

LA EVALUACIÓN, MIRADAS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS EDUCANDOS ¿CONTROL, MEDICIÓN, APRENDIZAJE?

THE EVALUATION: VIEWS FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE STUDENTS. CONTROL, MEASUREMENT, LEARNING?

AVALIAÇÃO, VISTA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS.
¿CONTROLE, MEDIÇÃO, APRENDIZAGEM?

YEFERSON MOLINA OME¹



<https://orcid.org/0000-0002-5633-1023>



yeferson.molinayefer1020@gmail.com

EDILSON QUIÑONES²



<https://orcid.org/0009-0003-5515-8411>



edilsonquinones@gmail.com

EDIER ALBERTO VARGAS NÚÑEZ³



<https://orcid.org/0009-0001-7828-5558>



edier_pasero1@hotmail.com

¹ Magíster en Educación; especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria; licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad La Gran Colombia. Actualmente, docente del magisterio para el departamento del Huila. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD -Pitalito-. Candidato a doctor en Educación por la Universidad Cuauhtémoc de México.

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonía.

³ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonía, Actualmente, docente en Florencia, Caquetá.



RESUMEN

El presente artículo es producto de la investigación realizada en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, titulado “Representaciones sociales de niños y niñas frente a la evaluación de aprendizajes, aplicadas por los docentes del grado 6° de la Institución Educativa Rural Santander Tres Esquinas de Florencia-Caquetá”. Este ejercicio se enmarca en una perspectiva fenomenológica con un enfoque cualitativo y hace uso de dos técnicas de recolección de información:

Cómo citar:

Fecha Recibido: 10/09/2024 Fecha Aceptado: 12/06/2025 Fecha Publicado: 30/06/2025

Molina Ome, Y., Quiñones, E. & Vargas Núñez, E. A. (2025). *La evaluación, miradas desde las representaciones sociales de los educandos ¿control, medición, aprendizaje?*. Maestros & Pedagogía Vol. 7(1). ppt. 30-54



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

grupo focal y entrevista semiestructurada, que aportaron insumos para reconocer los sentidos y significados que otorgan estudiantes a la evaluación. Por consiguiente, el estudio se propone identificar las diferentes miradas de la categoría "evaluación" desde las representaciones de los educandos. Por tal razón, se profundiza en la definición de las categorías de análisis, se realizan las discusiones a partir de los sentidos y significados de los estudiantes. En términos generales, docentes y estudiantes conciben sentidos diferentes de la evaluación, no consolidan criterios, ni objetivos comunes; los estudiantes comprenden la evaluación como elemento vital para el proceso formativo, pero se sienten interpelados por la autoridad pedagógica que los evalúa. En consecuencia, la evaluación pierde carácter formativo al reducirse a un producto acabado.

Palabras clave:

Representaciones sociales, evaluación, prácticas evaluativas, evaluación del aprendizaje.

ABSTRACT

This article is a product of the research carried out in the Bachelor program in Social Sciences, entitled "Social representations of children regarding the evaluation of learning, applied by teachers of the 6th grade from the Santander Tres Esquinas Rural Educational Institution from Florencia-Caquetá". This exercise is framed in a phenomenological perspective with a qualitative approach and uses the focus group and the semi-structured interview as tools for information collection techniques. These elements provide inputs to recognize the senses and meanings given by students to the evaluation. Therefore, the study aims to identify the different views of the evaluation category from the students' representations. For this reason, the definition of the analysis categories is deepened, discussions are carried out based on the senses and meanings of the students. In general terms, teachers and students conceive different meanings of evaluation, they do not consolidate common criteria or objectives. Students understand evaluation as a vital element for the training process, but they feel challenged by the pedagogical authority that evaluates them. Consequently, evaluation loses formative character when it is reduced to a finished product.

Keywords:

Social representations, evaluation category, evaluative practices, learning evaluation.

RESUMO

Este artigo é produto da pesquisa realizada no curso de Bacharelado em Ciências Sociais, intitulada "Representações sociais de meninos e meninas sobre a avaliação da aprendizagem, aplicada por professores do 6º ano da Instituição Educacional Rural Santander Tres Esquinas de Florencia- Caquetá". Este exercício enquadra-se numa perspectiva fenomenológica com abordagem qualitativa, técnicas de recolha de informação, grupo focal e entrevista semiestruturada, elementos que forneceram subsídios para reconhecer os sentidos e significados que os alunos atribuem à avaliação. Portanto, o estudo tem como objetivo identificar as diferentes visões da categoria avaliação a partir das representações dos estudantes. Por isso, aprofunda-se a definição das categorias de análise, realizam-se discussões a partir dos sentidos e significados dos alunos. Em termos gerais, professores e alunos concebem diferentes significados de avaliação, não consolidam critérios ou objetivos comuns, os alunos entendem a avaliação como um elemento vital para o processo de formação, mas sentem-se desafiados pela autoridade pedagógica que os avalia, consequentemente, a Avaliação perde caráter formativo quando é reduzido a um produto acabado.

Palavras-chave:

Representações sociais, avaliação, práticas avaliativas, avaliação da aprendizagem.



INTRODUCCIÓN

Las prácticas evaluativas son ejercicios continuos que se han caracterizado en la vida académica como herramientas que posibilitan revisar, mejorar y potenciar los procesos formativos de los estudiantes; estas prácticas varían y se diseñan de acuerdo con la concepción que tiene el docente sobre el ejercicio evaluativo, por lo que ésta raramente se cuestiona o se transforma en el transcurso de la acción docente.

Bajo esta apuesta formativa, el sujeto evaluado otorga sentidos y significados que varían de acuerdo con las intenciones y formas evaluativas que han construido sus experiencias. Estas constituyen las representaciones sociales que en la mayoría de los casos se discuten en pasillos de centros educativos, universidades y otros contextos que administran la educación formal en Colombia; es así como son las voces de los estudiantes que circulan en el ejercicio comunicativo, cuestionando, señalando, enmarcando elementos positivos y negativos, desde lo que retroalimentan para comprender y explicar

este intercambio que caracteriza su función en la escuela.

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes no es tarea fácil; se requiere de un proceso riguroso, consciente, ético y estético que no es sólo medible, pues va más allá de la elaboración de formatos y de la materialización de un producto que se resuelve a través de mecanismos de comprobación. El reconocer las representaciones sociales tiene injerencia en la cualificación que exige el proceso de evaluación, mediante la retroalimentación de acciones, principios y criterios que la definen. Para que la evaluación no se supedite a una calificación como producto acabado, es menester que todos los actores que hacen parte de este proceso obtengan la posibilidad de expresarse, desentrañar sus representaciones, frente a un tema que los involucra directamente, donde expongan imaginarios, formulen estrategias y resultados, producto de sus propias experiencias. Según lo mencionado por Serge (1979), "las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica" (p. 39).

