

Colección

Scripta
Exducere

UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO



Fondo Editorial
Universidad Católica Luis Amigo



El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar

Colección Scripta Exducere
Serie tesis doctorales
ISBN (versión digital): 978-628-7765-27-6

Autor:
Abelardo Quiceno Ospina

Colección

S
C
r
i
p
t
a
E
x
d
u
c
e
r
e

Colección Scripta Exducere
Serie tesis doctorales

El ritual de la evaluación.

Posibilidad para reducir el
fracaso escolar

Autor:

Abelardo Quiceno Ospina

Director y editor académico de la colección:

Jairo Gutiérrez Avendaño

Quiceno Ospina, Abelardo

El ritual de la evaluación: posibilidad para reducir el fracaso escolar [Recurso electrónico]/ Abelardo Quiceno Ospina. -- Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2026 (Colección Scripta Exducere. Serie tesis doctorales / Director y editor académico de la colección, Jairo Gutiérrez Avendaño) Resumen: el libro analiza la evaluación como un proceso que trasciende lo académico y adquiere un significado simbólico, emocional y social en las aulas. A partir de una investigación en comunidades del nordeste antioqueño, Abelardo Quiceno Ospina recoge las voces de docentes y estudiantes para evidenciar cómo las prácticas evaluativas pueden influir en las trayectorias educativas, generar temores, reproducir desigualdades o convertirse en oportunidades de aprendizaje y permanencia. La obra examina la relación entre evaluación y fracaso escolar, incluyendo experiencias de quienes retornan a la educación a través de procesos de formación para adultos, y propone reflexionar sobre prácticas evaluativas más conscientes, justas y pertinentes al contexto de los estudiantes.

ISBN: 978-628-7765-27-6

EVALUACIÓN EDUCATIVA; EVALUACIÓN ACADÉMICA; APRENDIZAJE - EVALUACIÓN; FRACASO ESCOLAR; DESERCIÓN ESCOLAR; MÉTODOS DE ENSEÑANZA; PLANIFICACIÓN EDUCATIVA; RITUALES EDUCATIVOS; RITUALES EVALUATIVOS; PERMANENCIA ESTUDIANTIL; Gutiérrez Avendaño, Jairo, director y editor académico de la colección; Quiceno Ospina, Abelardo

Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial

Colección Scripta Exducere

Serie tesis doctorales

El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar

© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-628-7765-27-6

DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765276>

Fecha de edición: 27 de mayo de 2026

Autor: Abelardo Quiceno Ospina

Director y editor académico de la colección:

Jairo Gutiérrez Avendaño

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba-Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Sebastián Álvarez Díaz

Editor: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A # 67B - 90. Medellín, Antioquia-Colombia.
www.ucatolicalluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Libro de investigación derivado de tesis doctoral

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario N.º 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

El autor es moral y legalmente responsable de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no compromete en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declara la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Quiceno Ospina, A. (2026). *El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765276>



El libro *El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>



Índice general

Introducción

Planteamiento del problema

Objetivos

Objetivo general 38

Objetivos específicos 38

Antecedentes

Investigaciones a nivel internacional 41

El ritual como experiencia cultural y simbólica 41

El ritual como experiencia educativa 43

La evaluación formativa como un proceso amigable con el aprendizaje 44

Una evaluación que contribuye al fracaso escolar y a sus causas 49

Investigaciones a nivel nacional 52

El ritual desde el gesto pedagógico 52

Una evaluación centrada en la enseñanza que traslada el fracaso escolar a los estudiantes 55

Investigaciones a nivel local 58

Una evaluación reglamentada que avanza muy poco 59

Referentes teóricos

Ritualización 62

Evaluación 67

Evaluación como logro de objetivos 68

Pág.

<i>Evaluación auténtica o alternativa</i>	69
<i>Evaluación por competencias</i>	69
<i>Evaluación formativa</i>	70
<i>Alternativa pedagógica</i>	71
<i>Fracaso escolar</i>	73
<i>Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)</i>	76

Metodología

Paradigma investigativo	79
Tipo de investigación	80
Diseño metodológico	80
Fases del proceso investigativo	81
Instrumentos de recolección de información	83
Población	84
Institución Educativa Cisneros	85
Institución Educativa San José del Nus	85
Institución Educativa Roberto López Gómez	85
Criterios de inclusión	86
<i>Para estudiantes</i>	86
<i>Para profesores</i>	86
Técnicas e instrumentos	87
<i>Entrevista semiestructurada</i>	87
<i>Grupos de discusión</i>	87
<i>Encuesta</i>	88
Triangulación de la información	88

Capítulo 1. Rituales de la evaluación escolar: tipologías, afectos y estrategias del profesorado y su impacto en la permanencia estudiantil

Tipologías evaluativas	91
<i>Evaluación sumativa</i>	92
<i>Evaluación final</i>	93
<i>Evaluación como proceso</i>	94
<i>Evaluación formativa</i>	94
<i>Evaluación como prueba</i>	95
<i>Evaluación diferenciada</i>	96
<i>Evaluación disfrazada</i>	97
Emociones que causa la evaluación en el aula	98
<i>Emociones positivas</i>	99
<i>Emociones negativas</i>	102
Beneficios de la evaluación	106
<i>Diálogo permanente</i>	107
<i>Motivación para el aprendizaje</i>	108
<i>Aprendizajes significativos</i>	109
<i>Otras oportunidades</i>	110
<i>Sensibilidad por el conocimiento</i>	110
<i>Toma de conciencia</i>	111
<i>La actividad del profesor en el aula</i>	111
Características que debe tener una adecuada evaluación	112
<i>Participación</i>	113
<i>Conocimiento del contexto</i>	114
<i>Una adecuada planeación</i>	115
<i>Resultado de los procesos</i>	115

	Pág.
<i>Satisfacción del profesor</i>	116
<i>La realimentación</i>	116
Estrategias evaluativas	117
<i>Autoevaluación</i>	118
<i>Coevaluación</i>	119
<i>Heteroevaluación</i>	120
Problemas que trae consigo la evaluación	120
<i>El poder de la nota</i>	121
<i>La incertidumbre</i>	122
<i>La rivalidad</i>	123
<i>Situaciones inesperadas</i>	123
<i>Desinterés</i>	124
<i>Improvisación</i>	124
<i>Sesgo</i>	125
<i>Venganza</i>	126
Situaciones que puede evitar una adecuada evaluación	126
<i>Evaluación de la actitud</i>	127
<i>Poca claridad</i>	128
<i>Apatía</i>	128
<i>Reprobación</i>	129
<i>Desprecio por la autoevaluación</i>	130
<i>Adiestramiento</i>	130
<i>Ambiente pesado</i>	131
<i>Acoso escolar, bullying</i>	131
<i>Coevaluación como castigo</i>	132
<i>Conflictos en el aula</i>	133

	Pág.
Realidades que inducen a abandonar la escuela	133

<i>Responsabilidad institucional</i>	134
--------------------------------------	-----

Inconvenientes por parte de los estudiantes	138
--	-----

<i>Chicos problema</i>	138
------------------------	-----

<i>Predisposición</i>	139
-----------------------	-----

Capítulo 2. La evaluación escolar desde el discurso de los estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados

Beneficios de la escolarización	141
--	-----

<i>Metas académicas</i>	142
-------------------------	-----

<i>Capacidad argumentativa</i>	143
--------------------------------	-----

<i>Cultura de la participación</i>	144
------------------------------------	-----

<i>Flexibilidad</i>	145
---------------------	-----

<i>Mayor motivación</i>	146
-------------------------	-----

<i>Aceleración de los aprendizajes</i>	146
--	-----

Características que debe tener una adecuada evaluación	147
---	-----

<i>Una evaluación que sea relevante</i>	148
---	-----

<i>Hacerse con madurez</i>	148
----------------------------	-----

<i>La evaluación como una situación normal</i>	149
--	-----

<i>Una evaluación con diversidad de estrategias</i>	150
---	-----

<i>Una evaluación fácil de entender</i>	151
---	-----

Estrategias evaluativas	152
--------------------------------	-----

<i>Autoevaluación</i>	153
-----------------------	-----

Coevaluación	153
---------------------	-----

<i>Heteroevaluación</i>	154
-------------------------	-----

	Pág.
Experiencias subjetivas que trae consigo la evaluación	155
<i>Una evaluación que se vuelve compleja</i>	156
<i>Una evaluación que produce miedo</i>	157
<i>Una evaluación que genera ansiedad</i>	158
<i>Una evaluación que produce enojo</i>	158
<i>Una evaluación que genera pereza</i>	159
<i>Una evaluación que fomenta el conductismo</i>	160
<i>Una evaluación que promueve la deshonestidad</i>	161
<i>Una evaluación que origina la extraedad</i>	162
<i>Una evaluación que motiva la venganza</i>	163
Situaciones que debe evitar una adecuada evaluación según los estudiantes	163
<i>El poder de la nota</i>	164
<i>El desconocimiento</i>	165
<i>La semejanza</i>	166
<i>La insignificancia</i>	167
<i>La confusión</i>	167
Realidades que inducen a desertar	168
<i>Por situación económica</i>	169
<i>Por necesidad de trabajar</i>	170
<i>Por situación familiar</i>	170
<i>Por embarazo adolescente</i>	171

Capítulo 3. Influencia de los rituales evaluativos en el fracaso escolar

Capítulo 4. Triangulación de las percepciones de profesores y estudiantes

Estrategias evaluativas	192
Consecuencias producto de la evaluación en el aula de clase	194
<i>Experiencias afectivas negativas</i>	197

Conclusiones

Futuras líneas de investigación

Referencias

Apéndices

Acerca del autor



Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Tasa de reprobación para Colombia (2022)	31
Figura 2. Tipos de evaluación	92
Figura 3. Emociones que causa la evaluación	99
Figura 4. Beneficios que trae consigo la evaluación	107
Figura 5. Características de una adecuada evaluación	113
Figura 6. Estrategias evaluativas llevadas a cabo	118
Figura 7. Problemas que produce la evaluación	121
Figura 8. Situaciones que puede evitar una adecuada evaluación	127
Figura 9. Realidades que inducen al abandono escolar	134
Figura 10. Beneficios que trae la escolarización	142
Figura 11. Características que debe tener una adecuada evaluación	148
Figura 12. Estrategias evaluativas llevadas a cabo según los estudiantes	152
Figura 13. Distintas experiencias subjetivas que trae consigo la evaluación	156
Figura 14. Situaciones que debe evitar una adecuada evaluación	164
Figura 15. Realidades que inducen a desertar	169
Figura 16. Edades promedio de los estudiantes matriculados en educación de adultos	175
Figura 17. Porcentaje de estudiantes matriculados por ciclo	176
Figura 18. Porcentaje de grados reprobados antes de iniciar la educación de adultos	177
Figura 19. Causas que llevaron a los estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados a abandonar la escuela	178
Figura 20. Razones que motivaron a los estudiantes a retornar a la escuela	180
Figura 21. Características que soportaban la evaluación antes de que los estudiantes abandonaran la escuela	181
Figura 22. Estrategias evaluativas utilizadas por los profesores antes de que los estudiantes abandonaran la escuela	183

Figura 23. Sensaciones causadas en los estudiantes por cuenta de la evaluación	185
Figura 24. Ventajas y desventajas producto de la evaluación en el aula	186
Figura 25. Semejanzas y diferencias de la evaluación aplicada por los profesores en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados con aquellos de la educación regular	188
Figura 26. Estrategias evaluativas utilizadas según los profesores y estudiantes	192
Figura 27. Situaciones negativas que produce la evaluación en el aula de clase	194
Figura 28. Sensaciones negativas que produce la evaluación	197



Lista de tablas

Tabla 1. Tasa de repitencia oficial por grados en el departamento de Antioquia	33
Tabla 2. Tasa de estudiantes en extraedad oficial por grados departamento de Antioquia	33
Tabla 3. Tasa de deserción por subregión y zona del departamento de Antioquia	34
Tabla 4. Análisis de información en bases de datos especializadas	40
Tabla 5. Participantes, entrevista semiestructurada	82
Tabla 6. Número de participantes en los grupos de discusión	83
Tabla 7. Códigos asignados en las instituciones educativas	84
Tabla 8. Códigos asignados para grupos de discusión	84



Lista de apéndices



Pág.

Apéndice A. Consentimiento informado

233

Apéndice B. Formulario enviado a estudiantes de los Ciclos Lectivos
Especiales Integrados

237



Introducción

La presente investigación estuvo enfocada en el propósito de vincular el ritual evaluativo con el fracaso escolar, a través de la comprensión de algunas particularidades que, sobre estos aspectos, manifestaron los integrantes de las comunidades educativas en algunos municipios del nordeste antioqueño. Este propósito surgió desde el acercamiento que realizó el investigador como directivo de establecimientos educativos, del alcance observado en las prácticas institucionales que desarrollan los profesores, específicamente con relación al proceso evaluativo.

El seguimiento que se ha realizado a los procesos de enseñanza y aprendizaje presenta como atenuantes, en estos últimos años, diversas afectaciones, que generan en los estudiantes deserción, repitencia, rezago, extraedad, baja autoestima, entre otras situaciones que llegan a convertirse, con el paso del tiempo, en indicador del fracaso escolar. Estas consecuencias, según la cercanía contextual del investigador, pueden derivar en abandono escolar, trabajo infantil, embarazo adolescente, consumo temprano de alcohol y sustancias psicoactivas y riesgo de prostitución infantil, además de otras problemáticas que se hacen cada vez más recurrentes en los municipios que albergan las instituciones educativas que sirvieron de laboratorio a la investigación.

De igual modo, esta preocupación llevó al investigador a interrogarse por la producción científica en términos de evaluación, a fin de contribuir a la transformación de la realidad educativa en este sentido. De manera preliminar, se desplegó un rastreo bibliográfico amplio sobre estudios e investigaciones vigentes (de 2016 a 2025) relacionados con el ritual, el ritual evaluativo, la evaluación, la alternativa pedagógica y el fracaso escolar a nivel internacional, nacional y local, que favorecieran la comprensión y el reconocimiento de estas realidades, que involucran a los sujetos frente a la problemática del fracaso escolar en un contexto particular.

Simultáneamente, este desarrollo consideró vacíos frente a los factores asociados al proceso de ritualización de la evaluación en relación con el fracaso escolar, y se incluyó el análisis de una pregunta que recoge el planteamiento del problema con estos aspectos: ¿De qué manera la ritualización de la evaluación puede traducirse en una alternativa pedagógica para reducir el fracaso escolar en estudiantes del nivel de la básica secundaria de tres instituciones del nordeste antioqueño?

De este modo, se formuló un objetivo general que delineó el itinerario metodológico en articulación con los objetivos específicos. Estos se abordaron desde el propósito de la teoría fundamentada constructivista, orientado a aproximarse a las percepciones de los integrantes de las comunidades educativas; percepciones que se encuentran impregnadas de experiencias, creencias y valoraciones sobre el abandono y el retorno escolar, y que se expresan en sus discursos. Tales voces permitieron caracterizar las concepciones recurrentes presentes en las narrativas de docentes en ejercicio y de estudiantes que, en algún momento de su trayectoria, abandonaron el sistema regular y retornaron para culminar la educación secundaria y media mediante el modelo de educación de adultos, a través de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), previsto en el Título V de la Ley 115 de 1994 y reglamentado por el Decreto 3011 de 1997.

Entre las acciones más importantes que se desarrollaron se encuentran: la conceptualización de las categorías de análisis y su estructuración, el rastreo bibliográfico y la observación de los teóricos expertos en el tema, lo cual dio lugar a la organización conceptual de la ritualización, la evaluación, la alternativa pedagógica, el fracaso escolar y los CLEI.

La estructuración de la investigación y su análisis demandó la fundamentación de las categorías principales, con las cuales se entrelazó la pregunta de investigación y cada uno de los capítulos en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos.

En el primer capítulo, se presenta el problema enfocado en la posibilidad de vincular el ritual evaluativo con el fracaso escolar, con el ánimo de comprender las particularidades de las comunidades educativas en algunos municipios del nordeste antioqueño. Este apartado concretó el porqué de la intención de la indagación, surgida de la observación de las prácticas institucionales que han desarrollado los profesores con el pasar del tiempo, específicamente, en relación con el proceso evaluativo y del seguimiento que, como directivo de establecimientos educativos, ha realizado el investigador.

En este apartado, se plantean los agravantes del fracaso escolar, gracias al seguimiento de la evaluación de los aprendizajes en estos últimos años, tales como las cifras en aumento de estudiantes repitentes en extraedad, quienes abandonan la escuela frecuentemente, las afectaciones que se producen en el sistema social como el trabajo infantil, el consumo temprano de alcohol y sustancias psicoactivas, el riesgo de iniciar en la prostitución infantil y el embarazo adolescente, información que se corrobora cuando se toman como referencia algunos datos presentados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) a nivel nacional.

De la misma manera, se hizo referencia al entorno en el que se realizó el estudio, describiendo el territorio como un contexto en el que aún se considera la evaluación del aprendizaje como un proceso aislado, reflejo de las concepciones didácticas en las que están inscritos los profesores, entre las que se encuentran sus creencias, soportadas en su quehacer cotidiano.

De igual forma, se hizo alusión a actuaciones que llevan a los profesores a estar inscritos en prácticas limitadas a la comprobación, a la medición y al control, en las que predominan los exámenes escritos estandarizados, lo que desatiende las diferencias, la diversidad, las preferencias y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta metodología coincide con el propósito de la investigación porque es un tema especialmente relevante para aquellos profesores que continúan aferrados a tendencias instrumentalistas, desde el punto de vista educativo, pedagógico, curricular, formativo y didáctico.

Para ofrecer un soporte teórico sólido, se presenta un estado del arte sustentado en los antecedentes que son el producto de un rastreo bibliográfico amplio sobre estudios e investigaciones vigentes, enmarcadas entre 2016 y 2025. La búsqueda se realizó teniendo como referencia las orientaciones que brinda el paradigma cualitativo, las cuales se relacionaron con los conceptos “el ritual”, “el ritual evaluativo”, “la evaluación”, “la alternativa pedagógica” y “el fracaso escolar”, tanto a nivel internacional como a nivel nacional y local, en procura de reconocer y comprender los diferentes escenarios que involucran a los sujetos en estas realidades.

De igual manera, el marco conceptual se estructuró a través de la profundización del pensamiento teórico en las definiciones de “ritualización”, “evaluación”, “alternativa pedagógica”, “fracaso escolar” y CLEI. Para la categoría de ritualización, el ritual se definió como la ejecución de secuencias, más o menos invariables, de actos formales y expresiones que no están completamente codificadas por parte de quienes los ejecutan. Así se procuró, a partir del aporte de varios teóricos, revestir el ritual de unas características particulares y su incorporación en el sistema educativo. La ritualización de la evaluación se ha revestido de características esenciales como el formalismo, el tradicionalismo y la inmutabilidad. Este proceso, regido por reglas y simbolismos, busca producir una *performance* que exige de sus participantes un estado mental apropiado.

Al mismo tiempo, la categoría de evaluación se amplió con base en su etimología y en los matices que fue tomando con el pasar del tiempo. Sus contribuciones ofrecen un modelo de evaluación centrado en el alcance de logros por parte de los estudiantes. Igualmente, se da cuenta de la estructura conceptual alcanzada al postularse en el medio académico como una práctica sumativa creada con la intención de ir sumando infor-

mación sobre los distintos productos entregados por los estudiantes, para comprobar la adecuación de sus resultados a los intereses y necesidades de los beneficiarios del sistema educativo.

Continuando con esta estructuración conceptual, se propone la evaluación auténtica con el propósito de evaluar aprendizajes contextualizados, mediados por situaciones reales y problemas significativos de naturaleza compleja. Este enfoque se despliega mediante procedimientos integrados al proceso de enseñanza, generando consecuencias positivas que trascienden la calificación y buscan, fundamentalmente, transitar de la cultura de la prueba hacia una evaluación genuina entre los estudiantes.

Otro tipo de evaluación que tributó a esta conceptualización fue la evaluación por competencias, propuesta con el deseo de evidenciar el desarrollo que han alcanzado la ciencia y la tecnología frente a la necesidad de ofrecer otras alternativas que respondieran a las crecientes demandas de las sociedades. De igual modo, se analizó la evaluación formativa como práctica que se orienta a promover la reflexión del docente sobre su tarea de enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes para que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando.

Por otra parte, se estructuró la categoría de alternativa pedagógica, que se definió como todas aquellas experiencias que, en alguno de sus términos: profesores, estudiantes, ideología pedagógica, objetivos, metodología y técnicas, mudaran o alteraran el modelo educativo dominante. Igualmente, como rutinas que centran su visión en unas características que deben surtirse en la evaluación con planteamientos ambicionados desde unos objetivos que se encaminen a la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación, a reducir las desigualdades educativas y a orientar el cambio educativo, así como las políticas públicas que las gestionan.

El fracaso escolar se definió desde planteamientos que buscaron circunscribir, involucrar o superponer problemas educativos similares o paralelos a la reprobación, el bajo rendimiento académico, el abandono escolar y la extraedad. Del mismo modo, se fortaleció con aportes que buscaron determinarles la responsabilidad del fracaso exclusivamente al estudiante, al sistema educativo y a la familia. Para cerrar este apartado, los CLEI se definieron con base en las normas que han legislado en el Estado colombiano, para su consolidación en el territorio, a través del Decreto 3011 de 1997.

En cuanto al diseño metodológico, se describen los motivos que llevaron a la selección del paradigma cualitativo para el desarrollo de la investigación y se resumen las características más importantes, entre las que se consideró la propuesta para que el

investigador tuviera acercamientos intencionados a los sujetos que comparten saberes y experiencias propias, así como la posibilidad de trazar una ruta metodológica que comprendiera varias fases, orientada desde los objetivos específicos que, a su vez, se delimitaron a partir de los propósitos de la teoría fundamentada constructivista.

Se explican las bondades que este paradigma ofrece para el desarrollo de este tipo de investigación y su posibilidad para comprender problemáticas que surgen en una comunidad específica cuando se configuran en el marco de las vivencias de los sujetos. También, se dio cuenta de la favorabilidad del método para aplicar las técnicas y los instrumentos seleccionados para la recolección de la información necesaria, además de que ofrece la posibilidad de cimentar los hallazgos con entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos de discusión.

En el apartado también se relaciona la población que hizo parte de la investigación: 15 profesores y 74 estudiantes que pertenecen a las tres instituciones que sirvieron de laboratorio: Institución Educativa Cisneros, municipio de Cisneros; Institución Educativa San José del Nus, municipio de San Roque y la Institución Educativa Roberto López Gómez, municipio de Santo Domingo, respectivamente. Los municipios están ubicados en el nordeste antioqueño, subregión que hace parte de una de las nueve que conforman el departamento de Antioquia.

Luego, se caracterizaron los rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores, en relación con los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), a través de entrevistas semiestructuradas. Esta iniciativa buscó consolidar las apreciaciones en las que los profesores, desde sus discursos, soportan el proceso evaluativo y, al tiempo, caracterizar las distintas interpretaciones que se dan como consecuencia de las evaluaciones realizadas en las aulas de clase.

Con el análisis de la información, se pudieron determinar nuevas subcategorías, que se clasificaron como tipologías, sentimientos, beneficios, características y estrategias evaluativas, además, se encontraron problemas que causan situaciones que se pueden evitar y realidades que inducen al fracaso a causa de la evaluación. Estas particularidades se contrastaron y compararon con estudios recientes, para procurar la discusión de los resultados y evidenciar su relevancia para el estado actual del conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

Posteriormente, se interpretaron los discursos de los estudiantes sobre la evaluación escolar, en correspondencia con las razones que los llevaron a abandonar tempranamente y a retornar al sistema educativo a través de los CLEI. Este objetivo buscó

consolidarse a través de la interacción con los grupos de discusión, realizados con este tipo de población escolar. En este sentido, se atendió nuevamente a la categoría ritual evaluativo y a su correspondencia con el fracaso escolar.

Con el análisis realizado a la información aportada por estos grupos, se pudieron conformar otras subcategorías que se clasificaron como beneficios que trae la escolarización, características que debe tener una adecuada evaluación, estrategias evaluativas, sentimientos que produce la evaluación, situaciones que se pueden evitar con una evaluación aplicada formativamente y realidades que los indujeron a desertar. Esta información permitió la fundamentación teórica, a partir de las nuevas categorías, y la confrontación con los aportes de investigaciones actuales, además de asegurar que los hallazgos reflejaran las tendencias y descubrimientos actuales en el campo de la evaluación.

Para lograr la consolidación del tercer objetivo, se analizó nuevamente la influencia que tienen los rituales evaluativos, llevados a cabo por los profesores, en el fracaso escolar de los estudiantes, por medio de una encuesta enviada a través de un formulario de Google, la cual debió ser respondida por todos los estudiantes matriculados en los CLEI, cuyo propósito fue generar una comprensión del fenómeno que produce la evaluación en el aula y más allá de esta.

Con el propósito de ofrecer un mayor acercamiento a esta realidad, la información recabada fue contrastada con las particularidades que demanda el Decreto 3011 de 1997, como normativa expedida en Colombia, para reglamentar la atención a la educación de adultos y dictar las disposiciones para su ejecución con respecto a la edad de los estudiantes. Del mismo modo, se resaltaron las causales significativas que llevaron a los estudiantes al abandono de la escuela, los motivos que los llevaron a retornar al sistema educativo y las características en las que los profesores soportaban su quehacer evaluativo.

En la misma línea, se abordaron algunas ventajas y desventajas causadas por la evaluación, se mostraron diferencias significativas entre la evaluación que recibieron cuando estaban matriculados en el sistema regular y aquellas que están recibiendo ahora que han retornado a la educación de adultos. Las nuevas categorías se contrastaron con los aportes de investigaciones actuales y puestas en escena para su consolidación teórica.

Se procedió a la triangulación de la información para mostrar la convergencia discursiva entre evaluadores y evaluados, su consolidación como estrategia para controlar la investigación realizada y poder brindar las garantías y la confianza necesarias respecto a la bondad metodológica de los hallazgos. Este apartado evidencia estrategias evaluativas comunes utilizadas en el aula de clase, según la apreciación de los profesores y estudiantes, como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Las categorías se contextualizaron con estudios actualizados que permitieron su teorización para un mejor entendimiento.

En igual medida, se describieron distintas consecuencias negativas en las que coincidieron profesores, estudiantes en interacción y encuestados, después de ser indagados sobre las características, estrategias y estilos de la evaluación aplicada en el aula de clase. Las coincidencias evidenciaron qué evaluación en cuestión produce experiencias afectivas como la confusión y el miedo, provoca un ambiente pesado en los espacios de aprendizaje, genera ansiedad y estrés escolar, así como también demuestra la complejidad y dificultad que tiene en su realización tanto para evaluadores como evaluados. Las categorías fueron puestas en contexto y comparadas con investigaciones recientes para situar los hallazgos en el campo de estudio y, así, analizar cómo se relacionan con otras contribuciones académicas.

En esta misma línea, se presentan otras experiencias afectivas negativas comunes entre profesores y estudiantes como la deshonestidad, la venganza y el poder de la nota, las cuales dan cuenta de circunstancias negativas que produce la evaluación cuando sus implicados no son conscientes de su importancia para el proceso de aprendizaje. De igual forma, se discutieron en un contexto académico más universal.

Finalmente, se presentan las conclusiones y se proponen recomendaciones para futuras líneas de investigación, que deriven en cuestionamientos que puedan reafirmar o refutar epistemológicamente la propuesta investigativa. De este modo, se extiende la invitación a profundizar en los rituales pedagógicos y a comprender su incidencia en el pensamiento de los profesores, ya que es un campo amplio que cuenta con avances, especialmente, en el de las alternativas pedagógicas.



Planteamiento del problema

La investigación surgió a causa del acercamiento que ha tenido el investigador a las dinámicas evaluativas y de promoción escolar en su función de directivo docente en una institución educativa pública del municipio de Cisneros. La experiencia aportada durante más de 15 años consecutivos, en la misma institución, se consideró como una razón suficiente para establecer conexiones entre el número de estudiantes matriculados y la promoción escolar.

Una percepción que se expresa en las reuniones de diferentes comisiones de evaluación institucional, consejos académicos y directivos, realizados cada cierre de período, en especial, en los momentos de culminación del año escolar, donde cada encuentro denota esfuerzos colectivos para hacer ajustes en los promedios de aprobación y mitigar las tasas de reprobación de estudiantes a causa de la sumatoria de los desempeños alcanzados en cada vigencia.

La evaluación de los aprendizajes ha sido una de las preocupaciones más sentidas en la práctica profesional. Esta ha llevado a emprender un proceso de búsqueda de problemas no resueltos, que se profundizan en las instituciones educativas, tales como la repitencia, los jóvenes en extraedad, la inasistencia, la deserción y los problemas de convivencia que se manifiestan.

Estas dificultades no se resuelven con el paso del tiempo y no evidencian variación en el número de escolares afectados. Aquellas situaciones, que producen un lenguaje de desesperanza percibido por los profesores al observar que aumentan los estudiantes que hacen parte de estas problemáticas, continúan a la espera de propuestas para su solución.

Desde esta perspectiva, es importante realizar una revisión crítica frente a una cultura evaluativa conducida por la inercia de rituales que han prevalecido en el interior de las instituciones educativas y que se manifiestan a través de formas de apego al pasado, vivo en el presente, basadas en procesos de enseñanza y aprendizaje con métodos evaluativos que han tenido interpretaciones diversas, producto de las creencias y concepciones del profesorado cuando defienden la aplicación de estrategias evaluativas intencionadas para tener el control de lo enseñado.

Asimismo, evidencian el poder que se ha concedido a la evaluación numérica para determinar quién es promovido, quién es más inteligente, quién sabe más o quién sabe menos. En ese sentido, las metas que se proyectan en la evaluación son externas al proceso formativo porque su finalidad, desde tiempo atrás, viene siendo pensada para dar cumplimiento al ranking de calidad exigido desde organismos multilaterales y no a la mejora de los procesos llevados a cabo en las aulas de clase.

De igual forma, son dinámicas que se encuentran arraigadas en modelos estandarizados que perpetúan la evaluación como ritual para el control del trabajo en el aula y que son fortalecidas con la utilización de referentes de desempeños predeterminados. Estos ritos gozan de funciones acreditativas, calificadoras, sumativas y de poder por parte de las comunidades académicas y educativas, razones que son determinantes en los estudiantes para que, dentro de sus opciones de vida, contemplen el deseo de abandonar la escuela.

Este panorama contrasta con las funciones formativas que ha de cumplir este ritual por permitir hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, ocuparse de aspectos como el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía, con la demanda de diagnósticos diferenciados y la consideración de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El ritual evaluativo es asumido en esta investigación como una actividad que sigue un patrón orientado a demostrar lo aprendido. Verhoeven (2011) afirma que “es gobernado por reglas que dirigen la atención de los participantes hacia objetos de pensamiento, que tiene para ellos significado especial por el carácter simbólico que lo fundamenta” (p. 116).

Este tipo de práctica se perfila, en la actualidad, como alternativa pedagógica para motivar al estudiante a enfrentar los desafíos de cada actividad que se pretende desarrollar en clase, como opciones que procuran promover en el estudiante la responsabilidad tanto en su proceso de aprendizaje como en el de los otros, para instituirlo como un ser integral de naturaleza social que vive y aprende en comunidad, así como motivarlo a controlar y regular su desarrollo conceptual y experiencial mientras que aprende a determinar sus dificultades y logros.

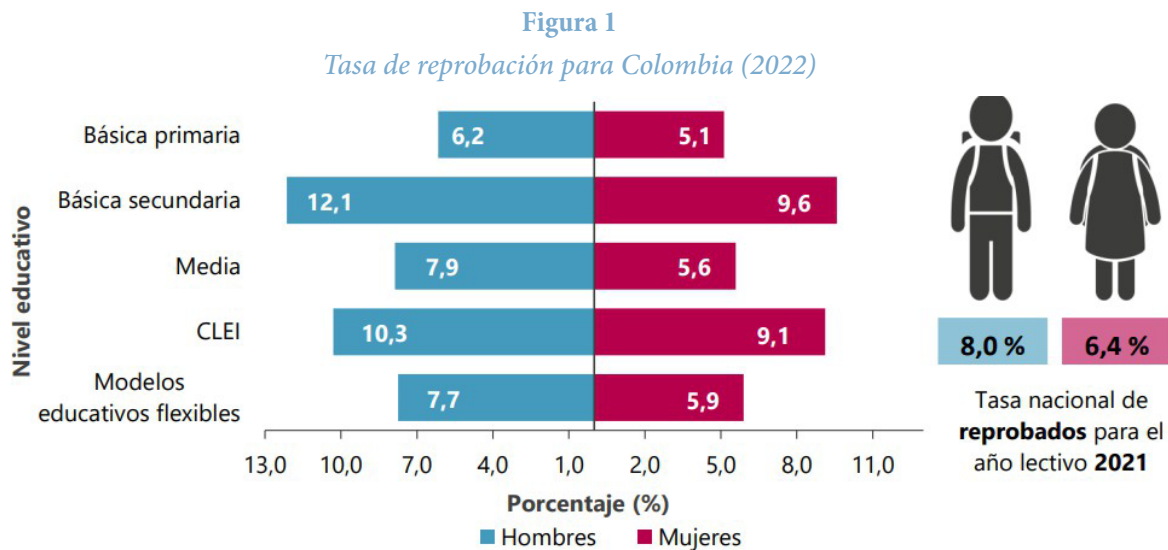
El interés por este tipo de ritual se enfocó en que el estudiante regularice su aprendizaje con el acompañamiento permanente del profesor, utilice sus conocimientos de forma práctica, adquiera las habilidades necesarias que le permitan ampliar sus saberes,

a fin de que incorpore nuevos conocimientos a medida que avanza en los grados escolares. En esta medida, busca postular al profesor como un profesional capaz de generar confianza en sus procesos pedagógicos, educativos, curriculares, formativos y didácticos.

La evaluación como problema y sus implicaciones sociales se han discutido año tras año en los diferentes órganos colegiados de las instituciones vinculadas, sin que se concreten alternativas o mecanismos que lleven a reducir los índices del fracaso escolar. Por esta razón, se requieren sistemas basados en enfoques de evaluación amigables con el aprendizaje, tanto a nivel local, nacional como internacional, que marquen la pauta para que, desde la gestión escolar de las instituciones educativas, se asuma la tarea de revisar detenidamente los SIEE, para definirlos en el marco de un ritual evaluativo que encamine adecuadamente los proyectos de vida de los estudiantes.

Resulta preocupante observar los altos índices de reprobación, deserción escolar y estudiantes en extraedad en las aulas de clase, así como su incidencia en la gestión escolar de las instituciones que sirvieron de laboratorio para la formulación de esta investigación, su recurrencia y aumento paulatino a través de los años. Estas situaciones se agudizan en los grados de la básica secundaria debido a las pocas o nulas estrategias que se establecen por parte de los órganos de los gobiernos escolares y aumenta el número de estudiantes que van a los CLEI.

En este sentido, en el boletín técnico del DANE (2022), se valida esta preocupación al poner en contexto que, en Colombia, cerca del 22 % de los estudiantes que ingresan a los grados sexto, séptimo, octavo y noveno reprueban el año escolar. Igualmente, un 20 % de la población adulta que ingresa a los CLEI tampoco logra avanzar en su escolaridad, debido a una promoción inadecuada de sus conocimientos, de modo que se profundizan los niveles de fracaso en la promoción de las necesidades educativas de la población, como se evidencia en la Figura 1.



Nota. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Boletín técnico: Educación formal (EDUC)*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>

Es importante considerar que 6.º y 7.º escolares han sido focalizados para el desarrollo de esta investigación porque integran la población que transita entre la niñez y la adolescencia, una etapa que, tradicionalmente, ha sido señalada como problemática y retadora para la labor del profesor. En tal sentido, estos grados presentan en las instituciones participantes situaciones por parte de los estudiantes que deterioran la convivencia e incumplen de modo recurrente con las responsabilidades académicas.

Estas acciones posibilitan la aplicación de una evaluación como instrumento de poder y control, por parte de los profesores, que motiva el aumento de altos índices de repitencia, deserción y reprobación, así como casos de estudiantes en extraedad que derivan en situaciones que afectan la convivencia.

En consecuencia, la contextualización de la investigación también consideró la incertidumbre que genera en los estudiantes de las tres instituciones participantes la transición de la educación básica primaria a la básica secundaria, donde se realiza un cambio vertiginoso que va desde la figura de la monodocencia hasta la participación en procesos formativos orientados por varios profesores con diferente formación disciplinar.

Estas modalidades educativas dejan en evidencia la falta de acciones pedagógicas y didácticas para el tránsito armónico, las inadecuadas estrategias de adaptación que ocasionan desapego académico en los estudiantes y la carencia de acciones pedagógicas homogéneas que les permitan a los estudiantes recorrer cómodamente las etapas de su formación.

Al mismo tiempo, se presentan cambios abruptos debido a que cuentan con varias sedes y, los estudiantes, dependiendo del grado en que se encuentren matriculados, son atendidos en escenarios distantes. Esta situación genera retrasos en la incorporación de hábitos y rutinas que lleven a comprender y aceptar las condiciones espaciotemporales a las que se extienden sus trayectorias escolares. Estas dinámicas tienen implicaciones directas en la toma de decisiones de los estudiantes con respecto a sus expectativas, dado que no han sido preparados para ser partícipes de estas experiencias ni cuentan con la capacidad de asumir los compromisos y responsabilidades que se derivan de ellas.

Partiendo de estas consideraciones, se pudo entender una permanencia escolar en riesgo, debido a que el contexto no ofrece una protección real a la integridad de los estudiantes. Además, entra en juego el factor económico, que se ve afectado por las distancias físicas que deben recorrerse para llegar a la escuela. Entonces, la familia debe asumir gastos adicionales para garantizar el derecho a la educación, razón por la cual algunos estudiantes optan por ingresar al mundo laboral para subsistir y colaborar en el hogar.

Desde el punto de vista pedagógico, tampoco se observaron acciones inclusivas, porque la escuela no brinda las rutinas y posibilidades a los estudiantes para que continúen sus procesos. Algunos estudiantes se ven obligados a interrumpir su formación, como una manera de apartarse de un proceso que no responde a sus expectativas. En consecuencia, aplazan sus estudios para retomarlos cuando la situación mejore o cuando cuenten con condiciones y oportunidades más favorables. Con respecto a esta situación, según el informe “Caracterización y perfil del sector educativo Antioquia 2020-2023” (pp. 183-192), entre 2015 y 2022 reprobó cerca del 12 % de los estudiantes, entre los más críticos se encuentran los grados primero, segundo, sexto y séptimo, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Tasa de repitencia oficial por grados en el departamento de Antioquia

AÑO	0°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
2015	0,59	7,32	4,45	3,80	3,21	2,99	5,95	5,28	4,32	3,70	3,11	1,23
2016	0,57	5,20	3,35	2,98	2,41	1,85	3,99	3,25	2,67	2,00	1,67	0,01
2017	1,65	13,27	8,53	7,03	5,32	3,72	9,59	6,98	6,17	5,17	4,48	0,00
2018	0,69	6,84	4,54	3,63	3,10	2,12	4,75	4,68	3,69	3,03	2,51	0,00
2019	0,76	6,40	3,99	3,74	3,09	2,52	6,10	4,91	3,59	3,12	2,44	1,06
2020	0,30	12,31	7,61	6,94	5,87	4,25	12,34	10,63	7,81	6,25	4,83	1,98
2021	0,64	11,43	5,91	5,04	4,46	4,30	11,15	8,44	7,27	5,80	4,65	0,09
2022	0,30	14,91	12,54	7,60	5,53	3,95	9,86	10,05	8,26	6,50	5,08	0,13

Nota. Tomada de *Proyección de población pos-COVID y Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (Anexos 5A y 6A)*, por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2024.

En vista de que estos estudiantes con el paso del tiempo se convierten en candidatos a abandonar la escuela y son pocos los que buscan alternativas para continuar sus estudios, quedan a la espera de una oportunidad de reingreso que satisfaga sus expectativas. Durante la espera son enganchados a otro tipo de actividades que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), ponen en riesgo su permanencia dentro del sistema escolar, agudizan la desigualdad y la vulnerabilidad de pobreza, propician el trabajo infantil y la injusticia social, como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Tasa de estudiantes en extraedad oficial por grados departamento de Antioquia

DEPARTAMENTO TASA EXTRAEDAD OFICIAL POR GRADOS EDUCATIVO												
AÑO	0°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
2015	0,41	6,43	10,93	13,45	14,83	15,05	19,65	17,74	13,89	10,69	7,99	7,71
2016	0,40	6,29	9,49	12,55	12,87	13,18	16,16	15,10	12,18	10,23	6,83	6,55
2017	0,30	5,51	9,08	10,96	12,38	12,13	15,45	13,84	11,71	9,75	7,05	5,89
2018	0,18	5,00	8,80	10,76	11,52	12,01	14,85	13,73	10,81	9,74	6,96	6,33
2019	0,27	4,57	8,39	10,68	11,92	12,06	16,47	12,91	11,36	8,86	6,72	5,90
2020	0,12	3,67	7,17	10,24	11,22	11,43	16,76	13,41	10,40	8,89	5,36	4,08
2021	0,10	2,96	5,53	8,25	9,99	10,69	13,43	12,48	9,66	8,07	5,78	4,84
2022	0,19	3,63	5,65	7,72	9,14	9,92	11,89	11,71	8,69	7,02	4,77	4,54

Nota. Tomada de *Proyección de población post-COVID y Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (Anexos 5A y 6A)*, por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), corte oficial de cada año.

Hubo una población en extraedad cerca del 11 % en primaria y, en secundaria, al 12 %, tasas que son evidentes y ponen de manifiesto que del porcentaje de estudiantes matriculados, entre 2019 y 2022, desertó un promedio del 3 %, en la zona urbana, y otro del 6 %, en la zona rural, del sistema educativo, siendo las subregiones del Bajo Cauca, Nordeste y Norte del departamento las que más sufrieron este déficit, como lo evidencia la Tabla 3.

Tabla 3. Tasa de deserción por subregión y zona del departamento de Antioquia

Subregión	2019			2022		
	Total	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana
Bajo Cauca	5,22%	7,94%	3,90%	5,46%	7,69%	4,09%
Magdalena Medio	4,14%	4,98%	3,52%	4,52%	4,81%	4,30%
Nordeste	5,03%	5,92%	4,34%	5,02%	6,06%	4,11%
Norte	3,53%	5,19%	2,11%	4,65%	6,72%	2,95%
Occidente	3,99%	4,96%	2,76%	4,24%	5,20%	3,13%
Oriente	3,29%	4,59%	2,40%	3,89%	4,67%	3,36%
Suroeste	4,25%	5,76%	2,95%	4,97%	6,91%	3,36%
Urabá	4,59%	5,04%	4,09%	4,90%	5,29%	4,44%
Valle de Aburrá	3,40%	6,94%	2,48%	3,90%	8,71%	2,64%

Nota. Tomada de *Proyección de población pos-COVID y Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (Anexos 5A y 6A)*, por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] y el Ministerio de Educación Nacional (MEN; bases de datos SIMAT y SIMPADE), corte oficial de cada año.

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emprendió, a partir del 2008, esfuerzos en consolidar políticas para promover enfoques de evaluación amigables con el aprendizaje, bajo un carácter más formativo. Sin embargo, el reto educativo actual consiste en transformar el pensamiento del profesor para que oriente su ritual hacia estrategias volcadas a la adquisición de verdaderos aprendizajes, en los que las demostraciones estén mediadas por la autorreflexión, el diálogo y la diversificación metodológica.

Estas orientaciones van encaminadas a disminuir los índices del fracaso escolar, resultado de la propia institucionalización de la educación, causado por la misma incompetencia de la escuela al no ser capaz de propiciar en el estudiante la maduración necesaria para enfrentarse a la vida y gestionar sus emociones (Gimeno, 2004; Ospina et al., 2025).

Por parte del MEN, estos desafíos convocan a los entes territoriales certificados en educación a sus respectivas secretarías de educación y a las instituciones educativas a consolidar enfoques evaluativos que se ajusten a las problemáticas de fracaso escolar. Estos espacios son proporcionados con la expedición del Decreto 1290 de 2009, que otorga autonomía a las comunidades educativas para establecer sus propios SIEE y determina e implementa políticas que buscan mitigar diversas dificultades.

Esta normativa instó a las instituciones educativas a virar hacia un enfoque evaluativo innovador y, al mismo tiempo, sesgó su aplicabilidad con procedimientos utilitaristas de calificación, sumatoria, de aprobación o desaprobación (Álvarez, 2001) que, en

últimas, fue la decisión adoptada por parte de la mayoría de las instituciones del país al volver a una evaluación con predominio de una escala numérica, con el agravante de que se trató de una interpretación equivocada de lo que propone el decreto.

Esta situación no es ajena a las instituciones que sirvieron de laboratorio a la presente investigación, ya que presentan altos índices de repitencia, extraedad y deserción, que evidencian una situación similar que está ligada a la situación social, cultural, económica y política del departamento, la nación y las políticas educativas globales, que reclaman el comienzo de la deconstrucción del aparato escolar que las produce.

Esta perspectiva de cambio es asumida por el Estado colombiano, al inscribirse para hacer parte de la OCDE, asumiendo como reto bajar los porcentajes de reprobación y deserción escolar, de acuerdo con el informe presentado en el 2016. En el contexto mundial, la repitencia es un factor de afectación a gran escala que genera situaciones de extraedad en los estudiantes con respecto al grado que cursan.

Por ello, “esta coyuntura, además de poner en riesgo su permanencia dentro del sistema escolar, agudiza la desigualdad y la vulnerabilidad de pobreza, trabajo infantil e injusticia social” (OCDE, 2016, pp. 30-32), deriva en problemas que no han recibido un tratamiento analítico profundo, que lleve a descubrir sus causas y a plantear soluciones para incidir en su mejora.

Otro criterio que permitió perfilar el problema de investigación en el recorrido bibliográfico realizado es el de los escasos estudios que vincularan el ritual con el proceso evaluativo, menos aún con el fracaso escolar, según se evidenció en la construcción de sus antecedentes. Esta investigación se realizó con el ánimo de comprender las particularidades de la evaluación en algunos municipios del Nordeste antioqueño que, según lo evidenciado, es un territorio en el que aún se considera la evaluación del aprendizaje como un proceso aislado que constituye un reflejo de las concepciones didácticas, en las que están inscritos los profesores, entre las que se encuentran sus creencias y/o conocimientos empíricos.

En este orden de ideas, este tema resulta relevante para aquellos profesores que aún están aferrados a tendencias instrumentales desde el punto de vista educativo, pedagógico, curricular, didáctico, formativo y evaluativo tradicional; estilos que conducen a la práctica de unos rituales limitados a la comprobación, medición y control de lo aprendido por los estudiantes, con predominio de exámenes escritos y estandarizados que desatienden sus diferencias, diversidad, preferencias y estilos de aprendizaje.

La investigación contribuyó al campo de la educación en tanto que, desde la revisión bibliográfica, se advirtió que existen tensiones teóricas y pragmáticas respecto a las categorías planteadas, más aún si la intención es relacionarlas y apoyar su densidad. Esta cohesión muestra que el fracaso escolar se debe a diversas causas, entre las más significativas está la repitencia, la extraedad y la deserción.

Esta espiral de fracaso escolar mereció especial importancia, dado que la problemática no es únicamente educativa, en la medida en que sus efectos trascienden tanto el orden social, cultural, económico y político de los diferentes contextos internacionales como el religioso. Igualmente, genera consecuencias graves en el desarrollo personal y económico, especialmente en los más jóvenes.

En este sentido, la exploración inicial consideró el tema de lo ritológico en la escuela desde la evaluación de los aprendizajes, puesto que este tipo de rituales pueden darse en cualquier situación de la vida cotidiana (Vain, 2018, p. 112), por ser considerados como la piedra angular del sistema educativo (Moreno, 2016). Estos postulados dan solidez a la investigación por su novedad científica, en tanto contribuyó a la consolidación de un nuevo campo de conocimiento que pondrá en evidencia la importancia de la ritualización en la evaluación, su vinculación al fracaso escolar y la posibilidad para lograr una evaluación diferenciada.

Del mismo modo, marcó el camino para futuros estudios en el campo de las ciencias sociales, con la intención de que el control instaurado por parte del profesor pueda ser modificado y hecho más flexible e interpersonal, si se permiten más rituales generados por los estudiantes. Esta ritualización abre el camino para que “el orden social recaiga por lo tanto más en la cooperación que en la dominación” (McLaren, 1995, p. 224). En este sentido, la cooperación entre los actores educativos abre la posibilidad de derribar las barreras de poder instauradas en la escuela y contempla no solo la participación de los estudiantes, sino también, la proyección de los profesores como intelectuales.

Como resultado, el estudio fortaleció las capacidades del investigador y generó espacios de sensibilización a las comunidades educativas participantes de la investigación. Finalmente, después de plantear el problema en detalle y encontrar las razones que justifican el desarrollo de la investigación, se perfiló el objeto de estudio y se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la ritualización de la evaluación puede traducirse en una alternativa pedagógica para reducir el fracaso escolar en estudiantes de los grados sextos y séptimos de tres instituciones del Nordeste antioqueño?



Objetivos

Objetivo general

Comprender la ritualización de la evaluación formativa como alternativa pedagógica para brindar una educación diferenciada que reduzca el fracaso escolar en estudiantes de los grados sextos y séptimos de tres instituciones educativas públicas del Nordeste antioqueño.

Objetivos específicos

Caracterizar los rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores de los grados sexto y séptimo en relación con los SIEE de tres instituciones públicas del Nordeste antioqueño.

Interpretar los discursos de los estudiantes sobre evaluación escolar en correspondencia con las razones que los llevaron a desertar tempranamente y a retornar al sistema educativo a través de los CLEI.

Analizar la influencia que tienen los rituales evaluativos, llevados a cabo por los profesores, que motivaron la decisión de los estudiantes de abandonar el sistema escolar.



Antecedentes

La solidez de la presente investigación se estructuró a partir de la revisión sistemática y minuciosa de las principales tendencias teóricas, conceptuales y metodológicas de la producción académica reciente. Se priorizaron estudios en estricta correspondencia con el ritual y la ritualización, la evaluación, la alternativa pedagógica y el fracaso escolar en el contexto internacional, nacional y local.

Inicialmente, se buscaron unas categorías de base: ritual, ritual evaluativo, ritual y evaluación, evaluación y ritual, alternativa pedagógica, alternativa pedagógica y evaluación, fracaso escolar y evaluación y fracaso escolar, las cuales, posteriormente, se ajustaron de acuerdo con los hallazgos del rastreo bibliográfico y la delimitación del objeto de estudio. En esta perspectiva, se aplicó la técnica de análisis de contenido, la búsqueda en bases de datos especializadas y un rastreo acorde con criterios de inclusión y exclusión de textos y artículos, como se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4
Análisis de información en bases de datos especializadas

Fase	Reducción	n
Primera búsqueda	Artículos seleccionados en bases de datos	279
Segunda búsqueda	Artículos seleccionados después de leer los resúmenes	192
Tercera búsqueda	Artículos seleccionados después de la revisión y el análisis de las categorías	120
Revisión final	Artículos relevantes seleccionados después de leerlos completos	21

Nota. Rastreo bibliográfico de las tendencias teóricas.

Al mismo tiempo, fue preciso conceptualizar la evaluación desde los múltiples elementos y escenarios que la atraviesan, como ritual llevado a cabo en la escuela a través de un proceso de tecnificación y cualificación y como práctica que es implementada en las dinámicas de expansión económica, social, cultural y educativa de cada época. Las transformaciones actuales precisan la revisión de los componentes educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos y formativos que trae consigo el acto evaluativo en los diferentes niveles y ciclos en los últimos tiempos.

De este modo, la investigación se convirtió en un camino reflexivo de las problemáticas evaluativas sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. En consecuencia, el interés fundamental se enfocó en comprender los rituales evaluativos, que se llevan a

cabo en la escuela, y que posibilitan la reflexión conjunta sobre los procesos de aprendizaje, mediante la caracterización de las principales habilidades que deben desarrollar los profesores. Esta vía abre la posibilidad para que estos asuman el liderazgo en su proceso de formación y gestionen espacios para la participación del estudiante en interacción con los miembros de las comunidades educativas en cuanto a comunicación, confianza, motivación y respeto.

Comprender el concepto de ritual evaluativo implicó considerar los procesos de ritualización en el contexto escolar y la cotidianidad de sus realidades. De este modo, se observaron vacíos en la literatura respecto a la ubicación del sentido del ritual en lo escolar, al ser convertido en una herramienta simbólica en los actos, en las representaciones y en las celebraciones escolares.

El tipo de ritual elegido para esta investigación buscó incidir en los encuentros y desencuentros entre maestros, estudiantes y familias, se propuso como elemento significativo para mejorar la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y para ser incorporado al sistema educativo, a través de formas de conexión con una comunidad más amplia de producción de identidades colectivas en el ámbito académico.

Investigaciones a nivel internacional

Los estudios que se presentan a continuación ofrecen una perspectiva global sobre las categorías abordadas, enriquecen el análisis y contribuyen a una comprensión profunda de los fenómenos en estudio. Estas investigaciones proporcionan un marco amplio para entender cómo se han abordado estos temas de investigación en diferentes países o regiones y brindan la posibilidad de identificar diferentes enfoques teóricos y metodológicos que han sido utilizados para estudiarlos, así como las tendencias a nivel global que influyen en el tema de estudio abordado en la indagación.

El ritual como experiencia cultural y simbólica

En este sentido, se presentan las investigaciones de Berzal (2019) y Han (2019/2020), quienes buscaron llevar la categoría del ritual a conservar los mitos de curación, mostrar su importancia en la construcción del entorno y proyectar su desaparición respectivamente. Berzal (2019) realizó una investigación en España con la intención de elaborar un

marco teórico y una perspectiva metodológica sobre los aspectos formales y funcionales del ritual, de ritualización del entorno, de perspectivas metodológicas para el estudio de los mecanismos de ritualización y el desarrollo de herramientas sensoriales y performáticas para el estudio de los mecanismos arquitectónicos de ritualización.

De este modo, buscó aportar un conjunto de herramientas útiles sobre distintos aspectos del espacio ritual. En esta influencia, revisó los estudios antropológicos, sociológicos, biológicos, arqueológicos y cognitivos más importantes sobre el ritual, hasta destacar aquellos aspectos que han influido en la construcción del entorno físico.

En sus conclusiones, Berzal (2019) encontró que la relación del ritual con el espacio como objeto de estudio es inabarcable, del mismo modo que como fenómeno formal confiere a las acciones y al marco formal donde se ejecutan un carácter invariante y repetitivo, que es frecuentemente tradicional y reglado. Estos hallazgos muestran que el ritual es un fenómeno simbólico que desvela o concede significado al entorno, lo separa del espacio vacío y lo estructura para llevarse a cabo a través de los performances. Igualmente, argumentó que los rituales han sido el medio a través del cual las sociedades se han cohesionado, regulado, estructurado, expresado sus modelos culturales, orientado sus comportamientos sociales y sido el principal transmisor cultural que permite la modelación a los sujetos y su entorno.

De igual forma, Han (2019/2020) realizó, en Corea del Sur, un estudio denominado “La desaparición de los rituales. Una tipología del presente”, en el que abordó temas relacionados con la presión para producir, presión para ser auténtico, ritos de cierre, fiesta y religión, juego a vida o muerte, final de la historia, imperio de los signos de duelo, la guerra de drones, del mito al dataísmo y de la seducción a la pornografía.

En cada uno de estos, el autor remitió a los rituales no como un lugar añorado, sino, más bien, como aquellos elementos de la vida que constituyen un fondo de contraste que servirá para trazar más nítidamente los contornos de nuestra sociedad. En cada temática, esbozó sin nostalgia una genealogía de su desaparición. Por perfilar las patologías del presente y, sobre todo, la erosión de la comunidad, al tiempo que puso en consideración otros estilos de vida que serían capaces de liberar a la sociedad de un narcisismo colectivo.

De igual modo, en su investigación postuló los ritos como acciones simbólicas que transfieren y representan aquellos valores y órdenes que conservan cohesionada una comunidad. Según lo expuesto, este tipo de prácticas crean una comunidad sin comunicación, gracias a la percepción simbólica que tenemos de ellos y a que podemos valo-

rarlos como técnicas simbólicas de instalación en un hogar. Estos rituales transforman el estar en el mundo, lo forja como un lugar fiable, facilita que se pueda celebrar el tiempo y que se homenajee la instalación en una casa. Al ser ordenados, se da estabilidad a la vida, permiten que sea duradera y, como la cortesía, posibilitan no solo un bello trato entre personas, sino también un pulcro y cortés manejo de las cosas.

Mientras que, según lo expuesto, lo que hoy predomina es una comunicación sin comunidad porque se instauró una fuerte ausencia de lo simbólico que hace que el tiempo se precipite sin interrupción, privando las cosas de su durabilidad por el afán de ser gastadas o consumidas. Este tipo de comunicación hace que consumamos indefinidamente las emociones, por ser más efímeras que las cosas, al revestirlas de mercancía y de todo lo que guarda relación con ellas. Esta comunicación intensifica la referencia narcisista, lo que lleva al individuo a que pierda la referencia del mundo, el cual tendría que proporcionarle valores comunes como la justicia, la humanidad y la sostenibilidad.

Estos estudios se eligieron porque tienen relación con la categoría de ritual, son más significativos en cuanto a la relación del ritual con la experiencia cultural y simbólica y proveen elementos teóricos que enriquecen el marco de la investigación. Cabe destacar el vacío teórico que se encontró a nivel internacional con respecto a investigaciones que abordaran la relación entre el ritual y lo educativo.

El ritual como experiencia educativa

En consonancia con el abordaje del ritual en lo educativo, D'Andrea (2009, 2012) desenraña la trama de relaciones que caracterizan las prácticas de la familia de profesores de educación física y comprender el tipo de metamorfosis que producen los rituales de los tribunales examinadores en su interior. Las investigaciones hicieron visibles las modalidades de socialización y los símbolos que se ponen en juego en el conjunto de rituales de regeneración de la comunidad académica, además de analizarlos desde perspectivas normativas y políticas.

Por consiguiente, coincidieron en la obtención de prácticas de bautizo ritual, generaron sentimientos entre profesores y estudiantes del pregrado y causaron dilemas que no son fortuitos, puesto que, originariamente, la educación física ha estado vinculada a un modelo higienista, eugenésico y normalista de adoctrinamiento de los cuerpos. A finales del siglo XX es cuando empieza a vislumbrarse un modelo orientado a la formación de personas libres, dueñas de su cuerpo, creativas y no limitadas a reproducir, imitar

y competir. En su tesis, D'Andrea (2012) argumentó que la educación física se soporta sobre el bautismo como ritual de iniciación, en el que se pueden visibilizar las tensiones que se generan a partir de estos modelos que, aunque contradictorios, a veces alcanzan actitudes de drama social.

Este apartado da cuenta de la relación del ritual con lo educativo y ofrece una aproximación al ritual de iniciación, llevado a cabo con los profesores que se forman en educación física, así como también expone nuevamente el vacío teórico de estudios que relacionen el ritual con lo académico o formativo.

La evaluación formativa como un proceso amigable con el aprendizaje

Es preciso enfatizar en la evaluación formativa por ser un proceso crucial dentro de la educación de los últimos tiempos, en la medida en que centra su accionar en el desarrollo de los aprendizajes y progreso de los estudiantes a lo largo de un curso o programa, lo que impacta positivamente en la motivación de los alumnos de bajo rendimiento y ayuda a mejorar su aprendizaje.

Autores como Gezer et al. (2021), Torres et al., (2021), Luna et al., (2023), Quevedo y Puente (2020), Beekman et al. (2021), Jiménez (2019), Castillo (2018); Castillo (2010), Cisterna y Wenk (2018); Vera et al. (2017), Pinto y Mejía (2017), Hernández (2017), Hernández y Mola (2016), Sabel et al. (2015) y Talanquer (2015) han centrado su atención en las bondades que este tipo de evaluación ofrece para mejorar los aprendizajes, la personalización de la enseñanza y las competencias en ciencia y tecnología, así como también desarrollan el pensamiento crítico y otro tipo de competencias como responsabilidad y autorregulación de su aprendizaje.

En este sentido, se encontró que Hernández (2017) planteó una amplia gama de clasificaciones existentes sobre la evaluación aplicada en el aula. Igualmente, mencionó que el concepto de prácticas evaluativas puede estar determinado por distintas corrientes y tendencias que han sido transitadas por la pedagogía y la didáctica. El investigador incorporó nuevas categorías sobre las prácticas evaluativas, como lo son la evaluación auténtica, la evaluación alternativa y la evaluación por competencias, por mencionar solo algunos tipos con características relevantes para el acto evaluativo. De otro lado, mostró la tipificación hecha en términos de algunas de sus funciones, tales como la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa (Hernández, 2017, p. 2).

De igual forma, planteó un primer acercamiento al tipo de evaluación que podría asumirse en las instituciones educativas como un componente regulador e imprescindible de la acción didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Proyectó la evaluación alternativa como vía para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a su desarrollo integral, con la propuesta de diversas estrategias para mitigar la deserción escolar.

Hernández (2017), en su investigación, hizo una crítica fuerte al sistema educativo actual al considerar la notoria persistencia de prácticas evaluativas tradicionales en el contexto escolar. Expresó que este tipo de prácticas están determinadas por un conjunto de causales “dentro de las cuales sobresalen la subvaloración y desconocimiento de las funciones formativas de la evaluación, la resistencia al cambio de actitud y de mentalidad por una parte del personal directivo educativo y gran cantidad de profesores” (p. 20).

Al mismo tiempo, Jiménez (2019) definió la evaluación como “un ejercicio sistematizado y una acción epistemológica que pretende valorar un objeto educativo en aras de aportar al conocimiento” (p. 190). Al mismo tiempo, hizo énfasis en la dinámica de cambio que demandan las prácticas educativas para perfeccionar procesos evaluativos, desde la dinamización y la implementación de numerosas orientaciones metodológicas.

Desde su reflexión epistemológica, Jiménez (2019) formuló la necesidad de realizar discusiones metodológicas para fundamentar la solidez técnica de la evaluación educativa en campos como la docencia y el aprendizaje. De igual modo, la obligación de cimentar la evaluación con la intención de fomentar una hegemonía epistemológica que permita fortalecer los argumentos más objetivos de su ejercicio, a fin de poder transformar su marco analítico. Sus conclusiones definieron metodológicamente la evaluación actual como disciplina en proceso de maduración que tiende a favorecer su consolidación a través de una evolución epistemológica y teórica que la caracterice, siempre y cuando los implicados tuvieran una mejor disposición.

En esta misma línea, Hernández y Mola (2016) buscaron diagnosticar la evaluación del aprendizaje practicada por los profesores y concluyeron que “los problemas de la práctica evaluativa actual están por lo general asociados a la práctica de una enseñanza tradicional, con esquemas y concepciones que fueron heredados de épocas anteriores y que han permanecido hasta nuestros días” (p. 5).

En sus argumentos, expresaron que estas experiencias tradicionales van en contravía de los principios que deben sustentar una práctica evaluativa fundamentada en las características de la evaluación formativa. Evidenciaron también diversos problemas y

tendencias, en la estrategia desarrollada por los profesores, que patentizan la presencia de una evaluación del aprendizaje concebida de manera cerrada y con carácter tradicional. De esta forma, las características evaluativas van a contramano del efecto formativo que legítimamente debe tener este proceso en el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, se incluyó la investigación de Castillo (2018), quien definió la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor sobre las acciones y creaciones de los estudiantes, a través de la construcción y comunicación para la toma de decisiones y la mejora de la educación. Al igual que en Hernández y Mola (2016), estas derivan en diversas finalidades como la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa.

Sus argumentos se expusieron, desde la concepción de la evaluación formativa, como la necesidad de implementar procesos que fomenten el diálogo en el aula, tramiten la observación y los métodos participativos como instrumentos para la recolección de información y releven oportuna y eficazmente el estado del desempeño de los estudiantes. De otro lado, se propuso una mirada constructivista y crítica de la evaluación formativa con la intención de establecer correspondencias fundamentadas en reflexiones pedagógicas sobre los contextos y aprendizajes de los estudiantes.

En la perspectiva de dar importancia a la evaluación formativa, Talanquer (2015) propuso dos tipos de evaluación: una formal, que incluyó preguntas o actividades planeadas por el profesor como parte de una lección o unidad de trabajo, realizada con el objetivo de obtener evidencia del aprendizaje en un grupo de estudiantes; otra informal, surgida de manera espontánea en el aula, que tendía a fijar su atención a la elaboración de información importante sobre el aprendizaje y presentarse cuando la situación lo ameritaba.

Desde esta concepción, se planteó que la función formativa de la evaluación de los aprendizajes parte de los profesores que promueven y facilitan el diálogo en el aula, cuando adquieren la capacidad de escuchar e interpretan de manera decidida lo que dicen sus estudiantes, cuando su actuación reflexiva es con base en la realidad disponible y sus atributos demuestran una mejor posición para ayudarlos a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados.

Asimismo, se argumentó que esta función pedagógica se alcanza cuando se cuenta con profesionales que investigan en profundidad las concepciones de los estudiantes, sus modelos mentales y su habilidad para comunicar ideas. Estos profesionales continuamente hacen preguntas en el aula dirigidas a explorar el pensamiento de los estudiantes y hacia el cómo convertir sus respuestas para ajustar su práctica.

En esta misma línea, reflexionaron Vera et al. (2017) al analizar las perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en las que los profesores soportaban su quehacer formativo. Partieron de la idea de que, para conseguir un cambio en la concepción sobre los objetivos de la evaluación, se demandan conocimientos claros que respondan a interrogaciones antes, durante y después de la clase, a través de preguntas como para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar y, especialmente, qué debo hacer con los resultados de ese proceso.

Se advirtió que no existen diferencias en las perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula, en relación con el lugar de trabajo de los profesores (universidad o colegio) y experiencia laboral. Este aspecto da cuenta de que los cambios en la concepción de la evaluación no son modificados por el lugar de trabajo o por la experiencia profesional que poseen los profesores. Sin embargo, mostraron que, con base en la formación académica, bien sea en pregrado o posgrado, se evidencia que los profesionales con grado de maestría o doctorado tienen mayores perspectivas, en cuanto a la evaluación como un apoyo al aprendizaje y consolidación en los proyectos de vida de los estudiantes.

Como resultado de un conjunto de actividades de evaluación formativa subyacentes a la práctica pedagógica del profesor, los investigadores Pinto y Mejía (2017) buscaron conocer cómo es el proceso de evaluación formativa que realizan en el aula los profesores. Entendieron la evaluación como “el proceso valorativo idóneo para mejorar la educación en general y los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular” (p. 190). Su estudio concluyó que la aplicación de la evaluación en el aula es intuitiva, en tanto que los profesores la realizan basados en sus creencias. Es asistemática porque se aleja de los planteamientos de la evaluación formativa constructivista y participativa.

La mayoría de los autores definen la evaluación formativa como un proceso, pero son escasos los que describen los pasos que este tipo de evaluación implica, además, el énfasis puesto en el proceso evaluativo es el mismo que se sigue en la evaluación general, es decir, aquella que se remite a recoger información, analizarla y emitir juicios y, con base en ella, tomar decisiones, pero no “encuentran un proceso que sistematice específicamente el proceso de la evaluación formativa que se realiza en el aula, considerando unos pasos distintos del proceso de la evaluación en general” (Pinto & Mejía, 2017, p. 179).

Al mismo tiempo, se analizó el estudio realizado por Sabel et al. (2015), para conocer el uso de la evaluación formativa por parte de los maestros de primaria, en busca de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Se evidenció la evaluación formativa como un

ejemplo de planificación compuesta por un proceso de cinco pasos; en el primero, los profesores anticipan las ideas; en el segundo, imparten una lección; en el tercero, continúan con la revisión de los productos; en el cuarto, reflexionan sobre el pensamiento y los patrones concebidos y, por último, ajustan la instrucción en función del diagnóstico de pensamiento de los estudiantes.

En síntesis, concluyeron que, en lo relacionado con la práctica del profesor, el conocimiento del contenido científico no influye en su formación, menos aún sobre las prácticas evaluativas que llevan a cabo en el aula. Sostuvieron que, si bien se observó variación en el conocimiento disciplinar y en la práctica de la evaluación formativa de los profesores practicantes con niveles de conocimientos más altos del contenido de las ciencias, no se condujo necesariamente a un ejercicio formativo más sofisticado en las prácticas de evaluación o viceversa.

De forma similar, demostraron que los maestros de primaria con un conocimiento sólido del contenido son capaces de implementar estrategias de enseñanza efectivas e, incluso, indicaron relaciones positivas entre el conocimiento del contenido y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

De manera semejante, Cisterna y Wenk (2018) realizaron un estudio para recopilar evidencia de las prácticas y habilidades de los maestros, a fin de conectar las lecciones, acciones y entendimientos de los estudiantes con la evaluación formativa, además de los eventos de su desarrollo profesional. Este tipo de evaluación es visto como una compleja interacción de planificar, desarrollar y comunicar objetivos de aprendizaje claros, suscitar las ideas de los estudiantes y usar estas ideas para proporcionar retroalimentación y tomar decisiones sobre la instrucción y el aprendizaje.

Asimismo, al intentar vincular este tipo de evaluación a los procesos de enseñanza aprendizaje, los autores expusieron que el uso de la evaluación formativa implica prácticas de enseñanza que están interconectadas y pueden observarse de múltiples formas. En este sentido, aunque los profesores vinculados al estudio presentaron diferentes niveles en la práctica de este tipo de evaluación en todas las dimensiones, estas habilidades mostraron una tendencia a estar en los dos niveles más bajos al no completar ciclos de evaluación para promover el aprendizaje de los estudiantes, resultado que indicó que es preciso seguir fortaleciendo en los procesos de formación el dominio de este tipo de evaluación.

Una evaluación que contribuye al fracaso escolar y a sus causas

Si la evaluación de los aprendizajes no se lleva a cabo en condiciones justas, equitativas y centradas en el aprendizaje, puede favorecer que la reprobación, la extraedad y la deserción continúen siendo los detonantes del fracaso escolar. Se encontró que este tipo de problemática es influida por la edad y el género (Sanz et al., 2017), la convivencia escolar (Cerdeira et al., 2018), los estilos de aprendizaje (Lanzat et al., 2015), las decisiones voluntarias e involuntarias (Peña et al., 2016), los síntomas de malestar psicológico (Parviainen et al., 2020) y la pandemia ocasionada por el COVID-19 (Pachay & Rodríguez, 2021). Se evidenció que la generación de estrés, la desmotivación y la falta de oportunidades, producto de una evaluación poco comprometida con la formación y el desarrollo del estudiante; en suma, que contribuya con la mitigación de este tipo de fracaso, imposibilita que los estudiantes demuestren su verdadero potencial.

Se encontró el estudio adelantado por Sanz et al. (2017), en el que se analizaron las prácticas educativas aplicadas con los estudiantes en el momento en que abandonaron el proceso educativo. Consideraron que las causas de abandono son, principalmente, la percepción que se tiene sobre las prácticas educativas y la influencia de la edad y el género; además, dejaron abierta la posibilidad de ampliar la muestra y contrastar las opiniones de los estudiantes que fracasaron contra las de los que no llegaron a esa instancia, para analizar la aparición de diferencias en la percepción de las variables estudiadas. Por otro lado, comentaron que “vistos los resultados, habría que extrapolar este cuestionario a los centros de educación secundaria, porque realmente son los que tienen que hacer el cambio a través de su evaluación” (p. 108).

También, se analizó el estudio de Cerdeira et al. (2018), en el que se investigó la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes y se buscó examinar cómo las diferentes dimensiones de la convivencia escolar afectan el rendimiento académico en la educación primaria. La investigación consideró las situaciones positivas y negativas que se experimentan en el aula y que están vinculadas con el entorno de aprendizaje y el clima escolar. En sus conclusiones, los autores argumentaron que los profesores y las instituciones educativas deben comunicar altas expectativas a sus estudiantes, para evitar el fracaso escolar y procurar intervenciones efectivas que mejoren sus resultados.

Asimismo, expusieron que si los “estudiantes perciben que las normas escolares están orientadas a la resolución de conflictos de forma más pacífica, esto tiene un impacto positivo sobre su participación menor, en conductas de riesgo” (p. 50), actuaciones que podrían estar relacionadas con el abandono de la escuela y el impacto personal, familiar y social que trae consigo esta decisión.

Se indagó la influencia del entorno familiar en el abandono escolar temprano. En esa línea, Lanzat et al. (2015) desarrollaron un estudio orientado a comprender las causas del fracaso escolar, caracterizar el estilo de aprendizaje predominante en estos estudiantes e identificar sus expectativas respecto de su continuidad académica inmediata. Los autores sostienen que el análisis del fracaso escolar debe integrar factores asociados al comportamiento del estudiantado, su contexto familiar y social, la intervención docente y la organización institucional. En sus conclusiones, señalan que el entorno familiar, las condiciones personales y el ámbito escolar inciden de manera directa en la decisión de abandonar los estudios.

En cuanto al ámbito de la institución educativa, Lanzat et al. (2015) mostraron que la causa del fracaso escolar se podría atribuir a que los estudiantes no reciben una educación diferenciada de acuerdo con sus necesidades y requerimientos educativos. Argumentaron que los sistemas educativos tienden a ser homogéneos, no siempre centrados en atender las características propias de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. En este sentido, proponen que en la escuela sea crucial hacer un ajuste entre el estilo de aprender de los estudiantes y el estilo de enseñar de los profesores.

A su vez, Peña et al. (2016) expusieron que existen dos tipos de decisiones que llevan al estudiante a desertar del sistema educativo; unas voluntarias, tomadas por los estudiantes cuando se pasa por alto su participación en la toma de decisiones. Así, encuentran en la escuela situaciones que afectan las condiciones que los mantienen comprometidos con la institución y, continuamente, se ven abocados a tener dificultades que les exigen cambiar sus hábitos, rutinas y deseos. Mientras que, las involuntarias son tomadas por la escuela a través de acciones punitivas, tales como suspensiones, expulsiones o traslados que profundizan el bajo rendimiento académico, la inasistencia y los problemas que afectan la convivencia. De ahí que se dé cuenta de la existencia de elementos que afectan la decisión de los jóvenes de desertar de la escuela y también se aluda a elementos extraescolares como el factor socioeconómico, que sobrellevado puede lograr una compatibilidad entre trabajo y estudio.

Conforme a este análisis, Parviainen et al. (2020) realizaron un estudio, cuyo objetivo fue identificar distintos perfiles de síntomas de malestar psicológico entre los estudiantes de educación secundaria, dado que esta es una gran preocupación que hay en todo el mundo, que se manifiesta en experiencias y síntomas subjetivos negativos. Los autores adujeron que aproximadamente uno de cada diez adolescentes se identifica con un trastorno mental diagnosticable, así como un número aún mayor informa síntomas de malestar psicológico que pueden incidir en la decisión de abandonar el sistema educativo.

Cabe señalar que el estudio fue realizado con un enfoque centrado en la persona, vinculó 3 617 estudiantes que cursaban la educación básica y media. Entre los hallazgos más importantes se encontró que uno de cada cinco estudiantes indicó síntomas, lo que demostró que los síntomas de malestar psicológico son bastante comunes en la educación media. Considerando que estos se asociaron con mayores intenciones de deserción escolar, llevaron a sugerir cursos de acción para su prevención en las escuelas.

De manera similar, Pachay y Rodríguez (2021) realizaron un estudio con la intención de mostrar la deserción escolar como una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. La definieron como “abandono de las actividades académicas de un individuo, que por diversas situaciones como económicas, políticas, sociales, familiares, ambientales o de salud, deja atrás el proceso de educación o formación” (p. 1369).

En esta perspectiva, se consideró la pandemia por COVID-19 como uno de los problemas que contribuyó a que, a nivel mundial, los porcentajes de deserción escolar aumentaran ostensiblemente. Además, sostuvieron que la pandemia no solo afectó la salud de los seres humanos, sino también, la estabilidad económica, laboral y educativa, situación que llevó a las familias a sobrevivir en condiciones precarias (escasez de alimentos, desfavorables condiciones laborales) y a sufrir la pérdida de seres queridos.

En concreto, el estudio mostró cómo la educación se fue transformando en un factor complejo de sobrellevar, debido a las decisiones tomadas por los diferentes gobiernos, que derivaron en el cierre de las instituciones educativas sin que las estrategias de educación en casa y la educación virtual fueran inmediatas. Sin embargo, la pandemia ha dejado aspectos positivos en los estudiantes, por ejemplo, el desarrollo de competencias digitales, que sean los propios estudiantes los protagonistas del conocimiento y el aumento del pensamiento crítico.

De otro lado, en cuanto a aspectos negativos, se visibilizó la carencia de dispositivos tecnológicos, el poco apoyo de los padres de familia o representantes, la falta de interés de los estudiantes, los recursos limitados para acceder a la Internet, especialmente, en aquellas poblaciones desfavorecidas y distantes, lo que dificultó el progreso de la educación y aumentó las razones que encuentran los estudiantes para tomar la decisión de abandonar la escuela.

De esta forma, los aportes mencionados acentuaron sus intereses en los componentes constitutivos del proceso evaluativo que indiscutiblemente complejizan su configuración, desde las diferentes dinámicas de relación que les conlleva a tener una correlación directa con el fracaso escolar. Este fenómeno es influido por la edad, el género, la convivencia escolar, los estilos de aprendizaje, las decisiones tanto voluntarias como involuntarias y los síntomas de malestar psicológico presentados por los estudiantes que, además, se agudizaron a causa de la pandemia por el COVID-19.

Investigaciones a nivel nacional

El ritual desde el gesto pedagógico

Con el propósito de encontrar correspondencia entre el ritual y la evaluación, se analizó la investigación de Buriticá et al. (2022) desde posiciones encarnadas, como lo son la de los profesionales del sector educativo y la de los sujetos que viven en un mundo real y somático, las cuales ofrecieron perspectivas muy distintas para pensar la educación, más allá de las técnicas, los currículos cerrados, las programaciones, los exámenes y los textos canónicos.

En este sentido, abordaron el gesto pedagógico como elemento teórico y empírico para comprender el oficio del maestro, el mostrar pedagógico como práctica gestual y operativa básica de la educación y la cultura como práctica de significación. Igualmente, abordaron el gesto y el ritual en la escuela desde las ciencias sociales, el gesto pedagógico en la enseñanza de las artes, desde el estudio renacentista a la propuesta de la universidad libre del siglo XX.

Las gestualidades pedagógicas en artes se configuran como experiencias en las que la imagen irrumpe como acontecimiento y activa procesos formativos. En este marco, las pedagogías de los cuerpos torcidos proponen formas de transmisión que reconocen la diversidad gestual y la inscriben en los sujetos educativos contemporáneos. De manera complementaria, las afiliaciones desde el arte y las tecnologías del conocimiento y del aprendizaje articulan cuerpo, gesto y mediación, y hacen visible que los modos de aparición del gesto pedagógico —así como sus formas de circulación y traducción— constituyen retos actuales. En el contexto del COVID-19, dichas gestualidades se reconfiguran al desplazarse hacia entornos híbridos o mediados tecnológicamente, lo que exige repensar cómo el cuerpo, la imagen y el gesto se producen, se perciben y se comunican en las prácticas educativas.

En consecuencia, se planteó el marco de los seminarios sobre el gesto pedagógico desarrollados durante el 2019, en la Universidad de Manizales y en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), a través de investigaciones, discusiones, disertaciones, sentires, vivencias, y discursos en torno al tema, concepto o problema. Igualmente, Buriticá et al. argumentaron sobre el gesto pedagógico desde representaciones disruptivas, que irrumpen en las formas de las disertaciones prácticas y teorías de ritos objetivados, y desde el campo de las artes, en tanto mediación de expresiones artísticas de la subjetividad e intersubjetividad. Estas representaciones, con la mediación de las tecnologías de comunicación, facilitan aprendizajes y conocimientos como formas modernas agenciadoras de su vínculo en el contexto educativo con la cultura y la sociedad.

Por otro lado, consideraron que los rituales hacen parte de la vida y que, a través de los ritmos y las metáforas del medio humano, han sido socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos. Del mismo modo, argumentaron que la escuela incorpora diversos rituales que normalizan los espacios de la vida escolar, supeditan y limitan las prácticas que dan significado y sentido a las experiencias de los estudiantes, así como también representan en el salón de clase un campo del discurso o modo dominante que naturaliza, pontifica y privilegia ciertas formas de conocimiento y prácticas simbólicas sobre otras. Aquellos rituales disuelven la fuerza de otros discursos, que resultan debatibles en la medida en que ponen en cuestión si es el maestro o el sistema social el verdadero autor de los ritos institucionales.

Posteriormente, se analizó la investigación de Balza (2023) titulada “Ritualidad y cognición. La naturaleza cognitiva y simbólica de los ritos y los mitos de curación Wayú, aportes a una antropología del rito”, en la que se abordaron los temas y conceptos clave en antropología cognitiva, antropología simbólica y etnomedicina.

De manera simultánea, el autor profundiza en un conjunto de conceptos que funcionan como ejes organizadores para comprender la relación salud/enfermedad en la comunidad Wayúu: la cultura; los sistemas y prácticas rituales; las representaciones y certezas místicas; el dispositivo cognitivo; y, de forma especial, la oralidad y el símbolo. A partir de estos ejes, explica cómo los mitos y los rituales estructuran procesos simbólicos mediante los cuales la enfermedad y la salud se configuran como representaciones sociales con un marcado carácter mítico-ritual. En los capítulos centrales, dedica buena parte de su propuesta teórica al análisis etnográfico de la etnia Wayúu en la Alta Guajira colombiana. Allí describe la concepción simbólica y cultural de la vida y la muerte, y examina el papel del chamanismo y de los ritos de curación como prácticas que median la interpretación del padecimiento y la restauración del equilibrio en la comunidad.

El investigador partió de la tesis de que el hombre necesita de la experiencia cultural y simbólica para estabilizar, reproducir y hacer circular en el tiempo su particular vida social, así como de un conjunto de prácticas, creencias y reglas rituales para construir recetas y habilidades semánticas e instrumentales que les den sentido y dirección a las situaciones importantes de su vida. Además, argumentó que la experiencia cultural da forma y normaliza un mínimo de operaciones y procedimientos cognitivo-epistemológicos que le dan al individuo la posibilidad de integrarse a un sistema de conocimientos, significados y acciones que le permiten relacionarse con un determinado grupo social y que admiten la ocasión del intercambio cultural.

No obstante, en sus diversas conclusiones señaló que el proceso ritual es un tipo de espacio cultural en el que se codifica, decodifica y ordena información, además, en el que se permite el acceso, el reconocimiento y la incorporación de saberes esenciales para la cultura y los sujetos. Este espacio, como medio de organización mental y memorística, brinda seguridad para que la sociedad reconozca información nueva y no reproduzca ficciones y falacias. Su estructura y funcionamiento establecen algo que el fondo codificado de saberes en la estructura social habitual no puede expresar por sí misma, haciéndolo a través de un sistema fundacional que ordena y controla fundamentalmente lo que puede perturbar lo social.

En este análisis, se plantea de nuevo el vacío teórico frente al estudio del ritual educativo, dados los escasos reportes de investigación que se han dedicado a concretar esta relación. También, es evidente la ausencia de investigaciones dedicadas a vincular el ritual con la evaluación de los aprendizajes.

Una evaluación centrada en la enseñanza que traslada el fracaso escolar a los estudiantes

Durante la investigación, se encontró que Silvera (2016) realizó un estudio con la intención de reflexionar sobre los intereses que se mueven alrededor de la evaluación, de la incidencia del logro en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y de las consecuencias que esta práctica evaluativa pueda tener en los contextos culturales, sociales, económicos, familiares y psicológicos, en los cuales se encuentran inmersos.

En este contexto, se encontró que la “evaluación vista como un elemento represivo podría llevar al fracaso rutinario, provocando un aumento en los índices de deserción escolar y reprobación” (Silvera, 2016, p. 322). La autora hizo énfasis en el daño que hace una evaluación centrada en la técnica, dado que privilegia los resultados antes que los procesos de aprendizaje, por ser una práctica que traslada la responsabilidad del fracaso escolar a los estudiantes. Este perjuicio, en la mayoría de las ocasiones, hace que el estudiante tome la decisión de abandonar temporal o definitivamente las instituciones educativas.

Por otra parte, se incluyó en este análisis la investigación de Bernate et al. (2020), en la que se propuso un viraje del modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, en el que se crea una gran preocupación por edificar un campo desde las prácticas de enseñanza y la didáctica, “al brindar al estudiante la posibilidad para que se convierta en el actor principal y eje fundamental del acto educativo” (p. 338).

En consecuencia, se configuró la idea de que los profesores están en desacuerdo con la concepción tradicional de la evaluación, el conocimiento y el aprendizaje como idea que, desde tiempo atrás, enfocó exclusivamente la evaluación a la comprobación y medición de contenidos meramente académicos, donde predominan exámenes estandarizados que menosprecian las diferencias, la diversidad, las preferencias, los estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes. Esta postura se ha configurado en prácticas evaluativas, del sistema educativo, que han puesto más atención en las cuestiones instrumentales que en los principios éticos que deben guiar y sustentar este proceso.

Una evaluación centrada en los aprendizajes requiere cimentar prácticas cotidianas en los profesores, para que fundamenten habilidades de planificación, manejo instruccional, interacción y evaluación. Igualmente, ejercitarlos para que tengan en claro que

para llevar a cabo este modelo se requiere hacer visible “estrategias y esfuerzos que validen el proceso educativo, a través de novedosas metodologías, preparación, manejo y uso de la evaluación” (Bernate, 2020, p. 345).

De la misma forma, se analizó la investigación de Cifuentes (2019), en la que se propuso un nuevo significado a esta teorización, comprendiéndola como fuerza discursiva puesta en los principios que fundamentan la evaluación formativa. Este investigador dejó entrever que la evaluación es un elemento complejo en el andamiaje de la vida escolar, por ser a través de ella que “se estima y juzga el valor de lo que se hace en la educación y por lo que hace el profesor y el estudiante en particular” (p. 94).

En la investigación, se comprendió claramente que el papel vinculante del profesor es orientar el aprendizaje a través de acciones que incluyen explicar y componer las características de la evaluación con la intención de mejorarla. Se concluyó que “el acto evaluativo se constituye en un principio del acto educativo, es el punto de convergencia y encuentro entre el arte de enseñar y la convicción de aprender” (p. 100). Este argumento se da para que se propicie ese espacio donde los actores inmersos en este proceso han de buscar la cimentación del conocimiento, la comprensión de la realidad, el fortalecimiento de lo aprendido y el logro de un trabajo mancomunado entre profesores y estudiantes.

Asimismo, se relacionó la investigación de Pizarro y Gómez (2019), en la que se revisó el estado actual del concepto de evaluación dentro de los SIEE del país, el cual demostró que la evaluación ha sido definida como un proceso importante en la comprobación de la asimilación de capacidades que permiten generar alternativas de acción frente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este hallazgo llevó a que los investigadores encontraran diversos desafíos proporcionados por las experiencias educativas presentes en los procesos evaluativos actuales, llevando a los profesores a dejar de lado el sentimiento de obligatoriedad manifestado por muchos, a quienes simplemente se les atribuye la tarea de evaluar con este tipo de dinámicas inamovibles en el tiempo y poco interactivas con sus implicados.

En su análisis, Pizarro y Gómez (2019) concluyeron que, actualmente, la función de la evaluación tiene un carácter sumativo que desvía la intención de mejoramiento de estrategias didácticas y pedagógicas que trasciendan el currículo. Además, sostuvieron que, a partir de la realimentación que confiere la implementación de la evaluación formativa, se demuestran cambios en el estudiante que optimizan notablemente su proceso de aprendizaje. Igualmente, añadieron que la autoevaluación y la coevaluación

ofrecen herramientas para que los estudiantes reconozcan su proceso de evaluación y se integren como actores principales de dicho proceso, lo que lleva a mejorar su autonomía y autorregulación.

En esta misma línea, se analizó la investigación realizada por Torres (2017), en la que se presentó un proceso de observación y de toma de decisiones para modificar las prácticas de enseñanza, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Este estudio analizó las representaciones sociales de profesores sobre evaluación mediada por redes sociales. Se incluyó el concepto de red social para mostrar patrones de relación entre los participantes que interactúan como unidades de un conjunto y la manera como se vincula activamente a profesores, estudiantes y sus respectivas opiniones. Además, se reforzó este concepto al afirmar que “una red social es una estructura compuesta por un conjunto de actores sociales como sujetos u organizaciones y un conjunto de las relaciones didácticas entre estos” (p. 259).

Dadas las representaciones halladas, se presentó el rol de las redes sociales como herramienta didáctica, haciendo hincapié en las ventajas que prometen como mediadoras para apoyar la evaluación, frente a la dificultad para garantizar la autonomía en los estudiantes. En estas dinámicas surgen varios obstáculos que impiden que los profesores examinen su implementación como una acción que aviva prácticas autónomas de aprendizaje y que generan resistencias al respecto.

Es preciso incluir el análisis que se realizó al estudio de Montes y Gamboa (2018), en la que se contrasta la Ley Orgánica (España, 2002) y la Ley General de Educación 115 de 1994 de Colombia (con las reformas suscitadas en el Decreto 1860 de 1994; la Resolución 2343 de 1996; el Decreto 0230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009).

En este sentido, se asumió la calidad de la educación como una noción asociada a las metas de aprendizaje que, desde el modelo de evaluación por competencias, se convirtió en lo que se espera que el estudiante deba saber, saber hacer y ser concluida su escolaridad, como capacidades que deben ser estimadas a nivel interno y externo. Las políticas educativas en ambos países (España y Colombia) son monopolizadas como instrumento de poder y se utilizan para dinamizar tanto los procesos estructurales en los planes de estudio como las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En esta medida, se encontró que el sistema educativo colombiano precisa estrategias y acciones que avalen procesos de permanencia escolar, eficiencia y la reducción del índice de deserción escolar. Estas estrategias estatales deben ser llevadas a cabo a través del establecimiento de políticas educativas que atiendan las necesidades de

las instituciones educativas que estén relacionadas al desarrollo, diseño y evaluación curricular, así como ser ajustadas en relación con las particularidades y condiciones de cada contexto.

Estos investigadores subrayaron que “en Colombia apenas se avanza en la apropiación del modelo de enseñanza por competencias, para garantizar el alcance de las metas de calidad educativa” (Montes & Gamboa, 2018, p. 241). Además, argumentaron que el concepto de evaluación en ambos países (Colombia y España) incorpora oportunidades para contrastar resultados y aprovechar los insumos obtenidos, en aras de instaurar mejoras de la gestión educativa y avalar el desarrollo de competencias de aprendizaje que impriman incidencia en la vida profesional de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, una educación centrada en la enseñanza complejiza el acto evaluativo y hace que los atenuantes del fracaso escolar aumenten cada día. Esta complejidad fue evidente en los aportes de los estudios presentados, al subrayarse como componentes importantes del proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, elementos que configuran la necesidad de iniciar una evaluación orientada a los aprendizajes.

Esta necesidad, que es compartida por Bernate et al. (2020), establece para Colombia un compromiso fundamental con el aprendizaje, puesto que configura un cambio en el modelo que, hasta la fecha, rige como regla general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y obliga a la academia a pensar y proponer otra forma de concebir la educación implementada hasta nuestros días.

Investigaciones a nivel local

A continuación, se presentan los estudios seleccionados a nivel local por ofrecer información importante para fundamentar las categorías abordadas en esta exploración y enriquecer el análisis bajo la orientación de sus aportes. Con las investigaciones desarrolladas por los teóricos locales, se espera tener una comprensión más profunda de los fenómenos en estudio y que sus conclusiones propicien un marco amplio para entender cómo se han abordado estos temas.

Una evaluación reglamentada que avanza muy poco

En relación con la línea de la evaluación de los aprendizajes, se consideró una investigación adelantada por Agudelo et al. (2015), en la que se estudiaron los encuentros y desencuentros de la noción de evaluación, desde las disposiciones impartidas por el Decreto 1290, guía normativa que regularizó, a partir de 2009, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones educativas colombianas. El concepto de evaluación asumido como acto de valoración permite observar elementos de transformación y motiva la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los desencuentros entre los actores inmersos en el proceso evaluativo se producen cuando se evidencia la ruptura entre las disposiciones legislativas y sus implicaciones prácticas. Así, se detecta la falencia de los documentos reglamentarios implementados en las instituciones, los cuales presentan confusiones conceptuales y una notoria polisemia tronzada a su alrededor. Varias instituciones vinculadas al estudio concentraron la evaluación en la revisión de errores en los aprendizajes, razón que provoca actos sancionatorios como la calificación que, con el tiempo, se cristalizan en resultados que son acumulados por los estudiantes hasta que deciden desertar.

En esta medida, se concluyó que, a pesar de la existencia de directrices gubernamentales, los procesos evaluativos continúan usándose desde diferentes modalidades por parte de los profesores e instituciones y, en ocasiones, lo hacen desde el desconocimiento de las disposiciones legales. Además, se argumentó que los procesos evaluativos observan prácticas estandarizadas en las que continuamente se excluyen las particularidades de los estudiantes, se perturban los procesos de formación integral y se originan tensiones y frustración en ellos.

Igualmente, en la búsqueda de instrumentos que regulen de manera acertada los procesos evaluativos llevados a cabo en los establecimientos educativos de la región, Mosquera (2018) revisó el impedimento de las pruebas estandarizadas para ser tomadas como el único instrumento que regule de manera acertada todos los procesos evaluativos en las instituciones educativas del país. Estas experiencias cumplen un carácter inferencial del estado de los procesos de aprendizaje, en relación con destrezas particulares de los estudiantes, así como dejan de lado otros aspectos que también son fortalecidos en la escuela.

En este sentido, el autor expuso que estas prácticas son consideradas desde unos parámetros de estandarización que desconocen la pluralidad de las dinámicas contextuales y la diversidad de métodos y modelos de enseñanza que convergen en los entornos educativos. La dificultad para establecer consensos sobre los criterios de aplicabilidad de este tipo de evaluaciones está en comprender su alcance y entenderla como instrumento, ya que brinda insumos que ponen en marcha la toma de decisiones.

A través de la información brindada, se elaboran políticas públicas en aras de solucionar problemáticas del proceso educativo estatal. Además, agregó que este tipo de evaluación brinda información que concede resultados a las familias para ser selectivos con la institución educativa donde van a ingresar sus hijos, decisión que es tomada, en muchas ocasiones, de acuerdo con el ranking de calidad alcanzado por cada establecimiento educativo.

En esta misma línea, Agudelo et al. (2018) adelantaron un estudio para reflexionar sobre las relaciones que se imbrican entre el quehacer de la evaluación escolar y las posturas éticas que se presentan entre los diversos agentes involucrados en el acto mismo de valorar. Mediante una matriz de análisis categorial, a través de la cual examinaron las apuestas evaluativas de 32 instituciones de educación básica y media de la ciudad de Medellín, encontraron una relación directamente proporcional entre un adecuado ejercicio evaluativo y la postura ética que poseen los profesores en su práctica.

Los profesionales de la educación deben repensar continuamente el por qué, el cómo y el para qué de la evaluación de los aprendizajes. Estos interrogantes deben estar enmarcados desde una perspectiva ética que busque la elección de metodologías y estrategias pedagógicas apropiadas. Además, en sus conclusiones plantearon la necesidad de transitar de una concepción punitiva de la evaluación hacia una “dimensión que permita comprender la valoración escolar como cultura de mejora y oportunidad de aprendizaje” (Agudelo, 2018, p. 78).

Con los estudios citados y la profundización que ofrecen sus aportes, se subrayan componentes del estado de la evaluación a nivel local que centran su atención en las orientaciones estatales frente a la aplicación de los SIEE y las pruebas censales. En esta medida, se evidencia el vacío teórico que produce la ausencia de estudios que aborden el ritual o el fracaso escolar en cualquiera de sus manifestaciones.



Referentes teóricos

El desarrollo de la investigación se orientó a partir de los planteamientos de diferentes autores que sustentaron las categorías conceptuales y de análisis, la referencia a diferentes perspectivas teóricas en estudios relacionados y el análisis de sus propiedades para poder ser aplicadas. Igualmente, para soportar su fundamentación teórica y la relación directa que guardan con los procesos de ritualización, evaluación, alternativa pedagógica, fracaso escolar y los CLEI.

Ritualización

El análisis realizado da cuenta de que, desde mediados del siglo XX, el ritual ha estado vinculado directamente a lo sagrado como esencia de la cultura religiosa (Eliade & Fernández, 1981; Durkheim, 1912/1982). Un ritual produce la separación entre el espacio real o espacio humano del caos y el espacio homogéneo desconocido. Estos autores argumentaron que todos los rituales se desarrollan en un espacio consagrado, es decir, esencialmente distinto del espacio secular. Igualmente, compartieron la idea de que los espacios sagrados tratan de fortalecer y disciplinar conscientemente al individuo, a través de sus restricciones y operaciones mecánicas realizadas desde los cultos primitivos.

De igual forma, plantearon que los rituales en su función lúdica y recreativa desempeñan un papel preponderante en la reproducción de la vida social y hacen que lo obligatorio se vuelva deseable. Expusieron que el rito configura la acción del hombre, de su grupo y del cosmos apoyado en la idea que se tiene sobre el comportamiento ritual en las culturas paganas o antiguas, en las que el rito tenía como objetivo fundamental la afirmación de la vida del individuo y de la sociedad.

Asimismo, Durkheim (1912/1982), al comprender el conflicto social y sus manifestaciones a través de la sociología del Estado, propuso la base para la introducción del rito en la educación secular, con la idea general de que los rituales transmiten simbólicamente ideologías políticas y que, en ausencia de nociones místicas y religiosas,

los rituales se convierten en un importante medio para la transmisión de creencias, emociones y conocimientos. La acción que realizan los rituales seculares en la sociedad tiene un carácter dramático, cuya función es la separación de roles en sus participantes para generar respuestas emocionales y, así, reforzar los vínculos morales entre los sujetos.

Este concepto abre la posibilidad de vincular el ritual al proceso evaluativo llevado a cabo en la escuela, considerado como acto político que organiza relaciones ideales y fomenta valores entre los estudiantes. Estas prácticas han de permitir que se refuercen los vínculos morales que se dan en el aula de clase y se fortalezcan a través de este tipo de encuentros.

En este sentido, la ritualización de la evaluación en el aula gira en torno a su función y a su significado, constituye una dicotomía entre las creencias y las acciones que han acompañado el ritual desde sus concepciones históricas. Las creencias, inicialmente, han sido estudiadas con base en los mitos que las han sustentado. Actualmente, se ha desligado su aplicabilidad en lo educativo.

Del mismo modo las emociones, como acciones evaluativas, son atribuidas al ritual por estar soportadas en una estructura clara, que cumple unas funciones específicas cargadas de contenidos y reflexiones. Estos sentimientos permiten que las realidades se vuelvan visibles en el contexto educativo por su capacidad organizativa para brindar una imagen clara, coherente y armónica de la cultura, situaciones que de otra forma pasarían desapercibidas.

De otro lado, para proporcionar esta ritualización en el aula, se hace necesario entenderla como una manera de actuar diseñada para distinguir y privilegiar lo que está siendo orquestado para que sea diferente en comparación con otras actividades, en general más cotidianas (Bell, 2009a). Esta diferenciación abre el camino para reconocer el ritual evaluativo con unas cualidades que lo hagan más evidente y obvio en el contexto educativo.

Estas características inicialmente permitirán considerar el ritual como “la ejecución de secuencias más o menos invariables de actos formalmente planificados, a través de expresiones no completamente codificadas por parte de sus ejecutores, que muestren lo aprendido en el entorno educativo” (Rappaport, 2001, pp. 56–57). Esta ritualización también toma como base lo expuesto por Bell (1992) y Kyriakidis (2007), sobre las características en que debe soportarse para su vinculación a la escuela.

Desde esta perspectiva, se proponen unas características que deben revestir esta ritualización. Inicialmente, se encontró que Rappaport (1999/2001) planteó cuatro características para su consolidación, las cuales tuvieron que ver con (a) que el ritual haya sido codificado por alguien diferente a sus participantes, (b) posea formalidad, (c) sea inmutable y (d) garantice eficacia física en sus participantes.

Estas características posteriormente fueron estructuradas con las propuestas por Bell (2009a), quien tomó como insumo la propuesta de Rappaport (1999/2001). En ellas, enuncia seis características sobre las cuales se puede apreciar el grado de ritualización de una actividad: (a) formalismo, (b) tradicionalismo, (c) inmutabilidad, (d) que esté regido por reglas, (e) que contenga simbolismo sagrado y (f) que produzca performance.

De igual forma, se consideró la propuesta de Kyriakidis (2007), en la que se adoptó las particularidades expuestas al respecto por Catherine Bell (2009a), quien consideró que en la característica “(e)” el ritual solo contenía simbolismo, lo que deja de lado lo sagrado. Igualmente, añadió una característica (g), que consistió en que los participantes del ritual manifestaran un estado mental apropiado para considerar la intencionalidad con la que se ejecutan.

En este orden de ideas, la presente investigación adoptó las características propuestas por Kyriakidis (2007), por considerar que para instalar en la comunidad académica la ritualización de la evaluación debe contener, al menos, (a) formalismo, (b) tradicionalismo, (c) inmutabilidad, (d) estar regida por reglas, (e) contener simbolismo, (f) producir performance y (g) un estado mental apropiado manifiesto de quien participe de ella.

En consecuencia, el formalismo atribuido a esta ritualización tiene que ser necesariamente codificado por alguien diferente de sus participantes, aquí, entra en juego la tarea del profesor, al observar y aplicar con rigurosidad la enseñanza en la escuela. Esta característica induce a la aceptación impuesta de los estudiantes, da autoridad y confiere una dimensión estética a las acciones y al marco espacial donde se realizan por parte del profesor que las dirige.

Su estructuración está articulada a los aportes de Douglas et al. (2021), quienes plantean que esta característica se adquiere a través del uso limitado y rigurosamente organizado de expresiones con códigos restringidos de comunicación que solo pueden formarse en un sistema estructurado de significados.

Asimismo, debe contener tradicionalismo como una de las características más reconocibles de esta ritualización que, normalmente, está regida por reglas abiertas o tácitamente aceptadas que se establecen en busca de inculcar distintos valores y normas de comportamiento, repetidas continuamente para que las realicen sus participantes.

Este tradicionalismo automáticamente implica continuidad con un pasado histórico adecuado, aunque solo sea por la imposición de la repetición para mostrar lo aprendido. Además, esta característica busca que los ritos no solo sirvan para mantener conformado y constituido el eje de recordación de lo enseñado, sino que siempre deben ser actos individuales o colectivos que logren concretar márgenes a la improvisación y ser fieles a ciertas reglas, que son precisamente las que lo constituyen (Cazeneuve, 1971).

De otro lado, esta ritualización debe contener inmutabilidad como condición que se logra cuando se tiene claro y no se trastornan los fines que persigue la educación. Estos propósitos tienen que estar tan claros que deben ser poco alterados con el pasar del tiempo, dentro de las sociedades, y perpetuarse en la misión de la escuela. Esta firmeza se entiende como el conjunto disciplinado de habilidades marcadas por la reproducción precisa y el control de quienes participan en ellos. Su solidez requiere que, para realizar algunos cambios, se encaren profundos procesos de innovación y reforma.

Desde esta perspectiva, los aportes de Verhoeven (2011) fortalecieron la inmutabilidad por catalogarla como una de las estrategias más importantes para llegar a la ritualización de la evaluación, dado que es un proceso que, al tratar de fijar la realidad, implica representarla como estable o, al menos, controlable por parte de quienes participan en ella.

Los elementos de esta ritualización deberán estar afectados y regidos por reglas. Esta es una de las características obvias que distingue un ritual de una acción ordinaria, por estar soportados en un conjunto de acuerdos que organizan su ejecución, afectan de forma directa a cada uno de los participantes y tiene un papel específico en las acciones realizadas, al ocupar un lugar importante en su realización. Estas normas distinguirán este ritual permitiendo que cada una de las acciones que lo componen se lleven a cabo de una manera específica al disponer para su realización de unos instrumentos, momentos y acuerdos preestablecidos por las partes.

Conforme a lo establecido, esta ritualización deberá estar cargada de simbolismo, por tanto, para su consolidación se tomaron como referencia los signos autorreferenciales indicativos de Rappaport (1999/2001). Estos signos son elementos que aportan

información relativa a los estados actuales de los participantes, transmiten ordenadamente datos e información para elaborar el índice alcanzado por cada uno y están asociados a los estados cambiantes y condiciones del entorno.

Es preciso destacar la importancia del símbolo que muestra el conocimiento alcanzado, el cual debe ser pensado de forma diferente a cómo se realiza en la actualidad y expresarse a través de distintas acciones y elementos que lo configuren en un ritual amigable con los aprendizajes. Estos elementos, actualmente, están compuestos por escalas numéricas, desempeños altos, medios o bajos, puntos positivos o negativos, y caritas tristes o felices.