Desde esta perspectiva, abordar el estudio de las representaciones sociales frente a la evaluación permite comprender los sentidos y significados construidos por los niños y las niñas, y crear espacios de discusión donde se resignifique el sentido de las prácticas evaluativas como parte de un proceso integral en el desarrollo del ser humano. Autores como Piña y Cuevas (2004) sostienen que:

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida (p. 18).

La investigación pone en diálogo las representaciones sociales de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas, aplicadas por los docentes. En este proceso se comprende que la evaluación no solo tiene alcances académicos, sino que también repercute en la concepción que tiene el estudiante de su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, en el afán de comprender el eco que resuena tras las voces históricamente apagadas de los educandos y considerar sus representaciones como fundamento de valoración que incide en la transformación de la educación, se plantea identificar las diferentes miradas de la categoría "evaluación" desde las representaciones sociales de los educandos. Farr (1984), citado por Maeinkovich y Salazar (2011), expone que las representaciones sociales tienen una doble función, al hacer "que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible" (pp. 87-88), ya que lo insólito o desconocido resulta amenazante cuando no se tiene una categoría para clasificarlo.

La representación tiene una razón de ser, un lenguaje propio en los cuales se expresan nociones, reflexiones, apreciaciones y percepciones sobre la realidad. Desde ahí se construyen y se tejen las relaciones, que requieren de espacios democráticos, flexibles, donde los estudiantes puedan moverse de manera autónoma y participar de la planeación y ejecución de su proceso de aprendizaje mediante la orientación de maestros. Autores como Zúñiga y Cárdenas (2014) demuestran que los resultados de la evaluación dependen de las habilidades propias del estudiante: "si los estudiantes son enfrentados a instrumentos de evaluación que solo les permiten demostrar conocimientos específicos, su motivación a responder es menor" (p. 69). Las representaciones sociales son marcos de referencia que orientan y proveen pautas que ayudan a comprender, posibilidades y necesidades que se tienen para alcanzar el sentido edificador que debe caracterizar la evaluación de aprendizajes.

En ese orden de ideas, la evaluación de aprendizajes es un tema complejo, donde los maestros deben comprender los factores; además, tienen que fundamentarse en normas técnicas y confiables. En cuanto la interrelación con las representaciones sociales que se tienen sobre la evaluación de aprendizajes se encuentra que las prácticas evaluativas buscan resolver un problema de tipo cognitivo, estableciendo marcadas contradicciones en el grupo objeto de estudio.

En la búsqueda por comprender las relaciones que se tejen alrededor de las prácticas evaluativas, se presentan tres categorías y tres subcategorías que permitieron cualificar los resultados de la decodificación y análisis de la información, reflejando sentidos y significados que han construido los estudiantes a lo largo de su historia escolar y en particular en su experiencia como sujetos de evaluación, expresiones que se complementan con la mirada que tienen los y las docentes de las áreas de humanidades, quienes son los que definen los elementos que caracterizan el ejercicio de evaluación destinado a la población muestra. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías:

- La evaluación como una etapa más del proceso educativo y la evaluación como un acto de responsabilidad para la calidad.
- La evaluación como una oportunidad de ejercer presión y la evaluación vinculada a procesos tradicionales.
- La evaluación como reconocimiento de aprendizajes y la evaluación como un espacio de reflexión.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico que a continuación se presenta se encuentra diseñado a partir de tres categorías de análisis que profundizan la temática y demarcan

sus derroteros. Así, se aproxima a las representaciones sociales en el marco de la control y medición como elementos de la práctica evaluativa; también, son abordadas en sus distintas concepciones y analizadas desde la perspectiva de autores influyentes. Por otra parte, la evaluación de aprendizajes es estudiada como una fase importante en el interior del proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra a todos los sujetos que participan del acto educativo, examinando la evaluación de aprendizajes como un medio que permite, **más que medir, valorar los aprendizajes obtenidos por los educandos a lo largo de su proceso escolar**.

Control y medición como elementos de la práctica evaluativa

La concepción de la evaluación como un mecanismo de control y medición sugiere para la real academia de la española, una conexión fundamental en relación con sus concepciones. En ese sentido, el control hace referencia a la comprobación, registro o vigilancia, por lo que autores como Berrones, (2014) expresa que "el control y la evaluación son producto de decisiones institucionales, y de los arreglos entre los responsables de las decisiones" (p.23), pues, cuando la evaluación se vincula a la tarea docente concebida como un fin y no como un medio, excluye al sujeto de evaluación, generando situaciones donde el individuo se reorganiza para dar respuesta de manera mecánica e inmediata a los parámetros preestablecidos por el docente o el sujeto evaluador de forma memorística. Teniendo en cuenta esta realidad, la evaluación no puede medir o controlar la eficacia de los procesos formativos, ni dar respuesta a las causas de las problemáticas institucionales ni escolares, porque el educando se prepara de manera artificial para dar respuesta a lo que se establece en la evaluación ligada al ejercicio de poder.

Por su parte, la escuela es el núcleo de la sociedad, una sociedad compleja y cambiante. Por ende, debe pensarse y asumir nuevas maneras de evaluar que transformen las relaciones formativas y den respuesta a los problemas que demandan el ejercicio de evaluación. La academia se ha caracterizado por elaborar recursos evaluativos que, además de controlar el rendimiento académico de los educandos, mide el valor del uno o del otro, haciendo que el mejor estudiante sea quien soporta mejor la rigidez y los juicios de valor sobre las conductas, sus competencias y las formas de responder a las dinámicas estructuradas de la escuela.

El elemento que caracteriza la evaluación como un instrumento de medición se refleja en la necesidad que tiene el docente de cuantificar los aprendizajes y el comportamiento del estudiante mediante instrumentos evaluativos estandarizados. Para autores como Keyence (s.f), la medición se refiere a "la cuantificación de los resultados obtenidos mediante el uso de herramientas. Por su parte, la inspección se refiere a la comparación de los valores obtenidos mediante la medición con las referencias disponibles para determinar si un producto es aceptable o no" (p.1). Otorgar significado a los procesos evaluativos

desde una perspectiva crítica de la realidad social demanda tener claros los fundamentos que caracterizan el proyecto educativo, desde principios objetivos y subjetivos de todos los integrantes de la comunidad educativa. Desde el punto de vista de Bautista y Parada (s.f), la evaluación actual “mide el desarrollo de capacidades para pensar, participar (trabajo colaborativo) y problematizarse, no se enfoca en un solo tipo de conocimientos, sino que pretende ir abarcando o integrando diferentes aspectos del saber, saber hacer y saber ser” (p. 4).

El devenir de las representaciones sociales, orígenes, concepto y utilidad

Las representaciones sociales no son un tema nuevo, ni tampoco poco abordadas en investigación científica; actualmente, son diversas las investigaciones que contemplan las representaciones sociales en los ámbitos político, económico, ambiental, entre muchos más, y la educación no ha sido la excepción. Dicho concepto se funda a partir del estudio de Serge Moscovici (1979) sobre la manera en que la sociedad francesa veía al psicoanálisis mediante el análisis de la prensa y entrevistas en diferentes grupos sociales. Moscovici, un psicólogo social preocupado por entender los fenómenos tanto sociales como psicológicos del mundo occidental, publica su primer libro *El Psicoanálisis, su imagen y su público* y es allí donde incluye por primera vez este concepto.

Las representaciones sociales, por consiguiente, se han convertido a lo largo del tiempo en una teoría con diversas conceptualizaciones. El mismo fundador de la teoría manifiesta que “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto” (Moscovici, 1979, p. 117). Sin embargo, las define como:

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1979, p. 213).

En este sentido, las representaciones sociales cumplen un papel significativo en el ámbito escolar y la investigación pedagógica, dado que éstas permiten la conceptualización de lo real, desde la activación del conocimiento previo. De ahí que sea tan importante tener en cuenta el sentido común de los sujetos en la medida que se construyen desde aspectos como las opiniones, creencias, percepciones y concepciones.

Así entonces, el estudio de las representaciones sociales ha impactado en la investigación en América Latina principalmente en tres campos: el educativo, el de la salud y el de la política, ya que esta teoría devela las maneras en que los actores se representan ciertas ideas y establecen sus programas de acción (Guerrero, 2003). En el campo educativo existe una serie de investigaciones que tienen en las representaciones sociales su fundamento teórico, ya que

se reconoce la importancia para la educación de la producción social de representaciones (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

Por tal motivo, realizar una investigación sobre representaciones sociales desde la perspectiva de las prácticas evaluativas docentes es un reto que involucra un análisis detallado sobre las opiniones expresadas por los estudiantes, con el ánimo de dar voz a aquellos que en muchas ocasiones no tienen la posibilidad de proponer nuevas estrategias evaluativas para su propio aprendizaje, siendo las representaciones sociales un medio eficaz para ello, contribuyendo a mejorar no solo dichas prácticas, sino también todo el acto educativo.

Otras concepciones en torno a la categoría de las representaciones sociales se examinan bajo reflexiones estructurales en el marco metodológico, por lo que, para la transformación del sistema educativo en el proyecto evaluativo, los docentes tienen que, además de saber diseñar instrumentos de evaluación, reflexionar teóricamente sobre la problemática que se evidencia en el proceso formativo, es decir, la evaluación es el resultado del análisis del problema, los referentes teóricos que orientan la acción pedagógica y los componentes didácticos que organizan los objetivos de aprendizaje. En este sentido, el proyecto evaluativo para que sea integral tiene en cuenta los sujetos de evaluación y sus representaciones sociales. Según lo establecido por Rateau y Lo Monaco, (2013), "las representaciones sociales pueden ser definidas como sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social" (p. 24). Con el propósito de dar sentido y significado al proceso de evaluación, las representaciones sociales pueden hacer parte del mecanismo interno de control evaluativo orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para autores como Rubira García & Puebla Martínez (2018), las representaciones sociales sirven de vehículo de enlace, de tejido conectivo entre el saber y el hacer, entre cognición y acción, y entre sujeto y objeto, movilizan los procesos evaluativos, tejen vínculos entre el docente y el estudiante y desentrañan las relaciones de poder.

Evaluación, término polisémico y un acto de responsabilidad

Por su parte, la evaluación en la escuela y en los diferentes contextos formativos corresponde a una etapa más en el proceso de enseñanza y aprendizaje del acto educativo. No obstante, se convierte en la oportunidad de reconocer si el estudiante ha adquirido las competencias propuestas desde cada uno de los espacios académicos y así valorar sus capacidades y destrezas. Sin embargo, la evaluación en distintas ocasiones es analizada (desde la perspectiva del educando) como la oportunidad que tienen los maestros de ejercer presión en el interior del aula de clase, pues, como lo menciona Hernández (s.f), "a la evaluación del aprendizaje, se le atribuye sus raíces y evolución en el propio desarrollo histórico-social de la humanidad, la cual, no ha estado a salvo del exceso de autoridad ejercido por algunos sistemas educacionales y maestros"

(p. 76).

Es por ello, por lo que la evaluación de los aprendizajes se convierte en un espacio para la reflexión, no solo de los educandos una vez estos obtienen sus calificaciones, sino también del maestro antes, durante y después de aplicados los exámenes o sus técnicas, para así lograr el rendimiento académico deseado, siendo coherentes entre lo que se enseña, lo que se evalúa y las intenciones de la evaluación, a lo que Biggs (2006) denomina *alineamiento constructivo*. De esta manera, la evaluación de los aprendizajes se convierte en un acto de responsabilidad hacia la calidad educativa y, por ende, hacia el futuro (en este caso) de los niños y niñas.

La evaluación tradicional debe mutar hacia nuevos horizontes y los maestros deberán ser conscientes de que la enseñanza no está desligada de la evaluación y viceversa; pues generalmente, "las prácticas evaluativas, son prácticas heredadas, es decir, que el docente evalúa de la misma forma como fue evaluado" (Ortiz, 2018. p. 38), haciendo que la educación no trascienda y se convierta en la oportunidad de valorar y reconocer el esfuerzo del otro.

Por consiguiente, al hablar de evaluación de aprendizajes, éste se convierte en un término polisémico, siendo definido de acuerdo con las creencias, actitudes y experiencias de sus actores. De acuerdo con Cabra (2007), la polisemia del concepto tiene su origen en "procesos sociales, políticos, económicos e históricos particulares y en sí mismo, no tiene identidad disciplinaria, ya que se emplea en campos tan diversos como la economía, la política, y la propia educación que tiene profundo arraigo en proceso políticos" (p. 23).

Por su parte, Miguel de Zubiría concibe la evaluación como aquel momento para "formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo con unos fines que nos hemos trazado" (De Zubiría, 2017. p. 117). Al mismo tiempo, Vargas (2017) la define como "un elemento fundamental en los procesos de formación del ser humano a todo nivel donde los maestros, las instituciones educativas, y todos aquellos que están trabajando en este campo, deben estudiar a profundidad para desarrollar procesos para su fortalecimiento" (p. 55).

Cruz y Benito (2005) conciben la evaluación como uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos. Por lo tanto, es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen "el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo" (p. 45).