Esta ritualización debe producir performance como actividad realizada recíprocamente por uno o un grupo de estudiantes y llevada a cabo a través de acciones que estén regidas por un conjunto de acuerdos que denotan organización a su realización. Estas estrategias incluyen tanto formas de comportamiento como actos en su ejecución y resaltan las acciones realizadas en la escuela, al ser definidas por las normas y convenciones sociales; además, vinculan activa y participativamente a profesores, padres de familia y estudiantes.

Este performance escenifica la acción evaluativa, es el aspecto que más influye en la transmisión y consolidación del conocimiento adquirido, obliga a participar a todos los implicados en el proceso y enfatiza el carácter democrático de mostrar algo ante los participantes, mediante un sentido de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores.

Por último, quien participe en esta ritualización debe manifestar un estado mental apropiado en el momento que se produce; es decir, su influencia en la elaboración de un nuevo mapa cognitivo debe ser evidente. En este momento, los participantes de la ritualización parten de un estado mental básico que se da cuando el estudiante es consciente de que tiene una creencia, un deseo o un temor que se complica cuando involucra los estados de otros en su aprendizaje, y lo evidencia ante el profesor al mostrar un conocimiento diferente a los otros.

En consecuencia, es importante considerar que la cultura que se entreteje alrededor de la evaluación, su ritualización y la mayoría de los fenómenos socioculturales que se dan en la escuela están acompañados por diversos actores sociales: profesores, padres de familia y estudiantes. En esta interacción, se van originando ritos de paso (Van Gennep, 2019) como prácticas ritualizadas que han prevalecido en las instituciones educativas, por la importancia que se da a las transiciones dentro del sistema escolar.

Estos ritos se convierten en complemento de la ritualización, facilitan su incorporación en la escuela y provocan participantes separados, al margen o agregados a este proceso, que no deben ser excluidos a través de la reprobación, por el contrario, alentados a seguir adelante y empujados por sus compañeros y profesores.

Por consiguiente, los rituales como prácticas culturales son generalmente utilizados para dar soporte a las creencias, deseos, intereses y emociones que se dan en las interacciones sociales en la escuela, impactan de forma significativa su cultura y permiten ser dispositivos privilegiados para que el estudiante cree conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro (Díaz, 1998). Esta ritualización debe hacerse de forma inteligible, sin olvidar al agente humano, puesto que los ritos son organizados y celebrados por sujetos con intenciones premeditadas y pensamientos actuados.

Evaluación

Para iniciar esta conceptualización, se hizo un recorrido por los diferentes matices que ha tomado el concepto a lo largo de la historia, empezando por describir lo indagado en el tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se cataloga como “apreciación o juicio emitido sobre una persona, un organismo o una cosa en relación con objetivos, normas o criterios definidos”.

Esta definición guarda relación con lo expuesto a nivel teórico, dado que la evaluación viene del vocablo que está relacionado con el verbo de origen latino valeo, que significa ser fuerte, ser potente, ser vigoroso. La “e” de e-valoración le asigna un sentido particular, porque ubica en la preposición desde, entendida como: a partir de aquello que vale; que tiene un valor determinado. Estas raíces permitieron inferir que se puede emitir un juicio acerca de algún fenómeno humano con el fin de saber hasta qué punto lo observado se separa o acerca a aquello que vale y sirve como punto de referencia sin el cual no se contaría con evaluación alguna.

En esta medida, Zaragoza (2003) encontró que la evaluación está ligada con el progreso de la humanidad por ser una actividad que se lleva a cabo desde la antigüedad. Para demostrarlo, se remontó al año 2000 a. C., época en la que se seleccionaba a los aspirantes que iban a formar parte de la clase de los funcionarios más prestigiosos de la China. De igual forma, relata que, en el siglo XIX, tomó fuerza una evaluación como logro de objetivos establecidos, que se realizó con la intención de determinar su alcance.

En este sentido, Pérez (2007) y Rueda y Díaz (2004) encontraron que este tipo de evaluación surgió para la toma de decisión y como proceso que se sigue para determinar la validez o el mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento pedagógico. Igualmente, son múltiples los aportes que se han realizado a través de la historia para perfeccionar su ejercicio. Siguiendo esta línea, en la investigación se abordó la evaluación como logro de objetivos para responder al enfoque conductual de la época, a la evaluación auténtica o alternativa, a la evaluación por competencias y a la evaluación formativa, al considerar que los aportes realizados por sus exponentes son significativos para los objetivos trazados.

Evaluación como logro de objetivos

Este tipo de evaluación se incorporó al sistema educativo, por los académicos a principios del siglo XX, como una estrategia que buscó identificar las falencias en los procesos productivos y empezó a permearse con el lenguaje propio de la empresa. Esta práctica buscó identificar las falencias que impedían cumplir metas en términos de rentabilidad (Tyler, 1950; Olmos, 2008; Núñez et al., 2019). Esta teoría, diseñada en la época de los 30 y principios de los 40, planteó un modelo de evaluación centrado en el alcance de los logros conductuales de los estudiantes, más que en otras variables del proceso académico, para que el programa educativo fuera eficaz, en la medida en que se consiguieran los objetivos establecidos.

De este modo, en el proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación se constituyó como uno de los elementos fundamentales para medir los cambios surgidos en la conducta del estudiante. Ofreció variadas estrategias, para que se aplicaran en el aula, que dependerían del paradigma educativo en el cual estuviese inscrita la práctica del profesor. Asimismo, sus exponentes instauraron la tarea de juzgar el logro de los objetivos propuestos en la instrucción, designaron una estrategia mediante la cual se pudo medir y juzgar el aprendizaje con el fin de certificarlo, y así poder otorgar una calificación totalizadora a cada estudiante que reflejaría la proporción de objetivos logrados.

Esta estrategia dio cabida a la evaluación sumativa (Casanova, 1998; Sambell et al., 2018; Biggs, 2014) establecida con la intención de ir sumando información sobre los distintos productos entregados por los estudiantes y comprobar la adecuación de los resultados a los intereses y necesidades de los beneficiarios del sistema, al medir lo que realmente dicen que mide. Esta nueva clasificación se utilizó para evaluar los resultados

del proceso, no solo en procura de que el logro de los objetivos y actividades de aprendizaje estén alineadas, sino también en el diagnóstico de las necesidades que habían sido previamente identificadas.

Evaluación auténtica o alternativa

Según Gulikers et al. (2004), Díaz y Hernández (2002) y Black y William (1998), esta práctica se propuso con el ánimo de evaluar aprendizajes contextualizados, mediados por situaciones reales y problemas significativos de naturaleza compleja. A través de estrategias que buscaban que se planificara y desarrollara al mismo tiempo que se enseñaba, se podía legitimar toda situación de aprendizaje y los elementos que la configuraban.

Igualmente, estas habilidades definieron el carácter auténtico, alternativo o de ejecución de la evaluación por su vínculo con el mundo real y cotidiano, y facilitaron la explicación de la naturaleza de las demandas cognoscitivas, por su correspondencia con las necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o futuros profesionales.

Estas trayectorias delimitaron el carácter alternativo de la evaluación al plantear que se atendieran las rutinas, trayectorias y procedimientos que se transitan durante los aprendizajes, con un efecto de resultados positivos. Se propuso en procura de cambiar la cultura de la prueba a una cultura de la evaluación entre los estudiantes (Anijovich, 2009; Biggs, 1996); Birenbaum & Dochy, 1996).

Estas características acopiarían información útil sobre los contenidos que los estudiantes fueran adquiriendo en las distintas actividades académicas que realizaban. Invitaron a los estudiantes a formar sus propias ideas y a los profesores a articular sus objetivos educativos con claridad, para prometer una enseñanza efectiva.

Evaluación por competencias

Esta característica se otorga por los constantes cambios surgidos en los sistemas educativos a nivel mundial, por el desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología y por la necesidad de ofrecer nuevas estrategias y políticas que respondieran a las crecientes demandas de las sociedades. Morales et al. (2020), Tobón (2010) y Cano (2008) la avalan

como estrategias que se llevan a cabo para mostrar la evaluación en tanto proceso de recogida de evidencias, a través de actividades de aprendizaje y formulación de valoraciones sobre la medida y el progreso del estudiante.

Esta práctica surgió en la época en que se reemplazó la sociedad de la información por la del conocimiento (Mejía, 2012). Se estableció por la necesidad de evidenciar unos resultados de aprendizaje esperados, organizar la enseñanza para que los estudiantes desarrollaran sus capacidades en la resolución de problemas reales e identificar con mayor claridad los logros y aspectos por mejorar. En esta medida, se requirió utilizar una diversidad de instrumentos e implicar a diferentes agentes en su realización.

Por estas razones, esta estrategia se cimentó sobre los lineamientos pedagógicos de la evaluación integral con la intención de valorar el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante y valorar la acción y sus contextos reales. Este proceso es un tipo de evaluación que se hace necesario para comprobar, sobre la marcha, el desempeño del estudiante ante escenarios complejos y contextualizados. En la sociedad del conocimiento actual se requiere vincular tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa y definir la situación didáctica del estudiante, al permitirle diseñar actividades que lo conduzcan a un proceso evaluador abierto.

Evaluación formativa

Esta práctica está orientada a promover la reflexión del profesor y el desarrollo de los aprendizajes. Tiene como propósito ofrecer información en dos vías; la primera, que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando; la segunda, que el profesor reflexione sobre su tarea de enseñanza (MEN, 2017). Esta aproximación se dio por parte del ente regulador a través de unas orientaciones generales. Allí, no se delimitó ni especificó la tarea que se le debe conferir a este tipo de evaluación. La preocupación radica, actualmente, en definir la participación del estudiante y el alcance (hasta dónde llega) de la reflexión del profesor.

Esta experiencia sería eficaz en cuanto que haga parte de un sistema que garantice que los profesores utilicen diferentes canales, planes y normas en su ejecución, para dar cuenta de una educación de la más alta calidad. En este sentido, cumpliría la finalidad de ayudar a aprender al estudiante, condicionar un aprendizaje inteligente, corregir errores a tiempo y estar integrada en el proceso académico con la inclusión de una gran exigencia.

Para alcanzar esta pretensión, Martínez (2012) y García y Villamizar (2017) han concluido que este tipo de evaluación otorga, por parte del profesor, muchas oportunidades para examinar y perfeccionar el trabajo realizado por los estudiantes, antes de ser apreciado. También, sirve para que aprendan de los errores cometidos durante el proceso (Núñez et al., 2019; Tamayo & Toapanta, 2019) y afirmar el desarrollo académico del estudiante como potencial para perfeccionar el aprendizaje (Bain, 2004/2006). Esta práctica sugiere que las estrategias desarrolladas en clase deberían ser apoyadas por políticas institucionales de evaluación escolar, estar basadas en datos objetivos y soportadas por un grupo de cualidades que sirvan al fin fundamental de asegurar en los estudiantes aprendizajes para la vida.

Por esta razón, se debe tener presente, en el marco del horizonte epistemológico del concepto, que no se puede dejar de lado la mediación causada por la relación que debe existir entre el profesor y el estudiante. Esta estrategia consiste en una actividad cognitiva que motiva al estudiante a “crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente” (Álvarez, 2003, p. 27), al poner la evaluación al servicio del aprendizaje y viceversa, con el objetivo de extender un aprendizaje responsable y consciente en los estudiantes, a través del acompañamiento de los profesores, quienes pueden distribuir sistemáticamente el aprendizaje.

Alternativa pedagógica

En su estructuración conceptual se propuso, inicialmente, la discusión en favor de la eliminación de la institución escolar (desescolarización), puesta sobre la mesa por Illich (1968). Esta elección se consideró, en ese entonces, idónea para revolucionar la sociedad opresora. Este tipo de alternativa buscaba que las instituciones que se fueran a crear a futuro, en medio del proceso tecnológico contemporáneo, no obstruyeran la libertad ilimitada que los hombres requerirían para aprender a vivir, y promovía la sustitución de los profesionales en educación por activistas culturales que se desplegaran en un campo pedagógico informal.

A su vez, se propendió por atacar la política con el argumento de que las escuelas son empresas organizadas para copiar el orden establecido, sea revolucionario, conservador o evolucionista. Estas ideas provocaron que la escuela perdiera su título de legitimadora de la educación, al generar controversia entre quienes preferían renovarla y los que elegían que se acabara con ella.

Del mismo modo, Freire (1968/1971) aportó una crítica al vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana, que también pudo determinar una alternativa pedagógica al denunciar la ruptura epistemológica que ocurrió con la representación del sujeto pedagógico, que contiene el sistema educativo moderno e identifica al estudiante con la famosa *tabula rasa*.

Esta propuesta definió el quehacer del estudiante y del profesor como funciones impersonales habilitadoras del intercambio cultural entre ellos y otorgó valor a los saberes adquiridos por el estudiante en su medio cultural. Asimismo, situó la relación educativa fuera del laberinto teórico de la escuela y exhibió el productivismo en el que cae cuando se somete la educación a la imposición de la cultura dominante.

De igual forma, esta alternativa propone que, si la educación tiene el poder de transformar todo aquello que toca por ser producto de la sociedad, debe ir adecuándose a sus valores y ser usada para salvaguardar los poderes establecidos en la cultura. Además, esta facultad buscó instalar una innovación social profunda con el ánimo de cambiar radicalmente la educación, invitó al profesor a quebrantar las reglas de la educación dominante y a ser copartícipe del cambio social, a través del descubrimiento en cada situación histórica de las tareas que puede realizar. Paralelamente, esta estrategia incitó al pueblo a que se apropiara de la cultura dominante para liberarse de ella e instaló como condición que se trabajara junto con su profesor, para articular su lenguaje con el de la alfabetización de la sociedad industrial.

Asimismo, este concepto se incorporó para establecer la relación política-pedagogía propuesta por Gramsci (1972/1976), como parte de su investigación sobre los intelectuales y los productores, bajo el planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica producto del *rapport* (conexión y relación activa entre el profesor, el estudiante y sus relaciones recíprocas). Esta determinación invitó a la formación del sujeto político y productor a la vez. Como interacción, sería posible cuando el trabajo productivo alcanzara una dimensión intelectual y la ciencia se convirtiera en una fuerza productiva.

En esta misma línea, Puiggrós (1990a, 1990b) hace referencia al concepto a partir de todas aquellas experiencias que, en alguno de sus términos: educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas, mudaran o alteraran el modelo educativo dominante y que con todos aquellos actos crearan una normalidad en contra de la normalidad que existe.

Esta alternativa invitó a los profesores a cultivar la motivación y participación del estudiante en el acto formativo, a conservar una posición más crítica ante los hechos y a demostrar un mayor compromiso para que el clima de aprendizaje en el aula fuera más agradable. Estas estrategias van encaminadas a brindar mayor interacción entre estudiantes, procurar mejoras en el nivel de conocimientos y perfeccionar la comunicación entre profesores y estudiantes. De igual modo, sus argumentos promueven estrategias formativas que sean traducidas en modalidades didácticas que den mayor importancia a la participación y faciliten la inclusión de los sujetos a los procesos educativos de la escuela.

De otro lado, en la búsqueda de mejores alternativas pedagógicas para la región Iberoamericana, Marchesi (2009) planteó las metas educativas, para el 2021, a través del desarrollo de un proyecto para la transformación de la educación en la década de los bicentenarios. Este investigador visionó las características que debían surtirse en la evaluación al plantear objetivos ambiciosos que buscaran mejorar la calidad de la educación, reducir las desigualdades educativas, orientar el cambio educativo y de las políticas públicas que lo gestionan, a través del fortalecimiento de las escuelas, el fomento del desarrollo profesional de los profesores y el mejoramiento del aprendizaje de todos los estudiantes.

A causa de estas metas, se consideró que es preciso planificar la evaluación de acuerdo con una fundamentación teórica debida y aprovechar lo que se ha podido aprender de todas las experiencias que se vienen realizando en las últimas décadas, para ser capaces de enfrentar los desafíos existentes en este campo. Se destaca que deja abierta la posibilidad de evaluar cada una de las metas propuestas y se determina su alcance o cumplimiento para el tiempo actual.

Fracaso escolar

A propósito de este concepto multifactorial y complejo, Perreanoud (1990) observa que el fracaso escolar involucra o superpone problemas educativos similares o paralelos en tanto que identifica la reprobación, el bajo rendimiento académico y el abandono escolar entre las dificultades más representativas. Esta situación se da por falta de esfuerzo o implicación por parte del estudiante en el aprendizaje, lo cual lleva a que no finalice los ciclos educativos y, por tanto, a que no adquiera los títulos correspondientes que acrediten sus competencias.

Estos inconvenientes hacen que se asigne mayor responsabilidad de este fracaso al estudiante (Lara et al., 2014; Barca et al., 2003; Marchesi & Lucena, 2003; Sánchez, 2001; Castejón & Vera, 1996), porque no desea finalizar sus estudios, no alcanza los niveles de competencias mínimos establecidos para cada área o nivel, o no adquiere los objetivos definidos en cada una de las etapas educativas previstas hasta su terminación. De la misma manera sucede con aquellos que demuestran falta de interés para concluir sus estudios, pues exponen una representación negativa de sí mismos o manifiestan problemas de aprendizaje.

De forma equitativa, se descarga esta responsabilidad al sistema y a los establecimientos educativos (ee), lo que evita focalizar esta frustración solo en el estudiante. Tal como argumentan Osti y Brenelli (2013) y Escudero y Martínez (2012), esta situación se da por su asociación con diversas situaciones en las que la escuela, como sistema escolar, no consigue que determinados sujetos o colectivos alcancen los objetivos que se esperan. A manera de limitantes hacen que los estudiantes se estrellen contra un sistema educativo que no ha sido capaz de proporcionar respuestas contundentes a sus necesidades, por falta de una adecuada gestión de los centros educativos o una inadecuada práctica del profesor.

De igual forma, se adjudicó una fuerte responsabilidad de este fracaso a la familia que, junto con la escuela, están obligadas a entenderse y ayudarse mutuamente por el bien de los hijos y estudiantes. Este compromiso por una mejor educación viene acompañado, en diversas circunstancias, de aspectos problemáticos que hacen que los estudiantes pasen por situaciones complicadas, las cuales generan diferentes crisis que los llevan al fracaso escolar (Lozano & Maldonado, 2020; Ritacco & Amores, 2016), dado que esta instancia realiza, cada día menos, el papel de primera institución social donde se aprenden las normas elementales para vivir juntos.

De otro lado, se encontró a quienes plantean que el fracaso escolar es un concepto que se debe limitar exclusivamente a la práctica del profesor, sin trascender el espacio del aula y el ámbito educativo (Carabaña, 2004). Esta perspectiva sugiere que dicho fracaso origina la repitencia de años escolares, ocasionada por un rendimiento cuantitativo insuficiente frente a las potencialidades del estudiante (Zamudio et al., 2019; Quiroz et al., 2019), lo cual le impide alcanzar los parámetros establecidos para avanzar de grado y lo obliga a repetir una trayectoria curricular ya cursada.

Esta reprobación propicia en el estudiante una percepción de fracaso inminente ya que, debido al bajo desempeño en diversas áreas, se ve impedido su avance hacia grados y ciclos posteriores. En consecuencia, dicha situación se constituye como la

antesala del rezago educativo o la deserción escolar; asimismo, fomenta la estigmatización del estudiante como repetidor, irregular o rezagado ante la comunidad académica (compañeros y profesores) en los años venideros.

Otra de las causas de este escenario es el bajo rendimiento académico, factor que inquieta a estudiantes, padres de familia y profesores en todos los niveles educativos. Su relevancia radica en que funciona como un predictor del escaso nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante y, a su vez, representa el grado de eficacia frente a los objetivos que se diseñan desde las diversas asignaturas.

Estos bajos desempeños enuncian la escasa asimilación y comprensión que han tenido los estudiantes de los contenidos presentados por los profesores y demuestran aquello que el estudiante no ha asimilado como consecuencia de un proceso de instrucción o formación débil. Esta dificultad hace que los estudiantes sean más sensibles ante la posibilidad de abandonar y se agrupen en escuelas con un peor posicionamiento en recursos, tanto materiales como humanos (Cairns et al., 1989; Janosz et al., 2000; OCDE, 2016b).

También, se inscribe como causal del fracaso escolar el abandono temprano, que suele ser una decisión que corona una historia previa de alejamiento paulatino (Perassi, 2009). Esta decisión es muy probable que esté acompañada de repitencia de uno o más grados, situación que en todos los casos extiende la trayectoria escolar de los estudiantes, aminora su autoestima y los lleva a perder la esperanza en el sistema educativo. Esta interrupción o desvinculación de sus estudios produce un abandono temporal o definitivo (MEN, 2014), a tal punto que puede tener consecuencias para los estudiantes, las familias, las instituciones y el sistema educativo en general, como responsables directos del fracaso escolar.

Cabe señalar que quienes ingresan al sistema educativo cuentan con la motivación de superarse para un futuro incierto. Esta incertidumbre aumenta cuando, a causa de problemas no resueltos en la familia, ocasiona que la sociedad, el Estado o el mismo individuo fracase y, por tanto, los efectos negativos puedan afectar tanto al estudiante como a su comunidad.

Este fracaso se agrava porque perturba mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más vulnerables de las distintas sociedades. Esta es una de las problemáticas socioeducativas actuales que preocupa, principalmente, a los países latinoamericanos,

debido a que es la consecuencia del distanciamiento temporal o definitivo de las aulas de clase de una buena porción de los estudiantes que ingresa al sistema educativo de la región.

Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)

Con respecto a la educación de adultos, se ha podido determinar que estos programas constituyen procesos organizados de aprendizaje, independientemente del contenido, nivel o método empleado, ya sean formales o no formales, y que pueden complementar o reemplazar la educación inicial que se recibe en escuelas y universidades. Estos programas de aprendizaje profesional han sido reconocidos por la ONU (1976, 2015b) con la intención de evidenciar la necesidad de aprender a lo largo de la vida y aprender a ser. Lo anterior busca posicionar el aprendizaje más allá de las instituciones educativas, lo que ha propiciado la aparición de diversas prácticas y modelos en todo el mundo en las últimas décadas (Faure, 1972). Por lo tanto, los constantes y acelerados cambios en el mundo actual obligan a los adultos a mantenerse actualizados, en términos de conocimiento, o a adquirir nuevas habilidades.

Esta necesidad convierte la edad adulta no en un período en el que las personas tienen dificultades para aprender conceptos nuevos, sino en una etapa de su vida en la que hombres y mujeres alcanzan su máximo potencial para adquirir conocimiento. Por lo tanto, representa una oportunidad para que este grupo desarrolle proyectos concretos que generan aprendizaje, además de ofrecer múltiples oportunidades para fortalecer las habilidades cognitivas de un individuo competente, como lo son el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y síntesis. Estas habilidades facilitan la comprensión de conceptos y contenidos de diversas áreas del conocimiento, lo que permite a los estudiantes obtener herramientas útiles para identificar, plantear y resolver problemas de la vida real de manera colaborativa (Alzate et al., 2013; Flores et al., 2014; Morales & García, 2015; Sanit & Paiboon, 2018).

Los CLEI están contemplados en la Ley General de Educación de Colombia, específicamente en el Decreto 3011 de 1997, que reglamenta el servicio educativo para adultos, según lo dispuesto en la Ley 115 de 1994. En el título III, sobre atención a poblaciones, se hace referencia al significado de la educación para adultos como política educativa, a la manera como el Estado garantizará el acceso a la formación básica y media para este grupo poblacional y sus objetivos más concretos.

Los CLEI son un conjunto de procesos y acciones curriculares organizadas para integrar áreas o asignaturas del conocimiento y proyectos pedagógicos. Estos planes tienen una duración menor a la de los ciclos regulares del servicio público educativo; esta flexibilidad permite alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media, atendiendo a las particulares condiciones de la población adulta (MEN, 1994).

En este sentido, los CLEI fueron creados para facilitar el ingreso de la población adulta al sistema educativo y procurar su educación a través de un conjunto de procesos y acciones formativas organizadas, para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de estas personas que, por diversas circunstancias, no culminaron satisfactoriamente los niveles y grados de servicio público educativo (Presidencia de la República de Colombia, 1997, Decreto 3011, Artículo 2).

Esta población se encuentra matriculada en los EE vinculados a la investigación a través de los CLEI III (grados sexto y séptimo), IV (grados octavo y noveno), V (grado décimo) y VI (grado undécimo); fue seleccionada por representar la población que, por diversas circunstancias, abandonó el sistema educativo y retornó en busca de transformar sus trayectorias escolares y fundamentar sus proyectos de vida.



Metodología

Paradigma investigativo

Esta investigación adopta la propuesta de Galeano (2018), quien sostiene que el paradigma cualitativo “facilita la comprensión de una problemática a través del análisis de los discursos de los sujetos integrantes de un contexto particular” (p. 21). Dicho enfoque facilitó una interpretación que surgiera desde la realidad construida a partir de las experiencias educativas de los participantes de la investigación y ofreció al investigador la oportunidad de observar las problemáticas desde dentro, así como de rescatar la singularidad y particularidad de los procesos sociales.

De modo similar, se siguieron los aportes de Denzin y Lincoln (2012), quienes precisan que “la tarea del investigador cualitativo está en descubrir esas otredades que le permite percibir diferentes cualidades, detalles, características y costumbres de la población objeto de estudio” (p. 54). En este sentido, el investigador se asume como representante de los otros para garantizar una investigación ética y reflexiva fundamentada en la interpretación de los lenguajes de los participantes, para que se conviertan en objeto de conocimiento y puedan entretejer el saber.

La metodología se fundamentó en un esquema inductivo e interpretativo que permitió formular la pregunta de investigación para, posteriormente, desarrollarla a través de los objetivos específicos (Sampieri et al., 2004; Herrera, 2010). Las construcciones teóricas con proliferación del discurso, a través del diálogo y de las narrativas de las personas vinculadas a la investigación, se fortalecen desde un carácter social y humanista.

Tipo de investigación

La investigación siguió el método de la teoría fundamentada para comprender la ritualización de la evaluación formativa como alternativa pedagógica que brinda una educación diferenciada y reduce el fracaso escolar. De este modo, busca en los datos conceptualizaciones emergentes en patrones integrados que se fundamentan en los datos recogidos a partir de los discursos y prácticas de los participantes.

Esta teoría es una actividad que localiza al observador en el mundo, consta de una serie de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible y lo transforman. Dicho proceso conlleva el uso de representaciones extraídas de diarios de campo, entrevistas, conversaciones, fotos, grabaciones, entre otros recursos (Denzin & Lincoln, 2005). Este método de construcción teórica se opone, desde la evidencia de los datos empíricos, a los criterios de verificabilidad, confirmación y refutación propios de los modelos positivistas de investigación (Carrero et al., 2012).

De este modo, se realizó una sistematización detallada que permitió identificar las propiedades presentes en las categorías (Vasilachis, 2014). Además, implicó segmentar la información para obtener dimensiones en la inferencia de posibles respuestas, establecer relaciones entre las categorías y perfeccionar la información para configurar el discurso recogido.

Diseño metodológico

Una vez elegido el tipo de método para la investigación, apoyado en los elementos de la teoría fundamentada, se eligió una postura que enfatizara en los contextos sociales y en la interpretación de los mundos que se estudiaron para generar teorías. Desde esta perspectiva, se optó por la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2014), con la intención de reconocer la subjetividad y participación del investigador en la construcción e interpretación de los datos recabados. De este modo, se podría generar teoría por tratarse de un proceso de coconstrucción entre el investigador y los participantes, para develar significados ocultos en sus propósitos.

En esta medida, la teoría fundamentada constructivista ofreció la oportunidad de aclarar ideas para ajustar lo hallado en literatura actualizada y procurar comparaciones profundas que avivaran discusiones teóricas a lo largo del análisis, en busca de fomentar

la creatividad del investigador. Esta teoría enfocó su análisis en los valores, las visiones, las creencias, los sentimientos, las ideologías y las concepciones de los participantes y del investigador.

Con los aportes anteriores, se marcó la ruta para que se optara por preguntas abiertas, en lugar de preguntas estándares en un orden fijo, se admitiera que el contenido específico y el orden de las preguntas varía de un entrevistado a otro y se realizara, primero, una codificación inicial y, posteriormente, una enfocada, durante el análisis de la información.

De igual modo, con la aplicación de este tipo de teoría es factible que emerja un grupo de categorías conceptuales que al integrarse generen una nueva teoría. Además, se facilite el proceso de codificación porque termina cuando se integran las categorías conceptuales emergentes, se complete la escritura de la teoría aprovechando los memos analíticos generados y las nuevas categorías, las cuales incluyen nuevamente la revisión de literatura para conceptualizarlas.

En este sentido, para cumplir con lo propuesto por la teoría fundamentada constructivista, la codificación inicial debe partir de un análisis de los datos centrado en las acciones de los participantes, la intención de convertir estas acciones en códigos de acción y la finalización de esta etapa con un número significativo de códigos que pongan de manifiesto similitudes y diferencias entre ellos (Charmaz, 2014; Kenny & Fourie, 2015).

Fases del proceso investigativo

Para trazar la ruta procedimental, se siguieron las fases de contextualización, conceptualización y significancia (Hernández & Batista, 2010). Por su parte, la contextualización se determinó con base en la definición del contexto, la selección de la población, las técnicas y los instrumentos de recolección de información y análisis categorial. Esta estrategia permitió definir la muestra de la población objeto de investigación, delimitarla a tres municipios de la subregión del nordeste antioqueño y a una institución educativa por cada municipio seleccionado.

Para la gestión de acceso al trabajo de campo, se realizó una solicitud a cada uno de los rectores de las instituciones participantes: Institución Educativa Cisneros, municipio de Cisneros; Institución Educativa San José del Nus, municipio de San Roque; Institución Educativa Roberto López Gómez, municipio de Santo Domingo. Previo a la aceptación

por parte del directivo, se convocó al cuerpo de profesores y estudiantes de los CLEI para realizar, mediante una selección estratégica, la vinculación del mayor número de participantes, con quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas en los profesores; así como sesiones de grupos de discusión y encuestas con estudiantes.

De igual modo, se precisó la selección en listas (con nombres y teléfono de contacto) de aquellos profesores que cumplieran con el perfil de ser docente activo e impartir clase en la básica secundaria. En un segundo momento, se contactaron a través de su número celular para la primera reunión de presentación de la propuesta. No obstante, en cada una de las instituciones educativas se convocó a todos los profesores que dictan clase en la básica secundaria y media. Después de realizar la socialización del proyecto y aclarar las dudas surgidas, de 61 profesores convocados, 24 aceptaron la invitación. Se aplicó el instrumento a 16 de ellos, los demás fueron descartados por no asistir a una de las etapas del proceso, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Participantes, entrevista semiestructurada

Institución Educativa	Profesores convocados	Profesores que aceptaron la invitación	Profesores entrevistados
Cisneros	28	10	9
San José del Nus	15	8	4
Roberto López Gómez	18	6	3
Total	61	24	16

Nota. Número de profesores ubicados para el trabajo de campo.

Se conformaron los grupos de discusión con la autorización del directivo. Primero, se convocó en las tres instituciones educativas a todos los estudiantes matriculados en los CLEI IV y V. Segundo, se conformaron las listas (con nombre y teléfono de contacto) de aquellos estudiantes que deseaban participar. Finalmente, se contactaron por vía telefónica para que asistieran a una primera reunión, en la que se les presentaría la propuesta.

Después de realizar la socialización y aclarar las dudas surgidas, de 41 estudiantes convocados en los CLEI IV, 32 aceptaron la invitación. A seis de ellos (que conformaron un grupo), se les aplicó el instrumento, a los demás se les excluyó por no asistir a una de las etapas del proceso. Igualmente, de 67 estudiantes convocados en el CLEI V, 47 aceptaron la invitación. A 20 de ellos, se les aplicó el instrumento, a los demás se les excluyó por no acudir a esta cita. De este modo, se conformaron tres grupos. Finalmente, esta técnica se realizó con cuatro grupos de discusión, con un total de 26 participantes y un promedio de 7 estudiantes por grupo, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Número de participantes en los grupos de discusión

Tab Institución educativa	Estudiantes convocados CLEI IV	Estudiantes convocados CLEI V	Estudiantes que aceptaron la invitación CLEI IV	Estudiantes que aceptaron la invitación CLEI V	Estudiantes que participaron de los grupos de discusión CLEI IV	Estudiantes que participaron de los grupos de discusión CLEI V
Cisneros	15	21	14	16	6	9
San José del Nus	11	16	8	11	0	5
Roberto López Gómez	15	30	10	20	0	6
Total	41	67	32	47	6	20

Nota. En la tabla se relaciona el total de estudiantes que participaron de los grupos de discusión por institución y CLEI.

Para continuar con la saturación de la información recolectada, se envió una encuesta por medios digitales para que fuera contestada por cada uno de los estudiantes matriculados en los CLEI de las instituciones vinculadas. Respondieron 49. El medio que se utilizó para su distribución fueron los grupos de WhatsApp, estrategia que cada director de grupo tenía acordada para establecer comunicación.

La realización del estudio en tres instituciones permitió establecer comparaciones entre las percepciones y los discursos de los estudiantes sujetos de estudio de estos territorios, así como posibilitó un acercamiento a la realidad social de la problemática investigada, que ratificó la validez de la información y viabilizó el alcance del objetivo principal de la investigación.

Instrumentos de recolección de información

Este apartado hace referencia a los instrumentos utilizados en la recolección y análisis de información como son grabaciones, transcripciones, fichas analíticas y el software utilizado para la triangulación de los hallazgos y los aportes de teóricos e investigadores. En este sentido, es preciso mencionar que la información se organizó con la ayuda del software de análisis cualitativo ATLAS.ti, dado que la herramienta ofrece un espacio de trabajo en el que se puede almacenar, administrar, consultar y analizar datos no estructurados (Lopezosa et al., 2022). Usarlo fue esencial para poder organizar, analizar y visualizar los datos cualitativos, surgidos a partir de la aplicación de los instrumentos.

Población

Se seleccionaron tres instituciones, cercanas al contexto del investigador, que ofrecieran educación para adultos: Institución Educativa Cisneros, Institución Educativa San José del Nus e Institución Educativa Roberto López Gómez. Se estableció contacto inicial con los representantes legales, para obtener los permisos necesarios y aplicar los instrumentos de recolección de datos. Con el apoyo de los rectores, se llevó a cabo la convocatoria de los participantes, realizando una reunión en cada institución; primero, con todos los docentes y, luego, con todos los estudiantes de los CLEI.

Durante estas reuniones, se explicaron los objetivos y alcances de la investigación, así como las implicaciones éticas que tenía para el investigador y los participantes. A todos los asistentes se les entregó el consentimiento informado y solicitó que lo devolvieran firmado aquellos que desearan formar parte del estudio. A partir de este proceso, se definieron los espacios y tiempos para el trabajo de campo, el cual fue llevado a cabo con éxito por el investigador. A continuación, se detallan los escenarios contextuales, como se evidencia en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7. Códigos asignados en las instituciones educativas

Lugar entrevista	Institución educativa	Código
Municipio de Cisneros	I.E. Cisneros	ESC
Municipio de San Roque, corregimiento de San José del Nus	I.E. San José del Nus	ESSR
Municipio de Santo Domingo, corregimiento de Versalles	I.E. Roberto López Gómez	ESSD

Nota. La tabla muestra los códigos asignados a las instituciones participantes, para las entrevistas semiestructuradas.

Tabla 8. Códigos asignados para grupos de discusión

Lugar grupo de discusión	Institución educativa	CLEI	Código
Municipio de Cisneros	I.E. Cisneros	IV	
		V	GDC
Municipio de San Roque, corregimiento de San José del Nus	I.E. San José del Nus	V	GDSR
Municipio de Santo Domingo, corregimiento de Versalles	I.E. Roberto López Gómez	V	GDSd

Nota. En la Tabla 8 se muestran los códigos para las instituciones que participaron de los grupos de discusión.

Institución Educativa Cisneros

La institución es de carácter oficial y está ubicada en el municipio de Cisneros (Antioquia). Por ser la única de la localidad, atiende a la mayoría de la población que se encuentra en edad escolar. Además de atender a la población para los niveles de preescolar (transición), básica y media, cuenta con la autorización para ofertar educación de adultos en las modalidades nocturna y fines de semana.

Por otra parte, actualmente tiene como apuesta implementar la jornada única, estrategia que viene promoviendo el ente territorial con apoyo del MEN para mejorar la retención de la población estudiantil y disminuir los índices de deserción y abandono escolar. La institución se eligió por ser el establecimiento al cual está vinculado el investigador como coordinador, desde hace quince años. Circunstancia que le favoreció el reconocimiento de las distintas problemáticas que convergen en las dinámicas del lugar.

Institución Educativa San José del Nus

La institución es de carácter oficial y está ubicada en el municipio de San Roque (Antioquia), corregimiento de San José del Nus. Cuenta con las instalaciones suficientes para ofrecer a su comunidad educativa una media técnica en agropecuaria, así como con espacios locativos adecuados, para que los estudiantes realicen sus prácticas pecuarias, y terrenos suficientes para que adquieran las destrezas y dominios sobre el manejo del agro.

También, cuenta con la autorización oficial para ofrecer educación a toda la población estudiantil que reside en la localidad. Es la única que se encuentra en el sector para atender los grados de transición, básica y media. Además, le está permitido atender la educación de adultos en la modalidad nocturno y fines de semana.

Institución Educativa Roberto López Gómez

La institución es de carácter oficial y está ubicada en el municipio de Santo Domingo (Antioquia), corregimiento de Versalles. Actualmente, cuenta con la autorización para atender estudiantes desde el grado de transición hasta la básica y la media, así como

para ofrecer educación a adultos en la modalidad nocturna y fines de semana. Aquella atiende a la población ubicada en las veredas del municipio de Santo Domingo y Cisneros, aledañas a la cuenca del río Nus.

Criterios de inclusión

Para estudiantes

Aquellos estudiantes mayores de edad, debían estar matriculados en los CLEI III, IV o V y entregar el consentimiento informado diligenciado y firmado. Asimismo, manifestar que participaban de la investigación de manera voluntaria. Los estudiantes menores de edad, por su parte, debían estar matriculados en los CLEI III, IV o V y entregar el consentimiento informado firmado por su acudiente.

Para profesores

Los profesores debían estar vinculados a la planta de cargos en una de las instituciones educativas participantes, impartir clases en el nivel de educación básica o media y entregar el consentimiento informado diligenciado y firmado, en el que manifestaran el interés de participar en la investigación, como se presenta en las Tablas 7 y 8.

Estas consideraciones trajeron consigo el compromiso, por parte del investigador, de lograr que los aportes de los participantes transmitieran nítidamente sus experiencias. Para este propósito, el investigador debía tratar de que los discursos emergieran en su plena dimensión social y servir de guía al momento de realizar la inmersión en el campo.

Lo anterior, a fin de mostrar cómo se llevaría a cabo —desde una perspectiva ética— la aplicación de los instrumentos, y mantener una posición propia que le permitiera gestionar con objetividad las experiencias que surgieran durante el trabajo de campo y su resolución eficaz.

Técnicas e instrumentos

Entrevista semiestructurada

Para su elaboración, se tomó como insumo lo propuesto por Corbetta (2003), quién propuso la entrevista semiestructurada como un “instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto y una herramienta en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado” (pp. 72-73). Este argumento permitió entender las formas de sentir de los participantes, ya que, mediante esta técnica se hace hablar a los sujetos para comprender sus percepciones.

Este instrumento permitió conocer sus posturas, vivencias, percepciones y consideraciones sobre todo lo relacionado con el proceso evaluativo. Asimismo, facilitó la recolección y el análisis de distintos saberes sociales cristalizados en los discursos de los participantes, el entendimiento de los lenguajes que han sido construidos por la práctica directa de los protagonistas y permitió que pudieran expresar la experiencia que poseen al ser arte y parte de la acción estudiada.

Grupos de discusión

De acuerdo con Bohnsack (2001) y Mannheim (1980), esta técnica recrea los espacios de experiencia en los que los sujetos o grupos instituyen sus modelos de orientación y sus hábitos, como dispositivo teórico-metodológico que permite el acceso a la reconstrucción del proceso narrativo, interactivo y discursivo del intercambio grupal.

Estos aportes delinearón acciones y atribuyeron sentido a la delimitación del instrumento, lo que permitió combinar los elementos de la entrevista individual y la observación participante, así como proporcionar acceso a información diferente, por posibilitar la generación de categorías basadas en las ideas de los participantes y obtener las interpretaciones que cada uno esbozó sobre la evaluación.

Para esta investigación se realizaron cuatro encuentros en los que participaron estudiantes de las tres instituciones seleccionadas. Es preciso mencionar que, al inicio, se planeó realizar un solo grupo de discusión, en un mismo espacio y momento, con todos los participantes, pero, debido a que viven en contextos apartados, no fue posible la participación de varios de ellos.

Además, muchos de los estudiantes se dedican a otras actividades, para conseguir su sustento, y no cuentan con recursos económicos para llegar al sitio acordado. Por esta razón, se optó por realizar los encuentros *in situ* en horario de clase (nocturno). Se decidió organizarlos por roles establecidos, en un mismo espacio y grado, y dedicar un rango más amplio de tiempo, para garantizar la confiabilidad en la participación de todos los actores convocados.

Encuesta

De acuerdo con Hernández et al. (2006); Lanuez y Fernández (2014) y Nocado et al. (2015), este cuestionario estructurado, tanto con preguntas cerradas como con preguntas abiertas, contiene categorías y opciones de respuestas dicotómicas o múltiples para ser elegidas por los participantes. En tal sentido, se contó con la participación de 49 estudiantes, que dieron respuesta al cuestionario virtual. La aplicación del instrumento se realizó con estudiantes de las tres instituciones participantes y su realización dependió del deseo individual de participar. Además, se contó con la gestión de los rectores y coordinadores para su divulgación e invitación a responder oportunamente.

Triangulación de la información

Para realizar la triangulación, se contó con el soporte del software de análisis cualitativo ATLAS.ti. El programa se eligió por su favorabilidad para gestionar, organizar y sistematizar información mediante el cruce de datos, por su facilidad para depurar la información, al permitir que se delimitaran las categorías de análisis fundamentales, que sustentarían el andamiaje conceptual de los resultados, y por su capacidad para estructurar cada categoría como una unidad de análisis sustentada por los estudios y artículos rastreados.

El *software* posibilitó avanzar en la construcción del sustento metodológico, epistemológico y teórico de la investigación, consolidar la organización de las categorías en códigos y unidades de análisis durante el proceso de indagación y sistematización, así como construir redes de análisis categorial para facilitar la interpretación teórica para cada código.

Se convirtió en una herramienta fundamental para establecer grupos de códigos en la sistematización de las narrativas de los participantes, sistematizar en fichas organizadoras para posibilitar una mejor administración de la información y validar los hallazgos encontrados, a partir del aporte que los teóricos hacen a las distintas categorías, que surgieron a lo largo del desarrollo investigativo.

Capítulo 1

Rituales de la
evaluación escolar:
tipologías, afectos
y estrategias del
profesorado y
su impacto en
la permanencia
estudiantil

Las entrevistas realizadas a los profesores de las instituciones participantes dieron cuenta de diferentes categorías de análisis que fueron enriquecidas por otras subcategorías, que emergían con el análisis de los datos y puestas en escena con estudios actualizados, realizados sobre estos conceptos. Estos hallazgos dieron cuenta de diferentes tipologías, emociones, beneficios, características y estrategias evaluativas. Asimismo, revelaron diversos problemas vinculados a situaciones que pueden evitarse y realidades que inducen al abandono escolar, ocasionado frecuentemente por las lógicas de la evaluación.

Tipologías evaluativas

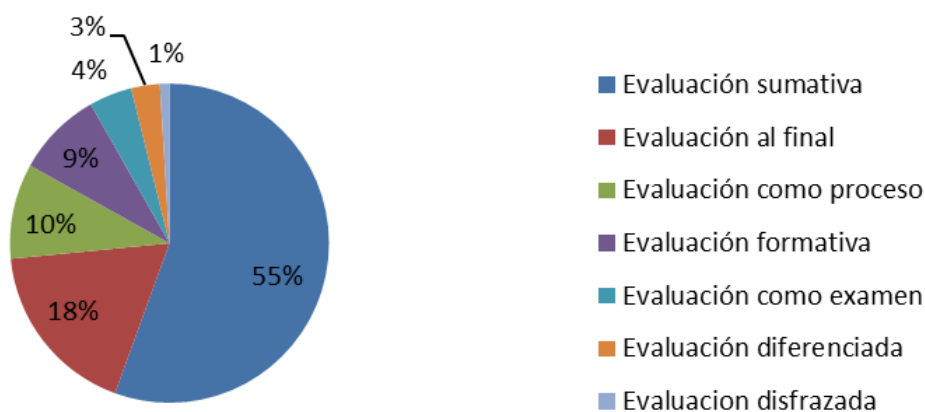
Comprender los rituales del aula exigió un acercamiento interpretativo a las estrategias que emplean los docentes, con el propósito de visibilizar las particularidades, necesidades, capacidades y saberes del estudiantado. Asimismo, se buscó reconocer las maneras en que los profesores documentan, sistematizan y comunican la información que emerge del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los procedimientos mediante los cuales identifican los ritmos y modos de aprender: qué van aprendiendo los estudiantes y cómo lo hacen.

Estas observaciones proporcionaron información para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar; definir cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos; orientar las acciones que los llevan a tomar decisiones e incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo realizado en clase, o atender aquellos factores que lo obstaculizan.

En este sentido, la información recabada develó diversas formas de concebir la evaluación, lo que permitió entender este proceso como un acto de valoración de lo que se produce en el aula, fundamentado en la observación y el análisis de los datos recogidos del proceso de aprendizaje. Asimismo, facilitó reconocer las acciones orientadas a la toma de decisiones para mejorar el trabajo y ayudar a su progreso, o a la

consecución de unos objetivos debidamente presupuestados, para emitir un juicio o dar una valoración. Entre los aportes más significativos, surgió una gama conceptual de acuerdo con el sentido otorgado a la evaluación, tal como se proyecta en la Figura 2.

Figura 2
Tipos de evaluación



Evaluación sumativa

En este caso, la indagación marcó una tendencia evaluativa que es utilizada para verificar el grado en que las metas educativas han sido alcanzadas por los estudiantes, estrategias que son realizadas, en su mayoría, al terminar el proceso de instrucción o períodos de clase, tal como se evidenció en los testimonios de los participantes: “El estudiante termina la prueba, y se asigna la nota, no hubo tiempo del proceso reflexivo” (Ana, ESSR11)¹. El testimonio muestra que la evaluación aplicada de esta forma se ejecuta para conocer si los aprendizajes estipulados fueron cumplidos según los criterios y las condiciones definidas.

El énfasis puesto en la evaluación sumativa se representó con un 55 % de valoración, cuando los participantes aseguraron que “lo sumativo atrae, el hecho de que vaya a haber una nota al final los atrae” (Ana, ESR18), “estamos en el sistema que debe arrojar un resultado numérico” (Amelia, ESD25). En estos testimonios, se explicita la prevalencia de la evaluación sumativa, como se viene haciendo tradicionalmente al resumir y hacer juicios de valor que resuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ En adelante, los nombres corresponden a seudónimos de los estudiantes participantes en las entrevistas semiestructuradas, seguido de las iniciales del municipio, así: ESC: Cisneros. ESSR: San Roque. ESSD: Santo Domingo. El número al final es el de cada participante. Ver Tabla 7.

En este caso, la evaluación sumativa está encaminada a la búsqueda objetiva de resultados, que son validados por las evidencias, con una funcionalidad acreditativa y operatoria de refuerzos positivos y negativos. Al respecto, Mellado et al. (2021) sostuvieron que los instrumentos y técnicas de evaluación sumativa son importantes, en el ámbito de las ciencias aplicadas, para evaluar los resultados del diseño y de los productos o para detectar estrategias de trabajo eficaces en los estudiantes.

Por tanto, a partir de las evidencias, emplear de forma exclusiva la evaluación sumativa resulta un planteamiento reduccionista al no ser compatible con otros elementos formativos —como la autoevaluación, la evaluación continua o las evaluaciones intermedias— que pueden armonizar el trabajo en clase y optimizan los procesos evaluativos mediante diseños flexibles o el uso de la retroalimentación al final de cada clase o período académico.

Evaluación final

Según los profesores participantes, se evidenció la vigencia de la evaluación final con un 18 % de valoración. Esta práctica es llevada a cabo en las aulas de clase por su temporalización y se realiza, por lo general, al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha tendencia fue recurrente en los testimonios; por ejemplo, en los discursos de los profesores se afirma que “la evaluación se aplica al final a ver si logró el cumplimiento de, al menos, los propósitos que se han planteado” (Pedro, EC23). Por su parte, otro docente señaló: “Generalmente la hago es al final y considero que debe ser al final” (Abel, EC4). En consecuencia, la evaluación suele aplicarse al cierre de una unidad didáctica, un período, un curso o una etapa educativa.

Si bien esta es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, sirve para retroalimentar la programación del profesor, lo cual pudo constatarse al reconocer que “hay otro componente que se hace durante los otros momentos, donde el profesor debe ir prestando atención y analizando otras variables que se complementan con el momento final” (Ciro, EC4). Esta estrategia resulta indispensable para tomar la última decisión sobre el grado en el que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y obrar en consecuencia.

De otro lado, la evaluación final pudo analizarse desde los objetivos y criterios de evaluación establecidos, así como la correspondencia con el diagnóstico inicial efectuado a cada estudiante, las posibilidades estimadas de desarrollo y aprendizaje y

la relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo. Estas circunstancias representaron la evaluación en una calificación construida sobre la base del último acto evaluativo práctico.

Al mismo tiempo, estos hallazgos se fortalecieron con los aportes de Blanco et al. (2013), quienes sustentaron que la evaluación final difiere de las evaluaciones frecuentes y parciales en que su propósito fundamental es certificar el aprendizaje alcanzado al terminar cada asignatura y en que está enfocada en valorar la consecución o no de los objetivos planteados en función del resultado final.

Evaluación como proceso

Otro tipo de evaluación que surgió en los testimonios de los profesores fue la evaluación como proceso, con un 10 % de valoración. Al respecto, se afirma: “La verdad es que la evaluación pues, eso es: un proceso” (Pedro, EC24) y “es para ver cómo va el desarrollo de esos procesos, eso pasa aquí en la educación” (Jairo, ESR17). Esta información permite determinar la congruencia entre las actividades realizadas y los objetivos establecidos, con el ánimo de obtener y proporcionar información relevante para la toma de decisiones. En consecuencia, este enfoque estima el mérito de la praxis de aula en relación con las características intrínsecas de lo evaluado, y permite revisar el estado de las competencias del estudiante para emprender acciones oportunas a partir de los resultados.

Bajo este enfoque, se acentúa el mérito como objetivo central. En este sentido, Gómez y Valdés (2019) señalaron que, cuando se pretende que la evaluación ofrezca a los profesores una oportunidad para seguir aprendiendo, necesariamente se ha de considerar un contexto más amplio que intervenga en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de este modo, la práctica se aleja de la concepción de una evaluación como mero producto.

Evaluación formativa

La información recabada mostró una tendencia del 9 % entre los profesores hacia la ejecución de un proceso sistemático del que obtienen y valoran información importante sobre el nivel de logro de las competencias alcanzadas por los estudiantes. Esta

orientación se evidencia cuando se afirma que “se hace como un bosquejo de lo que vamos a hacer durante el período y ya ellos más o menos saben qué es lo que vamos a evaluar durante todo el proceso” (Julia, ESD10). De ahí que el objetivo de la evaluación formativa sea desarrollar un aprendizaje responsable y reflexivo a través de su acompañamiento, permitiendo que los estudiantes puedan estructurar constantemente el aprendizaje para alcanzar mejores resultados.

Bajo esta premisa, los profesores aspiran a que la evaluación formativa se consolide como un asunto de interés general, tal como se ilustra en el testimonio de uno de los participantes: “Lo ideal fuera que todos los miembros de la comunidad educativa aportáramos a esa evaluación” (Adolfo, ESR17). Esta afirmación pone de manifiesto la necesidad de transformar las prácticas evaluativas para mejorar el aprendizaje, entendiendo este como el resultado de las interacciones de los estudiantes con el saber y la mediación constante del profesor.

En ese sentido, se hizo necesario comprender la dinámica del proceso académico y reconocer la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. Al respecto, Cruzado (2022) plantea que uno de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa está centrado en la retroalimentación, por cuanto permite al estudiante no solo determinar cuáles han sido sus avances, sino también, cuáles son los aspectos que debe mejorar y lo que aún debe aprender.