De igual forma, vale la pena destacar la concepción que tienen no solo aquellas personas expertas y dedicadas a la educación, sino también aquellas instituciones o entidades que rigen a la educación en Colombia, para, de tal manera, lograr analizar si existen o no convergencias entre la norma y los expertos. En este sentido, el organismo líder en Colombia encargado de formular la política de educación nacional y fomentar el desarrollo de una educación competitiva y de calidad es el Ministerio de Educación Nacional. Este Ministerio considera a la evaluación como un "elemento regular del trabajo en el aula y una herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante" (Ministerio de Educación Nacional, 2009), una concepción de la evaluación que es coherente con lo mencionado por los expertos.

METODOLOGÍA

Perspectiva epistemológica

El texto se enmarca en una perspectiva fenomenológica porque se busca comprender las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes frente a las prácticas evaluativas, sentidos y significados que estos le atribuyen; la perspectiva fenomenológica permite comprender los diferentes puntos de vista que plantean los sujetos que participan en la investigación. Como refieren Hernández Fernández y Baptista (2014), "su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias" (p. 493).

Enfoque: cualitativo

Este estudio cuenta con un enfoque cualitativo puesto que tiene su validez en la profundidad y rigurosidad del proceso, partiendo de la pertinencia del diseño metodológico y la aplicación de los instrumentos seleccionados y las necesidades de la investigación, pues "brinda valor a la subjetividad y a los saberes que se encuentran en la práctica; también aporta en gran medida cuando se trata de investigar opiniones, actitudes, motivos, comportamientos o expectativas, fundamentos cualitativos que retoman" (Trujillo & Merlo, 2019, p. 28). Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Además, este enfoque cualitativo permite percibir cuáles son las emociones, sensaciones y posturas que tienen los y las estudiantes frente al ejercicio evaluativo y cómo está les limita o potencia su aprendizaje.

Básicamente, existen tres componentes principales en la investigación cualitativa. Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo,

están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales (Strauss & Corbin, 2022). La investigación cualitativa permite resaltar esas dinámicas que enmarcan procesos y prácticas específicas; en ella se pueden hallar cuáles son las lógicas que la determinan caracterizando así las formas de hacer de quienes participan en ella.

Población y muestra

La población objeto de estudio la integran treinta y dos (32) estudiantes que se encuentran cursando el 6° grado en la Institución Educativa Rural Santander, Tres Esquinas, de Florencia Caquetá y seis (6) docentes de las áreas de humanidades de la misma institución. Ubicada en el kilómetro 15 vía Morelia, esta institución rural cuenta con servicio de internado mixto de lunes a viernes, mientras que para secundaria se ha implementado la jornada única. Ofrece escolaridad de sexto a once. Cuenta con doscientos cincuenta estudiantes, y la visión de la Institución Educativa es formar líderes ambientales, sensibles con el medio ambiente, conscientes de su realidad y de la necesidad de cuidar los recursos naturales; por ende, su misión es orientar la educación desde las dimensiones humanas; busca formar hombres y mujeres competitivos que quieran aportar desde sus prácticas al desarrollo ambiental sostenible. Los niños y niñas que hacen parte de esta institución integran familias que habitan los alrededores aledaños de estratos uno y dos. También hacen parte del internado estudiantes que viven en el municipio de Florencia.

La elección de los informantes se hizo con base en un estudio previo de perfiles que garantizara, no solamente la participación en la dinámica creada, sino en la calidad de la información expresada. En cuanto a los criterios, se tuvo en cuenta: primero, que los grupos focales fuesen mixtos, hombres y mujeres; segundo, para las entrevistas con los docentes, que estos pertenecieran al área de ciencias sociales, o en su defecto, a humanidades; y tercero, no hubo normas en cuanto a edad, calidad académica o convivencia.

Instrumentos de recolección de información

Para la construcción de la información se diseñaron dos instrumentos cualitativos que permitieran conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes y docentes, a partir de sus experiencias, relatos, sentimientos, significados y propósitos que desencadena el acto evaluativo. Se plantea el propósito de conocer, comprender y visualizar esas maneras de percibir, para comprender el impacto que tienen en relación con la formación. Para ello se realizó el grupo focal con 20 estudiantes, los cuales se formaron cuatro grupos y se realizó la entrevista semiestructurada, aplicada a seis docentes de las áreas de humanidades. Los instrumentos de recolección cualitativos son los siguientes.

Entrevista semiestructurada

Permite que el investigador se acerque de manera cualitativa a los sujetos de interés de forma directa, brindando la posibilidad de valorar las respuestas, comprender emociones y expresiones no expuestas de manera verbal. Esta modalidad de recolección representa un diálogo guiado por el investigador acerca de un fenómeno en particular. De manera anticipada se planean las preguntas que orientan la entrevista de forma organizada en coherencia con los objetivos. La entrevista semi estructurada es una herramienta que "implica una reunión en la que el entrevistador no sigue estrictamente una lista formal de preguntas; hará más preguntas abiertas, lo que permitirá una discusión con el entrevistado en lugar de un formato sencillo de preguntas y respuestas" (Elizalde, s.f. p. 4). En ese mismo orden de ideas, "particularmente convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de las personas sujetos de investigación" (Mata, 2022, p. 2).

Grupos focales

Se empleó este enfoque porque permite realizar la entrevista de manera grupal. Atendiendo a las orientaciones del instrumento, se seleccionó el tamaño de la muestra; lo ideal estaría en un máximo de diez personas; en este trabajo se decide hacer cuatro grupos de cinco estudiantes, del grado sexto, quienes presentan sus percepciones de manera informal en relación con sus representaciones evaluados por sus docentes. Esta herramienta requiere que los investigadores realicen preguntas y orienten el diálogo, moderando para alcanzar ambientes óptimos con el objetivo de facilitar la conversación. Este instrumento "propicia espacios de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos" (Hamui & Varela, 2012, p. 6).

Fases de investigación

Las fases de investigación hacen referencia a la ruta que se ha elegido para alcanzar el desarrollo de los objetivos, que es conocer los sentidos y significados de las representaciones sociales sobre la evaluación de aprendizaje de la población y muestra de la investigación; por ende, teniendo en cuenta el tipo de investigación y su diseño metodológico, se desarrollan cinco fases; se validará la información que aportan los instrumentos de recolección para la decodificación y posterior triangulación y, de esta manera, se alcanza el proceso de identificación e interpretación en coherencia con las representaciones y prácticas evaluativas que hacen parte del proceso de formación de los y las estudiantes de la institución.