Evaluación como prueba

Al interrogar a los profesores sobre las experiencias de evaluación en el aula relacionadas con los instrumentos que utilizan cotidianamente para que los estudiantes demuestren con amplitud sus conocimientos o grado de dominio de los temas abordados en clase, se encontró una marcada prevalencia de prácticas evaluativas tipo test o prueba: “La evaluación es como el asunto del examen como tal” (Ana, ESR3), “tenemos un examen, un quiz, un quiz sorpresa” (Julio, EC22).

Estas pruebas se ejecutan con el propósito de escrutar lo aprendido y medir las características de lo aportado por los estudiantes. Esta modalidad, representada en el examen, obtuvo una valoración de 4 % y revela un interés centrado en el final del proceso. En este esquema, la nota consiste en la diferencia existente entre los conocimientos del estudiante y el grado de dificultad impuesto.

Este tipo de evaluación pone a prueba las habilidades y capacidades del estudiante, pues lo impulsa a demostrar ante terceros el nivel de apropiación del conocimiento; en otras palabras, lo obliga a ensayar y a dar cuenta, frente a los demás, de lo que ha aprendido. De este modo, se recaban evidencias para la toma de decisiones con efectos directos en la enseñanza y su consecuente certificación, permite el acceso a un documento válido que es necesario como habilitación para actuar en el mundo real. En última instancia, dicha validez constituye una propiedad del significado y de las inferencias de los resultados en el contexto educativo.

Al respecto, Mendiola (2018) expone que uno de los efectos negativos más frecuentes de los exámenes es la afirmación y diseminación de las conclusiones de los resultados, que no son congruentes con los objetivos iniciales de la evaluación. Para el autor, las conclusiones de un examen carecen de validez, pues el uso de la puntuación definitivamente implica consecuencias y efectos que se convierten en detonantes del fracaso en la escuela.

Evaluación diferenciada

En contraste con la evaluación sumativa, la indagación sobre prácticas de evaluación que contemplen la diversidad de los estudiantes apenas alcanzó un 3 % entre los profesores encuestados. No obstante, se considera relevante que existan profesores que promuevan este enfoque, pues ello da cuenta de la necesidad de reconocer los cambios individuales que van experimentando a lo largo del tiempo, en estricta correspondencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Esta afirmación se sustenta en el testimonio de una profesora, quien aduce que “la evaluación debe aplicarse en diferentes formatos o presentaciones” (Ana, ESR18). Bajo este planteamiento, se busca sustituir el predominio de la evaluación de actividades reproductivas, que demandan el uso de la memoria y la instrumentalización del saber, por prácticas que permiten al estudiante progresar en sus aprendizajes, favoreciendo los procesos y el acceso al conocimiento.

Por tal motivo, la evaluación diferenciada tomó fuerza como una necesidad sentida para disminuir el fracaso escolar; esto se debe a que, como expresa la participante: “Todos sabemos que cada uno tiene maneras diferentes de aprender” (Amelia, ESD23).

Tales concepciones demandaron la creación de estrategias orientadas a promover una evaluación basada en las particularidades del estudiante, sus circunstancias sociales, sus posibilidades y las limitaciones que impone el contexto.

Estas ideas son compartidas por Navarro et al. (2017), quienes argumentan la necesidad de implementar una evaluación diferenciada que respete los ritmos y estilos de aprendizaje. Valorar esta diversidad implica asumir la evaluación como un proceso sistemático y minucioso basado en evidencias que permitan emitir juicios de valor acertados y utilizar los resultados como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación disfrazada

Cabe destacar que la información aportada por los profesores evidenció la implementación de una evaluación amigable, orientada a valorar el aprendizaje sin generar en el estudiante la sensación de estar siendo evaluado. De este modo, permiten el acceso a su rendimiento real, tal como lo afirma uno de los participantes: “Yo simplemente voy colocando actividades y digamos que el estudiante ni sabe que es una evaluación; o sea, es como si estuviera disfrazada en la actividad” (Pedro, EC9).

Este tipo de evaluación se aplica de forma natural en el aula, al punto de que el estudiante no es consciente de que está siendo evaluado, pues los contenidos están encubiertos en una actividad diferente. Esta práctica, denominada aquí “evaluación disfrazada” —aunque tuvo solo 1 % de valoración— sugiere la existencia de estrategias evaluativas profundamente incorporadas en el binomio del aprendizaje-evaluación, que se tornan invisibles y permiten al estudiante involucrarse en la actividad sin que se detone su ansiedad.

Desde esta perspectiva, la diferencia radica en el tipo de esquemas que activa, en sus contenidos, en la actividad implicada y en la forma de responder. De esta estrategia dan cuenta Rosas et al. (2015), quienes contrastaron la evaluación tradicional con la evaluación disfrazada —o invisible— para demostrar los efectos que la ansiedad ejerce sobre la evaluación.

La evaluación convencional suele subestimar el rendimiento de los estudiantes de bajo desempeño, mientras que sobrestima el de aquellos con alto rendimiento. Además, exponen que la evaluación disfrazada o encubierta impide que la ansiedad

interfiera en los resultados de su evaluación. De esta manera, logra ampliar su zona de desarrollo próximo, alcanzando un diagnóstico más acertado del potencial máximo de rendimiento.

Emociones que causa la evaluación en el aula

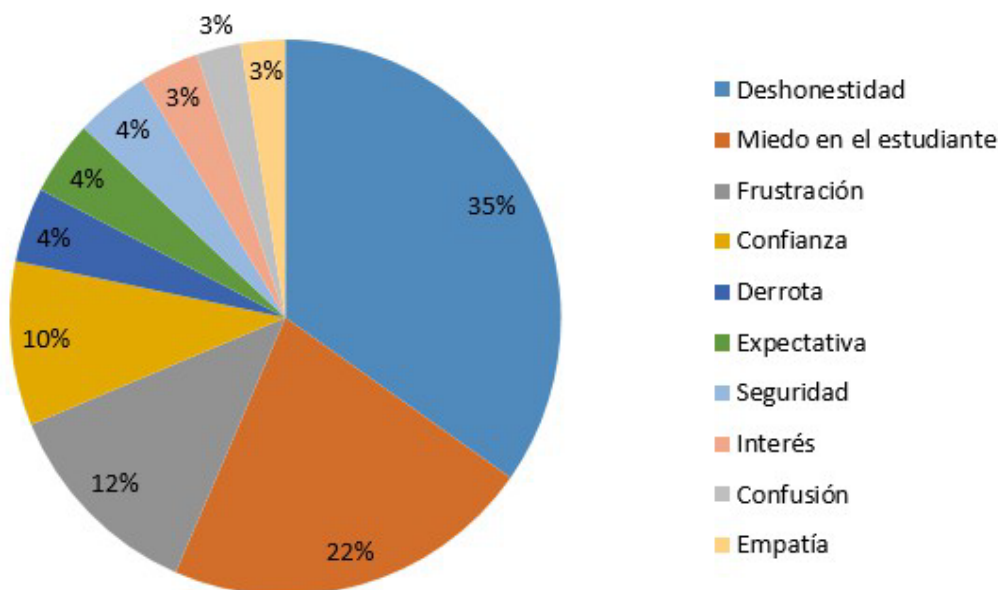
Las emociones que emergen en los estudiantes a raíz de la evaluación, y que fueron puestas en diálogo por los profesores, hacen que tome fuerza la impresión afectiva que causa el profesor, las estrategias pedagógicas desarrolladas y los lenguajes que median en el proceso. En consecuencia, estos factores se manifiestan en la motivación hacia el aprendizaje o, en su defecto, en el declive hacia el fracaso escolar.

Al respecto, la investigación visualizó una serie de sentimientos positivos que favorecieron la apropiación del aprendizaje y, de otro lado, sentimientos negativos que obstaculizaron el acceso al conocimiento e impidieron el despliegue de las condiciones necesarias para que todos los estudiantes pudieran culminar sus trayectorias educativas.

En este sentido, los datos presentados en la Figura 3 guardan similitud con las investigaciones realizadas por Ricoy y Fernández (2013) y Sonlleve et al. (2018), quienes hallaron que un elevado porcentaje de estudiantes manifestaron que la evaluación les producía sentimientos, emociones y sensaciones negativas. Estos autores argumentan que las experiencias negativas de los estudiantes se forjan a partir de las creencias, ideas previas o experiencias que han ido adquiriendo a lo largo de los años.

De igual forma, destacaron que, tras la ejecución de las pruebas de evaluación, en los estudiantes también reaparecen impresiones positivas derivadas de la descarga emocional que les supone este tipo de actividad, así como señalan la producción de alivio —o placer— frente a la realización de los diferentes ejercicios evaluativos.

Figura 3
Emociones que causa la evaluación



En consecuencia, se evidenció que los profesores acunían estas nociones al asociar la deshonestidad, el miedo, la frustración, la derrota y la confusión con el espectro de emociones negativas. Resulta notable cómo, en sus discursos, los profesores trasladan el concepto de deshonestidad —que se trata de un asunto ético— al plano de las emociones manifestadas por los estudiantes. Por otro lado, los testimonios también aportaron estados positivos producidos por la evaluación, como la confianza, la expectativa, la seguridad, el interés y la empatía, los cuales emergen de la práctica en el aula y por ser un medio para ayudar al profesorado a transformar la enseñanza.

Emociones positivas

Los hallazgos mostraron una serie de condiciones que generan beneficios tanto psicológicos como fisiológicos en el comportamiento de los estudiantes, contribuyen a su bienestar emocional y aumentan la motivación para la realización de las tareas. Igualmente, evidenciaron escenarios propicios para la producción académica, en el aula, en los que aflora la creatividad y mejoran las relaciones interpersonales entre evaluadores y evaluados.

Confianza

Tras el análisis, emergió la confianza como emoción positiva producida por la evaluación, la cual fue surgiendo del discurso de los profesores y se ilustra en los siguientes testimonios: “Yo les doy a ellos la posibilidad de expresarse abiertamente sin ponerles tanto, como límites” (Amelia, ESD16); “hay que ambientar el aula y que el muchacho se sienta en confianza para poder desarrollar las actividades presupuestadas” (Beto, EC16). Estos testimonios se sustentan en la confianza, una emoción positiva que recibió un 10 % de valoración, lo que indica que existen mecanismos orientados a conocer los aprendizajes y las competencias alcanzadas y que revisten de importancia las dinámicas evaluativas al generar ambientes favorables para la retroalimentación de los procesos.

Desde esta perspectiva, la confianza se erige como un punto de partida que evidencia la relevancia de la labor del profesor como agente transformador del mundo escolar en el micro mundo del aula. No obstante, esta familiaridad llevó a Mejía y Urrea (2015) a identificar que la confianza se deposita en los amigos del colegio o del barrio; es decir, se sitúa al margen de los patrones formativos de la escuela y puede influir negativamente en su construcción, generando barreras en los entornos propios del aprendizaje y en el desarrollo de las prácticas evaluativas.

Seguridad

Se encontró que, entre las sensaciones positivas derivadas de la evaluación, la seguridad obtuvo una valoración del 4 %. Al respecto, el profesorado manifiesta que esta permite a los estudiantes actuar con mayor autonomía: “Ellos se sienten seguros de lo que están haciendo, cometen algunos errores, pero es el momento en el cual uno entra ahí, como quien dice a ayudarles” (Abel, EC8). Asimismo, se destaca la consolidación de la autoeficiencia tras la evaluación: “Hay unos estudiantes de mucha seguridad, o sea, después de la actividad, uno ve el estudiante que es ‘sobrao’ en clase” (Abel, EC8). En definitiva, la seguridad es un sentimiento necesario para alcanzar procesos óptimos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones.

Por otra parte, esta emoción se manifiesta en los estudiantes cuando se sienten plenamente apoyados, logran con certeza los resultados y expresan satisfacción frente a sus propias capacidades. De esta convicción dan cuenta Bernate et al. (2020), quienes enfatizan en la necesidad de revisar los entornos de aprendizaje, el sentido de perte-

nencia a la institución y al grupo. Según los autores, estos factores inciden directamente en la autoconfianza de los estudiantes, su desempeño académico y, por consiguiente, en los estándares de calidad alcanzados por las instituciones educativas.

Interés

Otro sentimiento positivo que surgió en los discursos de los profesores fue el interés, entendido como la disposición de los estudiantes por alcanzar los objetivos planteados en el proceso de aprendizaje, así como una mayor concentración en sus pensamientos e intenciones sobre un objeto o situación determinada. Estas afirmaciones se ilustran en los siguientes testimonios: “Es que de antemano usted ya sabe qué estudiante está interesado, qué estudiante ha aprendido y qué estudiante no ha aprendido el tema” (Beto, EC4); “digamos que esa es una manera como de evaluar, por un lado, que estén atentos, que sí, digamos, estén interesados en la clase y, por el otro, que sí van adquiriendo pues el aprendizaje que uno espera” (Adolfo, ESR4). Este componente, como sentimiento positivo, valorado con un 3 %, resulta un insumo importante para posicionar la eficacia escolar y mejorar los procesos de aprendizaje.

En esta medida, el interés se vincula con la esfera emocional del estudiante al manifestarse en su capacidad de atención. Sobre esta utilidad, Moretta (2016) sostiene que, en el proceso formal de enseñanza-aprendizaje, resulta indispensable que consideren los intereses individuales de los estudiantes. Asimismo, argumenta que es preciso aprovecharlos como elementos motivadores que permitan a los estudiantes tomar contacto consciente con sus logros; de este modo, los beneficios finales obtenidos se conectan de forma armoniosa con las actividades del nivel académico siguiente.

Empatía

Sobre esta categoría, los participantes manifestaron que la evaluación demanda la capacidad de captar las necesidades del otro y establecer una conexión sincera con su sentir, como si fuera propia. Así lo manifiesta la participante al plantear que “ellos pueden expresarse abiertamente, permitirles conformar sus grupos con sus pares con los que, de pronto, tienen más empatía” (Amelia, ESD9). Este sentimiento, valorado en un 3 %, se proyecta como un componente poderoso para los estudiantes, en tanto que les permite disponer de las destrezas necesarias para el desarrollo pleno de habilidades para la vida, por ser una expresión que indica una focalización en sí mismo y en el otro.

Igualmente, la empatía no solo se configura en la familia o en la comunidad, sino también, en la escuela, al ser un dispositivo eficaz para la comprensión y el éxito en el proceso educativo, así como un elemento imprescindible para la experimentación y el logro de aprendizajes. Esta noción llevó a Martínez y Gámez (2020) a considerar que la empatía debería direccionarse como una estrategia positiva y favorable para iniciar un oportuno desarrollo integral de los estudiantes desde el sistema educativo, por generar un entorno de compañerismo y conexión con los demás. Los autores la argumentan como una capacidad que, a la vez, fortalece las habilidades interpersonales para la resolución de problemas de la cotidianidad y mejora la interacción entre profesores y estudiantes.

Emociones negativas

Respecto a estas emociones, es recurrente leer en el discurso de los profesores la conexión entre la evaluación y las sensaciones negativas que este ritual genera en los estudiantes, entre las cuales destacan la deshonestidad, el miedo, la frustración, la derrota y la confusión. Estos sentimientos fueron denunciados por Piemontesi y Heredia (2009) bajo el supuesto general de que quienes sufren una elevada ansiedad frente a las evaluaciones poseen, en comparación con sus compañeros, menores habilidades de estudio. En el contexto de la presente investigación, dicha ansiedad actuaría como detonante del fracaso escolar y del abandono temprano del sistema educativo.

Asimismo, estos sentimientos se catalogaron como expectativas que representaron una temática de interés para quienes reconocen a los estudiantes como actores sociales. Estas perspectivas han sido estudiadas en el escenario pospandemia por autores como Rojas et al. (2021), así como por Hernández y Padilla (2019), quienes demostraron que no solo las variables sociofamiliares y personales pueden influir en la construcción de expectativas en los estudiantes, sino que, las variables escolares, asociadas al modelo de eficacia escolar, también cobran relevancia en este proceso en el que, además, juegan un papel importante las políticas públicas, las estrategias de enseñanza, la dedicación y la intervención del profesor, para que los jóvenes puedan lograr sus metas académicas y personales.

Deshonestidad

En este sentido, la información recabada revela una situación generalizada que en las aulas de clase es catalogada como fraude académico; fenómeno que, por lo tanto, demanda un tratamiento institucional orientado a la reflexión pedagógica y formativa. Estas prácticas se manifiestan con frecuencia en los procesos de autoevaluación, tal como lo evidencian los siguientes testimonios: “Ellos, simplemente, como no hay motivación ... me pongo el 5, sin importar lo que conlleva esa autoevaluación” (Adolfo, ESR11); “para mí la autoevaluación es como algo que el estudiante coge como herramienta para decir esto me va a subir la nota y no hay honestidad” (María, EC11).

Aquellos evidencian que la deshonestidad alcanza un 35 % de representatividad, lo cual demuestra un deterioro de la confianza y de la interacción en el aula, situación que puede trascender el ámbito escolar para impactar el orden social, por la afectación que se causa en la seguridad depositada en el otro.

En tal sentido, como asunto ético la deshonestidad se deriva de diversas conductas o comportamientos que afectan los principios y valores en el aula de clase. Esta problemática se manifiesta cuando se presentan conductas no esperadas, mediante comportamientos intencionados que transgreden la ética en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Sotomayor et al. (2020) encontraron que, entre las acciones más frecuentes que llevan a visualizar la deshonestidad de los estudiantes, destacan el plagio en actividades y tareas, así como la obtención de crédito por trabajos en los que no se ha participado, los autores argumentan que ambas prácticas implican el trabajo con sus pares.

Miedo

Otra sensación negativa con alta frecuencia en los discursos fue el miedo, el cual obtuvo un 22 % de valoración y se ilustra en los siguientes testimonios: “El concepto que se tiene generalizado de una evaluación es que da miedo o temor, que está para tal fecha y entonces que hay que estudiar el día anterior o que hay que repasar” (Pedro, EC8); “la palabra evaluación asusta al estudiante. Es más, nos asusta a los profesores” (Ana, ESR8). Este sentimiento puede erosionar el autoconcepto del estudiante y aumentar la desconfianza hacia sus propias capacidades y afectar las relaciones con sus pares, llevándolo incluso a creer que ocurrirán hechos contrarios a los que se proyectan en su proceso de aprendizaje.

Esta percepción se manifiesta cuando el estudiante se enfrenta a una amenaza, real o imaginaria, producto de las emociones que trae consigo el acto evaluativo, lo que genera el predominio de niveles elevados de ansiedad. Dicha sensación, llevó a Gonzales y Martinto (2020) a conocer los niveles de ansiedad social, a encontrar entre sus causas el miedo que tiene el adolescente frente a las evaluaciones negativas, así como a considerar la evitación social y general de actividades sociales. Estas situaciones concuerdan con el miedo al que hacen referencia los profesores, al interrogarlos sobre las expresiones visualizadas en los estudiantes cuando se anuncia la evaluación.

Frustración

En la información recabada, los participantes refirieron respuestas desesperadas y objeciones por parte de los estudiantes ante situaciones en las que reciben valoraciones negativas de sus pares, profesores o en el momento en que expresan los sentimientos que emergen cuando se menciona el fracaso de los estudiantes a causa de la evaluación. Jaime (ESR20) expresa: “Para uno como profesor eh, de frustración, se piensa ... no me están entendiendo, no llegué bien a ellos con el tema”. Por su parte, Pablo (EC19) añade: “Digamos que sería la frustración más grande porque entonces queda claro de que algo falló en el proceso”. Esta categoría obtuvo una valoración del 12 %, entendida como el conjunto de impresiones que surgen en función de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La frustración depende de la intensidad y duración de las reacciones en el aula, de igual modo lo que se espera de ellas, pues lo que se recibe puede relacionarse con la violación de expectativas positivas. Este fenómeno motivó a Mustaca (2018) a evidenciar que tanto la frustración como los eventos de rechazo pueden generar predisposiciones hacia la violencia, tendencias que son mediadas por una activación general o una afectividad negativa. Asimismo, la autora argumenta que este fracaso puede inhibirse por cuestiones culturales, de personalidad, contextuales o aprendizajes previos, los cuales producen en el estudiante distintos efectos emocionales cognitivos, comportamentales y neuronales, así como conductas de escape.

Derrota

Al mismo tiempo, las expresiones de los profesores al consultar sobre las actitudes evidenciadas en los estudiantes frente a la evaluación, fueron las siguientes: “Definitivamente sí hay casos que uno sí se siente impotente, los he tenido y me dejan triste,

porque uno ve que no hay nada que hacer; o sea que se intenta y uno dice no, es demasiado esfuerzo ya y no se ha logrado” (Pedro, EC23). Estas maneras de ver el problema son definidas como derrota (4 % de valoración); manifestaciones que surgen por la resignación de muchos profesores ante la incapacidad que exteriorizan los estudiantes para la ejecución de tareas, y ante el sentimiento de fracaso, humillación o pérdida de rango en las relaciones establecidas en el aula de clase.

En consecuencia, se activan mecanismos de respuesta que invitan a luchar o huir ante un estímulo provocador; sus características aparecen en situaciones en las que surgen emociones como la ira o la ansiedad. Esta manifestación llevó a Durán et al. (2015) a enunciar que, si el estudiante no aprende a tomar consciencia de sus derrotas para alcanzar su posterior regulación, no será capaz de hacer uso inteligente de ellas. Por tanto, será habitual que se originen intervenciones poco respetuosas hacia sus estudiantes, molestias que van en contra de una sana convivencia y de ambientes óptimos para el aprendizaje.

Confusión

La información recabada puso en evidencia que, en ocasiones, la evaluación genera confusión en los profesores al confrontar sus expectativas con los resultados obtenidos por los estudiantes. Así lo manifiestan los profesores al comentar que: “El término de superior me deja enredado, para mí no se debería medir si se alcanza ese nivel” (Pedro, EC8); “el objetivo no es solamente categorizar a los estudiantes que es lo que se confunde a veces con la evaluación” (Ciro, EC2). Este sentimiento recibió un 3 % de valoración, debido a la insuficiente claridad entre el alcance de la evaluación y la medición producida por la calificación.

Como resultado, la confusión produce incertidumbre en torno al acto evaluativo y su implementación en el aula. Esta afirmación encontró sustento en los postulados de Conde et al. (2022), Alcalá et al. (2019), quienes establecieron una reflexión argumentada acerca de los principales errores que se suelen cometer a la hora de implantar los sistemas de evaluación. Los autores encontraron que estos procedimientos se centran en la confusión originada entre los conceptos de evaluación y calificación, lo cual permea las prácticas evaluativas y actúa como una causa directa del abandono escolar de muchos estudiantes.

Beneficios de la evaluación

Acerca de los beneficios que otorga la educación como proceso social, estos no pueden pensarse de manera aislada, porque se encuentran asociados a la salud, a la economía, a la política y a la cultura, en procura de beneficios explícitos e intangibles para los estudiantes y las generaciones subsiguientes. Por tanto, la escuela no debe limitarse únicamente a transmitir conocimientos; también debe ser competente para difundir valores, habilidades, aptitudes y actitudes positivas, de tal manera que represente el medio efectivo para el aprendizaje permanente, el descubrimiento y la consolidación de la identidad de los ciudadanos.

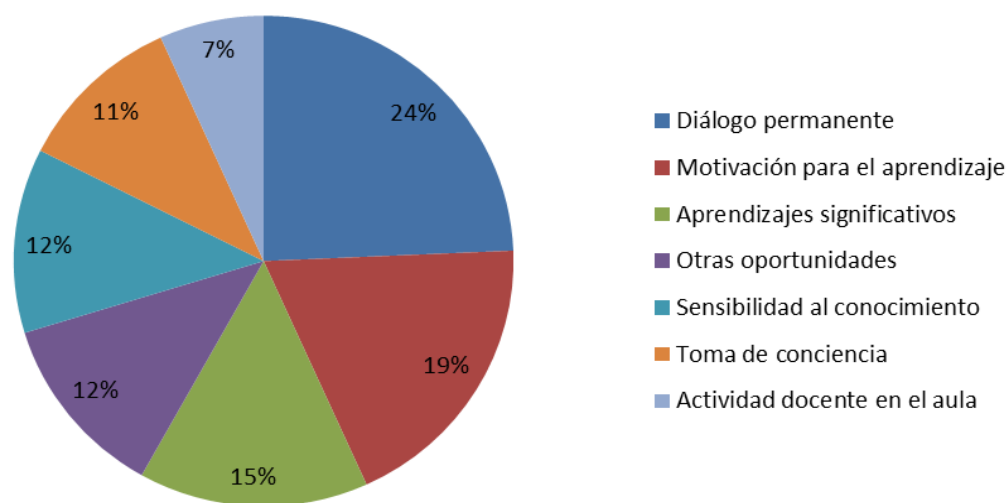
En este sentido, la educabilidad tiene el potencial de otorgar beneficios específicos tanto a los sujetos que ingresan al sistema como a la sociedad en general. Estos alcances trascienden la capacidad instalada para buscar un empleo o la obtención de ingresos; circunstancia que llamó la atención de Maya y Flores (2020), quienes visualizaron la educabilidad como el conjunto de condiciones que permiten a los miembros de una sociedad desarrollarse integralmente. Bajo esta premisa, al contrastar estos postulados con las aportaciones de los profesores en esta investigación, se pone de manifiesto que las habilidades adquiridas en la escuela actúan como canales para la mejora del estatus y el refinamiento de habilidades o capacidades mediante la construcción de conocimiento.

Igualmente, la escolarización como práctica educativa instituida determina grados escolares, edades y procesos; exige que los sujetos que están en la edad reglamentaria accedan a la escuela para recibir y completar la enseñanza obligatoria, establecida por la legislación vigente. Esta circunstancia merece que los profesionales que tienen la responsabilidad de educar pongan en diálogo los beneficios que proyecta la escuela para el individuo y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, son evidentes los beneficios de la evaluación para la educación y la educabilidad. Tal como se presenta en la Figura 4, estos procuran que los aprendizajes de los estudiantes favorezcan el desarrollo de distintas habilidades. Dichas ventajas se manifestaron a través del diálogo permanente, la motivación por el aprendizaje, la construcción de aprendizajes significativos, la búsqueda de otras oportunidades, así como mediante la sensibilidad al conocimiento, la toma de conciencia y la labor del profesor en el aula.

Los beneficios que produce la evaluación motivaron la indagación de Gleason y Rubio (2020), quienes coinciden con estos hallazgos al sostener que la evaluación ofrece la oportunidad de vincular la teoría y la práctica. Asimismo, contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la reflexión, la comunicación, el liderazgo, así como el pensamiento crítico y la responsabilidad ética y social.

Figura 4
Beneficios que trae consigo la evaluación



Diálogo permanente

La información recabada puso en evidencia la importancia otorgada por los profesores al acercamiento con los estudiantes, mediante el diálogo y el acompañamiento en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que se preocupan por las situaciones que ocurren dentro y fuera del contexto escolar. En tal sentido, al preguntar por lo que sucede con aquel estudiante que manifiesta alguna situación especial en el aula, los participantes constataron que: “Hay que hablar con él, saber qué es lo que pasa, si tiene problemas por fuera o simplemente en la clase mía y como ... establecer unos compromisos” (Adolfo, ESR23); “puedo entrar en diálogo con esa persona para analizar cómo ha sido su trabajo, cómo ha sido su desempeño” (Ema, EC26).

Estas actuaciones obtuvieron una valoración de 24 % y representan un medio eficaz para consolidar acciones en clase, con el fin de evidenciar aciertos y errores que se puedan tomar como punto de partida para encauzar los aprendizajes en la población estudiantil.

Asimismo, permite al evaluador desarrollar en el aula procesos de evaluación democrática que implican espacios de reflexión e interacción continua —o mutua— con el estudiante. Este beneficio motivó a Castillo (2018), así como a Anijovich y Puig (2020), a proponer un listado de estrategias —entre ellas, la lista de chequeo— para promover la evaluación grupal e individual de los estudiantes como sujetos activos en su proceso de formación.

Los autores argumentaron que se requiere de un diálogo permanente en el contexto del aula que vincule activamente la observación y las técnicas participativas, con el propósito de democratizar la evaluación de los aprendizajes. Por tanto, el compromiso con el aprendizaje cotidiano es una labor realizada por el profesor que favorece la obtención de información; esto, no solo con respecto al desempeño del estudiante, sino que, también, permite retroalimentar su práctica a través del diálogo y la negociación.

Motivación para el aprendizaje

A propósito de esta estimulación, los participantes reconocieron que la motivación del estudiante detona el aprendizaje y que el profesor cumple un rol importante como facilitador de este proceso. Esta motivación se genera cuando los estudiantes toman conciencia de la importancia y la necesidad de aprender. A este respecto, los profesores han comentado: “Desde que usted motive al estudiante y llegue con esa energía y transmite ese conocimiento al dar esa clase, ya la evaluación está hecha” (Jairo, ESR5); “uno trata de organizarlos para que ellos vayan como buscando la forma de acostumbrarse, de motivarse y de que siempre quieran participar” (Ema, EC17). Este beneficio para el aprendizaje recibió una valoración del 17 %, lo que evidencia la preocupación por analizar, principalmente, la intensidad y la dirección de las conductas que adoptan los estudiantes como partícipes de los procesos evaluativos.

Por otro lado, se evidenció que este beneficio para el aprendizaje será efectivo si está asociado al interés de los estudiantes, si emerge cuando ellos toman conciencia del motivo y la necesidad de aprender, y si se constituye como un elemento indispen-

sable en la labor educativa del profesor. Este contexto motivó el estudio de Alemán et al. (2018), en el que se conceptualizó la motivación como la intención de producir en el estudiante la ejecución consciente y deseada de una actividad.

Por tanto, argumentaron que un profesor que posea conocimientos sobre las diversas teorías y principios de la motivación estará en condiciones para conducir correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que se elimina la apatía y aumenta la atención y el interés de sus estudiantes.

Aprendizajes significativos

Los participantes hicieron alusión a situaciones que facilitan la relación de los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del estudiante, como experiencias que permiten asegurar su aprendizaje para que puedan aplicarlos en otras situaciones de la vida. Esta afirmación se sustentó en el siguiente testimonio: “Ustedes acá no están aprendiendo solamente contenidos, están aprendiendo a mejorar como seres humanos, como personas” (Amelia, ESD12). La relevancia del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963/1983) tuvo una valoración del 15 %, y hace evidente una evaluación que trasciende los contenidos y se centra en el desarrollo de procesos de pensamiento que tengan aplicación en todo contexto.

Este nuevo enfoque en la enseñanza sirvió de insumo para que Baque y Portilla (2021) descubrieran que, dentro de las características más relevantes encontradas en los estudiantes que se vinculan a estas estrategias pedagógicas, se encuentra el aumento en el nivel de participación, el cual los lleva a emitir sus propios criterios cuando estos son fortalecidos con las ideas del profesor y de sus compañeros.

Asimismo, expresaron que el aprendizaje significativo es una estrategia de enseñanza que surge, en la actualidad, como solución a los problemas de innovación en la práctica docente, y se convierte en un proceso interactivo y vinculante en la búsqueda de la integración de los estudiantes con los diferentes temas desplegados en las clases.

Otras oportunidades

Desde esta perspectiva, los profesores expusieron que “generalmente la evaluación trae otras oportunidades” (Ana, ESR3) y que “se deben buscar nuevas alternativas, nuevas oportunidades de cómo llegar a ellos” (Amelia, ESD23). Estas cuestiones, valoradas con un 12 %, hacen referencia a los beneficios que otorga la evaluación como una posibilidad para encontrar nuevas formas de procurar el conocimiento y la mejora en los aprendizajes.

Esta posición se reconoce en los aportes de Ibarra et al. (2014), quienes argumentaron que los estudiantes perciben, dentro de esas oportunidades, beneficios o aportes que impactan en sus vidas. A su vez, expusieron que es necesario crear tareas de evaluación con espacios para que el estudiante pueda reflexionar de forma autónoma y crítica sobre sus productos, sus actuaciones propias y las de sus compañeros, a través de un análisis que lleve a la profundización y toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades, considerando el error como oportunidad de aprendizaje.

Sensibilidad por el conocimiento

Al indagar a los participantes sobre las estrategias en las que se apoyan en el momento de evaluar, los profesores plantearon lo siguiente: “Yo trato mucho de mirar, en parte, las diferentes formas que ellos tienen de aprender, me trato de enfocar, de mirarles las habilidades y los gustos que ellos tienen” (Amelia, ESD25); “poder determinar cómo están adquiriendo los ‘pelados’ ese conocimiento o cómo puede uno reevaluar para que lo adquieran mejor” (Jaime, ESR2). Estos aportes fueron clasificados como sensibilidad por el conocimiento y obtuvieron una valoración del 12 %; esto evidencia que la intención de los profesores está enfocada en la transmisión de conocimientos, la adquisición de habilidades para la vida y el alcance de las competencias necesarias.

De igual forma, la sensibilidad por el conocimiento genera la conciencia necesaria en el estudiante para su autorreconocimiento y las habilidades indispensables para que el examen se realice en función de sí mismo; esto permite que las miradas o visiones del mundo partan de la particularidad esencial de las formaciones individuales y colectivas. De esta comprensión dan cuenta Ashraf y De Villar (2002) al describir la sensibilidad por el conocimiento en el individuo como una virtud intrínseca, la cual es trascendente en lo educativo y universal para cada uno de los estudiantes.

Toma de conciencia

Esta conquista es afianzada cuando un estudiante comprende el sentido de lo que tiene que aprender, toma las decisiones acerca de cómo va a sacar adelante los aprendizajes y alcanza autonomía y capacidad para reflexionar sobre el proceso llevado a cabo. Estas ideas se ilustraron en el testimonio de una de las participantes: “Yo siempre hago retroalimentación y trato de que ellos sean conscientes en qué fallaron, con el fin de que no lo repitan” (Ana, ESR25). Esta toma de conciencia recibió una valoración del 11 % y exige al estudiante la autorregulación de su aprendizaje, el desarrollo de capacidades que le permitan reconocer las acciones que han contribuido a su progreso y aquellas que han conducido al error.

Del mismo modo, la toma de conciencia del estudiante le ha de permitir alcanzar nuevos aprendizajes, así como las estrategias para regularlos. Este beneficio encuentra anclaje en las ideas de Cabrera y Bordas (2001), quienes se refirieron a la metacognición como una habilidad que permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento; un proceso que deriva en un diálogo interno motivado por la autoevaluación y la autorregulación de sus actitudes respecto a las tareas de aprendizaje. En palabras de los autores, la evaluación se convierte en una herramienta para que el estudiante tome conciencia de lo que ha aprendido.

La actividad del profesor en el aula

Los testimonios de los participantes pusieron en evidencia una serie de acciones que simplifican su práctica en el momento de evaluar: “Es un momento que debe cruzar desde comienzo a fin la actividad del profesor en el aula” (Pedro, EC1); “el profesor debe proponerse tener claros los pasos que debe descubrir y hacer un seguimiento del estudiante” (Pedro, EC15). Estos testimonios refirieron la actividad del profesor en el aula con una valoración del 7 %; es decir, son ejercicios que sitúan a los profesionales de la educación como gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje e implican cada una de las dimensiones y factores que confluyen en la escuela.

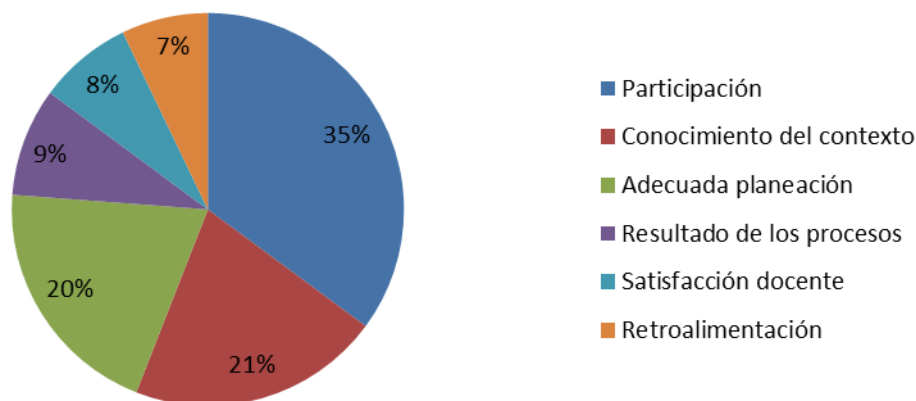
Por tanto, la actividad del profesor en el aula comprende las distintas representaciones y formas de relación entre los elementos que componen el acto formativo: la triada profesor, estudiante y conocimiento, y el ejercicio que se realiza sin desconocer las particularidades del entorno en el que se desarrolla. De igual forma, permite que los mensajes comunicados en el aula sobresalgan al cambiar, en profundidad y complejidad, la actitud del estudiante.

De esta perspectiva dan cuenta Sánchez et al. (2018), quienes encontraron que la orientación educativa, en la actualidad, es una actividad profesional que rebasa la especialización del servicio asistencial para convertirse en una dimensión cognitiva y metodológica que transversaliza la actuación diaria del profesor. Esta disposición, de acuerdo con los autores, permite a los estudiantes abrirse a la comprensión y participación en la transformación de su realidad, a partir de la toma de conciencia de sus propios pensamientos.

Características que debe tener una adecuada evaluación

La Figura 5 resume las principales particularidades preestablecidas en las narrativas de los profesores en el momento de llevar a cabo la evaluación: la participación, el conocimiento del contexto, una adecuada planeación, el resultado de los procesos, la satisfacción del profesor y la realimentación. Además, muestra un acercamiento detallado a las características del proceso evaluativo y permite evidenciar las habilidades de pensamiento, el conocimiento de los estudiantes, el cumplimiento de los objetivos planteados y la efectividad de los métodos y materiales didácticos, favoreciendo el aprendizaje mediante el uso pedagógico de los resultados.

Figura 5
Características de una adecuada evaluación



Estos rasgos estimularon la indagación de Casanova (2007), quien planteó la evaluación del aprendizaje como factor clave para que el estudiante acceda a los conocimientos necesarios para transformar su vida y su contexto.

Participación

Los discursos de los participantes mostraron tendencias democráticas al mencionar la toma de decisiones oportunas que conducen al mejoramiento del aprendizaje, trascendiendo el objetivo superfluo de certificar o calificar el conocimiento del estudiante. Esta democratización de la evaluación surgió en testimonios de los profesores, quienes expresaron: “Me interesa mucho es la participación de ellos, los aportes que hagan” (Amelia, ESD8); “yo los invito a que participen, que no tengan temor a equivocarse, como les digo siempre, nadie nació aprendido” (Adolfo, ESR18). Esta característica obtuvo una valoración del 33 % y aporta estrategias vinculantes que se realizan alrededor del acto evaluativo; asimismo, permite a los estudiantes ser artífices en la construcción de su conocimiento.

De la misma manera, la participación en la evaluación constituye un elemento importante al proyectarse como un dispositivo democrático que otorga voz y voto a los estudiantes y modifica las concepciones unilaterales que han sido parte de la tradición

evaluativa. De esta reciprocidad da cuenta Santos (1999), quien menciona la existencia de diversas tipologías de carácter formativo que favorecen la participación; entre ellas, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

El contexto en el que los profesores realizan su quehacer incide notablemente en las posibilidades de actuación del estudiante, así como en su compromiso e implicación con el proceso de cambio. Esta participación hace que la evaluación se convierta en un acto discrecional del profesor, quien puede asumirla como un proceso de indagación sobre el valor educativo de lo aprendido.

Conocimiento del contexto

El conocimiento del entorno del estudiante se proyecta como figura central del proceso y de los ambientes que produce una evaluación amigable con el aprendizaje. Este discernimiento surgió en los testimonios recabados: “Hay que tomar en cuenta el contexto cercano a los estudiantes y llevarlo al aula de clase” (Adolfo, ESR16);

uno también tiene que sopesar y mirar qué es lo que nosotros tenemos, o sea, el entorno en que nos desenvolvemos es que uno se pone a ver y el estudiante es el objeto de ser de lo que es el profesor. (Abel, EC26)

Esta importancia del conocimiento del contexto obtuvo una valoración del 20 % y evidenció, en sus márgenes de actuación, su compromiso con el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la comprensión de las particularidades del sitio de trabajo potencian las estrategias para dar significado y sentido a la evaluación tanto para el profesor como para los estudiantes.

Este involucramiento del profesor en su sitio de trabajo motivó a Moreno (2021) a establecer diferencias en el discurso del profesorado al diferenciar “la evaluación del aprendizaje”, que predomina, de la “evaluación para el aprendizaje”. Además, el autor advierte que sigue vigente la idea de una evaluación al servicio de la certificación y la rendición de cuentas, en menoscabo de una evaluación para la comprensión y mejora del aprendizaje; por lo tanto, se enfatiza en un discurso enfocado exclusivamente a la función de la enseñanza.

Una adecuada planeación

La información aportada por los participantes ofreció diversas posibilidades que permitieron anticipar, preparar, ejecutar, vincular y tomar decisiones sobre un determinado tema: “A veces, en la parte de la planeación, se crean pues varias estrategias, siempre buscando lo que a ellos les gusta, lo que a ellos más les llama la atención” (Amelia, ESD20); “me ha servido mucho tratar de mostrar a los estudiantes la clase antes de empezarla” (Abel, EC18). Esta socialización previa de las acciones que serán desarrolladas en las clases hace referencia a una adecuada planeación, la cual recibió una valoración del 19 % y es proyectada como una de las condiciones que deben implementar los profesores en el aula, a modo de rasgos que reflejan la función pedagógica de la evaluación.

De este modo, una adecuada planeación orienta la atención del profesor hacia los contenidos específicos del área; es decir, permite distinguir la intervención de la atención selectiva. Esta apropiación llevó a Villanueva y López-Pastor (2019) a argumentar que es importante establecer una conclusión acerca de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados en la actividad de la planeación; igualmente, visualizar los aprendizajes esperados en tanto que constituyen la guía de la intención didáctica y una estructura de base para el desarrollo de la actividad de enseñanza.

Resultado de los procesos

La investigación también hizo alusión a criterios evaluativos como herramientas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, en la indagación se obtuvieron los siguientes testimonios: “Podríamos asumir, ahí sí, la evaluación como un proceso y no como un fin” (Ana, ESR18); “una cosa es usted explicarle un experimento y otra es que ya lo realicé y vea los resultados” (Julio, EC9). Estas expresiones, clasificadas como resultado de los procesos, obtuvieron una valoración del 8 % e indican que los profesores reconocen el potencial transformador que representa la evaluación en el aula y su incidencia en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Estas consecuencias indujeron a Santos (1996) a proponer una evaluación que promoviera la autocrítica, el debate, la tolerancia, la incertidumbre y la flexibilidad. Estos elementos propiciaron un cambio hacia un enfoque evaluativo opuesto a la competi-

vidad y abrieron la posibilidad de modificar el contexto y las condiciones en las que se había realizado la evaluación hasta el momento; esto debido a que es durante el proceso cuando se puede conocer aquello que sucede con los aprendizajes para poder modificarlos y mejorarlos.

Satisfacción del profesor

El análisis refirió una categoría de naturaleza emocional o afectiva, la cual obtuvo una valoración del 6 % y surgió de la evaluación de las condiciones psicosociales del trabajo y la actitud de los profesores. Esta dimensión recoge la suma de sentimientos expresados respecto a su actividad laboral, específicamente aquellos concernientes al ejercicio y trabajo pedagógico.

Esta satisfacción se manifestó cuando afirmaron: “Uno siente que lo está realizando muy bien, pues que las estrategias que utilizó en realidad sirvieron para el grupo y se pueden seguir implementando” (Adolfo, ESR19); “es satisfactorio, para uno significa que pudieron comprender el tema y que se supo transmitir el conocimiento” (Julio, EC). Estas afirmaciones emanan como consecuencia de la satisfacción del profesor y manifiestan las condiciones psicosociales del lugar de trabajo, así como la actitud consecuente del profesor hacia ellas.

En igual medida, motivaron los análisis realizados por Acha y Castillo (2018), quienes encontraron que el clima laboral es mejor predictor que la satisfacción laboral, sobre todo si se toman en cuenta aspectos como el reconocimiento, la autoestima, el auto-desarrollo, la estabilidad emocional y la demanda cognitiva que exige la ejecución del compromiso que realiza el profesor. Los aspectos vinculados al ambiente de trabajo y a la disposición hacia la labor, basada en creencias y valores, hacen que los profesores propicien aprendizajes de manera reflexiva, crítica y creativa con sus estudiantes.

La realimentación

La satisfacción de los profesores también se encontró relacionada con la intención de mejorar la enseñanza; por tanto, la realimentación de la evaluación tuvo una valoración del 7 %, al ser reconocida como una herramienta didáctica fundamental que cumple funciones diversas y constituye un proceso de valoración retrospectiva por parte de los implicados en el proceso.

Al respecto, los participantes expresaron: “Yo trato de hacer la retroalimentación con los estudiantes para potenciar un poquitico más esos conceptos” (Abel, EC11); “trato de retroalimentar el tema del que estuvimos hablando, es decir que los pelaos devuelvan el casete sobre el tema que aprendieron” (Jaime, ESR11). Esta característica complementa la comunicación establecida en el aula, posiciona la evaluación en función de la apropiación y reflexión conceptual, y se realiza con el fin de contribuir a su comprensión y al aprendizaje.

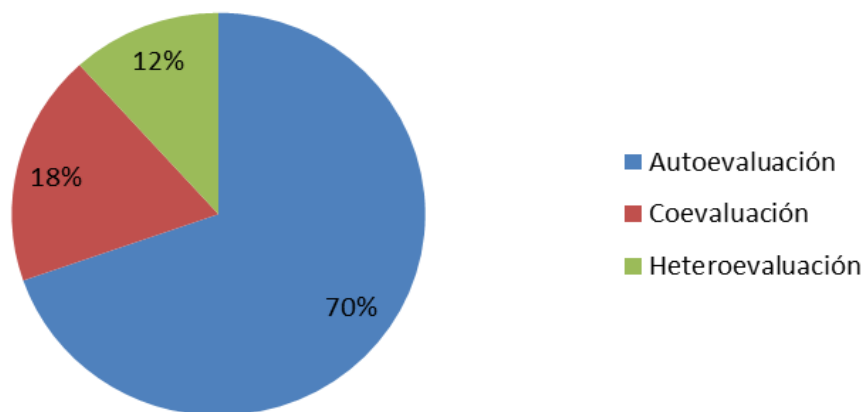
En este sentido, se contribuye a modificar los procesos de pensamiento y las acciones de quienes participan en ella, a reducir la distancia entre el estudiante y el conocimiento, y a colocar la evaluación en función de los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta especialidad fue evidente en el siguiente testimonio: “Hay que trabajar en equipo en el aula y hacer la retroalimentación respectiva en cada uno de los objetivos planteados” (Beto, EC18).

Estas reflexiones representan opciones para que el estudiante corrija sus errores y autorregule su ruta de aprendizaje. Esta característica evaluativa motivó la reflexión de Anijovich y Cappelletti (2020), quienes argumentaron que la realimentación en el aula es un asunto central de la evaluación, máxime si los profesores la trabajan activamente para reconocer e integrar los conocimientos de los estudiantes.

Estrategias evaluativas

Este tipo de prácticas tienen como finalidad procurar que la evaluación esté centrada en la utilidad del aprendizaje y gestionar su vinculación activa, en procura de que el estudiante tome conciencia de su proceso formativo e integre el conocimiento en la resolución de situaciones propias de su realidad. Estas habilidades se vieron reflejadas al indagar con los profesores sobre las distintas formas de evaluar los aprendizajes en sus aulas, tal como se muestra en la Figura 6; además, dan cuenta de la relevancia que tiene la vinculación de los estudiantes en su proceso mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, como elementos participativos que contribuyen al éxito escolar.

Figura 6
Estrategias evaluativas llevadas a cabo



Autoevaluación

En este contexto, los hallazgos evidenciaron que el proceso de evaluación vincula activamente a los estudiantes para suscitar el aprendizaje y se realiza como una oportunidad para valorar sus propias experiencias. Al indagar por los procesos participativos en el aula, los profesores expresaron lo siguiente: “Voy a ponerme más las pilas, voy a tratar de investigar más para mejorar mis aportes y hacer mejor las cosas” (Amelia, ESD11); “ellos evalúan su desempeño a lo largo, digamos, de un periodo o cada cierto tiempo, teniendo en cuenta ... sus responsabilidades” (Adolfo, ESR11). Estos aportes fueron inscritos en la autoevaluación, la cual obtuvo una valoración del 70 % y constituyó una de las estrategias evaluativas que involucra de forma decidida la participación de los estudiantes en el aula.

En el profesor se generan episodios de autocuestionamiento de su desempeño que lo inducen a pensar en el mejoramiento continuo de su quehacer, tal como lo manifestó otro participante: “Me cuestiono el proceso, si lo hice bien o lo hice mal, les estoy ofreciendo otras alternativas, digamos otras formas de poderles llegar a ellos con esa enseñanza” (Abel, EC20).

Este tipo de evaluación llevó a Rodríguez et al. (2011) a involucrar dimensiones de implicación académica y empoderamiento social con vinculaciones teóricas; estas muestran que los estudiantes han presentado respuestas más elaboradas y fundamentadas en la segunda estrategia evaluativa, denominada en este contexto como autoeva-

luación, en tanto ayuda a que los evaluados expresen de forma crítica su grado de conocimiento. Esta situación resulta más pertinente en la medida en que los estudiantes regulan y se responsabilizan de su propio aprendizaje, lo que mejora notablemente tanto las experiencias sociales como las académicas.

Coevaluación

Otra forma de involucramiento de los estudiantes en la valoración de sus avances es la evaluación de y entre pares. Esta estrategia se proyecta como una forma innovadora de evaluar que persigue la participación activa de los estudiantes, con el ánimo de transitar hacia la generación de aprendizajes significativos y profundos.

En este sentido, los participantes indicaron que “se toman las sensaciones de algunos estudiantes con relación a otros” (Pedro, EC12); “es la evaluación que los estudiantes hacen de sus compañeros, es como la evaluación entre pares, por llamarlo así” (Ana, ESR14). Esta estrategia de coevaluación obtuvo una valoración del 18 % y evidencia otro tipo de participación de los estudiantes en la apreciación del conocimiento de sus pares, lo cual favorece su capacidad para tomar decisiones y su proyección como una estrategia amigable para el aprendizaje.

Por lo tanto, este tipo de estrategias posibilita una evaluación compartida y responsable desde una perspectiva crítica, que permite al estudiante ser evaluado por sus compañeros a través de críticas constructivas que ayudan a tomar decisiones consensuadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; a su vez, se propicia una cultura de colaboración que lleva a mejorar el entendimiento y el compromiso mutuo.

Este involucramiento llamó la atención de González y González (2014), quienes comprobaron que este tipo de estrategias es casi inexistente en las aulas de clase y establecieron la necesidad de redefinir los roles que “tradicionalmente” han ejercido los profesores y estudiantes frente al proceso evaluativo. El primer paso para desarrollar esta estrategia en el aula es contar con información acompañada de prácticas en contextos reales, para que los estudiantes constaten de forma directa sus ventajas pedagógicas y reduzcan sus resistencias al participar en la responsabilidad compartida de la evaluación.

Heteroevaluación

Los hallazgos también detallaron la prevalencia de una evaluación unilateral que busca detectar errores y aciertos en el aprendizaje, la cual es realizada exclusivamente por el profesor y proyecta con fuerza los niveles jerárquicos establecidos en el proceso evaluativo. Al respecto, los participantes expresaron que “no se da entre pares, la aplica una persona, pues digamos que jerárquicamente, está en un nivel mayor” (Ana, ESR15); “la hace el profesor a los estudiantes, es básicamente, digamos, que el seguimiento académico; las pruebas y la evaluación son responsabilidad del profesor” (Ciro, EC15).

Estas prácticas fueron definidas como heteroevaluación y obtuvieron una valoración del 12 %. Así, se pone en evidencia la realización de una evaluación con patrones de resultados preestablecidos por el profesor, que buscan la materialización y correspondencia de lo enseñado, más allá de lo aprendido, y facilita la detección de errores y aciertos en el conocimiento evidenciado por el estudiante.