La primera fase permite definir el problema de investigación. En este aparte se plantea la necesidad de conocer cuáles son las prácticas de aprendizaje evaluativas implementadas en la Institución Educativa, para fortalecer conocimientos de los estudiantes; por ende, se plantea la importancia de

darle color a las voces de los participantes en este camino de construcción de saberes. En esta perspectiva surgen elementos que orientan a la hora de elegir la población, teniendo en cuenta el propósito que es identificar las representaciones sociales de niños y niñas, frente a la evaluación de aprendizajes, aplicadas por los docentes de las asignaturas de humanidades del grado 6° de la Institución Educativa Rural Santander. Se consideró oportuno hacer grupos focales con los y las estudiantes, y una entrevista semi estructurada con docentes de las áreas de humanidades, para la recopilación de información. La importancia de estudiar las representaciones sociales suscita la pretensión de dispersión o expansión de los datos e información, puesto que existe una realidad por descubrir, construir e interpretar (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En la segunda fase se hizo indispensable planear y comprender el fenómeno a través de la revisión bibliográfica. Este ejercicio posibilitó la reflexión acerca de las prácticas evaluativas y la trascendencia de la evaluación en el proyecto formativo. La indagación se realizó por medio de páginas indexadas con artículos de investigación y trabajos de grado que abordan temáticas o análisis sobre la evaluación. En cuanto a la revisión de archivos y documentos fue importante para la construcción y comprensión cualitativa de la información a través de los documentos teóricos que aportan al análisis del fenómeno estudiado. La revisión bibliográfica permite a la persona que interviene en el fenómeno comprenderlo y hacer una revisión del estado del arte para conocer el nivel de estudio que existe en la temática sobre la que se va a investigar. Para este ejercicio se hizo una revisión de textos, libros y documentos digitales.

En la tercera fase se le da manejo a la información a partir de los datos recolectados en los grupos focales y entrevistas. Se transcribió la información de los cuatro grupos focales, y se escanearon las entrevistas. Luego se hace un análisis de la información y a partir del mismo surgen cuatro categorías, con sus respectivas subcategorías, cada una de ellas identificada con un color; se eligieron buscando en ellas contener los temas y sentires fundamentales que surgen durante el proceso.

Finalmente, en la cuarta fase se presentan las categorías a partir de la decodificación de la información y se selecciona la información en el cuadro de colores. Luego de organizar la información surgen las siguientes categorías y subcategorías de análisis, que buscan comprender las expresiones de los participantes, permiten profundizar los sentidos y significados atribuidos por los y las estudiantes dentro de las cuales en un primer momento se trabaja una categoría y seguidamente la subcategoría de las cuales se presenta: la evaluación como una etapa más del proceso educativo; la evaluación como un acto de responsabilidad para la calidad; la evaluación como una oportunidad de ejercer presión; la evaluación como reconocimientos de aprendizajes; la evaluación vinculada a procesos tradicionales; y la evaluación como un espacio de reflexión.

RESULTADOS

A partir de los datos, se tejen hallazgos comunes alrededor de los sentidos y significados frente a la temática abordada y se profundiza en el desarrollo y definición de las categorías de análisis, procedimiento que brinda, según planteamientos de Hage (1972), citado por Strauss y Corbin (2022), la posibilidad de producción de teoría que denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo o de otra clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, la triangulación de la información permite tejer y comprender los entramados que edifican los aportes de quienes viven la experiencia, son sus voces el elemento central, para transformar el sentido contrapuesto que se ha dado al ejercicio evaluativo. Se encuentra que la evaluación es un término polisémico, se percibe una segregación de los principios y fines del ejercicio evaluativo, dependiendo de la historia académica del docente; los estudiantes se ven interpelados por objetivos ajenos a sus intereses. En este recorrido por develar lo que provoca y significa para los y las estudiantes la evaluación, se hallan los siguientes enunciados que aportaron a la construcción de conceptos y sentidos comunes alrededor de cada categoría que surgen tras las miradas de la categoría de evaluación. Ahora bien, de la siguiente manera y partiendo de las categorías de análisis, se desarrollan las representaciones sociales de la evaluación:

La evaluación como una etapa más del proceso educativo.

El conjunto de acciones que realiza el docente y el estudiante para alcanzar el aprendizaje significativo hacen del proceso evaluativo un componente transversal que implica que se reconozcan las dinámicas que propician el aprendizaje. Dentro de estas dinámicas, la evaluación, como categoría formativa, asume características propias teniendo en cuenta los componentes específicos que movilizan al docente, como la delimitación de criterios. Es el docente quien determina qué y cómo evaluar; de igual manera, valida instrumentos y contenidos. Es en la recolección de información donde el estudiante participa, generalmente de manera pasiva, porque se le valoran los criterios planteados por el docente, y es también el docente quien dispone de los resultados de la evaluación. En este panorama, la estructuración de las etapas de la evaluación es ajena a la participación u opinión de los estudiantes.

El ejercicio evaluativo, visto como una etapa más del proceso formativo, presenta las dificultades que experimenta la escuela para superar las necesidades educativas, porque se convierte en una acción desintegrada, que carece de la visión global del proceso, valora la reproducción mecánica de contenidos, la memorización y la decodificación de la información de manera superficial.

La evaluación como un acto de responsabilidad.

Así entendida, la evaluación obliga al docente a fundar su quehacer bajo parámetros éticos y estéticos; requiere una apuesta política crítica, de vocación docente, como lo expone Paulo Freire, de un acto de amor. En este sentido, la tarea docente y la evaluación como aliada para mejorar los procesos formativos deben estar mediadas por acciones que establecen claramente qué aprender, pero sobre todo cómo aprender a aprender, tener claro los contenidos y cómo aplicarlos en la vida cotidiana; se deben conocer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, reflexionar sobre las formas de enseñar de los docentes y establecer ambientes de aprendizajes propicios. Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), citado por Cáceres et. al (2018):

La evaluación es un proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 199).

Las representaciones sociales que han formado los estudiantes frente a la evaluación dejan inferir que la responsabilidad evaluativa tiene que ver con cuidar en su proceso las dimensiones humanas, los propósitos individuales y comunes. No todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, ni les apasionan los mismos temas; por ende, los objetivos de aprendizaje deben ser estándares flexibles que plantean rutas de aprendizaje, que contribuyen a la formación integral del estudiante, para alcanzar los retos que impone la educación actual.

La evaluación como una oportunidad de ejercer presión.

Es necesario señalar que la categoría “evaluación” es entendida por los estudiantes y docentes como mecanismo coercitivo; ello implica visualizar las tensiones y las emociones que despierta el ejercicio de evaluación en los estudiantes y las expresiones de poder utilizadas en la escuela para ganar la autoridad como intelectuales de la educación.