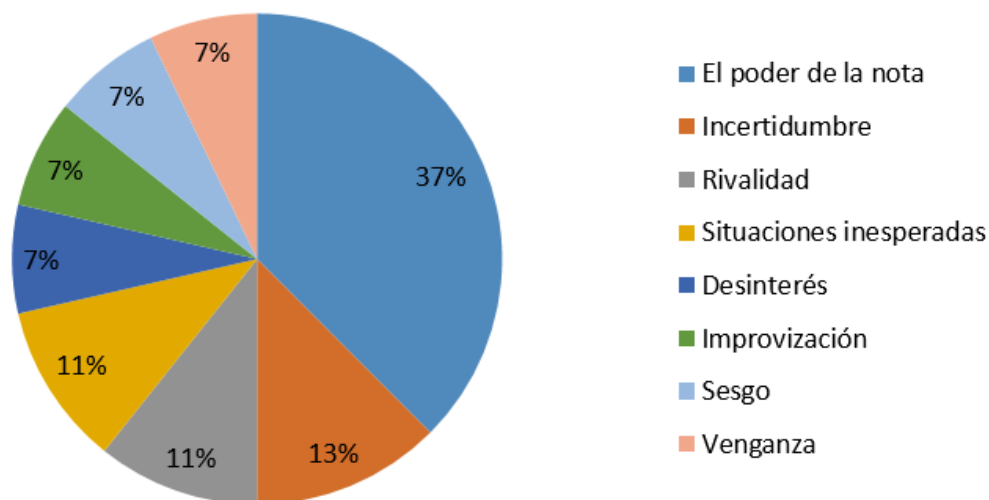
De esta manera, se toman juicios de valor y decisiones globales sobre la realidad de la clase, tal como lo plantea uno de los participantes: “La heteroevaluación es buena, importante y fundamental, porque a partir de ella uno puede sacar muchas conclusiones” (Ema, EC15). De este tipo de evaluación dan cuenta Arias et al. (2020), quienes evidenciaron la ausencia de la realimentación de muchos profesores hacia los estudiantes; asimismo, argumentaron que el monitoreo inadecuado del proceso de enseñanza y la falta de capacitación docente para adaptarse a las metodologías didácticas actuales influye negativamente en el proceso de evaluación.

Problemas que trae consigo la evaluación

La evaluación ha sido un tema recurrente en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje; es un mecanismo necesario para el conocimiento individual y grupal, aunque su función académica y formativa ha estado asociada con acciones sancionatorias, certificadoras o habilitadoras, de las cuales suelen derivarse importantes consecuencias para el evaluado (Arribas, 2017). Estos inconvenientes terminan configurando contextos que condicionan y polarizan inevitablemente todo el proceso, debido al intercambio de actuaciones por certificaciones legitimadas en el aula de clase.

Estas dificultades se resumen en la Figura 7 para evidenciar que la evaluación continua produce problemas tan diversos que requieren de propuestas claras para su solución, tales como el poder de la nota, la incertidumbre, la rivalidad, las situaciones inesperadas, el desinterés, la improvisación, el sesgo y la venganza.

Figura 7
Problemas que produce la evaluación



El poder de la nota

Este dominio mostró algunas características que se desprenden del quehacer cotidiano y tienen que ver con el ejercicio del poder expresado en la nota, el cual es enunciado por los participantes: “Ellos son capaces de traer reciclaje, de hacer una actividad social, de hacer lo que sea por una nota” (Julio, EC8); “la nota es académica y por lo general se usa para castigar al estudiante. Entonces ahí es donde yo digo ... sí se puede hablar del poder de la nota que de pronto muchos compañeros todavía lo manifiestan” (Ciro, EC26). Estos argumentos se clasificaron como el poder de la nota y obtuvieron una valoración del 35 %. Así, juegan un papel crucial para la toma de decisiones en la escuela, como espacio donde suceden procesos educativos y, por ende, evaluativos, que acentúan relaciones verticales de dominio que continúan produciéndose y reproduciéndose en estos contextos.

Así es como se evidencia el desarrollo y la consumación de prácticas de dominación y autoridad sobre el estudiante; así sucedió al indagar sobre las estrategias para conservar el orden en el aula: “Por cuestiones de mantener disciplina, pues desgraciadamente uno se ve cortico como con estrategias. Entonces si hace ver la nota como un signo de poder” (Adolfo, ESR15). Estas reflexiones han servido de insumo para que investigadores como Martínez (2011) propongan la evaluación como un hecho sociopolítico lleno de contradicciones, incongruencias, restricciones, controles, coacciones y ejercicios de poder, al tiempo que arguyen que la evaluación del aprendizaje en los contextos educativos es también una práctica del poder político, adherido a la evaluación desde su valor social: entre más valor tenga la educación en una sociedad y cuanto más escolarizada esté, más valor adquiere la evaluación.

La incertidumbre

Los testimonios indicaron la claridad que tienen los profesores, sobre los problemas nuevos y desafiantes a los que tendrán que enfrentarse los estudiantes en un futuro cercano:

El estudiante a veces aprende pal momento y no pa' ... pues no como para la vida, para lo que se necesita más adelante. Muchos estudiantes le preguntan a uno: —Profe, ¿y pa' qué me sirve a mí la factorización?—, por ejemplo. (Abel, EC19)

Estos cuestionamientos fueron clasificados como incertidumbre y obtuvieron una valoración de un 11 %, y favorecen el tránsito de una evaluación considerada desde una perspectiva individual y liderada por los académicos hacia una evaluación colaborativa y compartida entre los diferentes actores educativos.

No obstante, esta inseguridad genera menos preocupación cuando los profesores se encaminan hacia la incorporación de modalidades más colaborativas y participativas. De este problema dan cuenta Ibarra et al. (2020), quienes consideraron que este tipo de dinámicas proporciona al estudiantado oportunidades para tomar decisiones en diversos contextos, al tiempo que desarrolla habilidades y capacidades que los preparan para la empleabilidad y la ciudadanía. La incertidumbre implica, entonces, practicar la evaluación como un acto para conformar y educar el juicio evaluativo de los estudiantes y no para tomar decisiones unilaterales sobre ellos.

La rivalidad

En el análisis realizado se nota la competición que se gesta en las aulas de clase, la cual se ve forzada cuando se propician espacios para la opinión sobre sí mismos y sobre el otro. Esta categoría se reconoce en la participación de uno de los profesores: “Para que ese rol que asumieron en la coevaluación no les sirva después para que los otros digan: no, es que usted me califica mal y les genere más rivalidades” (Pablo, EC14). Estos escenarios se clasificaron como rivalidad y obtuvieron una valoración del 10 %; dada esta situación, afloran tensiones que afectan negativamente la convivencia y el clima en el aula de clase.

Por este motivo, se produce rechazo y ansiedad en los miembros del grupo, lo cual genera conflictos en las aulas de difícil solución. Esta situación llevó a Lázaro (2022) a encontrar un bajo nivel de cohesión grupal, caracterizado por factores de los contextos educativos que influían en la poca disposición de los miembros a conocer a sus compañeros; tales situaciones que favorecieron la formación de subgrupos cerrados bajo la influencia de líderes, tanto positivos como negativos.

Esta concurrencia hace que los conflictos reaparezcan de forma más explícita e intensa, no obstante, dicha problemática se ve menguada cuando el profesor tiene la capacidad de intervenirlos de inmediato, mediante acciones tendientes a mejorar las relaciones humanas basadas en el cuidado del otro y no en la confrontación.

Situaciones inesperadas

En el discurso de los profesores surgió un conjunto de circunstancias que se perciben como problemáticas en relación con el aprendizaje de los estudiantes y que no pudieron ser interpretadas a partir de la planeación o la evaluación de sus rutinas. Esta situación la evidenciaron los participantes y se ilustra con el siguiente testimonio: “En el salón pasan cosas que muchas veces no son ni siquiera de la clase . . . son situaciones externas” (Amelia, ESD19).

Estas eventualidades se clasificaron como situaciones inesperadas y obtuvieron una valoración del 10 %. Se trata de casos que requieren mecanismos de reacción rápida y se manifiestan mediante respuestas automáticas e instintivas por parte del profesor; estas demandan una resolución inmediata y razonable para no alterar el ambiente de la clase.

Probablemente, estas contingencias no se reduzcan a recordar o aplicar un plan o una rutina establecida. De las situaciones inesperadas en el aula dan cuenta Pinzón y Gómez (2021), quienes consideraron que, ante el surgimiento de lo imprevisto durante la implementación de lo planeado, la iniciativa correcta es generar una serie de opciones, valorar sus implicaciones, elegir la más apropiada y ejecutar las acciones necesarias para materializar dicha decisión. Igualmente, recuerdan que este tipo de resoluciones están asociadas a la experticia de quien las ejecuta; por su inmediatez, estas se definen como circunstancias no previstas en la planeación y ajenas a la rutina académica.

Desinterés

Los resultados dieron cuenta de cierta desidia ocasionada por el bajo rendimiento académico la cual, de acuerdo con los discursos de los profesores, se manifiesta en la falta de energía y entusiasmo para participar en actividades individuales o conjuntas: “Pues realmente una encuentra desinterés en ellos” (Amelia, ESD19); “hay estudiantes que manifiestan: —No, es que no quiero o no me interesa” (Abel: EC23). Estos escenarios se clasificaron como desinterés y obtuvieron una valoración del 6 %, y se producen cuando los estudiantes no encuentran en sus profesores la motivación necesaria para superar su realidad o alcanzar los objetivos propuestos.

Igualmente, este fenómeno se da en su mayoría en estudiantes con condiciones más desfavorables, como producto de la desatención en clase. Esta situación provocó la intervención de Villacis et al. (2018), quienes evidenciaron que la carencia de clases dinámicas constituye un factor determinante en la producción del desinterés estudiantil. Por ello, sostuvieron que resulta conveniente aplicar herramientas digitales y propusieron trabajos prácticos para disminuir la apatía de los estudiantes. Estas alternativas aumentan el deseo de participar en actividades conjuntas y favorecen las interacciones sociales.

Improvisación

Los resultados declararon características que permiten sortear situaciones inesperadas para el éxito en el aula. Asimismo, se refieren a capacidades que han adquirido los profesores para moderar lo planificado frente a los hechos repentinos: “Hay situaciones donde hay que motivarlos, cambiar la actividad, la evaluación por otra actividad, por

un taller, una consulta sobre el tema” (Jaime, ESR19); “es muy común en la estructura pública que muchas clases no se lleven a cabo por la gran cantidad de eventos que organizan” (Julio, EC2). Estos escenarios son referidos como improvisación, obtuvieron una valoración del 7 % y se realizan a modo de ejercicio de intervención creativa; así, constituyen un proceso de construcción metodológica original en el aula de clase por parte del profesor.

Esta espontaneidad, propiciada a través de la formación y la experiencia, debe ser una parte integral y esencial de la práctica del profesor. De esta situación dan cuenta Säfström y Rytzler (2023), quienes consideraron que la improvisación implica democratización por ser una práctica colectiva que hace del conocimiento una praxis, en la que todos los participantes ocupan su lugar durante todo el proceso y aparecen como interlocutores en escena. La enseñanza improvisacional es la delicada práctica de responder, situar y sintonizar con sucesos los encuentros educativos que no pueden preverse, estos requieren constantemente la atención y acción del profesor en la orientación de los procesos evaluativos, momento en el cual aplica las más refinadas virtudes de su intelecto para superar situaciones adversas.

Sesgo

La información recabada mostró una tendencia hacia una evaluación basada en la detección de errores por parte de los profesores, la cual modifica la información y la aleja de la realidad, siendo esto inherente a los instrumentos y metodologías usadas en su aplicación: “Mi concepto es que ellos son muy sesgados a la hora de ponerse una nota, por eso digo, ellos apuntan siempre a tener la más alta, a veces sin importar que lo que digan sea verdad o no” (Julio, EC13). Esta propensión es denominada sesgo, obtuvo una valoración del 7 % y lleva a cometer errores que son causados por algún factor que se ha obviado, o por fallo en su diseño, aplicación o análisis.

Esta situación puede presentarse cuando el evaluador se aferra a la primera acción posible de realizar, sin vincular otras alternativas producto de su experiencia. Cuestiones como esta motivaron a Rampello (2019) a argumentar que, como regla general, toda decisión debe basarse en la situación actual y proyectarse hacia el futuro. Es preciso observar el pasado para aprender de él y reconocer que varios de los sesgos presentes en la mente del sujeto deben ser gestionados por el individuo, pues él es el único que

conoce su grado de afectación. De igual forma, saber cómo gestionar un sesgo representa una herramienta poderosa a la hora de decidir, compensar factores subjetivos y tomar decisiones acertadas.

Venganza

En los resultados obtenidos, emergieron medidas de represalia que se dan en las aulas de clase, cuando se propician espacios para la participación en la evaluación, especialmente en la coevaluación y la heteroevaluación. Este problema lo plantearon los participantes: “Sin embargo, hay pelados que uno sabe que les va muy bien pero no tienen como la aceptación social suficiente y los otros terminan colocándole notas muy bajitas” (Ciro, EC12). Estas prácticas se clasificaron como venganza, obtuvieron una valoración del 7 %, y propician una búsqueda de satisfacción personal mediante el daño o perjuicio al otro, o a los otros, como deseo de revancha.

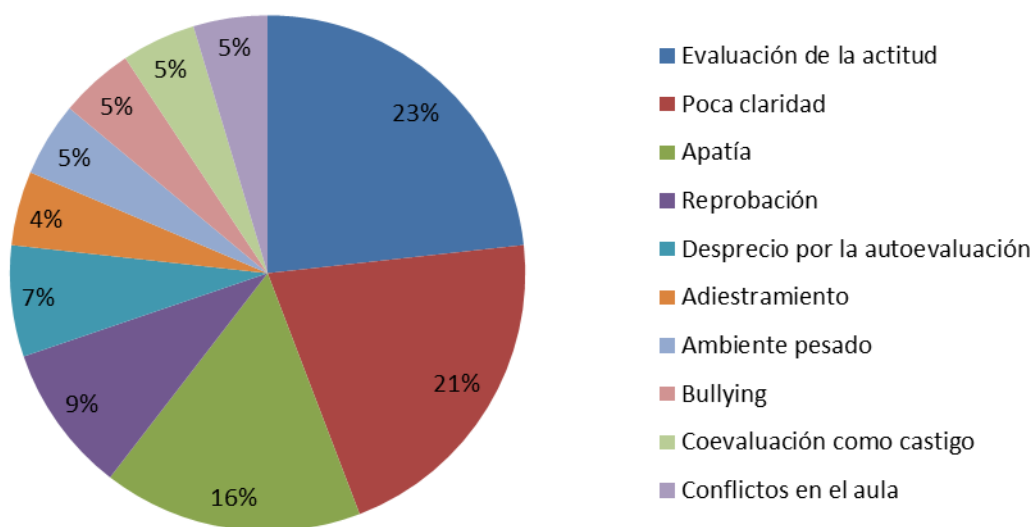
Desde esta perspectiva, el rechazo de los estudiantes intensifica los problemas de integración social en el entorno educativo y fomenta la proliferación de comportamientos violentos. En esta línea, León (2020), afirma que un autoconcepto sólido en el marco de la evaluación disminuye el deseo de venganza de los adolescentes ante una transgresión cometida por sus pares o profesores. Igualmente, aseveró que la autoestima de protección amortigua los efectos negativos derivados de diversas situaciones de conflicto, y que dicho autoconcepto se vuelve más efectivo cuando el estudiante ha contado con un adecuado acompañamiento familiar y escolar.

Situaciones que puede evitar una adecuada evaluación

En el aula de clase, y especialmente en el momento de evaluar los aprendizajes, surgen diversas situaciones tensionantes que se mitigan mediante la implementación de procesos evaluativos adecuados, siempre que estos sean planificados con la intención de ofrecer mayores alternativas de aprendizaje a los estudiantes. Por el contrario, la ausencia de previsión acarrea evaluaciones centradas exclusivamente en los conocimientos enseñados y no en los saberes aprendidos; en consecuencia, se resta importancia al trabajo realizado por los estudiantes y se generan obstáculos en el desarrollo de sus competencias, derivados de un aprendizaje pasivo e individualizado.

Este contexto se resume en la Figura 8, la cual revela escenarios que disminuyen la calidad de los procesos y van en detrimento de una evaluación amigable con los aprendizajes, tales como la evaluación de la actitud, la poca claridad, la apatía, la reprobación, el desprecio por la autoevaluación, el adiestramiento, el ambiente pesado, el *bullying*, la coevaluación como castigo y los conflictos en el aula.

Figura 8
Situaciones que puede evitar una adecuada evaluación



Evaluación de la actitud

Los profesores refirieron una innegable predisposición de los estudiantes para desempeñarse adecuadamente, dando mayor importancia al comportamiento manifestado en el momento de evaluar los aprendizajes. En ese sentido, se expuso: “Cuando uno ve que maltrata los demás estudiantes, que es déspota, que no es empático con los demás, eso es algo que hay que evaluarle y obviamente se le evalúa” (Abel, EC26). Esta tendencia es clasificada como evaluación de la actitud y obtuvo una valoración del 23 %, lo que evidencia que en el aula de clase se dan respuestas afectivas cargadas de sentimientos positivos o negativos frente a la realidad académica y comportamental de los estudiantes.

Asimismo, este tipo de prácticas forman parte de las condiciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas dinámicas llevaron a Mato y De la Torre (2009) a asegurar que las actitudes y la educación mantienen una relación bidireccional, a postular que la educación tiene como objetivo el perfeccionamiento de la persona como ser individual y social, y a indicar que las actitudes influyen de diferente forma en el aprendizaje, de modo que el rendimiento final sea lo más coherente posible con los objetivos planteados.

Poca claridad

En los discursos se aprecia la convicción de que todo lo enseñado es aprendido por los estudiantes, no obstante, en ocasiones se expresan ciertas incoherencias en los discursos que generan dudas frente a lo expuesto. Al indagar por las estrategias evaluativas, los participantes manifestaron que “la autoevaluación, yo se las llevo echa, y teniendo en cuenta la metodología de la institución ... la pedagogía, el concepto pedagógico y el modo de evaluar, que nos recomendaron se ejecuta” (Jairo, ESR5); “la hetero es donde nos evaluamos varios ¿cierto?, los estudiantes se evalúan entre ellos” (Julia, ESD11). Estas interpretaciones se clasificaron como poca claridad y obtuvieron una valoración del 21 %, lo que evidencia los vacíos conceptuales expresados por algunos de los participantes.

De la misma manera, se evidencia el desconcierto del profesor, el cual suele asociarse a una evaluación o calificación confusa. De estas imprecisiones dan cuenta Alcalá et al. (2019), quienes comprobaron que, aunque en la literatura científica de los últimos años se ha avanzado sustancialmente en el ámbito de la evaluación, todavía son muchas las confusiones e incertidumbres que surgen en torno a su implementación. Asimismo, estos autores enfatizan en la necesidad de asumir acuerdos claros que permitan unificar los modos de llevarla a cabo en el aula.

Apatía

En el análisis realizado, se manifestó la desmotivación por el aprendizaje, situación que se refleja en el poco interés demostrado por los estudiantes en el aula; esto trasciende los distintos aspectos de la vida y vincula sus expresiones y tendencias a un estado de malestar o desesperanza. Al respecto, los profesores expresaron lo siguiente: “Lo primero

que uno nota en los estudiantes, cuando hablamos de evaluación es rechazo, sí ahh que pereza y todo lo demás” (Jaime, ESR8); “te hablo de la mayoría —pues por generalizar, obviamente hay excepciones— que tienen como esa apatía frente a la evaluación” (Ciro, EC8). El sentimiento de apatía hacia la evaluación obtuvo una valoración del 16 %, lo que demuestra el decaimiento del ánimo y la pérdida de vigor o energía a la hora de realizar las actividades propuestas en el aula de clase.

Del mismo modo, la apatía se concibió como una conducta causal que bloquea el acto de pensar desde los contenidos programados. Desde esta perspectiva, Carmona y Toro (2010) propusieron que, para combatirla, es preciso cambiar el sentido de la enseñanza actual y de la rutina escolar mediante la realización de actividades que atraigan y emocionen al estudiante. Además, plantearon la creación de condiciones para hacer brotar nichos cognitivos que coadyuven y conduzcan a los estudiantes hacia el desarrollo de una sociedad con mayores deseos de aprender.

Reprobación

El trabajo de campo puso en evidencia diversas situaciones en las que el estudiante no reúne los requisitos mínimos para acreditar lo estipulado en el plan de estudios. En esa medida, un profesor argumentó que “los que no tienen el interés real, ahí usted cuando individualiza se da cuenta que son los que pierden” (Julio, EC5). Esta situación se clasificó como reprobación, obtuvo una valoración del 9 % y se configura cuando los estudiantes han obtenido desempeños inferiores y pierden la posibilidad de avanzar al grado siguiente.

En este sentido, fue reconocida como un factor asociado estrechamente con los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, derivado de las decisiones adoptadas tanto por estudiantes como por profesores. De esta frustración dan cuenta Méndez et al. (2018), quienes identificaron como causas principales del fracaso escolar factores de carácter exógeno, tales como la insuficiencia en las estrategias (concretamente en la didáctica) y en los hábitos de estudio. Asimismo, hallaron que la evaluación constituye un factor de carácter endógeno, influido por cuestiones económicas y relaciones personales. Bajo esta mirada, la reprobación se evidencia como el resultado de múltiples tensiones que afectan el aprendizaje y producen el fracaso escolar.

Desprecio por la autoevaluación

Al referirse a los procesos participativos que se llevan a cabo en el aula, los participantes manifestaron la tendencia a desconocer que este es un proceso muy personal, legítimo, necesario y válido, al reconocer que los estudiantes tienden a mostrar resistencia en el momento de facilitar en clase estos espacios. Al respecto, los profesores manifestaron: “En la práctica definitivamente no tengo un muy buen concepto de la autoevaluación” (Pedro, EC11); “la autoevaluación la determina uno como que algo muy facilista para los muchachos” (Jaime, ESR11). El desprecio por la autoevaluación obtuvo una valoración del 7 %, lo que evidencia la privación a los estudiantes de participar en la construcción de su propio conocimiento de una forma más interactiva y comprometida.

Este desprecio se manifiesta con mayor fuerza en aquellos ambientes de aula con tendencia a depreciar e ignorar la participación del estudiantado, bajo el argumento de ser este un proceso subjetivo. De esta situación da cuenta Kambourova (2020), quien sugiere que los procesos de aprendizaje deben apoyarse con mayor énfasis en la autoevaluación, por ser una práctica orientada a la búsqueda constante del conocimiento y a la comprensión de sí mismo.

Este tipo de estrategias buscan afianzar en el estudiante capacidades como la observación, el análisis y la comparación. Estas habilidades son fundamentales para comprender el camino recorrido hasta obtener un resultado determinado, dado que inducen al estudiante a tener consciencia de las etapas pasadas, con la posibilidad de replicar esos pasos u originar propuestas nuevas.

Adiestramiento

En sus relatos, los participantes hicieron referencia a instrucciones impartidas en las aulas de clase que buscan la enseñanza de habilidades y destrezas para mejorar el desempeño de su trabajo. Así, uno de los participantes afirmó que “previamente con ellos se hace en forma de repaso y, de ese repaso, se hace la evaluación que, digamos, se aplica a los 8 días” (Adolfo, ESR10). Estas situaciones se clasificaron como adiestramiento, obtuvieron una valoración del 4 % y procuran una nueva interpretación de la educación al partir del diagnóstico de las necesidades del estudiante en función de su preparación.

De esta manera, la disciplina, entendida como intencionalidad en el aula, determina los niveles de ayuda que el profesor brinda a sus estudiantes. De este método dan cuenta Bolaños et al. (2018), quienes encontraron que, desde esta perspectiva, la evaluación favorece el diagnóstico inicial y su retroalimentación como un proceso cíclico de formación permanente. Estas estrategias permiten al profesor autoevaluarse al valorar las vías y métodos aplicados en la orientación brindada al adiestrado para su crecimiento personal.

Ambiente pesado

En las percepciones de los participantes, se manifestó una escasa motivación hacia el aprendizaje y se develaron escenarios que inciden desfavorablemente en su disposición ante el estudio y el proceso educativo en general. En tal sentido, afirmaron que “a veces el ruido, el calor, el encierro a ellos les genera bastante tensión y no permite que trabajen como uno quisiera” (Amelia, ESD16). Estas condiciones se consideraron como un ambiente pesado, obtuvieron una valoración del 5 % y generan desánimo en los estudiantes para realizar lo propuesto en clase.

Un entorno con las características antes mencionadas pone de relieve aspectos vinculados a un clima poco afectivo en los sistemas educativos. De estas limitantes dan cuenta Castro y Morales (2015), quienes destacaron el interés de algunos países por formar estudiantes felices en ambientes libres de violencia, tensiones o presiones externas. Además, se subraya que estas estrategias buscan ofrecer a los estudiantes escuelas con posibilidades de progresar a su propio ritmo, mediante relaciones basadas en el afecto y el respeto entre pares y profesores. Todo ello en un clima de sana cooperación, donde cada individuo ocupe su lugar y desempeñe un papel preponderante en la construcción colectiva del conocimiento.

Acoso escolar, bullying

En los testimonios fue recurrente la mención a conductas de acoso repetitivo e intencionado entre los estudiantes. Al respecto, uno de los participantes comentó que “hay estudiantes que sufren mucho *bullying*, incluso xenofobia” (Julio, EC16). Estas conductas se clasificaron como acoso escolar, obtuvieron una valoración del 5 % y evidencian

situaciones en las que los estudiantes son sometidos reiteradamente a acciones negativas e intencionadas —sin que exista provocación previa— debido a un desequilibrio de poder entre los implicados. Estas situaciones ocurren de manera habitual y abusiva sobre alguno de los miembros del grupo.

No obstante, esta forma de acoso conlleva diversos tipos de violencia: física, verbal, psicológica o de exclusión social. De esta situación dieron cuenta Sarasola y Ripoll (2019), quienes consideraron que este fenómeno de violencia entre iguales implica una desigualdad de poder entre el acosador y la víctima. Todas las formas de acoso escolar reflejan un componente psicológico e indican que el desarrollo de la competencia social en la escuela previene la implicación de los estudiantes en problemas de violencia interpersonal.

Coevaluación como castigo

Se aludió a estrategias violentas que permean a todos los actores por su condición de objetos y sujetos de la evaluación; estas surgen como subproducto de tácticas que, aunque buscan la experiencia sobre los propios y ajenos, terminan desvirtuándose. Al respecto, un participante comentó que “la coevaluación es interesante siempre y cuando los mismos estudiantes estén conscientes de eso; que no se tome como un castigo a un trabajo colaborativo” (Pedro, EC12). Este proceso es definido como coevaluación como castigo, obtuvo una valoración del 5 % e impide la generación de un cúmulo de experiencias destinadas a enriquecer y realimentar el aprendizaje individual y grupal de forma participativa y crítica.

Esta estrategia participativa, cuando es dirigida de forma inadecuada, obstaculiza la posibilidad de reconocer la contribución personal y la manifestación sincera de los aspectos mejorables entre compañeros. Igualmente, impide su uso como una herramienta que permita recapacitar sobre los resultados de los aprendizajes, tanto para el profesor que evalúa como para los estudiantes que reflexionan sobre la forma en que están aprendiendo.

De esta situación dan cuenta Torres y Minerva (2005), quienes consideraron necesario realizar coevaluaciones orales para manifestar con sinceridad los aspectos mejorables de los compañeros. Además, plantearon que resulta absurdo pensar que todo ha salido bien en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que siempre surgen mejoras que merecen la debida atención.

Conflictos en el aula

El discurso de los participantes hizo notoria la imposición de normas poco consensuadas, la insuficiente promoción de espacios de diálogo y la escasa gestión del conflicto como una oportunidad de aprendizaje para prevenir, atender y contener posibles situaciones de confrontación. Estos problemas se relacionaron en uno de los testimonios:

Hay grupos de por sí que de pronto están subdivididos, por albergar estudiantes como muy conflictivos, con muchos problemas y eso va a influir mucho en el clima del grupo, en la armonía o en la convivencia de pronto no tan sana. (Ema, EC16)

Esta apreciación se clasifica como conflictos en el aula, obtuvo una valoración del 5 % y deja en claro que la escuela debe otorgar espacios significativos y protectores que faciliten el aprendizaje en los ámbitos académico, personal y sociocultural.

De igual manera, los conflictos constituyen una situación multicausal producida por las relaciones y las condiciones humanas presentes en la escuela. Estos problemas fueron abordados por De Guzmán et al. (2011), quienes comprobaron que los propios estudiantes son quienes mejor resuelven el conflicto cuando se encuentran en un ambiente neutral o cuando el conflicto es abordado directamente y con discreción de los implicados. Además, se evidencia que la resolución positiva de los conflictos crea un ambiente de confianza en el que los mismos estudiantes son los primeros interesados en superarlos.

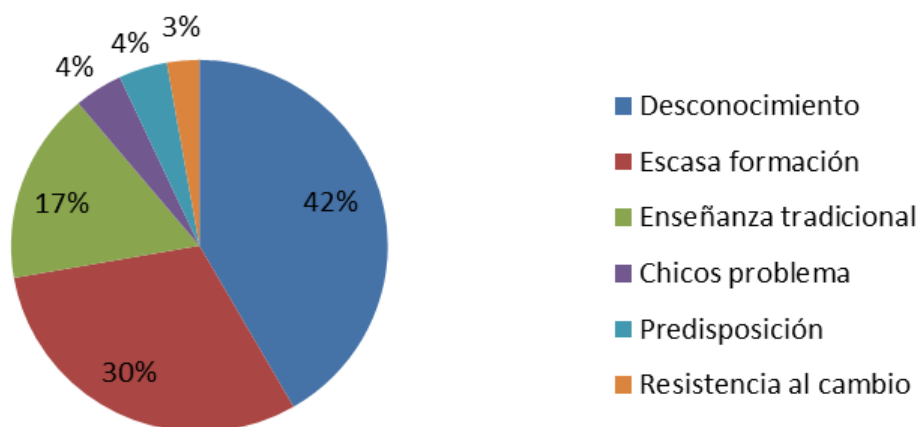
Realidades que inducen a abandonar la escuela

El análisis de los aportes realizados por los profesores presentó posturas controversiales que llamaron la atención por su impacto en la vida social de la comunidad. Esto se hace evidente en los estudiantes ante su incapacidad para alcanzar los objetivos planteados por la escuela para su nivel, edad y desarrollo. Estas condiciones se expresaron a través de diferentes manifestaciones que se resumen en la Figura 9.

Se destacan los desafíos que los profesores deben enfrentar para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. Estos retos también forman parte de los establecimientos educativos cuando se manifiestan formas de supresión que, a su vez, se convierten en representaciones de exclusión social.

Al caracterizar los hallazgos y analizar las causales del abandono, se confirmó la existencia de una dinámica multicausal estructurada en dos vertientes; la primera, muestra la responsabilidad institucional frente a los procesos de formación, originada por el desconocimiento expresado por los profesores, la insuficiente formación, la enseñanza tradicional y la resistencia al cambio por parte de los profesores; la segunda evidencia los inconvenientes de los estudiantes frente a la oferta educativa planteada en el aula, tales como la etiqueta “chicos problema” y la predisposición manifestada por algunos profesores.

Figura 9
Realidades que inducen al abandono escolar



Nota. Realidades que inducen al abandono escolar según el discurso de los profesores.

Responsabilidad institucional

Las revelaciones de los profesores mostraron una escuela con poca capacidad para suplir las necesidades formativas de la comunidad educativa, lo que evidencia ambientes inadecuados para la promoción de los aprendizajes y una escasa responsabilidad en el fomento del desarrollo integral de los estudiantes. Estos hallazgos demostraron la falta de garantías para que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso a una educación inclusiva y diversificada; asimismo, pusieron de manifiesto procesos evaluativos débiles que impiden la mejora continua de los procesos formativos.

Desconocimiento

Con respecto a los relatos de los profesores, son notorios los silencios y las respuestas fuera de contexto que ofrecen sin pensar en el efecto causado; objeciones que evidencian la necesidad de una capacitación efectiva para formar a los estudiantes. Esta incompetencia resulta más evidente al interrogar a los profesores sobre las teorías que sustentan la práctica profesional.

En ese sentido, los participantes plantearon lo siguiente: “No me caso con ninguna, yo voy tomando de aquí, voy tomando de allá, inclusive hasta teorías que pueden ir en contra me gusta tomarlas” (Pedro, EC25); “yo sé que salió de los diferentes métodos que he aprendido en los procesos de formación, ahora autores no tengo presentes en el momento” (Ana, ESR25).

Esta inexperiencia ha sido descrita como desconocimiento, obtuvo una valoración del 42 % y se manifiesta en relatos que sugieren una insuficiente actualización permanente, el desconocimiento de las responsabilidades propias del cargo e inadecuadas relaciones profesionales entretejidas desde el ejercicio de su práctica. Por este motivo, la evaluación se despoja de su sentido pedagógico y se posiciona, por parte de los profesores, del lado de las relaciones autoritarias. De esta situación dan cuenta Gómez y Salinas (2020), quienes pusieron de manifiesto que, por falta de formación, los profesores desconocen que las actividades de enseñanza deben estar separadas de la evaluación.

Igualmente, los autores consideran que las actividades de la enseñanza y la evaluación constituyen tiempos y acciones diferenciadas; sostienen que no se pueden concebir las tareas de evaluación exclusivamente como tareas de aprendizaje, pues ello reduce la evaluación a una simple calificación. Este desconocimiento no solo borra los efectos formativos de la evaluación, sino que también centra la actividad de construcción y apropiación del conocimiento en un número. Por tanto, esta visión reduccionista define la vida académica de los estudiantes e impide el reconocimiento de los diversos niveles de desempeño en las competencias alcanzadas.

Escasa formación

En relación con la formación, se reflejó una insuficiencia de dominio en la construcción e interpretación de los instrumentos diseñados por los profesores, así como en las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Esta situación se evidencia en

los siguientes testimonios: “En la coevaluación, al igual que la autoevaluación, pienso que tampoco tenemos como una buena preparación” (Ema, EC15); “es un proceso que puede tomar mucho tiempo y que no todos los profesores, de hecho, estamos preparados para ello” (Ana, ESR17).

Estas necesidades han sido relacionadas con una escasa formación, la cual obtuvo una valoración del 30 %. Tales circunstancias impiden que la evaluación se convierta en el pilar fundamental del conocimiento e imposibilitan el reto actual de preparar a las futuras generaciones para adaptarse a la complejidad de la vida personal, social y profesional. Estas condiciones generan prácticas basadas en las creencias subjetivas, en la experiencia propia o en la emulación de otros actores que han transitado por sus vidas.

De este prejuicio da cuenta Moreno (2021), quien destaca la necesidad de diferenciar la evaluación para transformarla en una experiencia de aprendizaje. Asimismo, propone planes de mayor formación para que la evaluación esté imbuida de cambios permanentes e incertidumbre, de modo que se fortalezca como proceso continuo, formativo, participativo y compartido. Por lo tanto, se procura lograr gradualmente un balance entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, entendiendo que ambas son dimensiones indispensables en la vida académica.

Enseñanza tradicional

Con respecto al tradicionalismo, los profesores dejaron entrever que la escuela es un lugar donde convergen diferentes discursos. En sus testimonios, se perciben como sujetos a quienes la comunidad educativa les reconoce la posesión y el poder del conocimiento; igualmente, asumen la responsabilidad en la transmisión de saberes y el juzgamiento de los estudiantes ante lo dicho y pensado. Estas circunstancias fueron confirmadas por los participantes: “En la institución a veces carecemos de espacios o de material y terminamos evaluando de la misma manera como nos evaluaron como estudiante (hoja, lápiz y papel)” (Pablo, EC25). Estos escenarios se han clasificado como enseñanza tradicional, obtuvieron una valoración del 27 % y revelan características que representan lo dominante de la escuela y, consecuentemente, en la enseñanza, la cual aún centra su quehacer en el monólogo del profesor como poseedor de la verdad absoluta.

En tal sentido, las estrategias basan la labor del profesor en materiales que deciden lo que debe ser aprendido. Este tradicionalismo llevó a Delord y Porlán (2018) a comprobar cómo el discurso tradicional del profesor se impone ante el discurso innovador de

quienes proponen abordar la evaluación como un proceso distinto, al ser considerada como el núcleo más resistente al cambio. Estos postulados deben incorporar la reflexión social sobre el currículo y las prácticas educativas; especialmente, deben procurar el cambio en el modelo de evaluación de la escuela en contextos tradicionales.

Resistencia al cambio

En los argumentos de los profesores vinculados a esta investigación se notó la dificultad para desprenderse de saberes, habilidades, hábitos y disposiciones que, si bien pudieron ser válidos en otros momentos y lugares, hoy resultan ineficaces. Las estrategias mencionadas perpetúan la implementación de prácticas que, en el contexto actual, son ineficaces. La modificación de dichas conductas puede resultar conflictiva, especialmente cuando se busca sustituirlas por aprendizajes más pertinentes y valiosos para la formación de las generaciones contemporáneas.

La resistencia al cambio obtuvo una valoración del 3% por parte de los participantes y se ilustra en el siguiente testimonio: “El proceso educativo hay que saberlo orientar ... es difícil romper con esos rituales” (Ana, ESR15). Esta permanencia de prácticas tradicionales ocasiona que los procesos formativos no den respuesta a las necesidades educativas y sociales.

Se trata de un factor abordado desde distintas facetas que incluyen variables de personalidad, la autopercepción de los profesores y las características de la cultura institucional. Esta insuficiente iniciativa llamó la atención de Córlica (2020), quien mostró que, si bien la resistencia al cambio es un fenómeno multicausal, se relaciona estrechamente con factores personales de los profesores: temores frente a la incertidumbre, una autopercepción de baja autoeficacia y resistencia hacia los modos de implementación de las nuevas políticas.

Se identifican factores institucionales que exigen continuamente desaprender viejos esquemas y reaprender otros nuevos. Esta afirmación cobra sentido al encontrar formas abiertas de resistencia al cambio en los profesores, las cuales pueden resultar productivas si se manejan de manera positiva. Igualmente, existen formas encubiertas que son más complejas de manejar, pues incluyen la obstaculización de los esfuerzos destinados a producir el cambio.

Inconvenientes por parte de los estudiantes

Los hallazgos revelaron la existencia de estudiantes cuyas características generan resistencia y tensión en el aula de clase. Los profesores atribuyen esta situación a un insuficiente compromiso con las actividades propuestas y a la prevalencia de conductas que afectan la convivencia. Estos estudiantes poseen la capacidad de desestabilizar las normas acordadas, pues su actitud retrasa los ritmos de aprendizaje mediante una constante interferencia en el trabajo realizado. Esto obliga a los profesores a dedicar un tiempo desproporcionado a solucionar los problemas ocasionados, lo que resta relevancia a las actividades orientadas al aprendizaje.

Chicos problema

En cuanto a la percepción de los profesores entrevistados frente al trabajo académico de los estudiantes, se encontraron situaciones que desbordan la planeación y los obligan a modificar, de manera imprevista, lo programado para la clase. En este sentido, expresaron:

Uno se encuentra chicos que están en contra del sistema educativo, entonces ... los hay que no quieren entrar a clase y los obligamos a ingresar; cómo van a estar en el pasillo. Y ¿que entran a hacer a la clase? a hacer nada, o a no dejar hacer. (Ana, ESR23)

Estos estudiantes son denominados “chicos problema”, categoría que obtuvo una valoración del 4 % y que se refiere a aquellos estudiantes que entran en conflicto con facilidad, manifiestan gestos de agresividad y rebeldía, o son estigmatizados por situaciones familiares que afectan su comportamiento. Asimismo, se destaca la necesidad de establecer recursos cognitivos que permitan alcanzar procesos emocionales controlados y lograr conductas adecuadas para un afrontamiento eficaz de las situaciones que generan tensión en el aula.

De este comportamiento dan cuenta Samper et al. (2015), quienes propusieron que, para un afrontamiento adecuado de los problemas en la adolescencia por parte de los estudiantes, es crucial asumir el reto, sentirse capaz de darles solución, tener la disposición de buscar apoyo en otros colegas si es necesario y hacerlo con el mayor autocontrol emocional posible.

Predisposición

Los testimonios recogidos evidencian la manifestación de una postura subjetiva por parte de los estudiantes en relación con las emociones que les genera el simple hecho de escuchar la palabra “evaluación”. Estas narraciones permitieron interpretar la manera en que ellos se expresan, se comportan e interactúan consigo mismos y con los demás. Al respecto, uno de los participantes comentó que “algunos se ponen hasta nerviosos, el solo hecho de decir evaluación, los predispone de una manera negativa” (Adolfo, ESR8).

Las reacciones se clasificaron bajo el concepto de predisposición, el cual obtuvo una valoración del 4 %. Este resultado destaca la importancia de la autoconciencia respecto a la existencia o ausencia de una disposición —ya sea positiva o negativa— hacia el aprendizaje y su influencia significativa en el éxito o fracaso de las tareas realizadas. En este contexto, se evidencia la necesidad de fomentar el interés de los estudiantes y motivarlos para que mejoren su capacidad de gestionar el tiempo de manera eficiente.

Esta problemática la abordaron Montuori et al. (2021), quienes concluyeron que los estudiantes, en general, no están habituados a realizar actividades preparatorias antes de las clases, debido principalmente a la falta de organización o motivación. En consecuencia, los profesores enfrentan, actualmente, el desafío de incentivar a los estudiantes con el fin de fortalecer sus habilidades de gestión del tiempo; de este modo, se favorece una participación activa en el aprendizaje que trascienda los enfoques tradicionales de las clases magistrales.

Capítulo 2

La evaluación
escolar desde el
discurso de los
estudiantes de los
Ciclos Lectivos
Especiales
Integrados

La indagación realizada, a través de la interacción de los grupos de discusión, ofreció hallazgos fundamentales para estructurar la información en distintas categorías. Estas fueron alimentadas por subcategorías que emergieron a medida que se realizaba el análisis y se contrastaba la información con estudios recientes.

Esta interlocución reveló diversos beneficios de la escolarización, así como las características de una adecuada evaluación, estrategias evaluativas, experiencias subjetivas, situaciones que se pueden evitar y, finalmente, realidades que inducen a desertar, a partir de la evaluación aplicada en el aula de clase por parte de los profesores.

Beneficios de la escolarización

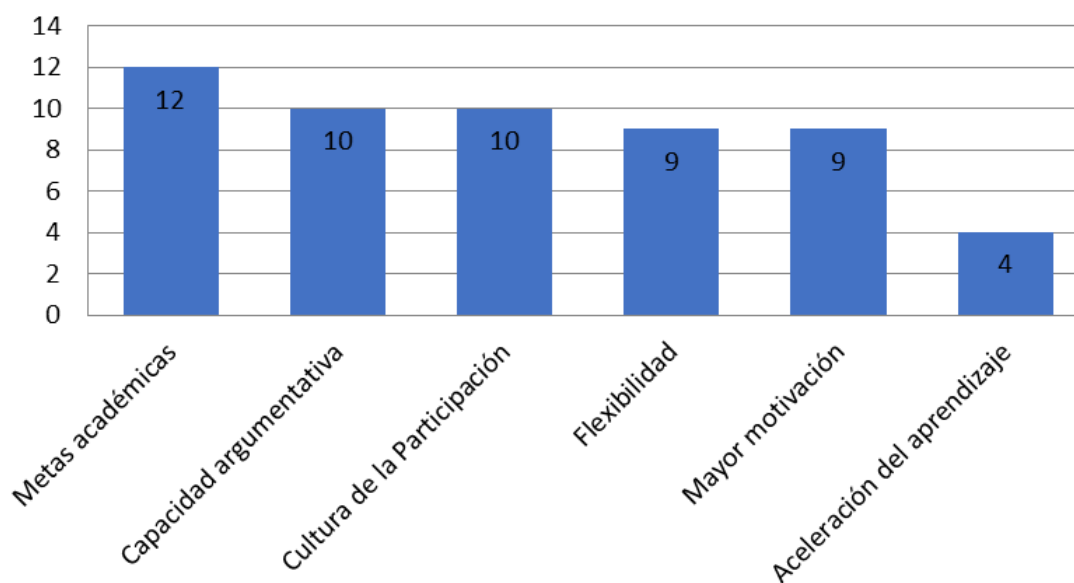
Los resultados expresan las opiniones surgidas de los grupos de discusión establecidos en las instituciones educativas vinculadas, con el propósito de descifrar los discursos que los estudiantes de los CLEI poseen sobre la evaluación escolar y su correspondencia con el fracaso. Para iniciar, es preciso recordar que los CLEI están conformados por estudiantes que, en su mayoría, estuvieron inscritos en el sistema educativo regular, abandonaron la escuela y retornaron posteriormente para recobrar su estatus académico. Este regreso está impulsado por el deseo de culminar sus estudios, cumplir con los requerimientos del Decreto 3011 de 1997 y acelerar su proceso de aprendizaje para la obtención del título correspondiente.

En este sentido, la información aportada en los grupos señaló que la escuela tiene como misión primordial favorecer la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Asimismo, ha recibido la encomienda de enseñar a cada individuo y formarlo en todas sus dimensiones, con el propósito de incorporarlo críticamente a la cultura.

A la vez, la escuela constituye un espacio formador y dinámico que proporciona aprendizajes reflexivos. Los beneficios que ofrece la escuela fueron resumidos en la Figura 10, con el fin de facilitar la comprensión de los procesos de intervención que se realizan y de lo que acontece con los aprendizajes desde la perspectiva de los estudiantes que retornan al sistema educativo.

Desde esta perspectiva, se proyecta una escuela que sirve de escenario para que los estudiantes alcancen sus metas académicas, adquieran capacidad argumentativa y se eduquen en la cultura de participación. Asimismo, este espacio debe permitir mayor flexibilidad en los tiempos de aprendizaje y en el currículo, cultivar la motivación y servir al estudiante para concluir sus estudios mediante la aceleración del aprendizaje.

Figura 10
Beneficios que trae la escolarización



Metas académicas

Con respecto a las expectativas de los estudiantes en relación con su deseo de alcanzar el éxito escolar, uno de los participantes expresó lo siguiente: “Me motivan las ganas de salir adelante, buscar nuevas oportunidades, más ahora en este tiempo que todo es tan difícil” (Luis, GDSRV)².

² En adelante los nombres corresponden a seudónimos de los estudiantes participantes en los grupos de discusión, seguido de las iniciales del municipio, así: GDC: Cisneros. GDSR: San Roque. GDSD: Santo Domingo. El número romano al final es el de cada ciclo lectivo CLEI (I al VI). Ver Tabla 8.

Las metas académicas obtuvieron una valoración del 12 % y se consolidan como elementos clave para motivar mayores aprendizajes y, por ende, mejores desempeños en las diferentes áreas del conocimiento. Igualmente, funcionan como propulsores motivacionales en el propósito de culminar sus estudios.

En tal sentido, estas metas constituyen propósitos que albergan los estudiantes para iniciar comportamientos orientados hacia el logro y desarrollar representaciones cognitivas de las conductas futuras que aplicaran en sus contextos de interacción. Además, se convierten en la clave para obtener reconocimiento o aprobación por parte de sus pares, profesores y familia, actuando como metas de refuerzo social.

Estas circunstancias llamaron la atención de Covarrubias et al. (2019), quienes al investigar las metas académicas hallaron que las creencias de autoeficacia positivas constituyen un componente fundamental en la implicación de los estudiantes. Estas creencias, junto a procesos de autorregulación, potencian las metas de mejora de su competencia personal. El peso relativo en las metas de aprendizaje recae sobre su autorregulación; esto indica que los estudiantes que gestionan sus tiempos de estudio, observan sus conductas y buscan ayuda para orientar su logro académico, obtienen rendimientos superiores a los esperados.

Capacidad argumentativa

Se plantearon algunos beneficios que reciben los participantes por parte de la escuela, derivados de la evaluación que se realiza en ella. Como respuesta, manifestaron que “la evaluación es importante porque se supone que se hace para uno saber qué tanto dominio tiene” (Luz, GDCV); “es cuando uno y el profesor nos damos cuenta que sí hemos aprendido algo en el área que uno está estudiando” (Frida, GDCLV).

Estos aportes fueron referidos como capacidad argumentativa, obtuvo una valoración del 10 % y esboza los objetivos clave que un establecimiento educativo puede conseguir en todas las áreas del conocimiento, así como lograr que los estudiantes estén en capacidad de desarrollar competencias básicas y específicas.

La argumentación, asumida como característica de primer orden en el desarrollo de la personalidad del estudiante, da cuenta de las conductas lingüísticas adquiridas en la escuela en cuanto a la integración y cualificación de saberes para la formación autónoma; asimismo, son demostraciones que han de darse en todas las disciplinas y saberes de la actividad humana.

Esta capacidad motivó a Soto (2021) a encontrar que para argumentar se necesita que el estudiante identifique la postura que tiene frente a un tema o problema. Lograr mayor asimilación de las ideas clave de los mensajes requiere ponerlas por escrito e identificar aquellas que se defienden. Además, este ejercicio demanda escuchar con atención las réplicas por parte de los otros para preparar las respuestas que se necesitan y, de este modo, fortalecer su proceso discursivo.

Cultura de la participación

En la discusión con los grupos de estudiantes, se detalló la cultura de la participación, la cual obtuvo una valoración del 10 %, así lo confirmaron los participantes al exponer que “los profesores, si permiten la participación de los estudiantes, abren los espacios” (Ada, GDCV); “sí, nos permitían que participáramos, pero uno a veces no entendía, entonces por eso no participaba” (Justo, GDCLV).

Estos relatos hacen referencia a las formas en las que los profesores permiten que los estudiantes realmente se involucren en las clases; proporcionan claves esenciales de todo proceso educativo que se están convirtiendo en bases de la justicia en el aula. Dichas estrategias llevan al estudiante a intervenir en la toma de decisiones, evitando las iniciativas docentes para dirigir y aumentar su protagonismo en el proceso de aprendizaje.

La cultura de la participación, entendida como un medio para el aprendizaje y el empoderamiento, subraya el carácter colaborativo de la evaluación bajo el enfoque de una evaluación democrática, el cual integra a los estudiantes en la toma de decisiones durante las fases del proceso formativo, para establecer acuerdos en todo el proceso de evaluación. Este enfoque promueve un diálogo orientado hacia decisiones mutuas y colectivas, en contraposición a los modelos tradicionales, en los que el proceso es individual y determinado por decisiones unilaterales del docente.

La democratización del proceso educativo llevó a García et al. (2020) a identificar que el profesorado otorga mayor importancia al diseño, la planificación de la evaluación y al seguimiento de los estudiantes. No obstante, en cuanto a la dimensión de participación, se observa menos consideración hacia la implicación activa del alumnado en los procesos evaluativos, postura que resulta en una participación escasa o casi inexistente; en muchos casos, se limita a situaciones anecdóticas en ciertas asignaturas.

Flexibilidad

Otro rasgo destacado en el comportamiento de los estudiantes refleja la capacidad de los profesores para gestionar la evaluación en el aula. Esta aptitud se evidencia en su habilidad para abordar diversas situaciones desde perspectivas nuevas y en la agilidad con la que alternan entre los distintos aspectos de la clase, lo que les permite adaptarse de manera eficaz a las demandas y prioridades emergentes.

A este respecto, en los testimonios se señala que “los profesores ahora le colaboran más a uno para aprender, si lo ven a uno muy pegado le dicen venga yo le explico; de igual forma, hay cosas más diferentes” (Abel, GDSRV). Estas disposiciones se relacionaron con la flexibilidad, obtuvieron una valoración del 9 % y permitió al estudiante evidenciar su susceptibilidad para adaptarse a los cambios según las circunstancias, por involucrar necesariamente sus procesos de control cognitivo.

Al mismo tiempo, esta flexibilidad se concibe como la capacidad de los estudiantes para pensar diferentes opciones ante una determinada situación o, bien, para formarse nuevos conceptos a través de representaciones mentales de las relaciones entre los diferentes elementos que la componen; esta toma fuerza como componente de cambio para la creatividad e innovación en el aula.

La flexibilidad que debe tener el acto evaluativo llevó a Mendoza et al. (2019) a encontrar que hay una relación estrecha entre la flexibilidad, la conceptualización de formación y la creatividad del profesor. El manejo disciplinar y didáctico son herramientas necesarias para orientar el proceso de reflexión, el cual requiere una apertura al conocimiento, por parte del profesor, para que lo conduzca a especializarse y buscar a través del “trabajo colectivo” la obtención de productos evidenciables, contextualizados a su realidad.

Mayor motivación

Durante la discusión con los estudiantes, a propósito de los beneficios de la escuela, se señaló el provecho que se produce cuando se toma conciencia del motivo y de la necesidad de aprender, se desarrolla la curiosidad y persevera ante las distintas tareas que presenta el aprendizaje. Estas ideas se sustentan en las palabras de dos participantes: “Me motivan las ganas de salir adelante, buscar nuevas oportunidades más ahora en este tiempo que todo está como tan difícil” (Luis, GDSRV); “a mí me produce como ganas de seguir adelante, como estudiar algo más y cambiar uno la situación” (Lía, GDSRV).