La coerción ha irrumpido en el proceso de enseñanza y aprendizaje segmentando la relación docente y estudiante, marcando límites jerárquicos, donde el docente es el dueño de los objetivos y el estudiante es quien debe que alcanzarlos. La noción instaurada en la moral del docente es un mecanismo necesario; sin autoridad no es posible materializar el proceso de formación. Morales (2001) plantea que “la evaluación es un acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación” (p. 20). Los estándares que deben alcanzar los estudiantes imponen expectativas de comportamiento, normas y niveles de aprendizaje, que influyen en la cualificación del ser. Los sistemas poco flexibles desconocen roles o capacidades de los estudiantes porque se ven menguadas por limitantes en los mecanismos de participación donde se margina el componente moral y afectivo.

La evaluación vinculada a procesos tradicionales.

La escuela tradicional ha inculcado formas determinadas en la práctica pedagógica, ha instalado métodos, dispositivos de control, ha organizado a los estudiantes uno detrás otro en posiciones estáticas durante toda su historia escolar, se ha implantado la necesidad de acallar y aquietar los educandos con la rudimentaria técnica de anotarlos en el observador y pasarlo a coordinación. La esquemática teoría organizada por el docente está alejada de las situaciones cotidianas que experimentan sus estudiantes, los libros de textos que transcriben de manera mecánica sin ningún análisis, los premios y castigos para lograr obediencia y las actividades repetitivas dentro del aula no distan mucho de las técnicas evaluativas imperantes en la escuela de hoy. Según planteamientos de Pérez (2005),

La evaluación es concebida más como resultado que como proceso, desde una perspectiva tradicionalista y cerrada que abarca desde los objetivos de la prueba hasta el patrón de preguntas, la cual se orienta en gran medida hacia la cantidad dejando a un lado el factor cualitativo (p. 4).

En una escuela que exige grandes transformaciones, en una sociedad cada día más globalizada, donde los estudiantes acceden a grandes cantidades de contenidos e información, se requiere aprender a organizar, relacionar y asimilar estos contenidos. Se continúa a la espera de que la escuela se ocupe de enseñar a aprender, se requiere establecer prácticas interactivas, participativas y conscientes para oxigenar los procesos formativos.

La evaluación como un espacio de reflexión.

Al realizar la lectura sobre la evaluación como espacio reflexivo se encuentra que, en este proceso, subyacen características propias de la vocación docente, competencias innovadoras y creadoras que se reflejan en la praxis, habilidades que despiertan el interés del estudiante por disfrutar y comprender cada momento que estructura el espacio académico. En la dualidad docente y estudiante, un espacio de reflexión es una oportunidad de mejorar, desarrollando destrezas para resolver los problemas de comunicación y memorización de contenidos que limitan el proceso de formación integral. La reflexión facilita al docente explorar los fundamentos de la didáctica y la pedagogía revitalizando la práctica. En este trasegar encuentra factores que inciden en los resultados de la evaluación como los ambientes de aprendizaje, metodologías, enfoques didácticos y demás dinámicas propias de la vida del estudiante, elementos que retoma para direccionar su acción y comprender los elementos que requieren ser transformados para lograr un proceso de enseñanza consciente, teniendo en cuenta que el ejercicio formativo ineludiblemente va más allá de la actividad mecanicista.

En este sentido, Freire (2002) citado por Galván y Siado (2021) considera que "es necesario construir una epistemología sobre la base de una comprensión

integral del ser, partiendo desde el propio conocimiento, ya que la realidad de los otros se entiende sólo cuando se percibe y entiende la propia realidad" (p. 964).

La evaluación como reconocimientos de aprendizajes.

La concepción que tienen docentes y estudiantes sobre la categoría "evaluación" como reconocimiento de aprendizajes, permite construir un sentido relacional basado en la intencionalidad que se le otorga a la categoría "evaluación" en la tarea docente y la mirada que tienen los estudiantes: en cuanto a los docentes, se les atribuye la capacidad de orientar, organizar, medir, relacionar, estructurar y cualificar los procesos de intervención desde una perspectiva integral. Los estudiantes le otorgan un sentido más práctico, dependiendo de los resultados del examen: si fue comprensible la temática y la herramienta utilizada, asumen con mejor determinación los contenidos, los explican y relacionan lo que conocen, se ubican en un nivel de comprensión y aprendizaje y dan solución a problemáticas específicas.

Teniendo en cuenta lo anterior en este ejercicio se encuentran o se reconocen logros, actitudes y dimensiones humanas de la comunidad educativa que se articulan en el proceso comunicativo. Casanova (1995) citado por Morales (2001) sostiene que, además,

Se incorporan elementos ideográficos a los criterios de evaluación para el alumnado dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adoptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado (p. 198).

La categoría evaluación desde las representaciones sociales deja entrever la brecha que hay entre los propósitos de la escuela y las necesidades del estudiante. Se concibe como un campo intrincado, donde el discurso establece parámetros que no alcanza la acción; al recoger los fundamentos de la evaluación formativa, es palpable que las prácticas evaluativas no integran la totalidad de la dimensión humana, no resuelven las distancias entre lo teórico y lo emocional. Los y las estudiantes se ven interpelados por la autoridad pedagógica y tienden a responder las pruebas de manera mecanicista, sus respuestas no involucran una posición crítica o consciente; el ejercicio evaluativo es un organismo que está perdiendo vida, no se crean los fundamentos para que el estudiante participe por su interés de aprehender y no porque que le toca.

La evaluación enmarcada en término polisémico ha ganado espacios de reflexión, e incide en el proceso de enseñanza de manera diferenciada, dependiendo de cuál es la concepción que tiene el docente y los objetivos propuestos; es una actividad que se realiza de manera poco profunda por parte del estudiante, debido

a la habilidad de memorizar y consumir contenidos de manera acrítica, para dar respuestas a problemas inmediatos. El aprendizaje está intrínsecamente relacionado al pensamiento y se desarrolla con la práctica consciente, realidad que ponen en el centro de la intención pedagógica al estudiante, requiere de incluirlo de manera integral en el proceso educativo reconociendo la totalidad de sus dimensiones humanas. La coerción, el miedo o el castigo ya no son herramientas que aporten a la tarea del docente; los dispositivos de poder se transforman por prácticas que posibiliten al estudiante integrarse, proponer e investigar para transformar sus maneras de relacionarse con los problemas de conocimiento.

La pregunta es: ¿cómo se integra la evaluación al proceso formativo? Para que el estudiante se aproxime a ella, para mejorar su proceso, ¿cuáles son las condiciones que debe aportar el docente, para que se pueda ver la evaluación como mecanismo de aprendizaje que permita, además de cuestionar el rendimiento del estudiante, facilitar la reflexión y la explicación sobre la práctica del docente y la acción del estudiante?