Estos pensamientos se clasificaron como motivación, obtuvieron una valoración del 9 % y propician mayores aprendizajes en los estudiantes; asimismo, evidencian una mayor motivación para alcanzar sus metas e intervención de diversos factores emocionales y cognitivos para su puesta en escena y efectividad.

La motivación establece un factor decisivo del proceso de aprendizaje y rendimiento de un estudiante, y es un componente relevante para el éxito en cualquier área del conocimiento. Igualmente, se presenta en el aula cuando los estudiantes muestran interés al realizar sus actividades académicas y, al ser comparada con la inteligencia u otras habilidades, puede ser fácilmente influenciada por factores circunstanciales.

De acuerdo con Vázquez et al. (2021), la motivación no depende de un único factor, sino que en ella se ven implicadas variables personales y contextuales sobre las que resulta necesario incidir. Las orientaciones que los profesores ofrecen no deben desarrollarse desde un solo frente y se aconseja que estas disposiciones estén en permanente colaboración entre los agentes que forman parte de sus entornos habituales.

Aceleración de los aprendizajes

En el marco de la discusión grupal, se mencionaron estrategias formativas que buscan estimular la finalización de sus estudios de manera más rápida. Los estudiantes atribuyeron su incorporación a estos programas con la finalidad de recuperarse del fracaso escolar, ya sea por deserción, reprobación o abandono temprano. Al respecto, aseguraron que este tipo de modalidades sirven “para salir más rápido del colegio, empezar a trabajar y recoger plata para una carrera como la ganadería” (Adan, GDCLV); “para salir más rápido de estudiar y empezar a estudiar una carrera” (Justo, GDCLV).

Estas estrategias se definieron como aceleración del aprendizaje, obtuvieron una valoración del 4 % y se convierten en programas que procuran el desarrollo psicosocial, el perfeccionamiento de la capacidad de resiliencia, que encamina la reconstrucción de sus proyectos de vida y el fortalecimiento de la autoestima.

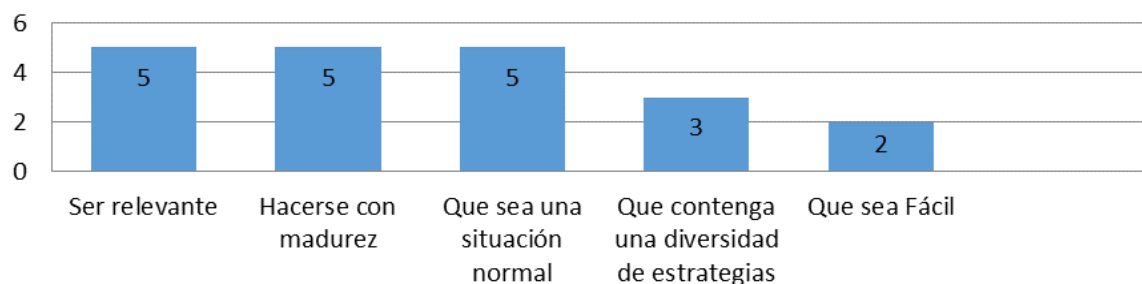
Algo similar ocurre con la aceleración como uno de los modelos educativos flexibles para atender a población con características de extraedad. Esta normativa se creó con el objetivo de traer nuevamente a la escuela aquellos estudiantes que una vez la abandonaron y garantizar la permanencia de aquellos que se encuentren en condición de extraedad o están fuera del sistema educativo. Esta estrategia se adaptó a las necesidades y contextos de la población a la cual está dirigida, acordada en busca de que la educación se entienda como un derecho para todos y se oferte a la población en función de disminuir los retos que influyen negativamente en el aprendizaje.

Este programa utiliza procedimientos que permiten a los estudiantes regular su conducta y emplear un enfoque estratégico en el aprendizaje; lo hace con la garantía de enfrentar de manera flexible e independiente los nuevos aprendizajes que se les proponen. Este modelo educativo llamó la atención de Cuesta (2016), quien encontró que permite superar el fracaso escolar, ampliar la cobertura y garantizar la permanencia de los que se encuentren por fuera del sistema educativo. Este tipo de estrategias en un territorio evita que los menores en extraedad se vinculen a la delincuencia juvenil, porque eleva su autoestima cuando se sienten incluidos para lograr su proceso de formación.

Características que debe tener una adecuada evaluación

A propósito de las características de la evaluación de los aprendizajes a lo largo de toda la vida, los estudiantes enfatizaron que hay que mostrar sus propósitos de forma clara, entenderla como un proceso centrado en el papel que desempeñan frente al aprendizaje y concebirla como una práctica que requiere un cuidadoso diseño por parte del profesor, por ser un insumo fundamental para la toma de decisiones en el aula. De la misma forma, una adecuada evaluación debe ser relevante, hacerse con madurez, ser una situación normal, que esté soportada en una diversidad de estrategias y que sea fácil de entender, según lo expresado por los estudiantes y resumido en la Figura 11.

Figura 11
Características que debe tener una adecuada evaluación



Una evaluación que sea relevante

Desde esta perspectiva, se dio cuenta de la importancia que tiene para los estudiantes la evaluación; al mencionarla, hacen alusión a pensamientos, recuerdos y conclusiones a las que han llegado por el contacto directo o indirecto que han tenido con este tipo de prácticas. En tal sentido, los estudiantes expusieron que “la evaluación es útil porque se valora el sacrificio y el esfuerzo que uno hace” (Willian, GDSDV); “es un repaso que uno hace de lo que ha aprendido, y lo pone en práctica” (Alex, GDSDV).

Estas representaciones sitúan la evaluación como relevante con una valoración del 5 % y se relacionan a cualquier estímulo externo o representación interna que lleve a un proceso de aprendizaje. A su vez, instalan la evaluación como aquella estrategia que puede ser concebida en términos de efectos cognitivos y esfuerzos en el procesamiento de la información previa de la que el estudiante dispone.

Hacerse con madurez

Se develaron algunas características que demostraron los estudiantes para enfrentar día a día situaciones que plantea la escuela, las cuales les permiten percibir la importancia de sus decisiones, ser consciente de las posibles consecuencias de sus propias acciones y manifestar tranquilidad a la hora de afrontar adversidades y numerosas situaciones.

De esta manera, los estudiantes expresaron: “Considero que, uy sí, sí a la hora de enseñar, los profesores como que se enfocan más, porque ellos saben que uno sí lo toma como en serio y no están tratando con niños que a la final creen que no necesitarán eso, estando más comprometida” (Irma, GDSRV); “entonces uno está concentrado en que debe aprender y como uno lo necesita si quiere salir adelante, le pone todo el empeño (Luis, GDSRV). Estas circunstancias se consideraron como madurez, obtuvieron una valoración del 5 % y evidencian ideas, pensamientos y acciones adecuadas que demuestran la lucidez suficiente para decidir lo que deben o no hacer.

Igualmente, esta lucidez implica imaginar la evaluación como núcleo central de los recursos personales de que dispone para enfrentar las diversas transiciones y dificultades que se dan a lo largo de su desarrollo; asimismo, admitirla como un proceso que influye directamente en su desempeño académico, que marca significativamente sus avances y se manifiesta en el conocimiento de sus alternativas académicas y profesionales.

La realización de una evaluación con madurez llamó la atención de Fernández y Herrera (2018), quienes encontraron que el desarrollo de una adecuada orientación vocacional permite al estudiante adquirir un conocimiento más ajustado sobre sí mismo; le ayuda con la identificación de sus intereses y potencialidades de aprendizaje como factores indispensables para el desarrollo de la madurez. La motivación del estudiante determina el nivel de aspiración vocacional y, a medida que aumenta la motivación, aumenta también la madurez como persona.

La evaluación como una situación normal

El análisis de la información aportada exhibió situaciones que se repiten con mayor frecuencia a través de esquemas que sirven de normas o reglas que se siguen regularmente en el aula de clase por parte de los profesores, en espacios de tiempo y lugares diferentes. Igualmente hicieron ver la evaluación como una situación normal, le otorgaron una valoración del 5 %: “Para los que son pilosos y han estudiado la evaluación es una situación normal y, los que no, ahí sí alegan” (Alex, GDSDV); “para mí, la evaluación es normal, igual antes que ahora” (Michel, GDCLV). Estos testimonios conservan ciertas tipologías habituales que los estudiantes observan por la aplicación de estrategias salidas de contexto y que develan pocos o nulos cambios realizados en la forma de evaluar por parte de los profesores.

Una situación normal opera como tendencia en los estudiantes porque conduce las formas en que ellos argumentan para definir y determinar lo que es aceptado, valorado y deseado. Igualmente, siempre está dispuesta para recibir críticas y se sostiene en algún supuesto que es posible advertir y narrar. Asimismo, remite a un contexto en el cual la diferencia no es una construcción aislada ni natural, sino que es una producción que se realiza en función de una normalidad imaginada y sostenida.

De acuerdo con Matus y Haye (2015), para avanzar en la adquisición de un conocimiento crítico de la diferencia es crucial que se ponga en escena cuestionar las condiciones de producción de las normalidades naturales y obvias que se dan en la escuela, dado su limitante para avanzar a modelos pedagógicos más flexibles y dinámicos.

Una evaluación con diversidad de estrategias

A propósito de las estrategias utilizadas en clase, los participantes mencionaron la integración de distintos elementos pedagógicos y metodológicos que llevan a la acción de los estudiantes y buscan promover distintos aprendizajes. Desde esta perspectiva, expresaron que “hay profesores que no se dan a explicar, como hay otros que si se explican muy fácil y uno les entiende más” (Adan, GDCLV), “yo siento que acá es más diferente, porque los profes tienen como más paciencia” (Justo, GDCLV).

Estos relatos se relacionaron como diversidad de estrategias, obtuvieron una valoración del 2 % y evidencian un conjunto de acciones que el profesor lleva a cabo de manera planificada para lograr el alcance de objetivos de aprendizaje, secuencias que se realizan con la intención de abarcar los ámbitos cognitivos y afectivos, que promuevan la formación integral y son herramientas útiles en la organización de la enseñanza en la medida en que ayudan a comunicar los contenidos y hacerlos más comprensibles.

El valor de esta diversidad está en facilitar el aprendizaje y generar ambientes gratos y propicios para su formación. Igualmente, son técnicas procedimentales y metodológicas que usa el profesor para alcanzar aprendizajes significativos, así como actividades que se adaptan a las necesidades de cada uno de los que participan en el proceso de manera significativa mediante hechos o maniobras.

De acuerdo con Zamata et al. (2020), las estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento inciden significativamente en los saberes previos de los estudiantes, ya que permiten que tengan en cuenta sus experiencias para relacionarlas con nueva información. Al ser aplicadas en su contexto, se evidenciarán a través del tiempo en situaciones que el estudiante las requiera.

Esta variedad de prácticas permite al profesor conocer los distintos recorridos y momentos de aprendizaje por los cuales pasan sus estudiantes; posibilita ofrecer las ayudas respectivas en cada caso y brinda múltiples oportunidades para que el estudiante demuestre realmente sus avances en relación con lo comprendido y aprendido.

Desde una postura teórica, Calatayud (2019) considera que el desafío actual consiste en concebir una evaluación que provoque el desarrollo personalizado en el estudiante, reconozca el máximo de sus posibilidades, celebre la diversidad y singularidad de cada uno. Esta complejidad implica vertebrar unos recursos para hacerla más flexible y diversificada, respetar las discrepancias entre los implicados y ayudar de modo especial a quienes lo necesitan.

Una evaluación fácil de entender

Se encontró que los estudiantes, al referirse a la manera como debería ser la evaluación, evocaron algo sencillo, poco complicado, con ausencia de esfuerzo o de obstáculos para su realización; algo que se puede apreciar en sus expresiones: “A mí no me hacían evaluaciones, yo iba a una escuela y noooo, era más fácil que ahora” (Lida, GDCV).

Estos aportes hicieron énfasis en una evaluación fácil, la cual obtuvo una valoración del 2 % y consiste en idear formas más breves y concisas del aprendizaje que se quiere evaluar. De igual forma, es una práctica breve y sencilla, representada como una tarea de reducción de complejidades que den cuenta de un formato más adecuado de evaluación.

En este sentido, una evaluación considerada “fácil” implica la reducción de obstáculos en sus procedimientos. Se manifiesta claramente en los estudiantes cuando, al adaptarse al estilo evaluativo del docente, responden de acuerdo con lo que este espera escuchar o leer. De esta manera, se asume que el aprendizaje y la promoción ocurren cuando los estudiantes logran discernir lo que el docente desea que demuestren.

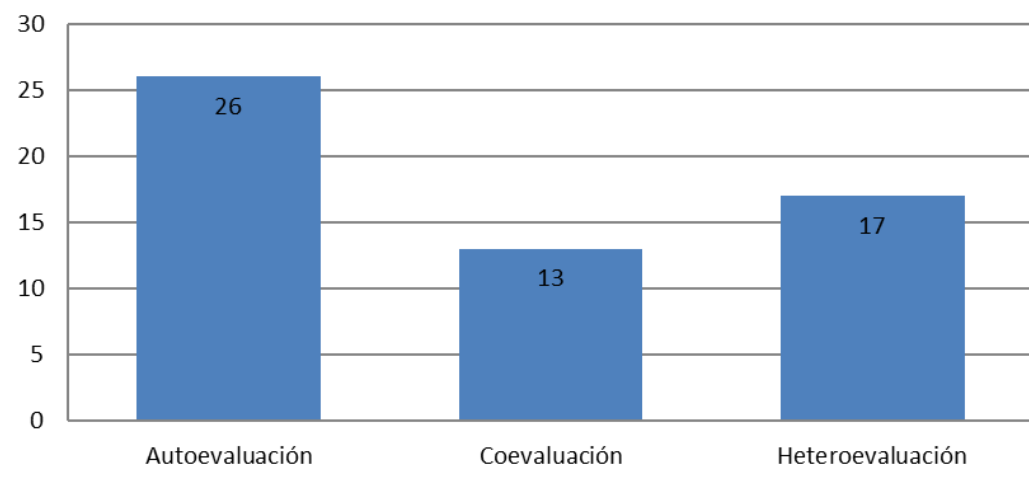
Este tipo de evaluación llamó la atención de Sánchez y Jara (2022), quienes sintetizaron ciertos rasgos comunes que dan existencia a la cultura evaluativa predominante y asumen la calificación como garantía y expresión del aprendizaje escolar; sin embargo, puede surgir la preocupación por la simplificación o reduccionismo reflejados en el valor que se le otorga.

Estrategias evaluativas

En este contexto, se pusieron en discusión las estrategias evaluativas que han utilizado y practicado los profesores que, según lo expuesto por los estudiantes, se perciben como producto de la selección de métodos y la combinación de recursos técnicos esgrimidos para valorar los aprendizajes alcanzados. En sus discursos, se hizo énfasis en los procedimientos a los que recurre continuamente el profesorado para recolectar información, a las rutinas que llevan a cabo para evidenciar lo realizado en el aula y a los medios utilizados para soportar los aprendizajes, como lo muestra la Figura 12.

Figura 12

Estrategias evaluativas llevadas a cabo según los estudiantes



Autoevaluación

Con respecto a esta estrategia, la información recabada dio cuenta del involucramiento del estudiante en el proceso de valoración de sus rutinas de aprendizaje, de su capacidad crítica y, particularmente, del reconocimiento de los logros alcanzados en el desempeño de una determinada actividad. En este sentido, se valoraron testimonios como los siguientes: “Se da la oportunidad de autoevaluarse uno mismo, con base en lo que va aprendiendo o cómo se va comportando en el salón” (Justo, GDCLV); “la autoevaluación es como pa’ ver como usted considera que va en el periodo o como va académicamente y en las materias y con cada profesor” (Adán, GDCLV). Estos procedimientos se representan como autoevaluación, obtuvieron una valoración del 26 % y permiten al estudiante que tome consciencia del aprendizaje adquirido, se responsabilice de su propio aprendizaje y pueda tomar decisiones frente a la posibilidad de figurar en la clase.

Esta estrategia trae consigo la motivación del estudiante, lo sitúa como eje central de toda la acción didáctica y convierte en un sujeto artífice de su propio aprendizaje. Como maniobra participativa, dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también activa las capacidades personales que intervienen en él. De acuerdo con Fernández (2011), la diversidad de intereses, edades, tiempos y medios llevan, cada vez más, a potencializar la autonomía en el aprendizaje. Es preciso plantear que esta independencia pide al profesor un cambio en el modo de hacer su trabajo pedagógico e invitar a potenciar la responsabilidad, la motivación y el dinamismo en sus clases y, con ello, la posibilidad de éxito en la escuela.

Coevaluación

A partir de sus experiencias formativas, los estudiantes aludieron a una evaluación que se enfoca en una participación con libertad, la cual favorece el encuentro con los demás compañeros, se realiza a través de un diálogo abierto para obtener un aprendizaje colaborativo que permite un encuentro entre pares o iguales, con el ánimo de intercambiar los roles entre evaluadores y evaluados alternativamente.

Los estudiantes expresaron que “es cuando el compañero lo evalúa a uno, lo que el compañero ve en uno” (Isa, GDSRV) y “es cuando los demás definen una nota según cómo ellos me perciben en el área, en el salón y en el período” (Adán, GDCLV). Estas afirmaciones están vinculadas a la coevaluación, la cual recibió una valoración del 13 %. Este enfoque permite comparar los criterios de evaluación entre los estudiantes y el docente, lo que facilita la participación colaborativa en el mutuo crecimiento intelectual de los implicados en el proceso evaluativo.

Igualmente, la coevaluación se consideró como un privilegio dentro del sistema educativo y una estrategia didáctica que posibilita que los aciertos y errores puedan ser evidenciados por evaluador y evaluado. De acuerdo con Falcón (2021), la coevaluación es una estrategia que no ha tenido la exploración suficiente por parte de profesores y estudiantes. En muchos casos, los implicados en el proceso evaluativo no saben qué es o cómo pueden implementarla en el aula.

A pesar de los esfuerzos por implementar cambios significativos en los procesos evaluativos, persiste el uso de metodologías tradicionales, en las cuales el docente se sitúa en el centro del proceso y relega al estudiante a un papel secundario. Existen entornos en los que la noción de evaluación sigue asociándose exclusivamente a la asignación de una calificación que determina la aprobación o desaprobación de una materia. En este contexto, se espera que la inclusión del estudiante en el proceso de evaluación, a través de la coevaluación, refleje el aprendizaje deseado.

Heteroevaluación

En relación con esta estrategia, el diálogo con los estudiantes evidenció que los docentes continúan implementando una evaluación predominantemente externa, la cual está basada en un patrón de resultados predefinido y ejecutada por un especialista, quien posee el conocimiento y la autoridad final en el proceso evaluativo. Esta preferencia se refleja en los testimonios de los participantes: “A nosotros, ni el año pasado ni nunca, se nos han brindado espacios para participar en la evaluación” (Ada, GDCV); “sí hay diferencia, porque aquí no se realizan prácticas como la autoevaluación o la coevaluación; en el tiempo que llevo aquí, no las he visto” (Elda, GDCV).

Estas apreciaciones se clasificaron bajo el concepto de heteroevaluación, el cual obtuvo una valoración del 17 %, dato que pone de manifiesto que aún existen espacios evaluativos en los que un agente externo o fiscalizador aplica diversas estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes, así como las prácticas implementadas por el docente para optimizar y valorar lo aprendido.

En esta práctica, el profesor es quien ejecuta la evaluación de lo aprendido, estima el rendimiento académico alcanzado por el estudiante y evidencia cuáles conocimientos se han logrado a lo largo de la clase. Esta estrategia limita al estudiante a responder solo lo que se le solicita en términos de productos alcanzados, determina su desempeño y obliga a adaptar a las decisiones necesarias para su certificación.

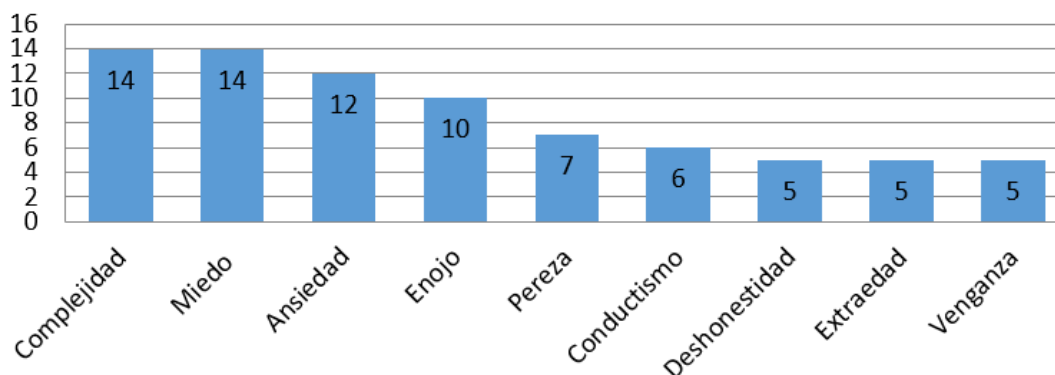
Esta práctica llamó la atención de Caballero y Ledezma (2018), quienes manifestaron que la utilización de la heteroevaluación, combinada con la autoevaluación y la coevaluación, viabilizan una mejor apropiación del conocimiento y el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes. Además, expusieron que este tipo de estrategias impelen la motivación por el aprendizaje e incrementa el interés por el fortalecimiento de sus proyectos de vida.

Experiencias subjetivas que trae consigo la evaluación

El trabajo de campo evidenció que el aprendizaje no se favorece en entornos en los que prevalecen distancias entre compañeros; menos cuando los estudiantes no se sienten valorados, reconocidos ni respetados. Se documentaron situaciones que influyen significativamente en su comportamiento y que son cruciales para su desempeño futuro. Estas realidades se resumieron en la Figura 13, la cual muestra las diversas experiencias que los estudiantes enfrentan en relación con la evaluación, entre las que se destacan sentimientos de pereza, venganza, miedo, ansiedad, enojo, complejidad, extrañeza, conductismo y deshonestidad.

Figura 13

Distintas experiencias subjetivas que trae consigo la evaluación



Una evaluación que se vuelve compleja

Al analizar la información suministrada por los estudiantes en relación con esta perspectiva, se devela que algunos docentes plantean tareas con un alto nivel de exigencia, lo cual requiere mayor atención en el desarrollo de los procedimientos a través de actividades. Además, implementan una variedad de estrategias que emplean diversos recursos procesuales para la resolución de problemas.

Los estudiantes manifestaron: “Es que no todas las clases son iguales, hay actividades que uno realiza con facilidad, pero otras son muy difíciles” (Luz, GDCV); “los profesores ponen cosas que uno no entiende, y queda en las mismas” (Justo, GDCLV). Estas impresiones reflejan una evaluación compleja, obtuvieron una valoración del 14 % y dieron cuenta de que ponen al estudiante ante la necesidad de contextualizar el conocimiento y fomentar la superación del error. Este enfoque busca promover un aprendizaje integrador y duradero orientado hacia el desarrollo de habilidades que trasciendan el contexto académico inmediato.

Una evaluación compleja resulta difícil de comprender debido al alto nivel de exigencia que plantea. Además, genera conflictos en su resolución al estar compuesta por múltiples aspectos en su estructura, así como provoca cambios tanto autónomos como dependientes en el comportamiento y en la estructura cognitiva del estudiante. Ante este escenario, Chávez y Martínez (2018) afirmaron que una evaluación es menos

compleja cuando las retroalimentaciones en el aula son constantes, efectiva cuando los docentes enfocan sus preguntas en los procedimientos y argumentos e ineficiente cuando los resultados son su única base.

Una evaluación que produce miedo

La información obtenida en los grupos de discusión reveló que la evaluación despierta miedo en los estudiantes, aumentando la posibilidad de juicios negativos, tanto propios como en los demás, y de afectaciones en el desempeño en ámbitos laborales, académicos y sociales.

Estos testimonios reflejan las emociones de los estudiantes en relación con la evaluación. En este sentido, un estudiante manifestó: “La evaluación produce nervios porque, a veces, aunque uno sabe, debido a los nervios se olvida de todo” (Alan, GDCLV). Otro agregó: “Producía miedo y nervios en todos mis compañeros, y por eso muchos obtenían malas calificaciones, demasiadas en realidad” (Justo, GDCLV).

Estas situaciones se clasificaron como “miedo” y obtuvieron una valoración del 14 %. Este sentimiento se manifiesta en los estudiantes cuando perciben como amenazante la posibilidad de que sus producciones sean valoradas o cuando se realizan actividades o eventos en los que anticipan consecuencias negativas, lo que conduce a un bajo rendimiento.

El miedo a la evaluación surge en los estudiantes por convicciones frente a la creencia de que existen aspectos erróneos en el proceso académico. De tal modo, generan temor a ser considerados ridículos por sus compañeros y a ser objeto de burlas en clase. El miedo se manifiesta a través de fantasías vergonzosas asociadas con supuestos defectos y sentimientos de inferioridad.

Esta alteración llamó la atención de Moreno y Martínez (2010), quienes señalaron que la burla en adolescentes contribuye al desarrollo de problemas graves, tales como la gelotofobia (miedo patológico a aparecer como objeto de ridículo ante los demás) y el *bullying*. Además, sugirieron la necesidad de que los profesores aprendan a realizar intervenciones positivas en estas patologías, y afirmaron que tal implicación representa un avance para mejorar la situación vital de los estudiantes.

Una evaluación que genera ansiedad

Al enfrentar una evaluación en el aula, esta emoción se presenta ante situaciones vinculantes que combinan elementos emocionales y fisiológicos. En ocasiones, estas circunstancias dan lugar a la manifestación de rasgos que alteran la personalidad y el carácter. En este contexto, los estudiantes expresaron: “Al no prestar atención, se hacía muy difícil el momento de la evaluación” (Dulce, GDCV) y “uno se bloqueaba porque, a veces, tenía tareas en otras áreas. Entonces, cuando le ponen una evaluación, uno se olvida de todo” (Frida, GDCLV).

Estas afirmaciones se relacionan con la ansiedad, obtuvieron una valoración del 12 % y evidencian que las reacciones pueden variar en cada estudiante debido a la influencia de sus características individuales, así como a las respuestas psicológicas y conductuales de origen adaptativo y a la combinación de manifestaciones físicas y mentales frente a la evaluación.

De igual forma, esta situación se presenta como un fenómeno transitorio que produce reacciones irracionales que no representan un peligro real. Genera respuestas a estímulos internos que corresponden a procesos cognitivos desarrollados en el aula y puede presentarse acompañada de estados depresivos, como resultado del fracaso en el intento de adaptación al trabajo académico.

Esta situación llevó a Toscano et al. (2018) a observar que enfrentarse a la aplicación de un examen no solo resulta amenazante sino que, también, genera interferencia cognitiva, afecta la atención y produce cambios fisiológicos y conductuales. En adición, esta dinámica desempeña un papel crucial en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

Una evaluación que produce enojo

Se identificó una evaluación aplicada por los profesores que provoca sentimientos de irritación, los cuales transitan entre una leve molestia hasta una intensa furia. Esta dinámica genera emociones que actúan como una fuerza interna en respuesta a diversas circunstancias ocurridas en el aula y promueve rivalidades entre compañeros.

En testimonios como el siguiente, se aprecia cómo el enojo se manifestaba de manera recurrente: “Cuando decían que iban a evaluar, yo me los quería comer vivos a los profesores, sí, porque a mí me daba mucha rabia” (Irma, GDSRV); “nos poníamos a alegrar con el profesor, le decíamos, cómo así que evaluación, entre otras cosas” (Abel, GDSRV). Estas expresiones se calificaron como enojo y obtuvieron una valoración del 10 %. Esta emoción evidencia la agresividad existente entre los estudiantes en el aula, lo cual favorece la intensidad del reclamo o del maltrato hacia los demás, hasta bloquear la energía que incrementa la vivencia emocional.

El enojo puede entenderse como un impulso que surge en los estudiantes como respuesta a situaciones relacionadas con la tensión, el malestar o la frustración. Esta emoción se manifiesta como un fenómeno mental, claramente identificable, que requiere medios para comunicar sentimientos negativos.

Este contexto motivó la intervención de Braicovich (2023), quien encontró que, dentro del conjunto de componentes no conceptuales del enojo, existen mecanismos psicológicos innatos que representan adaptaciones heredadas y constituyen componentes en la conformación de fenómenos tradicionalmente clasificados. Además, se comprendió que estos mecanismos desempeñan un papel causal importante en nuestros juicios diarios, en adición, aportan al debate los puntos de continuidad entre nuestro sentido de justicia en la evaluación.

Una evaluación que genera pereza

Desde esta perspectiva, se manifestó un estado de ánimo decadente asociado a la falta de disposición para realizar actividades en el salón de clase. Los estudiantes mencionaron que hubo cambios en su comportamiento, los cuales funcionaban como estrategias subjetivas para enfrentar el aburrimiento presente en el aula; asimismo, mencionaron que tenían conductas que los indujeron a negarse a realizar las actividades propuestas por el profesor.

Así, se expresaron comentarios como: “Cuando se hablaba de evaluación en el salón, ahhhh, todos decían: “Qué pereza, profe” (María, GDCV); “profe, qué pereza hacer esa evaluación; no ve que no sabemos, que no practicamos” (Gladis, GDCV). Este efecto se evidenció en los estudiantes, se clasifica como pereza, obtuvo una valoración del

7 % y se considera el resultado de la falta de disposición para realizar determinadas actividades, la comodidad asociada a la falta de motivación y los deficientes resultados alcanzados por los estudiantes en sus tareas.

En este sentido, la pereza se percibe como un descuido en la pronta respuesta a obligaciones, una negligencia habitual que, constantemente, induce al ser humano a evadir el cumplimiento de tareas y a mostrar un desánimo evidente frente a los encargos asignados. Además, esta característica lleva a los jóvenes a establecer barreras sucesivas para justificar su inactividad.

De acuerdo con Lanaspá et al. (2010), se advierte que la pereza o el desgano constituyen las principales razones para abandonar la actividad física entre los estudiantes; es una barrera negativamente correlacionada con el gasto energético. También, se señala que la falta de amigos para realizar estos ejercicios contribuye a la desmotivación.

Una evaluación que fomenta el conductismo

Otro rasgo revelado por los grupos de estudiantes indica que los profesores en el aula implementaban estrategias didácticas centradas en estímulos destinados a garantizar la adquisición de conocimientos. Al respecto, se afirmaba que los nuevos aprendizajes podían lograrse sin la interrelación entre estudiantes; el aprendizaje se consideraba un fenómeno externo derivado de la interacción mecánica con los elementos del entorno escolar.

En este contexto, se expresó: “Al momento de aplicar una evaluación era individual; nadie podía hablar con nadie, ni tener contacto alguno. Todo se preguntaba antes de la evaluación, no en medio de ella” (Irma, GDSRV). Esta categoría se tipificó como conductismo debido al seguimiento riguroso de instrucciones y obtuvo una valoración del 6%. En esta el profesor se convierte en el eje central del proceso, el único poseedor del conocimiento y el encargado de determinar qué debe hacer y aprender cada estudiante.

El conductismo en las aulas resulta de la influencia que han tenido los profesores debido a este tipo de formación profesional. Su experiencia en el aula se basa en el texto guía para producir aprendizajes mediante la asimilación de un estímulo en primera instancia. Además, el conocimiento se obtiene a través de la percepción sensorial mediante la memorización, lo cual transforma a los estudiantes en receptores y repetidores sin alterar ni contextualizar ningún detalle.

Este tradicionalismo llamó la atención de Pacheco et al. (2020), quienes demostraron que, en la actualidad, el modelo educativo conductista no se alinea con la revolución de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), porque requiere de un profesor constructivista que aplique este modelo en sus clases para cumplir con sus obligaciones académicas.

Una evaluación que promueve la deshonestidad

Los diálogos sostenidos con los estudiantes informaron de una serie de comportamientos intencionales por parte de sus compañeros, en busca de obtener beneficios académicos a través del plagio y de acciones que van en contravía de principios éticos acordados. Estas prácticas se evidenciaron en los testimonios de dos estudiantes:

Al momento de realizar la coevaluación se tiene en cuenta el trabajo del período, entonces si el compañero es bien, pues se le coloca una nota alta y si hay unos compañeros que con uno no la van bien, se les pone una nota baja. (Abel, GDSRV)

Por su parte, Justo (GDCIV) expresó: “Cuando los demás nos evalúan, hay compañeros que le dicen usted, se merece una nota alta porque es mi mejor amigo, o una nota bajita porque me cae mal”.

Esta percepción se señaló como deshonestidad, obtuvo una valoración del 5 %, observando comportamientos que se convierten en conductas anómalas violatorias de las normas establecidas y, asimismo, impiden generar un espíritu crítico en la formación ética y moral de los estudiantes, lo cual impacta posteriormente en su desempeño.

Este comportamiento premeditado transgrede la ética en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas actuaciones, motivadas por el propósito de obtener una mejor valoración de un trabajo, evidencian desempeños inadecuados y actitudes equivocadas que prevalecen durante la formación del estudiante. Esta problemática captó la atención de comportamientos intencionales en el proceso de aprendizaje del estudiante y se proporcionan a través de la prevalencia de actitudes equivocadas. La deshonestidad captó la atención de Sotomayor et al. (2020) quienes manifestaron que, entre las acciones más frecuentes que se dan en las escuelas, se destaca el plagio en actividades y tareas.

Dichas prácticas se orientan a la obtención de créditos académicos por trabajos en los cuales los estudiantes no han participado efectivamente. Con el fin de mitigar estas actitudes en la actuación de los estudiantes, resulta necesario adelantar acciones basadas en el trabajo colaborativo entre pares; estas deben ser promovidas por los profesores mediante prácticas con retribuciones positivas.

Una evaluación que origina la extraedad

Por lo general, los grupos de los CLEI incluyen estudiantes que se caracterizan por pertenecer a rangos de edad fuera de lo permitido en la educación regular. Se trata de personas que ingresan al sistema educativo después de haber estado un tiempo por fuera y que, frecuentemente, provienen de contextos sociales menos favorecidos. En relación con el abandono escolar, los estudiantes manifestaron lo siguiente: “Yo deserté porque ya era mayor, pues me pasaba de la edad para estar en el colegio” (Frida, GDCLV); “he repetido años como usted no se imagina, entonces ya estaba como muy grandecita para seguir estudiando en el sistema regular” (Irma, GDSRV).

Dichas situaciones se tipificaron como extraedad y obtuvieron una valoración del 5 %. Este fenómeno genera una evidente heterogeneidad en el aula de clase, lo que deriva en contextos de aprendizaje complejos en términos de apropiación del conocimiento y, en última instancia, en una deficiencia en la calidad educativa.

Si bien esta realidad debería constituir un escenario de normalidad, en la práctica genera situaciones de irregularidad en el acceso a la educación para esta población. Esto provoca un desajuste respecto a las normativas de rangos de edad y un retraso significativo en los tiempos para el aprendizaje. Dicho contexto, condicionado por la procedencia de los estudiantes, se ve atravesado por distintas manifestaciones de exclusión social.

Según Osorio et al. (2022), comprender el sentido de vida de los jóvenes en extraedad dentro de su proceso educativo permite explicitar cómo el retorno al sistema educativo se vincula con la reafirmación de valores centrados en sí mismos. El retorno al escenario educativo parece ser un elemento central en la construcción de sentido de vida de los jóvenes, este regreso desarrolla en ellos experiencias de valores significativos que circulan en vivencias positivas para el entorno educativo circundante.

Una evaluación que motiva la venganza

En este sentido, se manifestó que la evaluación puede generar en el aula de clase un deseo de revancha derivado por represalias entre compañeros. Estos desquites surgen, posiblemente, como respuesta a una agresión intencional por parte del profesor o compañero, transformándose en actos de desagravio cuyo fin es causar un perjuicio similar al daño recibido originalmente.

De esta manera, lo expresaron los estudiantes: “En los espacios para la coevaluación, cuando se cae mal con alguien se presta para desquites, rivalidades y peleas” (Gladis, GDCV); “si hay unos compañeros con los que uno no la va bien, en la coevaluación le pone por ahí un dos o una nota muy bajita para perjudicarlo” (Abel, GDSRV). Dichas circunstancias se categorizaron como venganza y obtuvieron una valoración del 5 %. Esta dinámica se experimenta cuando los estudiantes son objeto de conductas violentas por parte de sus iguales; se origina, fundamentalmente, por el desconocimiento en el manejo de resolución de conflictos.

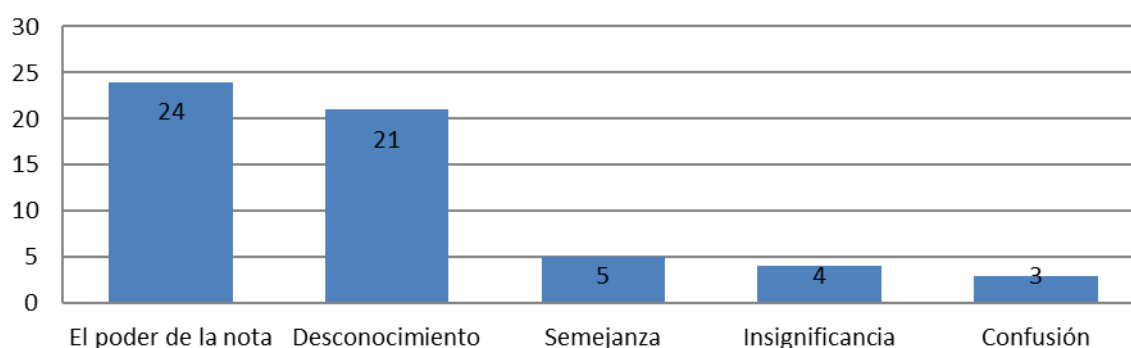
Esta situación provoca que las víctimas adopten conductas inapropiadas, impulsadas por el deseo de venganza hacia su provocador. Asimismo, los afectados pueden reaccionar con violencia debido a la influencia de un entorno familiar hostil o a la interacción con pares conflictivos. Al respecto, Moreno y Ferrer (2019) señalan que la comunicación familiar abierta y el autoconcepto escolar sólido pueden desempeñar un papel importante para prevenir la motivación hacia la venganza en el adolescente. La calidad de las relaciones de los adolescentes con sus padres potencia el desarrollo de relaciones armónicas y promueve procesos de reconciliación en el ámbito educativo.

Situaciones que debe evitar una adecuada evaluación según los estudiantes

Desde esta perspectiva, los estudiantes expresaron el deseo de una evaluación orientada a empoderarlos en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, cuestionaron las prácticas evaluativas convencionales que se manifiestan en las aulas de clase, revelando un modelo que se muestra resistente e inmune a los cambios y a la innovación.

En este contexto, se planteó que una evaluación adecuada debe propiciar espacios formativos de acompañamiento y retroalimentación para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en su contexto. Para lograrlo, resulta fundamental integrar las políticas institucionales con las experiencias de aprendizaje auténticas, posicionando a la evaluación como el conector determinante entre los procesos formativos y el aprendizaje recibido, como se presenta en la Figura 14.

Figura 14
Situaciones que debe evitar una adecuada evaluación



El poder de la nota

A propósito del predominio de la calificación, en los grupos de discusión se señaló que algunos profesores implementan acciones que dificultan la interacción en un ambiente de respeto y empatía. En estos casos, el ejercicio de control se manifiesta a través del dominio del número al evaluar el desempeño de los estudiantes en clase. Bajo esta perspectiva, surgieron concepciones relevantes sobre la importancia de la nota: “El número es muy importante, porque una nota alta a usted le va a ayudar en cualquier materia sobre lo que usted necesite; pero, si es una nota baja, como que la situación se le pone a uno más difícil” (Sami, GDSDV); “la nota es importante porque ahí uno se da cuenta si ha valido todo el esfuerzo y el empeño de todo el periodo y de todo el año” (Irma, GDSRV).

Estas experiencias se categorizaron como poder de la nota y obtuvieron una valoración del 24 %. Esta dinámica es empleada por los profesores para ejercer, sin mayor resistencia, mecanismos de control orientados a medir resultados y emitir juicios valo-

rativos sobre el nivel académico de los estudiantes. Bajo este enfoque, el examen se aplica como herramienta “institucionalmente” legitimada de poder cuya ejecución evidencia el sometimiento del estudiante frente a la autoridad pedagógica.

En este contexto, los estudiantes perciben el poder de la nota como un recurso de función social jerarquizadora, el cual los clasifica como “buenos”, “regulares” o “deficientes”. Además, se observa una extralimitación en el ejercicio de la autoridad que resalta el papel del evaluador y relega a los alumnos a una posición pasiva de receptores de juicios externos que, en muchas ocasiones, se malinterpretan.

De acuerdo con Flores et al. (2022), resulta preciso construir una dinámica evaluativa profesor-estudiante basada en el diálogo acompañado de valores; el discurso pedagógico debe modificar sus procedimientos para que la evaluación deje de ser percibida como un castigo y se transforme en un estadio formativo que los estudiantes deben desarrollar activamente.

El desconocimiento

En relación con esta “ingenuidad”, los hallazgos revelaron una falta de comprensión sobre la naturaleza de la evaluación, lo que se traduce en un escaso reconocimiento de su influencia en la producción del conocimiento y en el análisis integral de los fenómenos humanos escolares. De esta manera, los participantes manifestaron este vacío conceptual: “La coevaluación yo sí la escuché alguna vez, pero no recuerdo bien su concepto” (Irma, GDSRV); “la verdad no sé mucho sobre ese tipo de evaluación” (José, GDCLV). Estas declaraciones se atribuyeron a la categoría de desconocimiento que obtuvo una valoración del 21 %. Esta situación evidencia una insuficiente sensibilidad de los profesores hacia las opiniones de los estudiantes, lo que limita la capacidad de los educadores para comprender sus opiniones y genera un impacto negativo en la percepción que los estudiantes tienen de su propia experiencia educativa.

El desconocimiento de los procesos evaluativos obstaculiza el desarrollo de formas de diálogo que favorezcan una comprensión integral de los objetivos educativos. Además, fomenta la creencia de una capacidad limitada para representar el mundo, lo que afecta diversos sistemas de pensamiento y conduce a los estudiantes a adoptar opiniones pasivas frente a su entorno. Esta situación se traduce en una escasa proyección de la imaginación y la creatividad, manifestándose simbólicamente en sus experiencias escolares.

Al respecto, González (2011) sostiene que la disputa entre el conocimiento, el desconocimiento y el reconocimiento se ha convertido en una cruzada compleja que victimiza generalmente a las poblaciones sin distinción. En esta dinámica, la otredad ya no es una aliada; cada miembro de la sociedad se resume al papel de rival o adversario, donde el desconocimiento del otro se percibe como una amenaza o un riesgo que se busca eliminar.

La semejanza

Respecto a la transición entre la educación regular y la modalidad de aceleración del aprendizaje, se observó que los estudiantes asimilan las propiedades más significativas de la evaluación de manera similar en ambos sistemas. Asimismo, se evidenció una notable escasez de transformaciones en las dinámicas evaluativas, a pesar de la modificación en las estrategias formales de educación al reingresar al sistema.

Así lo confirman los testimonios: “Con el pasar del tiempo, eso es lo mismo ... sí, siempre ha sido lo mismo” (Diego, GDSDV); “es lo mismo, a veces un poquito más relajada, pero es lo mismo” (Alex, GDSDV). Estos hallazgos se clasificaron bajo la categoría de semejanza y obtuvo una valoración del 5 %, evidenciando que, a pesar del cambio en estrategia educativa, los propósitos e intereses de los estudiantes actúan como una fuerza coercitiva que protege el conocimiento adquirido.

Esta similitud en las estrategias evaluativas persiste en el tiempo y se refleja en las relaciones compartidas en el aula de clase; se constituye, en el imaginario de los estudiantes, como una condición necesaria para validar el discurso de los profesores y como una práctica imprescindible para certificar su propio aprendizaje.

Según Perotto (2011), la semejanza constituye el fundamento de cualquier representación y demanda un intérprete con la capacidad de evidenciarla para facilitar proceso de aprendizaje. En este escenario, el “edificio del conocimiento” enfrenta riesgos derivados de esta uniformidad, mientras que las complejas tensiones entre identidad y diferencia se revelan, desde una perspectiva física, como dimensiones de una misma realidad indivisible.

La insignificancia

Se identificó una modalidad de evaluación que se presenta de forma esporádica en el aula, caracterizada por la escasa relación que establece con el entorno pedagógico. Esta práctica suele pasar desapercibida, no impacta en los aprendizajes esperados y, dada su baja relevancia percibida, carece de valoración por parte de los estudiantes. Al respecto, se expresaron opiniones críticas: “Si a uno le están enseñando algo, por ejemplo, le están ilustrando un concepto de matemáticas, ¿para qué sirve la evaluación?” (Adán, GDCLV); “yo pienso que es otra parte más de la clase y no es útil” (Justo, GDCLV).

Esta percepción se clasificó bajo la categoría de insignificancia y obtuvo una valoración del 3 %. El hallazgo evidencia que las actividades evaluativas no se perciben como trascendentes para alcanzar aprendizajes significativos; además, la monotonía escolar priva a los estudiantes de disfrutar plenamente de estos procesos. La insignificancia se manifiesta con claridad cuando se asignan tareas por períodos relativamente cortos, donde la facilidad para reemplazar una actividad por otra impide que el estudiante desarrolle un interés que trascienda algunos segundos o, en el mejor de los casos, algunos minutos de atención.

De acuerdo con Fernández y Orbe (2021), la insignificancia se identifica en las nociones de calidad evaluativa —como el mérito, el valor, la valía y la importancia— cuando estas carecen de sentido o se asocian con sentimientos de inferioridad e inutilidad. En los contextos actuales, el discernimiento de la calidad educativa resulta esencial, destacándose su relevancia tanto en la enseñanza como en la evaluación. En ambas prácticas, se establecen líneas divisorias que definen lo que se considera valioso frente a lo que carece de trascendencia para el proceso formativo.

La confusión

En relación con la naturaleza difusa del acto evaluativo, los estudiantes de los CLEI identificaron prácticas rutinarias sustentadas en concepciones epistémicas y didácticas tradicionalistas. Asimismo, advirtieron sobre estrategias evaluativas que generan desconcierto al ser designadas y ejecutadas, tal como lo expresó uno de los estudiantes: “En la evaluación se encuentran preguntas diferentes de lo que le están enseñando a uno y uno no sabe si estudiar el tema de la evaluación o lo que le han enseñado” (Justo, GDCLV).

Estos procedimientos se clasificaron bajo la categoría de confusión y obtuvieron una valoración del 2 %. Esta dinámica crea amalgamas discursivas que diluyen la prevalencia pedagógica de la evaluación, impidiendo caracterizar sus tendencias en términos conceptuales, metodológicos y procedimentales.

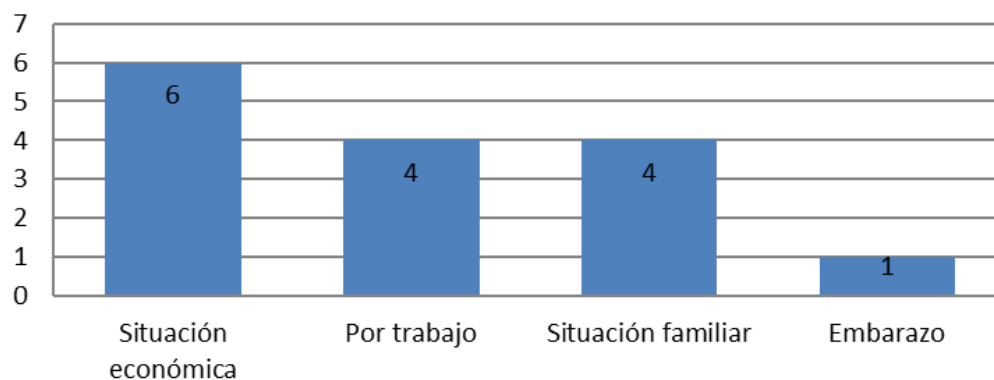
En este escenario, los estudiantes se enfrentan a una evaluación que limita la capacidad de los profesores para integrar ideas prácticas en un marco reflexivo. Esta situación obstaculiza el reconocimiento del dinamismo que puede surgir entre sujetos, objetos y contextos, restringiendo la posibilidad de construir conocimiento al situarlo en un estado de inercia educativa.

Este desconcierto, generado por la confusión terminológica y procedimental, coincide con la investigación de Turpo (2013), quien identifica situaciones críticas que desorientan a los estudiantes. Entre ellas, se destaca la tensión entre el predominio de modelos conductistas-tecnológicos y las perspectivas constructivistas, así como la prevalencia de una transmisión de conocimiento orientada a la verificación de la comprensión alcanzada. Asimismo, se resalta el carácter social en la construcción del saber; no obstante, se advierte que, si bien este enfoque debería propiciar la reflexión, en la práctica también inhibe la innovación en los estudiantes.

Realidades que inducen a desertar

En este escenario, los estudiantes identificaron una serie de circunstancias que precipitaron el abandono escolar, situación que ha configurado entornos desfavorables para el aprendizaje. Estos factores se originan en experiencias tempranas en los entornos familiar y social, y se ven agravados por las bajas expectativas que los profesores mantienen sobre las capacidades de los estudiantes, percepción que impacta negativamente en sus aspiraciones. Tales condiciones se resumieron en la Figura 15, donde se establecen los determinantes que favorecen la deserción escolar. Entre ellos destacan la situación económica, la necesidad de trabajar, las dinámicas familiares y el embarazo.

Figura 15
Realidades que inducen a desertar



Por situación económica

Los participantes relataron los motivos que precipitaron el abandono de su formación escolar, enfatizando la prevalencia de un estado financiero desfavorable y la limitada capacidad generadora de ingresos de sus núcleos familiares debido a una insuficiente o nula solvencia para su sostenimiento. Las carencias económicas como detonantes de la deserción se ilustran en los siguientes testimonios: “Yo abandoné la escuela por la situación económica y, por eso, me tocó ponerme a trabajar” (Lia, GDSRV); “me retiré por mi familia, porque, en ese entonces, era muy pobre y no tenía una fuente económica estable” (José, GDCLV).

Estos escenarios se clasificaron bajo la categoría de situación económica y obtuvieron una valoración del 6 %. Dichas circunstancias se constituyen en un impedimento estructural para satisfacer necesidades básicas y alcanzar el bienestar integral en sus vidas, afectando la inserción laboral de los miembros del hogar y profundizando las brechas de desigualdad social. La realidad económica familiar refleja estratificación social a la que pertenece el estudiante, así como los recursos limitados que condicionan su trayectoria escolar.

Al respecto, Hernández y Alcaraz (2018) señalan que el riesgo de abandono prematuro está directamente influido por estos elementos contextuales desde la edad primaria, aunque advierte que las particularidades del entorno también pueden compensar de manera satisfactoria la vulnerabilidad del estudiante.

Por necesidad de trabajar

En relación con la vulnerabilidad financiera familiar, se observó la ejecución acciones ajenas al ámbito educativo, donde los estudiantes interactúan con el mundo laboral para contribuir al sustento del hogar. Respecto a la valoración del trabajo, los discursos reflejan una resignificación del estudio: “El motivo por el que he retornado es terminar el bachillerato para conseguir un buen trabajo” (Willian, NGDSDV); “ya me tocó trabajar, entonces vi que el estudio era importante” (Alex, GDSDV).

Estas circunstancias se clasificaron como necesidad de trabajar y obtuvieron una valoración del 4 %. Esta realidad obliga a los estudiantes a realizar actividades de producción de bienes y servicios que demandan su presencia diaria, alejándolos de los aprendizajes adquiridos en la escuela. La necesidad de trabajar implica una disposición de habilidades y esfuerzos físicos o intelectuales a cambio de una remuneración pactada; no obstante, también representa para el estudiante la oportunidad de fortalecer sus capacidades y buscar un desarrollo que satisfaga la necesidad del empleador.

Este deseo distorsiona los patrones de crecimiento intelectual en los jóvenes al iniciar este tipo de rutinas a edades cada vez más tempranas. Al respecto, Ewig (2018) sostiene que dignificar la vida de los adolescentes y promover su integración social es significativamente más efectivo que la mera implementación de políticas que fortalezcan el cuidado familiar. Estas estrategias no solo permiten regular los mercados laborales precarios, sino que generan conciencia social sobre las violencias de género y generacionales. En contextos donde las familias de adolescentes en conflicto con la ley heredan descuidos materiales e inmateriales de sus predecesores, la intervención estatal debe adquirir un carácter más profundo y significativo para romper los ciclos de exclusión.