Una de las problemáticas que están afectando el rendimiento académico de los estudiantes es que los docentes añoran tiempos pasados, están anclados a formas y técnicas de enseñanza que en su tiempo funcionaron, aunado a críticas sin acción al sistema educativo; lo mismo ha pasado con las prácticas y principios evaluativos, la evaluación no va más allá de ser un dispositivo de control, medición y verificación de memorización de contenidos frente a esta realidad.

Se busca profundizar en la concepción que tienen los estudiantes sobre la categoría "evaluación", lo que deja entrever que es un elemento tensionante: ¿para qué evalúan los docentes? La percepción que se tiene es que ella define quién es buen o mal estudiante, si aprendió o no sobre la teoría impartida, si presta atención a las lecciones que orienta el docente, si el estudiante desarrolla habilidades o competencias que amerita que se resaltan frente a los que no se ciñen adecuadamente al proceso. En este sentido, los estudiantes no perciben la evaluación como una oportunidad de cualificar su proceso, porque es un mecanismo tensionante que los confronta y los etiqueta. Cuando los estudiantes son evaluados mediante mecanismos coercitivos, experimentan sentimientos de incertidumbre, miedo, inseguridad y, en algunos casos, de impotencia y tristeza.

DISCUSIÓN

En busca de satisfacer las necesidades educativas, el proyecto formativo se enfrenta a la necesidad de introducir grandes cambios, que llevan a deformar o transformar la concepción que dio vida a la escuela que buscaba formar mano de obra calificada, respondiendo a las exigencias del modelo capitalista. En esta coyuntura en la que se encuentra la educación formal se han acogido diversos discursos y modelos pedagógicos que llevan a transformar o explorar nuevas prácticas educativas, que buscan emancipar los individuos, descolonizar y producir conocimiento desde los saberes que emergen de las prácticas en los territorios. En esta lógica que determina nuevas maneras de ser y de hacer surgen nuevas oportunidades para el ejercicio de la evaluación, reivindicándose como oportunidad de aprendizaje flexible y autónomo.

En el transcurso de esta investigación se muestra que se maneja el discurso de la evaluación como término polisémico que permite apreciar varias momentos y maneras en las que inciden la evaluación de aprendizajes en el proyecto formativo y cómo esta afecta de manera positiva o negativa la vida escolar, social y personal del estudiante, pero en la práctica no se aplica, describiéndose la evaluación como término polisémico que responde a los siguientes significados: "verificar, interpretar, medir, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, juzgar, aprehender, cifrar, apreciar, etc." (Gómez-Restrepo, s.f. p. 3). Si nos damos cuenta, estos significados responde a los parámetros tradicionales que se han vinculado a la evolución con el proceso de enseñanza aprendizaje, limitado a profundizar en las realidades que determinan las dinámicas educativas y cualifican el sujeto en proceso de formación.

Para Morales (2021), es una etapa que busca controlar de manera sistemática en qué medida se consiguen los objetivos. Por su parte, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano considera como tarea proponer una evaluación donde se fomenten procesos de gestión compartida, es decir, con la participación de los niños en cada uno de los momentos de aprendizaje, a saber, de la planificación de contenidos y actividades (CINDE, 2002). De esa manera, "no basta con revisar los currículos prescritos, sino que se deben deconstruir y reconstruir los currículos vividos por los estudiantes, lo que implica modificar prácticas metodológicas y evaluativas arraigadas en las escuelas" (Clavijo, 2021, p. 2).

Las necesidades educativas que confronta la escuela exigen necesariamente aprender a reflexionar las prácticas pedagógicas y, así, poner en diálogo los fundamentos y principios que debe tener la evaluación dentro del procesos de enseñanza aprendizaje, sin relegar los aportes que la evaluación hace a la comprobación y efectividad de los procesos educativos, apropiándose de las múltiples posibilidades que brinda la evaluación como elemento formativo. Así,

La evaluación (...) conduce a una revisión de la estructuración y enseñanza de los saberes. Así la evaluación, ante el debate sobre la vigencia de los sistemas de significación, debe tener como propósito retomar el problema de cómo se producen los saberes. No es posible la yuxtaposición del nivel cognoscitivo sobre el nivel ontológico en tanto búsqueda de las bases fundantes de todo pensamiento sobre la realidad. El nivel de aprehensión debe dar paso al nivel de explicación para que el aprendizaje sea significativo (Pérez, 2005, p.1).

Es preciso resaltar que la evaluación de aprendizajes no puede ser un ejercicio alterno que se hace al final con objetivos de medir y cuantificar un aprendizaje. Lo que se busca es que la evolución sea una herramienta transversal e integradora de aprendizaje, e implementar para ella el uso de las tecnologías de prácticas innovadoras que influyan en los y las estudiantes de manera positiva (Clavijo, 2021). La evaluación necesariamente debe conservar el carácter de medición porque es la mejor manera de revisar lo aprendido, teniendo en cuenta que la sociedad continuamente mide habilidades, destrezas y competencias, en los trabajos en los colegios y en la vida cotidiana se miden los conocimientos y habilidades que maneja un individuo o una comunidad. Lo que se requiere es que se exploren nuevas prácticas y se reflexionen continuamente, que las clases de un profesor o profesora sean como un casete que se devuelve para tocar la misma canción, entender que orientar las clases de la misma manera genera siempre los mismos resultados y constantemente se deben transformar las prácticas para transformar la realidad.

En este tipo de evaluación, los objetivos se proclaman como únicos referenciales para la toma de decisiones, además, no todo comportamiento es susceptible de una evaluación de forma rápida e inmediata, ya que deben definirse en conductas observables, lo cual es algo complejo, porque existen comportamientos que no pueden explicarse, pues no pueden ser observados directamente en el proceso educativo y no por eso deben ser eliminados, considerando que muchas veces estos no satisfacen la necesidad social. (Foronda & Foronda, 2007. p 7).

La comprensión de la evaluación del aprendizaje como proceso de comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del *objeto* que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí, así como de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta. (Clavijo, 2021).

No obstante, para algunos docentes, la evaluación trasciende porque *todo proceso debe ser evaluado*, para mejorar y ajustar lo que no está dando resultado. Por ende, se visualiza la evaluación como un proceso integrador que descubre aciertos y desaciertos, pues se refleja que estudiantes y docentes

asumen la evaluación como un momento necesario en el proceso, ya sea para revisar qué tanto se ha aprendido por medio de la evaluación; ya como fase que permite revisar el comportamiento del estudiante, lo cual incluye puntualidad, presentación y demás atributos que debe tener el estudiante de estándares altos.