Por situación familiar

Respecto a los entornos de socialización primarios, se identificaron diversas causas del fracaso escolar vinculadas a la interacción de los estudiantes de los CLEI con sus parientes cercanos, destacándose una atención insuficiente ante sus inquietudes y

necesidades pedagógicas. Esta realidad se refleja en testimonios como “abandoné la escuela porque tenía que cuidar a mi hermano, ya que mi mamá se encontraba en otro país” (Gladis, GDCV); “yo abandoné la escuela por problemas familiares” (Luis, GDSRV).

Estas experiencias se asociaron a la situación familiar y obtuvieron una valoración del 4 %. Los hallazgos evidencian el escaso interés del núcleo familiar por conocer y acompañar los procesos formativos, lo que afecta la futura inclusión social de los hijos e influye directamente en su rendimiento académico y permanencia escolar.

En este contexto, el nivel educativo de los padres surge como un factor determinante; las expectativas que estos mantienen sobre los resultados académicos y el éxito escolar de sus hijos se convierte en un activo que los estudiantes pueden aprovechar para finalizar su escolaridad y actúa como un factor protector para el desarrollo óptimo de sus capacidades.

Este panorama subraya la relevancia de la intervención propuesta por Choi de Mendizábal y Calero (2013), quienes sostienen que las características socioeconómicas de las familias continúan siendo factores determinantes en el riesgo de fracaso escolar de los hijos. Al respecto, la intervención en los niveles iniciales del sistema educativo, para identificar a los estudiantes con mayor riesgo, resulta más efectiva y menos costosa que otras acciones.

Por embarazo adolescente

El embarazo adolescente representa un fenómeno crítico de análisis en diferentes contextos, pues constituye uno de los factores que alteran drásticamente los proyectos de vida de los estudiantes y reconfiguran las metas y perspectivas del núcleo familiar. Además de profundizar las condiciones de pobreza, esta realidad desencadena conflictos socioeconómicos y emocionales que afectan tanto a los padres como a los hijos.

En relación con este hallazgo, se destaca el siguiente testimonio: “Yo me salí del colegio porque quedé embarazada” (Isa, GDSRV). El embarazo, como causa de abandono escolar, obtuvo una valoración del 1 %; no obstante, se proyecta como una circunstancia que transforma significativamente el sentido de la vida y el bienestar futuro de los implicados. Esta situación compromete el disfrute de una vida digna y suele derivar en una profunda insatisfacción en las personas afectadas.

El embarazo en adolescentes genera inquietud y atención en la mayoría de los sistemas de salud a nivel global. Su naturaleza permite considerarlo no solo como un problema biológico, sino también, como una problemática social. Esta situación captó la atención de Molina et al. (2019), quienes concluyeron que el embarazo en la adolescencia continúa siendo un desafío de salud pública y una realidad condicionada por factores demográficos, socioeconómicos, psicológicos y educativos. Las mujeres que se embarazan en esta etapa enfrentan consecuencias significativas que suelen derivar en el abandono de sus estudios. Asimismo, ven frustradas sus perspectivas de futuro debido a la obligación de criar a sus hijos en condiciones adversas y sin la madurez psicológica necesaria para dicho rol.

Capítulo 3

Influencia de los rituales evaluativos en el fracaso escolar

En el presente capítulo se aborda la influencia de la ritualización de la evaluación en el fracaso escolar. Para este propósito, se diseñó un instrumento tipo encuesta, administrado a través de *Google Forms*, con el objetivo de obtener información de la totalidad de los estudiantes matriculados en los CLEI de las tres instituciones educativas participantes.

Para el trabajo de campo, se contó con la colaboración de los directivos y profesores que imparten clases a esta población. Los resultados, basados en la participación de 49 estudiantes, revelaron sus tendencias y preferencias respecto a la evaluación recibida en las aulas, tanto en el sistema regular como en la actualidad, tras su retorno para culminar sus estudios en la modalidad de educación para adultos.

La información recolectada generó resultados significativos a considerar, entre los que destacan: la edad, las causas del abandono escolar previo, el número de años repetidos, las razones que motivaron el reingreso al sistema, las características de la evaluación aplicada por los profesores antes de la deserción, las estrategias evaluativas promovidas en el aula, las sensaciones provocadas por la evaluación, su importancia y las diferencias más notorias percibidas en la actual matrícula de educación de adultos.

En primer lugar, se consideró la edad como un factor relevante para este estudio. Esta característica se encuentra delimitada en el Decreto 3011 de 1997, expedido por el MEN, el cual regula las normas de la educación de adultos y dicta disposiciones para su ejecución, incluyendo la edad promedio requerida para la matrícula en cada uno de los CLEI.

En este sentido, las cifras resultan preocupantes en relación con la edad de los escolares matriculados, ya que muestran una tendencia significativa de menores participando en esta estrategia, con edades que oscilan entre los 15 y 18 años. Esta situación se observa en la Figura 16, donde se evidencia que estos estudiantes, por sus características cronológicas, deberían estar vinculados al sistema regular de educación.

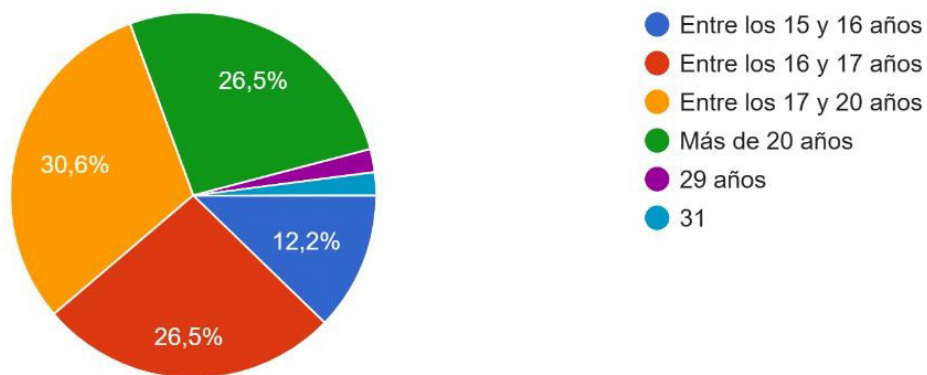
Asimismo, esta tendencia refleja que un porcentaje cercano al 58 % de los estudiantes son adultos —ubicados entre 18 y 31 años—, mientras que un 40 % corresponde a población menor de edad que recibe atención mediante esta modalidad. Si esta relación se mantiene a nivel subregional, departamental y nacional, se generará un número significativo de jóvenes que obtendrán su título de bachiller de forma prematura en términos de convivencia escolar. Estos estudiantes pierden la oportunidad de participar en procesos de aula regulares y de interactuar con su grupo etario, sin considerar los vacíos que podrían derivarse de la implementación de estrategias con un número reducido de horas anuales.

Figura 16

Edades promedio de los estudiantes matriculados en educación de adultos

Señale la opción según el rango de edad en el que usted se encuentra.

49 respuestas



De acuerdo con la normativa que regula los CLEI, las edades se relacionan directamente con el ciclo en el cual están matriculados los estudiantes. En este contexto, cabe destacar que el ciclo III en educación de adultos comprende los grados sexto y séptimo de la educación regular, con una frecuencia anual. El ciclo IV valida los grados octavo y noveno, bajo la misma modalidad anual. Por su parte, el ciclo V contempla el grado décimo, ofertado en el primer semestre del año lectivo; mientras que el ciclo VI corresponde al grado undécimo, desarrollado durante el segundo semestre del año escolar.

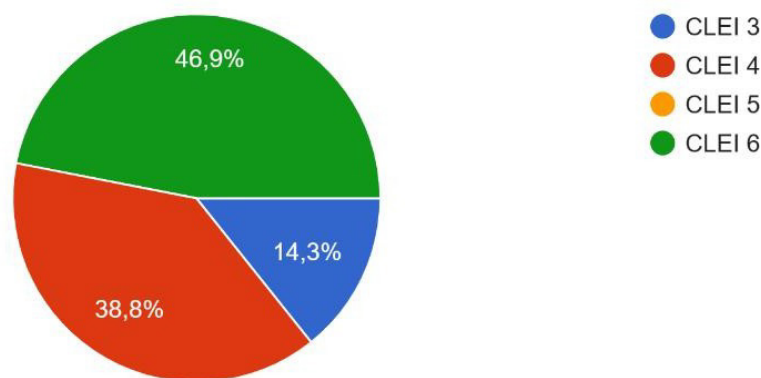
Es fundamental señalar que, a lo largo del proceso investigativo, se ha discutido sobre la integración de los estudiantes de los ciclos IV y V en los grupos de discusión. No obstante, la Figura 17 ilustra que los ciclos con mayor representatividad en la encuesta fueron el III y el VI. Esta situación responde a que el instrumento se aplicó durante el segundo semestre del 2022, período en el cual el ciclo VI se encuentra activo. En consecuencia, un 46,9 % de 49 estudiantes vinculados logró completar el ejercicio, aportando a través de sus respuestas información valiosa para el desarrollo de la investigación.

Figura 17

Porcentaje de estudiantes matriculados por ciclo

Señale la opción según el ciclo en el que se encuentra.

49 respuestas



Para complementar la información recolectada, se indagó sobre los grados reprobados por los participantes. El objetivo de este análisis fue obtener datos confiables que permitieran visualizar la magnitud del fenómeno y exponer la problemática del rezago escolar, factor crítico que enfrentan los estudiantes al transitar por estas estrategias educativas.

En este contexto, se observó que la reprobación es una constante en la muestra; de un grupo de 49 estudiantes, aproximadamente el 65 % informó haber repetido uno, dos, tres o más grados, como se detalla en la Figura 18. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en estudios que identifican la reprobación como un factor desencadenante del rezago y un predictor determinante de la deserción escolar (Pérez, 2019; Rico & Sánchez, 2019; Torres et al., 2020).

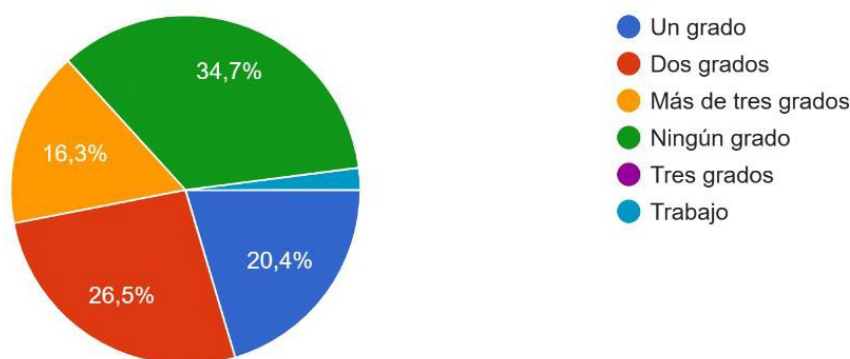
Adicionalmente, se identificó una tasa significativa de reprobación acumulada. Aunque un 34,7 % de los encuestados afirma no haber repetido ningún grado, su vinculación a este modelo evidencia que, en su trayectoria académica, ocurrió algún evento de ausentismo o abandono que los marginó del sistema regular antes de su retorno actual.

Figura 18

Porcentaje de grados reprobados antes de iniciar la educación de adultos

Durante el proceso educativo anterior al ingreso a la educación de adultos reprobó:

49 respuestas



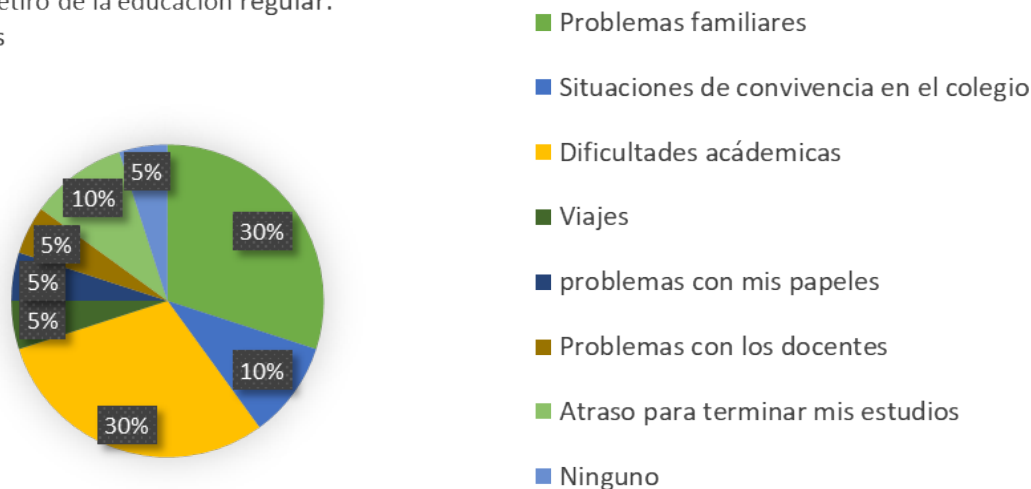
Con el propósito de recabar información que permitiera establecer una relación entre el ritual evaluativo y el fracaso escolar, se indagó sobre las causas del retiro definitivo durante la permanencia de los estudiantes en el sistema regular. Esta investigación reveló múltiples motivos que precipitan el abandono escolar, entre los cuales se destacan las dificultades académicas como la causas más significativas, representando un 30 % de los casos.

Estas circunstancias proporcionan un fundamento sólido para este estudio, dado que la evaluación es el proceso transversal que subyace a dichas dificultades. Adicionalmente, se identificaron otras situaciones que incidieron en la desvinculación del sistema educativo, tales como conflictos familiares, problemas de convivencia escolar, traslados, dificultades con los documentos y tensiones con los profesores, como se ilustra en la Figura 19.

Figura 19

Causas que llevaron a los estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados a abandonar la escuela

Qué causó su retiro de la educación regular.
41 respuestas



En este contexto, las dificultades académicas (30 %) coinciden con el bajo rendimiento reportado por los profesores, quienes suelen valorar el aprovechamiento de las estrategias de enseñanza mediante desempeños reflejados estrictamente en el promedio académico. Este enfoque restrictivo limita la consideración de otras dimensiones esenciales para el desarrollo integral del estudiante.

Tales las dificultades actúan como detonantes de una cadena de factores como el bajo rendimiento, la repitencia, la extraedad y la deserción. Estos elementos conducen a la pérdida del potencial individual (Espínola & Claro, 2010) y generan trayectorias que afectan las oportunidades de empleo, el acceso a capacitación y la contribución a la productividad económica de la región.

Por otro lado, los problemas familiares, mencionados también por un 30 % de los participantes, constituyen situaciones multicausales que precipitan el abandono escolar. Entre estas se encuentran la falta de apoyo familiar, la precariedad económica, el embarazo o el matrimonio temprano. Esta problemática empuja a los estudiantes a desertar de manera prematura, ante la ausencia de un entorno doméstico que valore y respalde su proceso formativo.

Bajo estas circunstancias, se tiende a devaluar la labor escolar y el estudiante puede ser objeto de maltrato, recriminación o rechazo continuo, lo que restringe el espacio, el tiempo y la calidad de las actividades realizadas en la escuela (Corsi, 2003). Además, esta situación puede reducir la capacidad de adaptación y rendimiento en todos los niveles escolares (Rojas, 2005).

Otra problemática que interrumpe las trayectorias académicas está vinculada a las situaciones de convivencia. Aunque no afecta a la totalidad de la matrícula, su presencia es notable en estudiantes que provienen de sectores menos favorecidos, familias disfuncionales, o en aquellos en condición de extraedad y repitencias.

Estas circunstancias pueden surgir a partir de diversas realidades presentes en el sistema educativo, las cuales generan ambientes inadecuados para el aprendizaje que impactan la calidad del servicio. La formación insuficiente de los profesores para implementar acciones pedagógicas que fomenten un entorno de entendimiento y sana convivencia, sumada a manuales de convivencia institucionales contruidos sin la participación de los diversos miembros de las comunidades educativas, contribuyen a esta situación.

Asimismo, estos inconvenientes pueden evitarse cuando, en la construcción de los pactos de convivencia, se establecen acuerdos necesarios para convertir los conflictos en fuentes de aprendizaje. Es fundamental permitir la participación colectiva en su consolidación y buscar que el estudiante adquiera y fortalezca comportamientos que favorezcan la convivencia escolar y social (Sánchez et al., 2011). Desde una perspectiva más amplia, se busca adoptar estrategias que permitan investigar los orígenes de estos problemas, comprender las motivaciones que subyacen a estas alteraciones y obtener la información necesaria para su prevención.

Desde una perspectiva similar, se indagó sobre las motivaciones que llevaron a los estudiantes a retornar al sistema educativo. Se exploraron los impulsos que les permitieron proyectar nuevamente la finalización del ciclo educativo inconcluso y la decisión de brindarse la oportunidad de obtener el título que certifica las competencias necesarias para su vinculación a la vida laboral o académica.

Además, esta investigación abordó el abandono escolar temporal (Blanco, 2014) describiendo a aquellos estudiantes que, en su trayectoria escolar, no siguieron un patrón convencional debido a interrupciones temporales o definitivas. Con el tiempo, fueron ellos mismos quienes decidieron retornar. Se expusieron las razones que motivaron el regreso de los estudiantes de los CLEI al sistema educativo, destacando entre las más significativas la necesidad de definir su proyecto de vida, con un 49 %, y la oportunidad de trabajar y estudiar simultáneamente, con un 42,9 %, como se observa en la Figura 20.

Figura 20

Razones que motivaron a los estudiantes a retornar a la escuela

Qué lo motivó a retornar nuevamente al sistema educativo.

49 respuestas



Se hizo referencia a la necesidad de definir el proyecto de vida en los estudiantes, una búsqueda orientada a articular la identidad personal y social con las posibilidades de desarrollo integral. Asimismo, se pretende que los sujetos comprendan que sus aspiraciones pueden materializarse en un futuro cercano, supeditadas a las condiciones internas y externas necesarias para su logro.

Estas expectativas definen su relación con el entorno y consigo mismos, pues sintetizan su razón de ser como sujetos dentro de un contexto y tipo de sociedad determinados (D'Angelo, 1994). Por su origen, naturaleza y destino, tales proyecciones están intrínsecamente vinculadas a la situación social de cada individuo y establecen su expresión actual como una anticipación de acontecimientos futuros.

Los encuestados manifestaron que valoran la oportunidad de trabajar y estudiar simultáneamente, dado que esta modalidad de educación ofrece ambas alternativas. Ello implica transitar hacia espacios desconocidos, abandonar sus antecedentes académicos y enfrentar nuevas prácticas socioculturales, así como interacciones con nuevos grupos y personas (Suárez, 2015). Esta combinación brinda la posibilidad de generar ingresos y, al mismo tiempo, cualificarse con la opción de obtener una titulación.

El trabajo de campo evidenció que los estudiantes poseen un conocimiento claro sobre el modelo de aceleración del proceso. Son conscientes de que el programa surge como respuesta a la necesidad de obtener el título de bachiller de forma pertinente. Reconocen, además, que esta estrategia se enfoca en el apoyo a estudiantes que presentan un rezago en su trayectoria escolar.

Este programa fue creado como una estrategia del MEN con el objetivo de implementar procesos de inclusión para poblaciones vulnerables, mediante iniciativas educativas que ofrecen alternativas a jóvenes en situación de vulnerabilidad y garantizan su derecho a la educación. Respecto al ritual evaluativo, se identificaron las características en las que los profesores fundamentan su labor, las habilidades desarrolladas en clase y los productos que determinan el cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

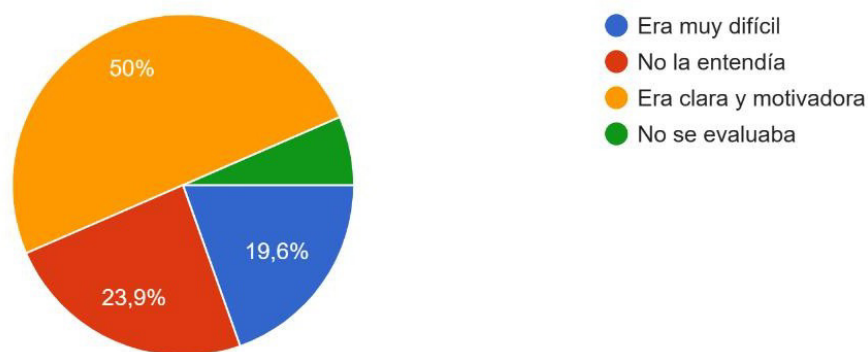
Asimismo, se mencionaron los medios para verificar si la organización de los materiales y las estrategias didácticas resultaron adecuados para facilitar los aprendizajes. En cuanto a la percepción de esta práctica, se enfatizó la aplicación de una evaluación clara y motivadora por parte de los profesores con un 50 %. No obstante, se subrayó una evaluación poco comprensible con un 23 % y se indicó una evaluación muy difícil con un 19,6 %, como se detalla en la Figura 21.

Figura 21

Características que soportaban la evaluación antes de que los estudiantes abandonaran la escuela

La evaluación aplicada anteriormente por parte de los docentes.

46 respuestas



En los testimonios se describe una evaluación clara y motivadora, la cual era evidente durante las actividades en el aula regular. Estos procesos continuos repercutían en la calidad de la educación mediante intervenciones que reconocían los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como la aplicación de instrumentos que resaltaban la creatividad del profesor.

Asimismo, se abordaron elementos que permitían la sistematización de las experiencias académicas para alcanzar un mayor control sobre el proceso educativo y ofrecer una retroalimentación adecuada (Espinoza, 2021). Estas prácticas se transforman en experiencias positivas y fomentan significativamente los aprendizajes y fortalecen el vínculo pedagógico.

En contraste, las ideas de los participantes reflejaron una evaluación poco comprensible, considerada como una mera herramienta para medir conocimientos y habilidades. Este enfoque no permite que el estudiante forme juicios de valor para tomar decisiones sobre sus resultados, convirtiéndose en una acción exclusiva del profesor (González & Garza, 2017). Tales estrategias generan desequilibrios en la enseñanza, ya que las exigencias otorgan mayor peso a la repetición de contenidos conceptuales, al tiempo que evitan el ejercicio reflexivo, crítico y argumentativo que debe promoverse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera similar, los informantes señalaron la dificultad de la evaluación, situación que emerge cuando los profesores mantienen relaciones autoritarias debido a la falta de concertación. Los participantes manifestaron una escasa incidencia en la definición de sus planes de trabajo —establecidos de manera unilateral— y evidenciaron falta de claridad desde el inicio, durante el desarrollo y al finalizar una actividad.

Esta percepción sobre la práctica evaluativa dificulta que los estudiantes reconozcan sus experiencias previas, obstaculiza la claridad sobre los objetivos y entorpece la incorporación del nuevo conocimiento en la vida cotidiana. Asimismo, la evaluación se percibe como un proceso más complejo de lo que debería ser, perdiendo su naturaleza sencilla y amena que favorece el conocimiento. Esta rigidez impide establecer y modificar las experiencias formativas previstas para cada etapa de la vida escolar.

La evaluación resulta difícil para los estudiantes cuando el profesor toma decisiones de manera unilateral en la gestión del aula, sin fomentar espacios de participación ni permitir la integración de aportes que reflejen sus sentimientos y los de sus pares. Además, el proceso se torna problemático al carecer de una evaluación humanizada que reconozca el valor de los procesos individuales. Estas situaciones provocan que, en la mayoría de los casos, los estudiantes desconozcan los criterios de evaluación y no participen en la elaboración de las consignas para sus trabajos, elementos que, de estar presentes, podrían aumentar su interés académico (Vacarini, 2014).

Otro aspecto que dificulta la evaluación es la insuficiente claridad en los procesos implementados por los profesores. Esta situación se evidencia desde el inicio de la clase, cuando no se presenta una selección rigurosa de los objetivos de aprendizaje ni se menciona el uso y los potenciales impactos que el nuevo conocimiento tendrá en el estudiante. Asimismo, cuando la metodología aplicada resulta inadecuada para el contexto de la actividad. Este problema influye en el propósito de las evaluaciones, repercutiendo en su configuración e incidiendo en posibles errores al tomar decisiones sobre su utilización (Ravela et al., 2008).

Respecto a las estrategias evaluativas, los encuestados revelaron las prácticas predominantes en el sistema regular antes de su desvinculación. Se identificó que el 47 % de los participantes se sentía motivado para realizar coevaluación, mientras que el 25,5 % promovía la autoevaluación. Por otro lado, el 19,1 % indicó que la evaluación era una tarea exclusiva del profesor y solo el 10,6 % destacó la recepción de retroalimentación sobre el proceso después de la evaluación, como se ilustra en la Figura 22.

Figura 22

Estrategias evaluativas utilizadas por los profesores antes de que los estudiantes abandonaran la escuela

Quando los anteriores docentes evaluaban el aprendizaje.

47 respuestas



Desde esta perspectiva, se mencionó que los profesores fomentan la motivación para que todos los implicados en el proceso tengan la oportunidad de evaluarse mutuamente, utilizando estrategias que facilitan la participación estudiantil a través de la coevaluación. También se señaló que esta práctica involucra a los estudiantes en la toma de decisiones sobre la elección de los objetivos de aprendizaje, los incorpora al diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y los vincula en la formulación de planes para su superación.

Estas habilidades permiten transitar de un proceso concebido como un “punto de llegada” a una evaluación entendida como un “punto de partida” para la toma de decisiones significativas (Gessa, 2011). Al consentir la vinculación activa de los estudiantes, esta práctica estimula en ellos el deseo de aprender y participar de manera autónoma.

Asimismo, las encuestas evidenciaron la promoción de la autoevaluación por parte de los profesores. Esta acción permiten a los estudiantes reflexionar desde su perspectiva sobre los contenidos curriculares, documentar las acciones necesarias para responder a las competencias planteadas y apropiarse de los criterios de evaluación implícitos en las tareas (Sanmartí, 2007). Este enfoque busca que los estudiantes reconozcan sus propias dificultades, méritos y razonamientos.

La información obtenida de las encuestas hizo referencia a una evaluación realizada exclusivamente por los profesores, lo cual evidencia tintes de tradicionalismo didáctico. Esta práctica se centra únicamente en la recopilación de información para definir la toma de decisiones vinculadas a la certificación del conocimiento. Sumado a lo anterior, se observó la persistencia de prácticas que determinan el mérito o valor del aprendizaje (Tello, 2009); características que corresponden a la primera generación de la evaluación, fundamentada en la medición del contenido curricular y que aún prevalecen en los procesos educativos.

En este sentido, es notorio en las aulas de clase la ejecución de una evaluación tradicionalista que, por lo general, carece de descripciones cualitativas del proceso realizado. Este enfoque toma como base los resultados medibles y tangibles para establecer una estratificación académica, lo que permite clasificar a los estudiantes como “aprobados” o “reprobados”. Esta práctica se desarrolla mediante un proceso continuo, ordenado y sistemático de recolección de información cuantitativa que, tras el cotejo, permite emitir juicios de valor orientados a la toma de decisiones (Ferrerres & González, 2006).

Además, se identificaron prácticas en las que se realizaba la retroalimentación del proceso evaluativo tras su ejecución, evidenciando una influencia significativa que cumple una función esencial de apoyo y soporte orientada al aprendizaje (Carless, 2007; Carless et al., 2006). Esta retroalimentación se alinea con las estrategias de autoevaluación y coevaluación, pues representa una herramienta valiosa que permite resaltar la voz de los estudiantes, facilitando a los profesores el ajuste y la mejora de su práctica pedagógica. Asimismo, se convierte en un recurso formativo fundamental para acompañar y fortalecer la circulación de la información entre ambos actores del proceso educativo.

Desde otra perspectiva, la información recolectada en las encuestas reveló diversas sensaciones generadas por la evaluación. Estas surgen ante la necesidad de demostrar las capacidades alcanzadas, especialmente frente a figuras de autoridad como padres y profesores. Tales percepciones se manifiestan de formas contrapuestas, oscilando entre lo positivo y lo negativo.

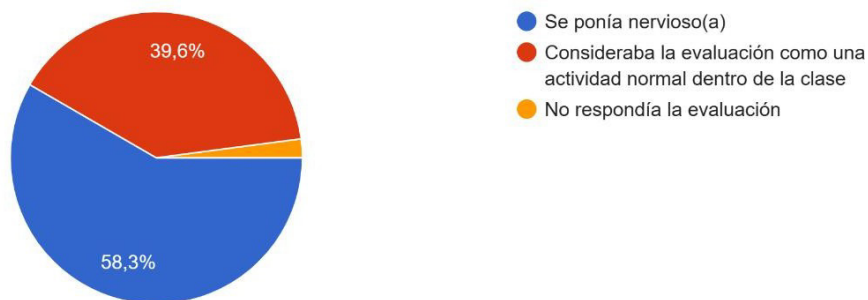
Entre las sensaciones positivas, el 58,3 % de los estudiantes consideró la evaluación como una actividad normal y cotidiana dentro del aula. Por otro lado, surgieron críticas: un 39,6 % expresó sentir nerviosismo en el momento en que el profesor anunciaba la aplicación del instrumento, mientras que un 2,6 % indicó experimentar un bloqueo que le impedía responder a la evaluación, tal como se ilustra en la Figura 23.

Figura 23

Sensaciones causadas en los estudiantes por cuenta de la evaluación

Cuando escuchaban por parte de los docentes: "Saquen la hoja que hoy toca evaluación"

48 respuestas



La información aportada permitió considerar la evaluación como una actividad normalizada dentro del aula; una apreciación que se manifiesta, especialmente, al finalizar las pruebas debido a la descarga emocional provocada por esta actividad. Esta percepción de naturalidad se presenta con mayor frecuencia en estudiantes que emplean estrategias de estudio basadas en la optimización del tiempo, asisten a clases que fomentan la participación y perciben en sus profesores con un dominio adecuado de los conocimientos abordados.

Por tanto, esta naturalidad es asimilada por los estudiantes cuando los profesores destacan en su práctica el fomento de la transparencia, la participación y su propia implicación durante el proceso (Gallardo et al., 2018; López-Pastor, 2009). Además, se observan estrategias orientadas a la mejora del rendimiento académico y la adquisición de competencias (Hortigüela et al., 2015; Romero et al., 2014), acciones dirigidas a potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se identificaron sensaciones negativas como la ansiedad al enfrentarse a la evaluación. Esta reacción se fundamenta en creencias o ideas previas, así como en las experiencias acumuladas a lo largo de la escolaridad, donde los estudiantes perciben que se “juegan todo” al afrontar pruebas que pretenden demostrar su aprendizaje. Igualmente, estas emociones se vinculan con la presión ejercida por el entorno —incluidos el hogar, los amigos y los profesores— quienes demandan altos niveles de desempeños.

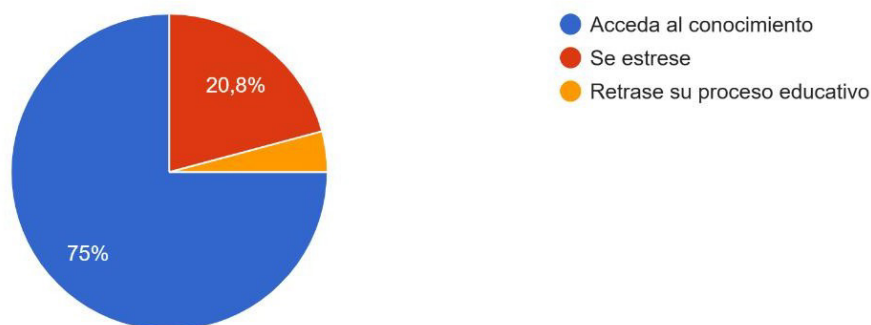
Asimismo, tales emociones se refuerzan al enfatizar el sacrificio necesario para renunciar a actividades recreativas y dedicar mayor tiempo a rutinas adicionales de estudio. Dicho esfuerzo deriva del nivel de exigencia planteado por cada área del conocimiento, lo que obliga a los estudiantes a planificar y aumentar de trabajo con anticipación (Navaridas, 2002; Gil & Padilla, 2009) para satisfacer las expectativas de los actores implicados en su proceso de formación.

Desde la misma “espiral evaluativa”, se indagaron las ventajas y desventajas que los encuestados atribuían a la evaluación. Entre los beneficios principales, el 75 % de los participantes destacó que esta práctica les permite acceder al conocimiento. No obstante, como contraparte, se planteó que la evaluación genera estrés en un 20 % de los estudiantes y representa un retraso en su proceso educativo para el 4,5 %, como se ilustra en la Figura 24.

Figura 24
Ventajas y desventajas producto de la evaluación en el aula

Usted considera que la evaluación sirve para que el estudiante.

48 respuestas



La información aportada evidencia que la conciencia sobre las ventajas de la evaluación, como la posibilidad de acceso al conocimiento, permite a los estudiantes acordar sistemas evaluativos que facilitan dicha adquisición. Esta comprensión también ayuda a los profesores a establecer acuerdos para la producción de información confiable respecto al nivel de logro de los aprendizajes, así como a integrar las TIC en sus currículos mediante pedagogías que fomentan el conocimiento a partir de las relaciones y debates entre los participantes (Cantillo, 2014). De este modo, se generan consensos que promueven la mejora continua de los procesos formativos.

Sin embargo, estas formas evaluativas contrastan con las experiencias de ciertos estudiantes. Se identificó como una de las desventajas el estrés que provoca la evaluación, el cual altera el sistema de respuestas a nivel cognitivo y afecta negativamente el rendimiento académico. Esta situación puede derivar en desempeños deficientes, incluyendo una respuesta nula en los exámenes, el abandono del aula o la inasistencia en las fechas programadas.

Además, esta situación se agrava por la acumulación de efectos negativos asociados a la práctica evaluativa, especialmente cuando las actividades cotidianas demandan altos niveles de esfuerzo, se adoptan hábitos de estudio inadecuados o surgen cambios abruptos en los entornos cercanos del estudiante que impactan su bienestar (Martínez & Díaz, 2007). Para muchos, el simple hecho de permanecer en la escuela se convierte en un factor estresante, particularmente si se requiere esfuerzo considerable para cumplir con tareas que exigen un alto desempeño en las evaluaciones.

En los testimonios surgió la percepción de que la evaluación, en estos casos, retrasa el proceso educativo y altera las trayectorias de vida de los estudiantes. Asimismo, genera contrastes en las edades promedio de los estudiantes matriculados en los distintos grados y ocasiona una optimización ineficaz del tiempo debido a la repetición de procesos académicos ya establecidos en los planes de estudio. Finalmente, esta situación produce discrepancias en los conocimientos y habilidades adquiridos en comparación con sus pares de grupo.

Como resultado, se genera una percepción de fracaso escolar (Muñoz et al., 2005), lo que provoca sentimientos que alimentan la idea de que el trabajo académico es inútil, especialmente entre quienes han reprobado grados. Esta situación también influye en la percepción negativa que los profesores desarrollan sobre las habilidades de estos estudiantes, ubicándolos simbólicamente entre los integrantes menos capaces de sus respectivos grupos.

Con el objetivo de vincular los procesos evaluativos antes y después del retorno al sistema educativo, se identificaron diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes. Estas discrepancias se observaron al comparar los enfoques del sistema regular con los procedimientos aplicados tras su ingreso a la educación de adultos. En este contexto, un 57,8 % de los participantes percibió cambios claros en la evaluación,

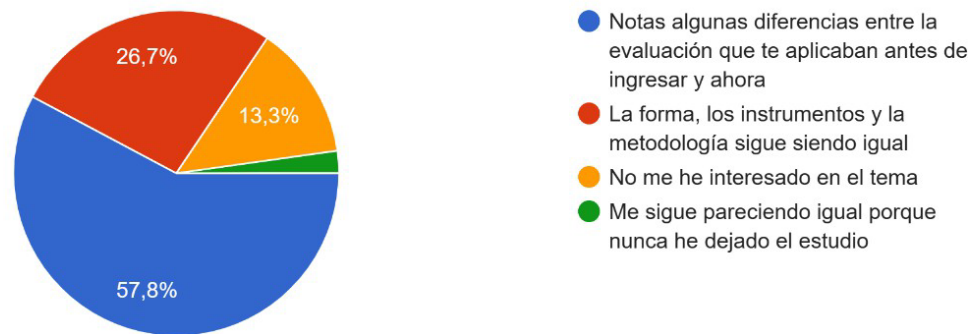
mientras que un 26,7 % señaló que la metodología e instrumentos permanecen inalterados. Finalmente, un 13,3 % manifestó desinterés respecto al tema, como se ilustra en la Figura 25.

Figura 25

Semejanzas y diferencias de la evaluación aplicada por los profesores en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados con aquellos de la educación regular

Al día de hoy que te encuentras nuevamente escolarizado.

45 respuestas



Las diferencias en la evaluación, aplicada entre diversas estrategias de atención, se evidencian cuando los profesores fomentan la participación activa de los estudiantes en las actividades del aprendizaje. En este enfoque, los profesores facilitan espacios y objetivos claros para valorar el desempeño, ajustando la instrucción a las necesidades específicas de cada estudiante y adaptando continuamente la planificación según sus preferencias individuales (Santiago & Bergmann, 2018). Esta dinámica implica una evaluación que establece metas de aprendizaje en sintonía con las preferencias e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, los resultados indicaron que, en muchos casos, la práctica evaluativa mantiene una similitud histórica, con escasas variaciones en sus formas, metodologías e instrumentos. Este fenómeno ocurre cuando los participantes perciben la evaluación meramente como un acto de medición de la capacidad y el aprovechamiento del conocimiento. En tales situaciones, se asigna una puntuación al aprendizaje que sirve únicamente para la promoción, bajo un enfoque centrado en el profesor que excluye a los demás actores como parte integral del proceso.

El análisis de la información también evidenció la persistencia de un tipo de evaluación que se mantiene invariable, aun cuando se cambien las estrategias de atención. Este fenómeno se agrava cuando los profesores adoptan posturas tradicionalistas y asumen la responsabilidad exclusiva de enseñar, sin considerar el aprendizaje de los estudiantes. Estas circunstancias se presentan cuando se desatienden las estrategias y medios pedagógicos, dejando el proceso a la voluntad del estudiante (Rosales, 2020). Dicha situación produce una separación entre la enseñanza y los procesos de evaluación, al considerar esta última únicamente como un instrumento de medición de lo enseñado, en lugar de un medio para apoyar el aprendizaje.

Por otro lado, se mencionó el escaso interés que genera la evaluación, producto de las experiencias negativas que los estudiantes han manifestado tanto en la escuela como en el hogar. Existe una imagen distorsionada del proceso evaluativo, derivada del desconocimiento de los beneficios que este aporta para mejorar el aprendizaje. Además, se observa una falta de formación y actualización por parte de los profesores respecto a su ejecución, lo que perpetúa ciclos evaluativos ineficaces.

Este desinterés debe abordarse con los estudiantes para que reconozcan en esta práctica una estrategia que favorece el aprendizaje; una experiencia que requiere su implicación en el proceso formativo, así como un método que exige la constatación, valoración y toma de decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2009).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental para este estudio el seguimiento de la similitud evaluativa en el tiempo. Lo anterior cobra relevancia cuando los estudiantes afirman que no encuentran diferencias sustanciales entre la evaluación recibida en la educación regular y la que experimentan actualmente en la educación de adultos.

Esta situación representa una oportunidad para evaluar las formas, instrumentos y métodos utilizados por los profesores en sus aulas. Asimismo, evidencia las similitudes entre las estrategias de atención educativa que suelen aplicarse en estudiantes que, por su edad, reprobación o comportamiento, son trasladados dentro de los mismos entornos institucionales para culminar su trayectoria escolar.

Capítulo 4

Triangulación de
las percepciones
de profesores y
estudiantes

En este capítulo se analizan, de manera conjunta, los resultados obtenidos a partir de diversas técnicas de recolección de información empleadas en la investigación y el análisis de los datos. Para dotar de sustento teórico a esta triangulación, se toman como base los aportes de Denzin (1970) y Alzas y Casas (2017), quienes sugieren el uso de múltiples estrategias de captura de datos con el fin de verificar las tendencias detectadas en un grupo específico de observaciones.

Esta confrontación puede fundamentarse en criterios espaciotemporales y diferentes niveles de análisis, lo que aporta validez científica a la investigación al producir convergencia de resultados. El análisis integral se llevó a cabo tras la aplicación de instrumentos como la entrevista semiestructurada, los grupos de discusión y las encuestas. Estos ejercicios permitieron obtener información sobre el objeto de estudio desde diversas representaciones, facilitando el hallazgo de patrones de afinidad e interpretaciones que logran una aproximación más fiel a la realidad investigada.

En este sentido, la convergencia discursiva entre evaluadores y evaluados constituyó un requisito fundamental de credibilidad para los hallazgos obtenidos. Esta se convirtió en una estrategia para el control de calidad del estudio realizado y brindó las garantías necesarias respecto a la solidez metodológica de los resultados.

Asimismo, este enfoque aumentó la credibilidad y validez de la investigación al ofrecer confirmación a través de la convergencia de diferentes perspectivas. Dichas visiones fueron expresadas por profesores activos y estudiantes en interacción durante los grupos de discusión, así como aquellos encuestados que, tras haber abandonado el sistema educativo, regresaron a través de los CLEI.

Desde esta perspectiva, se buscó delimitar la ocurrencia del objeto de estudio para determinar las huellas de su existencia social y cultural a partir de la recurrencia en la voz de los participantes. Este enfoque permite distinguir entre la casualidad y la evidencia fáctica, grantizando un control riguroso mediante la comparación y el contraste de los datos recolectados.

De este modo, como indica la Figura 26, se evidenció que las estrategias evaluativas implementadas en el aula, bajo la apreciación de los profesores y la versión de los estudiantes, corresponden a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Estas estrategias fueron comunes al indagar sobre las características en las que los profesores sustentan su quehacer evaluativo y las estrategias percibidas por los estudiantes al responder a los instrumentos aplicados.

Figura 26
Estrategias evaluativas utilizadas según los profesores y estudiantes



Estrategias evaluativas

Desde esta perspectiva, se reconoce que la autoevaluación constituye una de las estrategias evaluativas que fomenta la vinculación activa de los estudiantes, estimulando en ellos el deseo de aprender y participar. Este enfoque dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, además activa las capacidades personales involucradas (Gessa, 2011; Fernández, 2011). Dichas estrategias promueven la motivación personal, posicionando al estudiante como el eje central de la acción didáctica y transformándolo en un agente artífice de su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se evidenció que los profesores utilizan la coevaluación en sus procesos evaluativos como una estrategia motivacional. Esta permite que todos los implicados tengan la oportunidad de evaluarse mutuamente, favoreciendo la participación en los procesos evaluativos. Según los testimonios de profesores y estudiantes, esta práctica involucra a los participantes en la toma de decisiones relacionadas con la elección de los objetivos de aprendizaje, facilita el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje e implica a los estudiantes en la formulación de planes para su superación.

Asimismo, coincidió en que este tipo de estrategia participativa involucra el encuentro con el otro para evaluar los aprendizajes. Esta metodología permite migrar de una evaluación como un “punto de llegada” a una evaluación como un “punto de partida” para la toma de decisiones significativas y es considerada un privilegio dentro del sistema educativo.

Se describió también como una estrategia didáctica que posibilita que aciertos y errores sean evidenciados de manera recíproca por evaluador y evaluado (Falcón, 2021). Este enfoque promueve una evaluación orientada hacia una participación libre que favorece el encuentro, el entendimiento mutuo y fortalece el diálogo pedagógico.

Las coincidencias observadas en los discursos reflejan la percepción compartida por profesores y estudiantes sobre la heteroevaluación como estrategia predominante. Esta práctica sitúa al profesor en el centro del proceso de enseñanza, entregándole la responsabilidad exclusiva de medir el conocimiento y definir las rutas educativas de los estudiantes. Tales dinámicas limitan al estudiante a responder únicamente a requerimientos técnicos, los cuales se materializan bajo un patrón de resultados. En definitiva, la aplicación de esta estrategia recae en un especialista que no solo posee el conocimiento, sino que sostiene la última palabra en el proceso educativo.

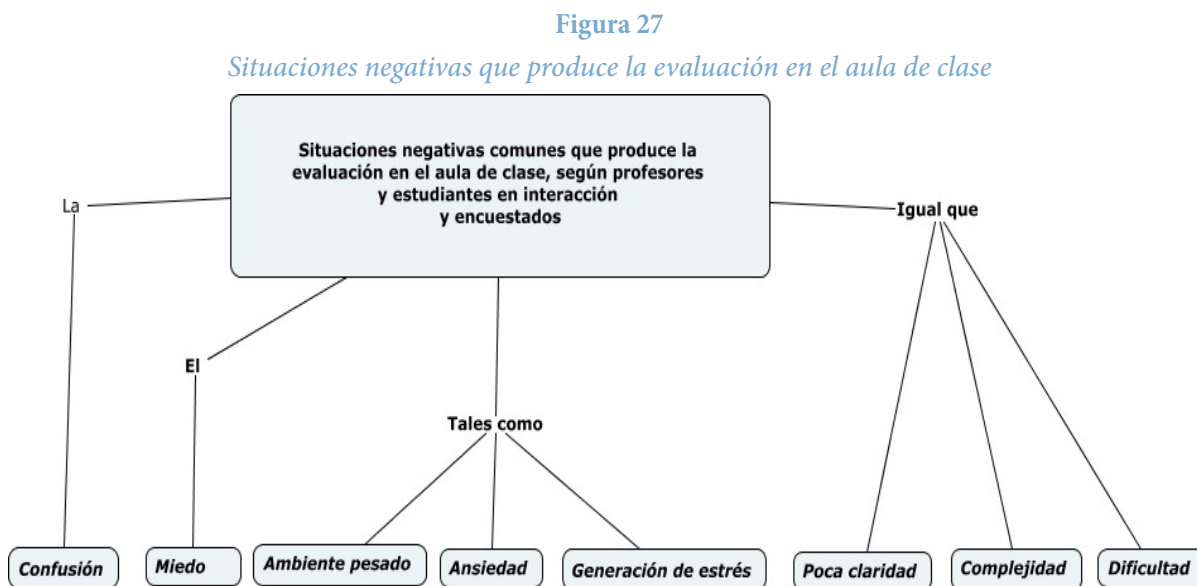
La heteroevaluación, en su función estratégica, permite emitir juicios de valor y tomar decisiones globales sobre la realidad del aula. Sin embargo, en la práctica evidencia una marcada ausencia de retroalimentación por parte de los profesores hacia los estudiantes, además de presentar deficiencias en el monitoreo del proceso de enseñanza. La centralización de estas acciones evaluativas, en muchas ocasiones, tienen su origen en la falta de actualización docente respecto a las metodologías y didácticas contemporáneas.

Además, la heteroevaluación ha derivado hacia un rol fiscalizador que sostiene, dirige, acompaña y refuerza métodos destinados a modelar a los estudiantes, sobre bases sólidas dentro de un sistema educativo en constante cambio (Arias et al., 2020; Fernández, 2014). Esta tendencia influye negativamente en el proceso evaluativo, en tanto prioriza el control administrativo sobre el acompañamiento pedagógico.

Consecuencias producto de la evaluación en el aula de clase

La convergencia discursiva evidenció la expectativa compartida entre padres de familia, profesores y estudiantes: la concepción de la evaluación como un espacio de sano esparcimiento y diversión, o bien, su ejecución mediante actividades atractivas que despiertan la capacidad de asombro y la inteligencia de los estudiantes. Sin embargo, estos anhelos se vieron anulados por los hallazgos de la triangulación. Al inicio de la recolección, una participante expresó: “La palabra evaluación asusta al estudiante. Es más, nos asusta a los profesores” (Ana, ESR), testimonio que obliga a cuestionar las razones por las cuales este ritual pedagógico genera tales impresiones y confirma que los deseos de la población no logran reflejarse en los resultados.

De este modo, se corroboró lo pronosticado por la participante al descubrir diversas consecuencias negativas en las que coincidieron profesores y estudiantes durante las interacciones en grupos de discusión y encuestas. Tras indagar sobre las estrategias y estilos que los profesores emplean —y que el estudiante percibe—, se observó una marcada coincidencia en las emociones generadas, tales como la confusión y el miedo. Asimismo, se reveló que esta lógica evaluativa crea un ambiente denso en los espacios de aprendizaje, provocando ansiedad y estrés, así como falta de claridad, complejidad y dificultad, tanto en evaluadores como en evaluados, como se ilustra en la Figura 27.



Respecto a la confusión, se reveló un ritual evaluativo basado en prácticas rutinarias y fundamentado en concepciones teóricas y didácticas tradicionalistas. Este ritual se sustenta en estrategias que, si bien emergen gradualmente con un potencial transformador, terminan generando inquietud en profesores y estudiantes en el momento de su asignación y ejecución.

Esta situación actúa como un impedimento para que los docentes desarrollen ideas prácticas que permitan a los estudiantes comprender la evaluación desde un marco de reflexión. Tal obstáculo imposibilita el descubrimiento del dinamismo inherente a la relación entre sujetos, objetos y contextos de aprendizaje; en consecuencia, perturba la construcción del saber al situarlo en un estado de inercia e inmovilismo educativo.

La confusión generó incertidumbre tanto en estudiantes como en profesores respecto al acto evaluativo. Se evidenció que esta situación desconcierta al estudiante y complejiza sus respuestas debido al predominio de modelos conductista-tecnológicos; asimismo, obstaculiza los procedimientos que ocurren simultáneamente cuando se mantiene la costumbre de evaluar y calificar de forma indiferenciada (Turpo, 2013; Alcalá et al., 2019). Evaluadores y evaluados coincidieron en la prevalencia de una ritualización orientada a verificar la comprensión lograda, bajo un carácter social que, si bien propicia la reflexión, termina por inhibir la capacidad de innovación.

Por otro lado, estudiantes y profesores identificaron un ritual evaluativo que suscita el miedo. Esta situación emerge cuando los estudiantes perciben aspectos erróneos en el proceso académico, lo que les genera temor a la ridiculización o a realizar actividades que impliquen el riesgo de ser objeto de burla ante sus pares. Este escenario, cargado de emociones que acompañan el proceso, es percibido por los participantes como una amenaza real o imaginaria, provocando altos niveles de ansiedad y estrés.

Desde esta perspectiva, autores como Moreno y Martínez (2010) y Gonzales y Martinto (2020) señalan que el miedo a la evaluación se manifiesta en el aula cuando los estudiantes experimentan fantasías asociadas a supuestos defectos y sentimientos de inferioridad. Tales percepciones generan en los adolescentes autoevaluaciones negativas y una marcada evitación social de las actividades académicas. Esta emoción puede desencadenar escenarios de burla si se presentan en clase sin una mediación docente positiva, lo cual provoca que el estudiante anticipe juicios negativos —tanto propios como ajenos— y, en consecuencia, se vea incapacitado en sus esferas laboral, académica y social.

Además, se constató que la evaluación, bajo estas condiciones, produce un ambiente denso y altos niveles de ansiedad y estrés. Esta atmósfera se traduce en una escasa motivación hacia el aprendizaje, revelando situaciones que inciden desfavorablemente en la disposición del estudiantado y consolida un clima poco afectivo en los entornos educativos.

De igual manera, se identificaron situaciones transitorias que incentivaron comportamientos irracionales ante peligros subjetivos, motivándolos a responder a estímulos internos vinculados a sus procesos cognitivos. Tales estados pueden derivar en cuadros depresivos como resultado del fracaso escolar y las dificultades de adaptación al trabajo académico exigido.

Se observó que quienes experimentan elevada ansiedad evaluativa, en comparación con sus pares menos ansiosos, poseen menores habilidades para el estudio (Piemontesi & Heredia, 2009; Gonzales & Martinto, 2020). Entre las causas subyacentes se encuentra el temor de los adolescentes frente a las evaluaciones negativas, lo que produce evitación social e interferencia cognitiva en la atención, determinando cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos durante su trayectoria escolar (Toscano et al., 2018; Castro & Morales, 2015). Estas reacciones influyen significativamente en el desempeño, promoviendo fenómenos como la repitencia, la extraedad y el abandono escolar.

En esta misma línea, los resultados indican que los participantes coinciden en la percepción de una evaluación caracterizada por su escasa claridad, así como por una evidente complejidad y dificultad para su comprensión. Al respecto, manifestaron que no toda la enseñanza impartida por los profesores se traduce en aprendizaje efectivo; esto se debe, principalmente, a incoherencias en los discursos pedagógicos, tareas que demandan un nivel de exigencia cognitiva superior a la mediación brindada y decisiones tomadas unilateralmente sobre la gestión del aula, las cuales omiten espacios para la participación en las dinámicas de práctica.

Asimismo, los hallazgos evidencian las consecuencias de un modelo evaluativo que excluye la integración de aportes de los evaluados, impidiendo la expresión de su sentir y el de sus pares. Esta falta de apertura dificulta la comprensión debido al elevado grado de exigencia que imponen, lo cual genera conflictos en la resolución de tareas y deriva en relaciones autoritarias por ausencia de concertación entre los actores educativos.

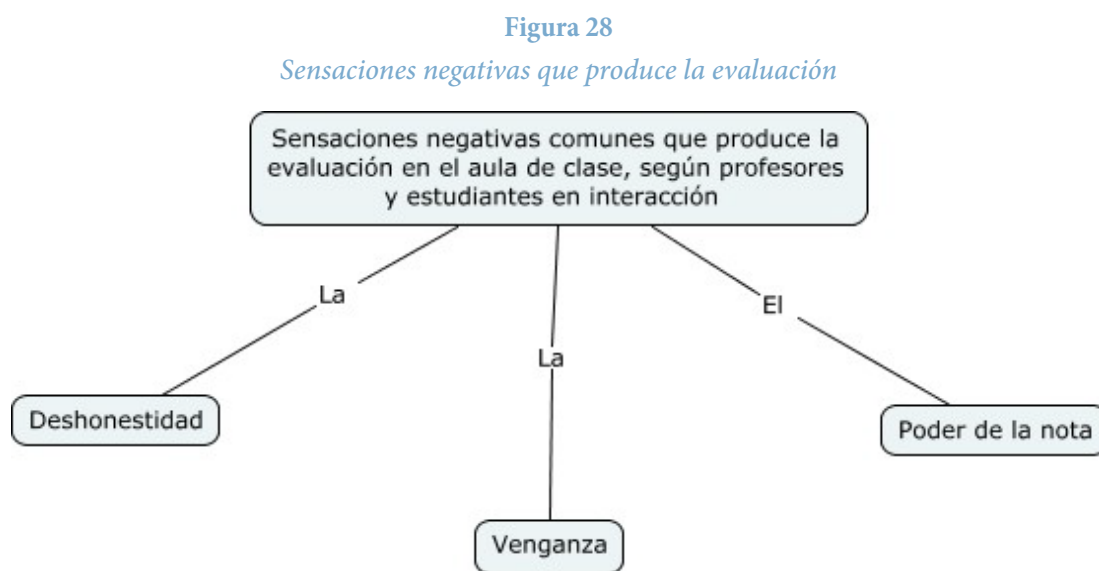
Estas consecuencias emergen cuando se ejecutan planes de trabajo propuestos unilateralmente por el profesor, lo que evidencia una falta de claridad en las fases desde el inicio, desarrollo y cierre de la actividad. Dicha opacidad dificulta el reconocimiento

de las experiencias previas de los estudiantes, ofrece escasa precisión respecto a los objetivos de aprendizaje y entorpece las contribuciones que el nuevo conocimiento puede aportar a la vida de los implicados.

En este sentido, autores como Alcalá et al. (2019) enfatizan la necesidad de establecer acuerdos claros que permitan unificar los criterios de evaluación en el aula mediante la concertación. Asimismo, Chávez y Martínez (2018) sostienen que la evaluación alcanza su mayor grado de efectividad cuando las preguntas formuladas por los profesores se centran en los procedimientos y argumentos, perdiendo eficacia cuando se fundamenta exclusivamente en los resultados finales. Estos elementos, sumados a una retroalimentación constante y abundante, transforman la evaluación en una práctica natural, sencilla y amena, contribuyendo significativamente a mitigar las situaciones negativas que el ritual tradicional genera en el entorno educativo.

Experiencias afectivas negativas

A propósito de las sensaciones negativas identificadas en esta triangulación, se hicieron evidentes la deshonestidad, la venganza y el poder punitivo de la calificación. Estos hallazgos dan cuenta de circunstancias nocivas que produce la evaluación cuando carece de una consciencia clara sobre su función de aprendizaje, realizándose simplemente por exigencia del sistema y fundamentándose en creencias más que en conocimiento pedagógico especializado, como se evidencia en la Figura 28.



La insatisfacción respecto a la adquisición de aprendizajes para la vida se manifestó en una ritualización negativa de la evaluación, la cual incentiva la deshonestidad y menoscaba el compromiso con la verdad y la justicia en el aula. Esta normalización del fraude afecta en la actualidad el sistema de relaciones sociales y se presenta como una amenaza directa hacia el respeto por uno mismo y por el otro; en consecuencia, demanda un tratamiento institucional que derive en reflexiones pedagógicas orientadas a su reevaluación. Asimismo, estos comportamientos impactan los principios y valores culturales del entorno educativo, transgrediendo la ética del proceso de enseñanza-aprendizaje y fracturando la confianza construida sobre pilares formativos arraigados en la cultura.

Profesores y estudiantes informaron que la deshonestidad desencadena una serie de actuaciones intencionales que devienen en conductas anómalas y violatorias de la normativa establecida. Tales acciones actúan como una barrera que impide fomentar un espíritu crítico y una sólida formación ética en las comunidades. Dichas realidades trascienden el aula e impactan negativamente en el desempeño académico, laboral y social de los estudiantes, manifestándose en actitudes deliberadas que, de no ser intervenidas, prevalecen a lo largo de la vida del individuo.

Autores como Chapman y Lindner (2016), Denisova (2017) y Sotomayor et al. (2020) han evidenciado que las prácticas corruptas —tales como el plagio en actividades y la obtención de créditos por trabajos en los que el estudiante no ha participado— poseen una presencia alarmante en las instituciones educativas. Estas contribuciones permiten visualizar la deshonestidad como una práctica nociva que corroe el ritual evaluativo, lo cual exige una intervención institucional orientada a mitigar tales actitudes. Esto se logra mediante acciones que impliquen la promoción de prácticas docentes con retribuciones positivas el fortalecimiento de costumbres académicas saludables que dignifiquen el esfuerzo propio.

Por otro lado, la presente triangulación identifica la venganza como una de las emociones más disruptivas generadas en el aula a raíz de procesos evaluativos deficientes. Esta emoción emerge como una medida de represalia cuando los profesores propician espacios mal gestionados; un ejemplo crítico ocurre en la coevaluación, es instrumentalizada por los estudiantes para saldar conflictos personales en lugar de valorar aprendizajes.

Igualmente, se consideró que esta estrategia participativa, cuando carece de una orientación adecuada, propicia en el aula la búsqueda de satisfacción personal mediante el agravio al otro, manifestándose como un deseo de revancha por conflictos surgidos tanto en el entorno escolar como en el extraescolar. Esta actitud conlleva al rechazo entre pares y a la intensificación de problemas de integración social en el ecosistema educativo, favoreciendo además la proliferación de comportamientos violentos.

Los participantes evidenciaron que la venganza impulsa a las víctimas a manifestar conductas reactivas como resultado del deseo de tomar represalias. Los afectados tienden a generar respuestas hostiles hacia quienes los han comprometido, fenómeno que se agudiza en entornos familiares disfuncionales o redes de amigos conflictivas, donde la violencia es un mecanismo de resolución validado.

De esta manera, se constató que el deseo de venganza se minimiza cuando el estudiante cuenta con un adecuado acompañamiento familiar y escolar. La calidad de los vínculos del adolescente con sus padres influye positivamente, potenciando relaciones armónicas y procesos de reconciliación en ambos entornos.

En este sentido, autores como León (2020) y Moreno y Ferrer (2019) sostienen que el autoconcepto del estudiante se fortalece mediante una comunicación abierta; esta práctica disminuye la tendencia a la revancha ante transgresiones de pares o docentes, pues una autoestima sólida actúa como amortiguador de los efectos derivados de la evaluación.

Por otro lado, la trazabilidad discursiva destacó una marcada relevancia otorgada al poder de la nota, la cual evidencia la consumación de prácticas de dominación y acentúa relaciones verticales de control. Estas dinámicas se reproducen de manera sistémica, ejerciendo influencia a través del valor numérico asignado a lo realizado en clase. Este dominio juega un papel crucial en la toma de decisiones institucionales y se aplica mediante el examen como una forma de autoridad legítima, evidenciando el sometimiento al que permanece expuesto el estudiante en el modelo tradicional.

El poder conferido a la calificación ejerce mecanismos de control orientados a la medición de resultados y la emisión de juicios valorativos para estimar el nivel académico. No obstante, estas acciones derivan frecuentemente en medidas sancionatorias que fracturan la interacción entre estudiantes y profesores, impidiendo el desarrollo de un ambiente basado en el respeto y la empatía.

Esta potestad, según los hallazgos, es ejercida por los profesores como un recurso que cumple un rol social de jerarquización, clasificando a los estudiantes en categorías como “buenos”, “regulares” o “malos”. Tal conducta evidencia una extralimitación en el ejercicio de la autoridad y relega al estudiante a un rol puramente pasivo, convirtiéndolo en el destinatario de juicios externos que, en múltiples ocasiones, resultan en malinterpretaciones erróneas de aprendizaje.

En relación con el poder de la calificación en el aula, Flores et al. (2022) y Valerio y Rodríguez (2017) evidenciaron el predominio del discurso docente que ofrece escasas oportunidades para que los estudiantes emitan juicios y opiniones. Esto demuestra la preponderancia de actividades poco participativas en las cuales el profesor es el único hablante activo, dinámica que genera estrés y presión innecesaria en quienes son evaluados.

En el entorno escolar, estas situaciones derivan del desconocimiento —tanto de estudiantes como de profesores— sobre las estrategias participativas que respaldan su involucramiento en la evaluación. Esta carencia se manifiesta en los silencios prolongados durante entrevistas o grupos de discusión, así como en respuestas fuera de contexto que revelan la falta de preparación o de marcos referenciales para responder a lo interrogado.



Conclusiones

La investigación dio respuesta a su interrogante principal al demostrar que la reconfiguración del ritual evaluativo constituye una alternativa pedagógica eficaz para mitigar el fracaso escolar. El estudio permitió analizar cómo las prácticas tradicionales impactan negativamente la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes de sexto y séptimo grado. De este modo, se halló que al transformar conscientemente la ritualización —trascendiendo el modelo rígido y sumativo hacia uno formativo e inclusivo— se promueve una cultura escolar más empática con los procesos de aprendizaje.

Este cambio de paradigma, legitimado por las voces de docentes y estudiantes, contribuye a que el alumnado recupere el interés y permanezca en el sistema educativo. El estudio concluye que reconfigurar la evaluación como un rito pedagógico de acompañamiento —basado en la retroalimentación continua, el diseño de actividades significativas y la participación activa— resulta fundamental para revertir las trayectorias de desvinculación escolar.

En relación con el primer objetivo, se caracterizaron los rituales evaluativos empleados por los docentes de sexto y séptimo grado. Se constató una tendencia a concebir la evaluación como la ejecución rutinaria de exámenes y actividades académicas planificadas de forma rígida. En el discurso docente afloran elementos de formalismo e inmutabilidad: formatos de prueba estandarizados, escalas de calificación predefinidas y normas procedimentales con escasa evolución temporal.

La praxis actual se estructura como un conjunto de actos fijos donde el docente centraliza el control del proceso. Esta caracterización permite concluir que, al privilegiar la comprobación de resultados sobre el desarrollo cognitivo, los rituales docentes refuerzan un modelo tradicionalista. Este hallazgo sugiere la urgencia de articular prácticas más flexibles y centradas en el estudiante para que el ritual evaluativo fortalezca los aprendizajes en lugar de limitarse a su medición.

Sobre el segundo objetivo, se interpretaron los discursos de los estudiantes respecto a la evaluación y su vínculo con la deserción y el retorno escolar. Los testimonios reflejan emociones negativas recurrentes: ansiedad ante la prueba, temor al error, sensación

de insuficiencia e, incluso, aburrimiento por actividades repetitivas. Estas experiencias influyen directamente en la toma de decisiones; los alumnos expresaron que la rigidez evaluativa y la carencia de soporte pedagógico fomentaron su desconexión y el deseo de abandonar la escuela.

En contraste, quienes retornaron destacaron que la transformación de los rituales —hacia sesiones colaborativas, proyectos grupales y retroalimentación dialógica— actuó como incentivo para reengancharse, sintiéndose escuchados y motivados. En conjunto, estos hallazgos confirman la correlación entre la experiencia emocional de la evaluación y las trayectorias escolares: evaluaciones percibidas como justas y motivadoras operan como factores protectores frente al fracaso escolar.

En cuanto al tercer objetivo, el análisis evidenció la influencia determinante de los rituales evaluativos en el fenómeno del abandono escolar. Se comprobó que los estudiantes sometidos a evaluaciones tradicionales de alto impacto tienden a desarrollar actitudes de desapego institucional; el enfrentamiento reiterado a exámenes que enfatizan la memorización mecánica o exigen un rendimiento punitivo deriva en desmotivación y baja autoestima. Estos factores psicoemocionales actúan como precursores directos de la deserción.

Por el contrario, en aquellos grupos donde los profesores introdujeron prácticas formativas —tales como evaluaciones parciales, rúbricas claras o autoevaluación—, los estudiantes demostraron un mayor sentido de logro y compromiso con su formación. Se concluye que los rituales evaluativos poseen un peso específico en las trayectorias escolares: mientras que la estructura vigente tiende a alimentar la desvinculación, su reconversión pedagógica hacia enfoques centrados en el aprendizaje favorece significativamente la permanencia escolar.

En el capítulo 1, se abordó la evaluación como práctica ritual, destacando que las tradiciones evaluativas sumativas se encuentran arraigadas en la cultura escolar. Se estableció que la evaluación ritualizada constituye un conjunto de prácticas simbólicas —dotadas de reglas, ceremonias y significados propios— que trascienden la mera medición técnica de conocimientos. Desde esta perspectiva, el capítulo enfatiza que la comprensión de estos fundamentos teóricos resulta imperativa para proponer transformaciones pedagógicas que incidan directamente en el éxito estudiantil. Así, el sustento conceptual valida la premisa de que, al rediseñar la evaluación bajo la óptica del ritual educativo, es posible alterar positivamente la experiencia de aprendizaje.

En el capítulo 2, se describieron los CLEI y el SIEE de las tres instituciones, analizando las políticas y lineamientos locales que regulan la praxis evaluativa. El análisis puso en evidencia que, a pesar de la existencia de marcos normativos que promueven la evaluación participativa, en la práctica estos suelen derivar en rituales predefinidos. Al exponer las condiciones del contexto educativo (cultura escolar, recursos y normativas), el capítulo concluye que cualquier propuesta de innovación debe considerar la realidad concreta de las escuelas; este enfoque contextual refuerza la idea de que la alternativa pedagógica solo será efectiva si se adapta al entorno institucional vigente.

En el capítulo 3, mediante la aplicación de entrevistas y grupos de discusión, se identificaron los componentes del ritual evaluativo presentes en el discurso docente: la alternancia de exámenes escritos con actividades prácticas, la calendarización inflexible y el uso de escalas estandarizadas. No obstante, emergieron visiones críticas y propuestas de cambio; diversos educadores reconocieron las limitaciones del modelo tradicional y abogaron por la incorporación de criterios diversificados —como trabajos creativos y autoevaluación— y metodologías participativas. En conclusión, este capítulo demuestra que, si bien los docentes dominan rutinas heredadas, existe una conciencia latente sobre la urgencia de innovar. El estudio subraya que la reconfiguración de los rituales debe partir de la voluntad y el esfuerzo colectivo de los educadores, como líderes de la transición hacia la evaluación formativa.

En el capítulo 4, se expusieron relatos de estudiantes que abandonaron el sistema, evidenciando que la experiencia repetitiva de exámenes punitivos y descontextualizados actuó como un desencadenante crítico. Asimismo, se analizaron los testimonios de quienes retornaron, resaltando aquellos aspectos de la evaluación que percibieron como acogedores: actividades de repaso en grupo, evaluaciones progresivas y aprendizajes basados en proyectos (ABP). Por lo tanto, este apartado concluye que los rituales evaluativos poseen un peso decisivo en las trayectorias de los sujetos: mientras que los enfoques amenazantes impulsan la deserción, las prácticas dialogadas y significativas promueven la confianza y la continuidad escolar. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la premisa central de que reconfigurar los rituales genera impactos tangibles en la permanencia y el éxito académico.



Futuras líneas de investigación

Los resultados de la presente investigación permiten abrir nuevos horizontes para que futuros investigadores formulen cuestionamientos y generen otras perspectivas que reafirmen o refuten lo aquí propuesto desde enfoques epistemológicos distintos. Asimismo, este estudio traza un camino para profundizar en la fenomenología del ritual escolar, que permite trascender la dimensión evaluativa hacia otros espacios de la vida institucional.

Entre los aspectos prospectivos a considerar, se destaca la necesidad de explorar con mayor rigor los rituales pedagógicos y su impacto de reflexión docente. Este campo, aunque vasto, demanda una integración sistémica en los programas de formación y actualización de profesores; su comprensión será más accesible en la medida en que se reconozca la relevancia simbólica y funcional que estos ritos poseen en el contexto educativo.



Referencias

- Acha, D., & Castillo, F. (2018). El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 300-312. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.801>
- Acosta, S. F., & Blanco, L. A. (Eds.). (2022). La inteligencia emocional: Un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia. En *La inteligencia emocional: Un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia* (pp. 7-25). Editorial Idicap Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Agudelo, J., Calle, X., Roldán, A., Salazar, P., & Valencia, L. (2015). De la evaluación escolar: Un asunto entre encuentros y desencuentros. *En-Clave Social*, 4(2), 46-53. <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/EN-Clave/article/view/1048/906>
- Agudelo-Torres, J. F., Cano-Villada, A., Colmenares-Bustamante, H., & Arbeláez-Toro, J. (2018). Sobre la evaluación escolar y su ética. *Información Tecnológica*, 29(5), 71-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>
- Alcalá, D., Pueyo, Á., & Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Alemán, B., Navarro de Armas, O. L., Suárez, R. M., Izquierdo, Y., & Encinas, T. de la C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1163-1171. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307>
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Alzás, T., & Casas, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418. <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/95>

- Alzate, E., Montes, J., & Escobar, R. (2013). Diseño de actividades mediante la metodología ABP para la enseñanza de la matemática. *Scientia et Technica*, 18(3), 542-547. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/8341>
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 45-54. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/pr.4081.pdf
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación de profesores y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA. <https://ia801603.us.archive.org/23/items/anijovich-r.-retroalimentacion-formativa/Anijovich%2CR.%20Retroalimentaci%C3%B3n%20formativa.pdf>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Antelm, A., Gil, A., & Cacheiro, M. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471-489. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.6>
- Arias, D. M., Aldas, H. G., Ávila, C. M., & Bravo, W. H. (2020). Autoevaluación y heteroevaluación del proceso didáctico de la clase de educación física. *Polo del Conocimiento*, 5(11), 350-367. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1927>
- Arribas, J. M. (2016). *La evaluación de los aprendizajes: Problemas y soluciones* [Documento académico]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49036/20.pdf>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (M. Sandoval Pineda, Trad.). Trillas.
- Balza, R. (2023). *Ritualidad y cognición: La naturaleza cognitiva y simbólica de los ritos y los mitos de curación Wayú: Aportes a una antropología cognitiva del rito*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8066780>
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Ó. Barberá, Trad.). Publicacions de la Universitat de València. (Obra original publicada en 2004).

- Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faicán, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-6. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., Seijas, S., Muñoz, M. Á., & Santamaría, S. (2003). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO): Un análisis diferencial. *Psicología, Educação e Cultura*, 7(2), 25-43.
- Bell, C. M. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. [Ritual: perspectivas y dimensiones]. Oxford University Press.
- Bell, C. M. (1997). *Ritual: Perspectives and dimensions* [Ritual: perspectivas y dimensiones]. Oxford University Press.
- Bernate, J. A., Fonseca, M. C., Clavijo, S., & Villamil, M. (2020). Satisfacción de la calidad educativa en educación superior. *Podium*, (38), 37-50. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.3>
- Berzal, P. (2019). *Ritual y espacio: Aproximación a través de la performance al ritual como programa arquitectónico* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.56467>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning [Evaluación y aprendizaje en el aula]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blanco, M. Á., Collar, T. L., Aspiazú, O., & Díaz Hernández, L. H. (2013). Enfermedades de la evaluación. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(2), 249-258.
- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: Interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 32(96), 477-503.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching [Alineación constructiva en la docencia universitaria]. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22. <https://herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>

- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands [Evaluación de la calidad del aprendizaje: conciliación de las demandas institucionales, del profesorado y educativas]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-15.
- Birenbaum, M., & Dochy, F. J. R. C. (1996). Introduction [Introducción]. En M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 13-15). Kluwer.
- Bohnsack, R. (2001). Método documental: Teoría y práctica de la interpretación sociológica del conocimiento. En S. Artelt & C. Gräsel (Eds.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen [¿Cómo llega la ciencia al conocimiento?]* (Vol. 3, pp. 326-345). Verlag.
- Bolaños, Y., Paz, I., & Cortón, B. (2018). ¿Cómo modelar la orientación educativa a egresados de carreras pedagógicas en adiestramiento laboral? *Maestro y Sociedad*, 15(4), 644-658. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4498/3859>
- Buriticá, L. J., Castaño, C., Jaramillo, C., & Vélez, J. (2022). *Miradas diversas al gesto pedagógico*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/3005>
- Cabrera, F. Á., & Bordas, M. I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol59/iss218/5/>
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants [Abandono escolar temprano: configuraciones y determinantes]. *Child Development*, 60(6), 1437-1452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb04015.x>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información Económica*, (180), 131-140. <https://www.funcas.es/articulos/ni-tan-grande-ni-tan-grave-ni-tan-facil-de-arreglar-datos-y-razones-sobre-el-fracaso-escolar/>

- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: Principles and practice [Evaluación orientada al aprendizaje: principios y práctica]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications [Evaluación orientada al aprendizaje: bases conceptuales e implicaciones práctica]. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carmona, B. P., & Velasco, J. M. (2010). ¿Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar? *Horizontes Educativos*, 15(2), 69-82.
- Carro, A., & Lima, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), e202. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9.ª ed.). La Muralla.
- Castejón, J. L., & Vera-Muñoz, M. I. (1996). Un modelo causal sobre los determinantes individuales y contextuales del rendimiento académico. *The High School Journal*, 80(1), 21-27.
- Castillo, M. A. S. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). El profesorado ante la evaluación educativa de los aprendizajes y competencias de sus estudiantes. En S. Castillo & J. Cabrerizo (Eds.), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* (pp. 415-462). Pearson.
- Castro, M., & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132-163. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cazeneuve, J. (1971). *Sociología del rito* (J. Castello, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1971).

- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Chapman, D. W., & Lindner, S. (2016). Degrees of integrity: The threat of corruption in higher education [Grados de integridad: la amenaza de la corrupción en la educación superior]. *Studies in Higher Education*, 41(2), 247-268. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927854>
- Cifuentes, J. (2019). Análisis de las prácticas evaluativas de los profesores en el programa a distancia de Licenciatura en Educación Básica. *Formación Universitaria*, 12(6), 93-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600093>
- Cisterna, D., & Wenk, A. (2018). Enactment of ongoing formative assessment: Challenges and opportunities for professional development and practice [Implementación de la evaluación formativa continua: desafíos y oportunidades para el desarrollo profesional y la práctica]. *Journal of Science Teacher Education*, 29(3), 200-222. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1432227>
- Conde-Rojas, F. J., Martina-Arroyo, M., & Aniceto-Vargas, P. F. (2022). Análisis del concepto evaluación educativa mediante cartografía conceptual, camino hacia la calidad. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2867-2888. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1694
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques* [Investigación social: teoría, métodos y técnicas]. Sage.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Corsi, J. (Comp.). (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Paidós.
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

- Cuevas, A. (2012). Consideraciones en torno al fracaso escolar y la evaluación. *Revista Educarnos*, (10–11), 53-61. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/articulo-adrian-1.pdf>
- De Villar, L. (2002). La función de la educación religiosa en el diseño curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 60(222), 337-344.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Boletín técnico: Educación formal (EDUC)*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- D'Andrea, A. M. (2012). *¿De qué color querés ser? El bautismo como ritual de iniciación de los ingresantes al profesorado de Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Nordeste]. Repositorio Institucional de la UNNE. <https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/handle/123456789/486>
- D'Angelo, O. S. (1982). Las tendencias orientadas de la personalidad y los proyectos de vida futura del individuo. En *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad* (pp. 109-132). Pueblo y Educación. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- De Guzmán, V., Muñoz, L. V., & Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36975>
- Delord, G. C., & Porlán, R. (2018). Del discurso tradicional al modelo innovador en la enseñanza de las ciencias: Obstáculos para el cambio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 77-90. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12193>
- Denisova-Schmidt, E. (2017). *The challenges of academic integrity in higher education: Current trends and prospects* (CIHE Perspectives, No. 5) [Los desafíos de la integridad académica en la educación superior: tendencias actuales y perspectivas]. Boston College Center for International Higher Education. <https://www.bc.edu/bc-web/schools/lynch-school/sites/cihe/publications/Perspectives.html>
- De Pinto, E., & Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout [Una revisión crítica de la literatura sobre la deserción escolar]. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Díaz, R. (1998). *Archipiélago de rituales: Teorías antropológicas del ritual*. Anthropos.
- Díaz, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). McGraw-Hill Interamericana.
- Douglas, M., Wilk, R., & Isherwood, B. (2021). *The world of goods* [El mundo de los bienes]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003133650>
- Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal. (Obra original publicada en 1912).
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano* (Vol. 3, L. Gil Fernández, Trad.). Labor. (Obra original publicada en 1957).
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, (extraordinario), 174-193. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012-07.html>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78220>
- Ewig, G. (2018). Delincuencia juvenil, violencia familiar y mercado de trabajo: Las configuraciones de los descuidos familiares en los adolescentes en conflicto con la ley de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 36(107), 335-360. <https://doi.org/10.24201/es.2018v36n107.1590>
- Faure, E. (1972). La educación y el destino del hombre. *El Correo de la UNESCO*, (11), 25-45.
- Fernández, B. (2003). *Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en educación física* [Documento de trabajo]. Grupo de Investigación Calidad de la Educación Física de la Universidad de Antioquia. 2-4.

- Fernández, I., & Orbe, S. (2021). Cuatro décadas de evaluación de la actividad del profesor: Estudio de caso de la Universidad del País Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 51-71. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15649>
- Fernández, J. (2014). Manual para la elaboración e implementación de un modelo de evaluación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 161-173. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf>
- Ferreres, V., & González, A. (Eds.). (2006). *Evaluación para la mejora de los centros profesores*. Praxis.
- Flores, L., Rincón, E., & Zúñiga, L. (2014). El ABP en la enseñanza de las matemáticas como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en el nivel medio básico y modalidad telesecundaria. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Vol. 27, pp. 2125-2132). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1968).
- García, L. (2025). Juego, interacción y “escolarización” temprana: Un estudio longitudinal sobre el impacto de diversos enfoques pedagógicos en las trayectorias de desarrollo socioemocional y cognitivo en la primera infancia. *Social Innova Sciences*, 6(1), 47-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15802695>
- García, C., & Villamizar, G. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del profesor a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1313>
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. https://libros.udea.edu.co/index.php/editorial_fcsh/catalog/book/452
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>

- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, (354), 749-764. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-30.html>
- Gil, J., & Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, (12), 43-65. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/287>
- Gleason, M., & Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad: Sus beneficios en el alumnado y el rol del profesor. *Revista Educación*, 44(2), 487-505. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- González, L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61451>
- González, L., & González, M. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y profesores universitarios: Una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 121-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.596>
- González, R., & Garza, C. (2017). Consejos técnicos escolares: Un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio del profesor en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica* (C. Cristos, Trad.). Nova Terra. (Obra original publicada en 1972).
- Gulikers, J., Bastiaens, J., & Kirschner, P. A. (2004, junio). *Perceptions of authentic assessment: Five dimensions of authenticity* [Ponencia] [Percepciones de la evaluación auténtica: cinco dimensiones de la autenticidad]. Northumbria/EARLI SIG Assessment Conference, Bergen, Noruega.
- Han, B.-H. (2020). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente* (A. Ciria, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 2019).

- Hernández, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hernández, M., & Mola, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4-15. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/119>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (4.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Hortigüela, D., Pérez, A., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., & Gómez, M. Á. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación & Evaluación Educativa*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje: Cartografía de la buena docencia. En J. Gairín & C. Mercader (Eds.), *Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Wolters Kluwer. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Ibarra-Saiz/publication/337290579_Una_evaluacion_como_aprendizaje/links/5dcf16a892851c382f40a42d/Una-evaluacion-como-aprendizaje.pdf
- Ibarra, M., Herrera, P., & Pardo, M. (2014). *Jóvenes institucionalizados: Perspectivas sobre su escolarización e inclusión social* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio Institucional UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/2715>
- Illich, I. (1968). *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada*. Centro Intercultural de Documentación.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predecir diferentes tipos de abandono escolar: Un enfoque tipológico con dos muestras longitudinales. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>

- Jornet, J. (2012). Dimensiones profesores y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 349-362. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4450>
- Kyriakidis, E. (Ed.). (2007). *The archaeology of ritual* [La arqueología del ritual]. Cotsen Institute of Archaeology Press.
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(3), 640-658. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300007>
- Lázaro, G. (2022). Procesos grupales en L2: Un estudio de caso en el aula de ELE. *Cuadernos CANELA*, (33), 91-114. <https://es.scribd.com/document/672369010/2023-juan-Lazaro-Maria-Olga-tesis>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M. de los Á., & Martínez-González, M. G. (2014). Fracaso escolar: Conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, (30), 71-83. https://www.cucostasur.udg.mx/sites/default/files/30_lara.pdf
- Lanuez, M., & Fernández, E. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- León, C. (2020). *La violencia y la victimización entre iguales: El rol del perdón y la venganza* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. RIO: Repositorio Institucional de la Olavide. <https://rio.upo.es/rest/api/core/bitstreams/05ff5064-2e86-4792-96fa-fd-d0c07b66ec/content>
- Lopezosa, C., Codina, L., & Freixa Font, P. (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: Guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. Repositori de la Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/52848/Codina_atlas.pdf
- López-Pastor, V. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea.

- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_1.pdf
- Lozano, D., & Maldonado, L. (2020). Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 35-52. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940lozano2>
- Luna-Acuña, M. L., Bazán-Linares, M. V., Peralta-Roncal, L. E., & Gaona-Portal, M. del P. (2023). Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 335-346. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* [Estructuras de pensamiento]. Suhrkamp. (Obra original publicada en 1924).
- Marchesi, A. (2009). Las metas educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*, 4(12), 87-157. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/868>
- Martínez, E., & Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/687>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. En V. M. López-Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, estrategias y puntos de reflexión* (pp. 95-108). Narcea.
- Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146.

- Mato, M., & De la Torre, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. Enseñanza de las ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 27(2), 177-190. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/132201>
- Maya, S., & Flores, J. (2020). Influencia de la educabilidad en el alumnado de secundaria técnica en Hidalgo, México, en la creación de su proyecto de vida. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 138-147. <http://www.remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/279/311>
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 41-78). Miño y Dávila.
- Mejía, C., & Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Educare*, 16(1), 27-46.
- Mellado, P., Sánchez, P., & Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Méndez, E., Méndez, G., & Hernández, A. (2018). La reprobación en una universidad del sureste de México: El caso de la Licenciatura en Humanidades. *Universita Ciencia*, 7(18), 68-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7007957>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de febrero de 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1997, 19 de diciembre). *Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997*. Por el cual se establecen normas para la ejecución de la Educación para Adultos y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial n.º 43.201. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2009, 16 de abril). *Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Diario Oficial n.º 47.322. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Molina, A. M., Pena, R. A., Díaz, C. E., & Antón, M. (2019). Condicionantes y consecuencias sociales del embarazo en la adolescencia. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 45(2), Artículo e218.
- Montes, A., & Gamboa, A. (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 229-244. <https://doi.org/10.19053/01227238.8721>
- Montuori, L., Alcázar-Ortega, M., Vargas, C., & Escrivá-Escrivá, G. (2021). Evaluación del nivel de aceptación de la metodología de docencia inversa entre los estudiantes de la UPV. En *IN-RED 2020: 6 Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 224-238). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.11930>
- Morales, L., & García, O. (2015). Un aprendizaje basado en proyecto en matemática con alumnos de undécimo grado. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (90), 21-30. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/90/Articulos_02.pdf
- Morales, R. C. A. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-36. <http://revista.unah.edu.cu/index.php/HonorisCausa/article/view/1745>
- Moreno, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: Entre el deber ser y lo real. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

- Moretta, P. Y. (2016). El proceso de aprendizaje: Fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, (11), 70-81. <https://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: Casi Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo de Cepeda, P., & Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 221-285.
- Mustaca, A. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4630>
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (5), 141-156. <https://doi.org/10.18172/con.509>
- Navarro, N. G., Falconí, A. V., & Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69.
- Nocedo de León, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M., & Valera, O. (2015). *Metodología de la investigación educacional: Segunda parte*. Editorial Pueblo y Educación.
- Núñez, L., Tigrero, F., Domo, I., & Valencia, A. (2019). Prácticas evaluativas en el proceso de aprendizaje: Estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 954-976. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.29862>
- Naciones Unidas. (2015b). *Foro Mundial sobre la Educación 2015: Educación para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/events/foro-mundial-sobre-la-educacion-2015/>
- Santos, M. (1996). *Evaluación educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.

- Organización para la Corporación y el Desarrollo Económicos. (2016b). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed* [Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarlos a tener éxito]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Olmos, S. (2009). Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 306-331. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/15554>
- Osorio-Cuba, D., Morales-Ardao, C., Chacón-Castillo, P. C., Cueva-Aguilar, G., Céspedes-Veramendi, F., Barrionuevo-Galarza, B., Tello-Gonzales, M., & Mezones-Holguín, V. (2022). Factores asociados al desarrollo de estrés, ansiedad y depresión en trabajadores sanitarios en el contexto de la pandemia por COVID-19 en Perú. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 25(3), 271-284. <https://doi.org/10.12961/aprl.2022.25.03.04>
- Osti, A., & Brenelli, R. (2013). Sentimientos de los que fracasan en la escuela: Analizando las representaciones de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1976). *Actas de la Conferencia General. XIX Reunión*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/es/unesco7/trt_unesco7.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>
- Pachay, M., & Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes. <https://doi.org/10.7440/2013.48>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach [Síntomas de malestar

- psicológico e intenciones de abandono escolar entre estudiantes de educación secundaria superior: un enfoque centrado en la persona]. *Learning and Individual Differences*, 80, e101853. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Peña, J., Soto, V., & Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre Las Casas y Villarrica, Región de La Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899.
- Peña, Y., Mariño, H., & Torres, A. (2019). Deshonestidad académica, realidad que afecta el proceso enseñanza-aprendizaje. En *Memorias del 5 Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: Modelos, experiencias y propuestas* (pp. 739-748). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/5fc7fb0cc8b694b60fdbaa32240a0c99.pdf>
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a03.pdf>
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler, 1950). *Revista de Educación*, (344), 499-518. https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revisión_y_Análisis_del_Modelo_de_Evaluación_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950
- Pérez, M. (2019). Abandono estudiantil en el sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia: Un estudio diagnóstico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 309-340. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.26>
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.
- Pinzón, A., & Gómez, P. (2021). Toma de decisiones en el aula: Estudios de caso de profesores de matemáticas. *PNA*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i1.15674>
- Pizarro, E., & Gómez, S. (2019). Concepciones de profesores sobre evaluación: De los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Ediciones Octaedro.

- Puiggrós, A. (1990a). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. *Revista Argentina de Educación*, 8(13), 7-21. <https://asociaciondepedagogos.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/RAE-13.pdf>
- Puiggrós, A. (1990b). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema argentino*. Galerna.
- Quevedo, V., & Puente, C. (2020). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Publicaciones*, 50(1), 275-291. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15977>
- Quiceno, A., González, M. E., & Gutiérrez, J. (2025). Fracaso escolar como producto de un ritual evaluativo que genera emociones y actitudes negativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(2), 227-240. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i2.43763>
- Quiroz, A. R., Andrade, I., Hernández, J. L., Facio, S., Alemán de la Torre, L., Valerio, M. del R., & Saavedra, Á. (2019). Descripción del abandono escolar y su costo económico en la educación superior. *Janaskakua*, 1(1). <https://publicaciones.umich.mx/revistas/janaskakua/enfermeria/article/view/93/81>
- Rampello, S. (2019). Los sesgos en la toma de decisiones. *Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 9(1), 93-106. <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2019-v9n1a06>
- Rappaport, R. A. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad* (M. J. Aubet, Trad.; Vol. 9). Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1999).
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M., & Wolff, L. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita* (Documento de trabajo N.º 40). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. <http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2040-Spanish.pdf>
- Ricoy, M. C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-341. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10344>

- Rico, G., & Sánchez, D. (2019). Construcción e implementación de un modelo para predecir el rendimiento académico de estudiantes universitarios mediante el algoritmo Naïve Bayes. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1-25. <http://doi.org/10.32870/dse.v0i19.509>
- Ritacco, M., & Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria: Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <http://dx.doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarcá de Ibagué* [Trabajo de especialización, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/>
- Rojas-Andrade, R., Larraguibel, M., Pi Davanzo, M., Montt, M. E., Halpern, M., & Aldunate, C. (2021). Experiencias emocionales negativas durante el cierre de las escuelas por COVID-19 en una muestra de estudiantes en Chile. *Terapia Psicológica*, 39(2), 273-289. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082021000200273>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., & Gómez, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re356/re356-17.html>
- Romero, R., Fraile, A., López-Pastor, V. M., & Castejón, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Rosales, E. (2020). Caracterización del modelo de evaluación del aprendizaje en la Facultad de Ciencias Integradas de Bermejo. *Universidad y Cambio*, 5(5), 33-50. <https://dicyt.uajms.edu.bo/revistas/index.php/universidad-y-cambio/article/view/1127>
- Rosas, R., Ceric, F., Aparicio, A., Arango, P., Arroyo, R., Benavente, C., Escobar, P., Olguín, P., Pizarro, M., Ramírez, M. P., Tenorio, M., & Véliz, S. (2015). ¿Pruebas tradicionales o evaluación invisible a través del juego? Nuevas fronteras de la evaluación cognitiva. *Psykhé (Santiago)*, 24(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.724>

- Rueda, M., & Díaz, F. (Coords.). (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Universidad Nacional Autónoma de México; Plaza y Valdés.
- Sabel, J. L., Forbes, C. T., & Zangori, L. (2015). Promover el aprendizaje de los futuros maestros de primaria para utilizar la evaluación formativa en la instrucción de las ciencias biológicas. *Journal of Science Teacher Education*, 26(4), 419-445. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9431-6>
- Säfström, C. A., & Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), Artículo e30155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>
- Sambell, K., Brown, S., & Graham, L. (2018). *Professionalism in practice: Key directions in higher education learning, teaching and assessment* [Profesionalismo en la práctica: direcciones clave en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la educación superior]. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54552-3>
- Samper, P., Mestre, V., & Malonda, E. (2015). Evaluación del rol de variables intelectuales y socioemocionales en la resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 287-298.
- Sanit, H., & Paiboon, K. (2018). Scaffolding in problem-based learning for low-achieving learners [Andamiaje en el aprendizaje basado en problemas para estudiantes de bajo rendimiento]. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 363-370. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1287045>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó. <https://books.google.com/books?id=BuAkkhRUtYgC>
- Sánchez, J. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120015A>
- Sánchez, P., López del Rey, M., & Alfonso, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del profesor universitario. *Conrado*, 14, 50-57.
- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: Causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 23-26. <https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-3.pdf>

- Sanz, I. del V., Casañ, M., & Parra Camacho, D. (2017). Estudio sobre la influencia de las prácticas educativas no inclusivas y el fracaso escolar. *Calidad de Vida y Salud*, 10(2), 48-60. <https://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/153>
- Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del profesor o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Sotomayor, P., Klenner, C., Uribe, M., & Vera, S. (2020). Percepciones de los profesores sobre la deshonestidad en estudiantes de medicina: Prevalencia, motivaciones e implicaciones. *Educación Médica*, 21(5), 285-291. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.07.009>
- Suárez, J. (2015). El capital cultural de los estudiantes de nuevo ingreso a las disciplinas de humanidades en la Universidad Veracruzana. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, 20, 100-130. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/37524/suarez-capital-cultural.pdf>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tamayo, J. M., & Toapanta, J. C. (2019). La evaluación formativa: Interpretación y experiencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 1-8. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1269>
- Tobón, S. (2010). *Aprendizaje y evaluación por competencias*. Pearson Educación de México.
- Torres, D. (2017). Representaciones sociales de profesores sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 255-268. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a06>
- Torres-Zapata, Á. E., Rivera-Domínguez, J., Flores-López, P., & Reyes-Rivera, M. del P. (2020). Reprobación, síntoma de deserción escolar en licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Carmen. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), Artículo e011. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.602>

- Torres, J., Chávez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: Una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction* [Principios básicos del currículo y la instrucción]. University of Chicago Press.
- Tusta Aguilar, C., López Bravo, M. L., Callejo de la Vega, S., Camacho Arpa, I. M., Gómez Chacón, I. M., González Aguado, P., & González Landa, M. C. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: Una propuesta de intervención* (Apuntes I.E.P.S., 65). Narcea Ediciones.
- Vaccarini, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual*. Universidad Abierta Interamericana.
- Vain, P. D. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/12>
- Valerio, G., & Rodríguez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa*, 17(74), 109-124.
- Van Gennep, A. (2019). *The rites of passage* [Los ritos de paso]. University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1909).
- Vera, A., Poblete, S., & Díaz, C. (2017). Percepción de los profesores chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 361-372. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>
- Verhoeven, M. (2011). The many dimensions of ritual [Las múltiples dimensiones del ritual]. En T. Insoll (Ed.), *The Oxford Handbook of the Archaeology of Ritual and Religion* (pp. 115-132). Oxford University Press.
- Villacis, M., Freire, M., & Torres, M. (2018). Uso de TIC para disminuir el desinterés en estudiantes de educación superior. *Aportación Interdisciplinar*. <https://idus.us.es/bitstreams/9edc4811-a852-4e19-8d5b-2edf21397c50/download>
- Villanueva, O., & López, L. (2019). La atención selectiva del profesor en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.489>

- Zamudio, P., López, F., & Reyes, H. (2019). La representación social del fracaso escolar: La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, 41(165), 27-45. https://perfiles-educativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59051
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5023/jmzr1de1.pdf>



Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información básica de la investigación

Título de la investigación:	El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción escolar.
Propósito del estudio	Comprender el ritual de la evaluación formativa como alternativa pedagógica para brindar una educación diferenciada que reduzca la deserción escolar en estudiantes de los grados sextos y séptimos de tres instituciones educativas del Nordeste antioqueño.
Investigadores	
Datos de contacto	
Lugar	Municipios de Antioquia: Cisneros, San Roque y Santo Domingo.
Introducción	<p>Esta investigación parte del interés por comprender la deserción escolar y su relación con los rituales evaluativos, con el ánimo de resaltar el simbolismo llevado a cabo en la escuela al momento de dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por parte de los estudiantes. La preocupación por este tema surgió al pensar en posibles nexos entre las dinámicas pedagógicas, curriculares, didácticas y de promoción escolar, con la deserción.</p> <p>La metodología del estudio se abordará bajo las lógicas del enfoque cualitativo, y el método de la teoría fundamentada, la información se recabará a través de cuestionarios, entrevistas y grupos focales, a partir de las narrativas de los docentes, y los discursos de los estudiantes de los ciclos lectivos especiales integrados (CLEI).</p>
Participantes de la investigación	<p>Estudiantes de los ciclos lectivos integrados CLEI de las instituciones educativas: San José Del Nus (San Roque), Cisneros (Cisneros) y Roberto López Gómez del Corregimiento de Versalles (Santo Domingo).</p> <p>Docentes de las instituciones educativas: San José Del Nus (San Roque), Cisneros (Cisneros) y Roberto López Gómez del Corregimiento de Versalles (Santo Domingo).</p>
Criterios de selección de los participantes	<p>Estudiantes de los CLEI matriculados en las instituciones seleccionadas.</p> <p>Docentes que tengan una experiencia superior a 10 años y hayan orientado clases en los grados sextos y séptimos.</p> <p>Es de anotar que la participación en la investigación no tendrá retribución económica.</p>

Título de la investigación:	El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción escolar.
Procedimientos	<p>Se realizará inicialmente una encuesta <i>vía on line</i> para conocer el estado actual que sobre la evaluación tienen los estudiantes de este grupo poblacional.</p> <p>En cada una de las instituciones se desarrollarán grupos de discusión con estudiantes de los CLEI, dirigidos por el investigador.</p> <p>Se realizarán entrevistas semiestructuradas con los docentes por cada institución educativa seleccionada.</p> <p>Durante la actividad se grabarán las voces de los participantes, eventualmente se tomarán fotografías y videos para uso interno del proceso de investigación. En caso de requerir su divulgación se contará con la autorización escrita de los participantes y los representantes legales.</p>
Riesgos	<p>La incomodidad que podrían generar las preguntas y actividades con las cuales se va a recabar la información.</p> <p>La molestia ocasionada por el posible desconocimiento de las preguntas emitidas por el investigador.</p> <p>Negarse a participar de la investigación por no contar con el tiempo que se requiere.</p>
Beneficios	<p>Armonización del ambiente escolar.</p> <p>Contribuciones a la mejora de las experiencias pedagógicas.</p> <p>Aporte al desarrollo científico en el campo específico de la educación, la pedagogía, la didáctica y la evaluación.</p> <p>Comprensión de las experiencias de los estudiantes en la escuela.</p> <p>Diseño de estrategias que podrían redundar en la reducción de la deserción escolar.</p> <p>Entender las funciones de la evaluación en los procesos formativos.</p>
Privacidad y confidencialidad	<p>La información personal será salvaguardada por el investigador.</p> <p>Se protegerá la identidad de los participantes dando cumplimiento a la Ley 1581 de 2012 que regula la protección de datos.</p> <p>En el caso de los estudiantes menores de edad, se contará con la autorización de sus representantes legales mediante la firma del consentimiento informado.</p> <p>El comité de ética de la Universidad Católica Luis Amigó es garante de la privacidad y confidencialidad del presente consentimiento informado.</p>
Derecho a retirarse del estudio de investigación	<p>Los participantes están en libertad de retirarse del estudio en el momento que así lo consideren sin que tengan que brindar explicaciones.</p>
Estudios futuros	<p>Los resultados del estudio podrán ser insumo para futuras investigaciones, cuyos objetivos no aparecen especificados en el consentimiento informado que usted firmará, en caso de que esto suceda la información se entregará codificada para salvaguardar la identidad del participante.</p>

Consentimiento de docentes y estudiantes mayores de edad

Yo, _____, identificado(a) con C.C _____, declaro que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y he recibido respuestas claras. No tengo dudas al respecto, por tanto, acepto participar en la investigación “El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción escolar”.

Firma del docente
C.C.

Firma del investigador

Fecha

Consentimiento para estudiantes menores de edad



Yo, _____, identificado(a) con C.C _____, en calidad de representante legal del estudiante, _____. Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y he recibido respuestas claras. No tengo dudas al respecto, por tanto, autorizo la participación de mi representado en la investigación “El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción escolar”.

Firma del padre de familia o acudiente
C.C.

Firma del investigador

Fecha

Apéndice B. Formulario enviado a estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es  

Preguntas Respuestas Configuración

El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción escolar.

B *I* U ↺ ↻

DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LOS CICLOS LECTIVOS INTEGRADOS(CLEI) DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

El instrumento de recolección de información que le propongo, forma parte de la investigación que realiza un directivo docente, estudiante del doctorado en educación de la Universidad Católica Luis Amigó como se enuncia en el título de este formulario.

Este cuestionario contribuye con uno de los objetivos de la investigación orientado a interpretar los discursos de los estudiantes sobre evaluación escolar en correspondencia con las razones que los llevaron a desertar tempranamente y a retornar al sistema educativo a través de los ciclos lectivos integrales.

Con su diligenciamiento se asume que está de acuerdo con los propósitos ya enunciados. La información recolectada a través de este instrumento tiene fines estrictamente académicos, se garantiza total confidencialidad sobre los datos, comentarios e información aportada por cada participante, así como el resguardo de su identidad.

Señale la opción según el rango de edad en el que usted se encuentra.



Entre los 15 y 16 años

Entre los 16 y 17 años

Entre los 17 y 20 años

Más de 20 años

Otra...

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es  

Preguntas Respuestas Configuración

Señale la opción según el rango de edad en el que usted se encuentra.

Entre los 15 y 16 años

Entre los 16 y 17 años

Entre los 17 y 20 años

Más de 20 años

Otra...

...

Señale la opción según el ciclo en el que se encuentra.







CLEI 3

CLEI 4

CLEI 5

CLEI 6

Otra...

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es      

Preguntas Respuestas Configuración

Sexo al cual pertenece.


Masculino

Femenino

LGBTQ+

Prefiero no decirlo

Otra...







Qué causó su retiro de la educación regular. 

Problemas familiares

Situaciones de convivencia en el colegio


Dificultades académicas

Otra...

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es      

Preguntas Respuestas Configuración

Otra...

Durante el proceso educativo anterior al ingreso a la educación de adultos reprobó: 

Un grado

Dos grados

Más de tres grados

Ningún grado

Tres grados







Que lo motivó a retornar nuevamente al sistema educativo.

La aceleración en el proceso

El cambio de docentes

La oportunidad de trabajar y estudiar a la vez

La necesidad de definir su proyecto de vida

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es      

Preguntas Respuestas Configuración







La evaluación aplicada anteriormente por parte de los docentes.

- Era muy difícil
- No la entendía
- Era clara y motivadora
- No se evaluaba
- Otra...

⋮

Cuando los anteriores docentes evaluaban el aprendizaje.

- Promovían la autoevaluación
- La evaluación solamente la hacían los docentes
- Los docentes motivaban a los estudiantes para que se evaluaran unos a otros
- Los docentes retroalimentaban el proceso después de evaluar
- Otra...

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es      

Preguntas Respuestas Configuración

Cuando escuchaban por parte de los docentes: "Saquen la hoja que hoy toca evaluación"



- Se ponía nervioso(a)
- Consideraba la evaluación como una actividad normal dentro de la clase
- No respondía la evaluación
- Otra...

⋮

Usted considera que la evaluación sirve para que el estudiante.

- Acceda al conocimiento
- Se estrese
- Retrase su proceso educativo
- Otra...

Al día de hoy que te encuentras nuevamente escolarizado.

Copia de El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir la deserción es  

[Preguntas](#) [Respuestas](#) [Configuración](#)


Usted considera que la evaluación sirve para que el estudiante.

- Acceda al conocimiento
- Se estrese
- Retrase su proceso educativo
- Otra...

⋮

Al día de hoy que te encuentras nuevamente escolarizado.

- Notas algunas diferencias entre la evaluación que te aplicaban antes de ingresar y ahora
- La forma, los instrumentos y la metodología sigue siendo igual
- No me he interesado en el tema
- Otra...





Acercas del autor

Abelardo Quiceno Ospina

Doctor en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Ambiental y Desarrollo Comunitario de la Universidad Santo Tomás. Coordinador en la Institución Educativa Cisneros, Antioquia, Colombia. Correos electrónicos: abelardo.quicenoos@amigo.edu.co, quiosa33@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-3097>

En las aulas ocurren fenómenos silenciosos que tienen efectos imprevistos y sobre los que procuramos estar atentos. Una nota, una prueba, una palabra dicha a tiempo o demasiado tarde pueden abrir o cerrar el camino de un estudiante. Este libro se adentra en ese territorio sensible donde la evaluación deja de ser un trámite escolar y revela su peso simbólico, emocional y social. Desde una investigación rigurosa, situada en comunidades del Nordeste antioqueño, Abelardo Quiceno Ospina escucha las voces de docentes y estudiantes para mostrar cómo ciertos rituales evaluativos marcan trayectorias, alimentan temores, sostienen desigualdades y, a la vez, pueden transformarse en oportunidades de permanencia, dignidad y aprendizaje.

A lo largo de estas páginas, la evaluación aparece como una experiencia humana cargada de sentido. Se la observa en sus gestos cotidianos, en sus rutinas, en sus efectos visibles e invisibles, en la memoria de quienes abandonaron la escuela y encontraron en la educación de adultos una posibilidad de regreso. El libro revela, con sensibilidad crítica, el vínculo entre evaluación y fracaso escolar, y propone pensar prácticas más conscientes, más justas y más cercanas a la realidad de los estudiantes, interpelando a maestros, directivos, investigadores y responsables de política educativa.

S
c r i
p t a
E
x
d u c
r e
e