La evaluación de aprendizajes es un mecanismo amplio en posibilidades y herramientas para mejorar de manera integral el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta guarda en el proceso mismo las dimensiones y perspectivas que se quieran abordar como herramienta reflexiva y formativa en la práctica docente. Este trabajo plantea la posibilidad de encontrar en la evaluación el camino para transitar en ella desde la alegría, la innovación, el arte y las diferentes formas que enriquecen no solo elementos conceptuales, sino también cualidades y principios necesarios para interactuar con los otros y el espacio que nos rodea.

CONCLUSIONES

Como una utopía resuenan las voces, actitudes y comportamientos de los estudiantes dejando mensajes que se pierden detrás de los muros que encierran la tarea de la enseñanza y los problemas de conocimiento que no se abordan a profundidad. La escuela no está en condiciones pedagógicas, culturales ni económicas para lograr que el conocimiento se presente significativo en relación con las necesidades del contexto que determinan la acción del estudiante. A propósito de esto, se traen a colación los planteamientos de Paul y Elder (2003):

La mayoría de los profesores suponen que, si exponen a los estudiantes el “qué”, éstos automáticamente usarán el “cómo” apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante varios años una plaga para la educación. Al enfocarse en “cubrir los contenidos” en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes a cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas (p. 8).

En respuesta de las tensiones que encierra la supremacía pedagógica, el o la estudiante establece una resistencia poco empática con el ejercicio evaluativo, porque genera miedos, incertidumbre, inseguridad, tensiones: un caso típico es que se presenta como un momento frustrante.

En la caracterización de estudiantes sobre la categoría “evaluación”, se puede inferir que se reconoce como una oportunidad de superar miedos. El estudiante ve reflejado en la evaluación la posibilidad de superarse y demostrar que puede alcanzar metas. La transversalidad del ejercicio evaluativo es compleja, los desafíos estructurales que enfrentan los maestros obligan al docente a realizar

su labor en condiciones marginales; se tienen pocos recursos para tomar decisiones y transformar las barreras (económicas, políticas y culturales) que limitan la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tarea docente es un ejercicio que indiscutiblemente se sostiene bajo parámetros de poder, e implica que las dinámicas que cualifican el proceso de enseñanza y aprendizaje no discriminen el componente moral y afectivo.

Es necesario fomentar espacios de formación democráticos, alternativos donde la teoría se haga acción en la práctica diaria, donde la evaluación sea un punto de partida para retroalimentar y mejorar los procesos. Es necesario que los docentes se apropien de esos currículos ocultos y transformen las prácticas educativas que para hoy no han pasado de concebirse como resultado. Para Schank (2007), citado por Galván Cardoso y Siado Ramos (2021), el sistema educativo que tenemos hoy y que ha seguido invariable desde hace años se puede resumir de la siguiente manera: "un profesor entra en clase y habla. Los alumnos, como mucho, toman apuntes y como no pueden recordar lo que se les dijo, les hacen exámenes" (p. 964). Algunas de las cualidades que los estudiantes atribuyen a la categoría evaluación es que es un medio para corroborar un conocimiento, una habilidad comunicativa que moldea conductas en la comunidad educativa, que el deber es un principio que se refleja en los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Cabra, F. (2007). La evaluación de aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Universidad Javeriana.
- Cáceres, M.; Gómez, L. & Zúñiga, M. (Abril de 2018). El papel del docente en la evaluación de aprendizaje. Conrado, 14 (63),196-207. [Archivo PDF digital]. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-196.pdf>
- Clavijo, C. G. (2021). La evaluación del y para el aprendizaje. Instituto para el futuro de la educación. [Página Web]. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/evaluacion-del-y-para-el-aprendizaje/>
- Cruz, A., & Benito, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea.
- De Zubiría, M. (5 de junio de 2017). La evaluación desde la pedagogía dialogante. [Archivo PDF digital].
- Elizalde, O. (s.f). La entrevista semi-estructurada. [Archivo PDF digital]. <https://>

www.lamalditasesis.org/post/entrevista-semi-estructurada

Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Hernandez_R_2014_Metodologia_de_la_Inves.pdf

Foronda T., J. & Foronda, Z. C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. Universidad Católica Boliviana San Pablo. [Archivo PDF digital]. <https://es.scribd.com/document/541209541/LA-EVALUACION-EN-EL-PROCESO-DE-APRENDIZAJE-1>

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. (Diciembre de 2002). La evaluación una oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la participación. CINDE.

Galván Cardoso, A., & Siado Ramos, E. (2021). Educación tradicional. Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Cienciometría 7 (12), 962-975.

Gómez-Restrepo, M. (s.f.). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Pontificia Universidad Javeriana [Archivo PDF digital]. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Hamui, A. & Varela, M. (2013). Metodología de investigación en educación media. La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, (2) 1, 55-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tem/v2n5/v2n5a9.pdf>

Hernández, M. (s.f.). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? Revista Iberoamericana de Educación, 3. [Archivo PDF digital]. <https://rieoel.org/historico/deloslectores/1170Hernandez.pdf>

Hernández, P. (2015). Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación. Una mirada a la acción Docente para la mejora de la enseñanza. Universidad de la Sabana.
<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-del-aprendizaje>
<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-desde-la-pedagogia-dialogante>

Maeinkovich, J., & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. Estudios Pedagógicos, XXXVII (1), 85-104. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art05.pdf>

Mata, L. D. (19 de mayo de 2020). Entrevistas Semiestructuradas en Investigación cualitativa. [Archivo PDF digital]. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista->

focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/

Morales A. J.J. (2001). La evaluación: Caracterización general. La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. [Archivo PDF Digital]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf?PDF;sequence=8>

Moscovici, S. (17 de abril de 2013). La teoría de las representaciones sociales, aprendamos principalmente lo que somos capaces de representar. [Archivo PDF digital]. <https://teorepresentacionessociales.wordpress.com/2013/04/13/el-modelo-de-serge-moscovici/>

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.

Ortiz, A. (22 de marzo de 2018). Reflexiones y claves para la evaluación de los aprendizajes. Universidad Externado de Colombia. [Archivo PDF digital]. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/reflexiones-y-claves-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes/>

Paul, R., & Elder, L. (2003). La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. Educere. Revista Venezolana de Educación, 9(31), 473-479. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400007

Pérez, L. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La academia.

Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos, 26(105-106), 102-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005

Serge, M. (1979). Introducción, en S. Moscovici, El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.

Strauss, A., & Corbin, J. (2022). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia - Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Trujillo, M.; Rolando, M. & Merlo, R. (2019). Epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas de profundidad. Recinatur. [Archivo PDF digital]. https://www.academia.edu/61634935/investigacion_cualitativa

Vargas, G. M. (19 de mayo de 2017). La evaluación del aprendizaje. [Archivo PDF digital].

Zúñiga, C. G., & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 53(1), 57-72.