

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

Quiceno Ospina, A. (2025). La ritualización en torno a la evaluación desde el discurso del profesor. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 104-123). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.6>

Capítulo 6

La ritualización en torno a la evaluación desde el discurso del profesor¹

Abelardo Quiceno Ospina*

¹ Capítulo derivado de la tesis "El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar", presentada en el Doctorado en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2024.

* Magíster en Educación. licenciado en Educación Ambiental y Desarrollo Comunitario, candidato a doctor en Educación, docente coordinador adscrito a la Secretaría de Educación Antioquia, municipio de Cisneros. Correo: abelardo.quicenoos@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-3097>.

Introducción

Para comenzar, es preciso tener en cuenta que la ritualización de la evaluación en el aula ha de girar en torno a su función formativa y a su significado y constituye una dicotomía entre las creencias y las acciones que han acompañado el ritual desde sus concepciones históricas. Asimismo, es importante conocer que las creencias han sido estudiadas con base en los mitos, los cuales en los últimos tiempos han dejado de ser aplicables en el ámbito educativo. En este sentido, son las acciones evaluativas las que deben vincularse al ritual por estar soportadas en una estructura clara, cumplir unas funciones específicas cargadas de contenidos y reflexiones, y permitir que en esta ritualización las realidades del contexto educativo se vuelvan visibles. Igualmente, estas realidades implican a la práctica evaluativa para acercarse al conocimiento “al estar determinados por un interés cognitivo particular” (Grundy, 1998, p. 27) y por su capacidad organizativa para brindar una imagen clara, coherente y armónica de la cultura que se entreteje alrededor del acto educativo.

En esta perspectiva, se hizo necesario hacer visibles las características que soportan los rituales y procurar su vinculación con la cultura evaluativa llevada a cabo en la escuela. Igualmente, se buscó comprender los rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores en las aulas de clase, mediante el análisis de los aportes teóricos que han reflexionado sobre el concepto a través de la historia. Estos textos brindan un aporte fundamental en la reflexión, por ello es necesario vincularlos con las características que trae consigo la evaluación, ligarlos con algunas cualidades que soportan estos ceremoniales en la escuela, y que, hasta la fecha, han sido poco visibilizados. De este modo, contribuciones conceptuales encontradas permiten desarraigar el concepto de las teorías creacionistas, para así comprender sus características desde su vinculación al secularismo en los entornos educativos, especialmente, en la evaluación de los aprendizajes.

A propósito del ritual, este se ha vinculado desde mediados del siglo XX directamente con el culto de lo sagrado, como esencia de las creencias religiosas, se ha planteado que mediante este rito se produce la separación del espacio real o espacio humano del caos. En este sentido, Eliade (1982, p. 155) argumentó que todos los rituales se desarrollan en un espacio consagrado, es decir, esencialmente distinto del espacio secular. De igual manera, desde la línea del culto a lo sagrado, se encontró que estos espacios tratan de fortalecer y disciplinar conscientemente al individuo a través de sus restricciones y operaciones mecánicas, por medio de ceremonias que se han llevado a cabo desde los cultos primitivos.

Al respecto, Durkheim (1995, p. 422) planteó que la función lúdica y recreativa de los rituales representa un papel preponderante en la reproducción de la vida social, al hacer que lo obligatorio se vuelva deseable. Así también, el ritual en las culturas seculares ha tenido como objetivo esencial la afirmación de la existencia del individuo y de la sociedad, pues el rito configuraba la labor del hombre, de su grupo y del cosmos. En este sentido, los rituales como prácticas culturales han sido generalmente utilizados en las creencias, deseos, intereses y emociones que se dan en las interacciones sociales, y que han impactado de forma significativa en la cultura de los pueblos, y, además, han permitido ser dispositivos privilegiados para que el individuo cree conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro.

En esta línea discursiva, Díaz (1998, p. 393) expuso que las formas ritualizadas llevadas a cabo en los diferentes grupos sociales deben hacerse inteligibles sin olvidar el agente humano, puesto que son organizados y celebrados por sujetos con intenciones pensadas y pensamientos actuados. Asimismo, este autor abre la posibilidad de pensar en la efectividad del ritual y su posible vinculación con el quehacer de la escuela y, especialmente, con los procesos evaluativos.

Al mismo tiempo, es importante considerar que la cultura que se entreteje alrededor de la escuela y la mayoría de fenómenos socioculturales que allí se dan conciernen a todos los actores del proceso educativo: profesores, estudiantes y acudientes o cuidadores. En tal sentido, en su interacción se originan rituales, que pueden considerarse como ritos de paso, tal como lo indicó Van Gennep (1960, p. 25), quien mostró una visión social de este tipo de ritos al ser llevados a cabo como prácticas que han prevalecido en las instituciones educativas, debido a su importancia en las transiciones que se dan en el sistema escolar.

Así entonces, los aportes teóricos brindan la posibilidad para que las prácticas evaluativas sean ritualizadas, que puedan ser llevadas a cabo mediante estrategias intencionadas o con el deseo de tener el control de lo enseñado. Estas prácticas evidencian el poder que se ejerce en el aula para determinar quién es promovido, quién es más inteligente, quién sabe más o quién menos. Igualmente, ponen de manifiesto la existencia de metas evaluativas externas al proceso formativo, observando que su finalidad ha sido pensada por el Estado a través de planes, programas y acciones realizadas para dar cumplimiento a un *ranking* de calidad.

En tal sentido, dadas las particularidades de los rituales y su vinculación antropológica con los aspectos sagrados, la intención en este texto es vincularlos desde la cultura secular al proceso educativo, de un modo especial con la evaluación de y para

los aprendizajes. De igual forma, se hace indispensable revestir estos ritos de unas particularidades que los hagan más evidentes y obvios. Para dar forma a esta ritualización se adoptan los planteamientos de Rappaport (2001, p. 66), quien considera el ritual como la realización de sucesiones más o menos invariables, de actos formales y de expresiones completamente codificadas por parte de quienes las ejecutan.

De esta manera, en correspondencia con la investigación fuente de este texto, se busca inscribir el ritual evaluativo con las características que aporta Rappaport (2001, p. 66), quien argumenta que para que un ritual sea efectivo debe contener: a) ejecución, en lo referido a la realización o elaboración de rituales que requieren el desempeño de una acción o tarea que demanda habilidades especiales; b) formalismo, que posiciona la tarea del profesor al observar y aplicar con rigurosidad la enseñanza en la escuela; c) inmutabilidad, ilustrada en los fines de la educación y que han sido poco alterados al perpetuarse en el tiempo y d) performatividad, al incluir formas y actos ritualizados que resaltan normas y convenciones sociales, comprometiendo a los actores educativos.

Así mismo, es evidente que el tema de la evaluación sigue siendo un asunto controversial, este involucra no solo a los actores de la educación, sino también a las comunidades académicas y a los responsables de las políticas educativas, pues sus efectos influyen en los proyectos de vida de los estudiantes, en su entorno familiar, cultural y social, además de ser un proceso que ha servido de instrumento para hacer seguimiento a los estudiantes, ocuparse de aspectos como el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía, y de componentes importantes para el diseño de estrategias didácticas y metodológicas que permiten afrontar las dificultades de aprendizaje y las diversas problemáticas familiares que trascienden los límites de la escuela.

Metodología

Con respecto a la metodología, es importante resaltar que el estudio tiene la intención de integrar la evaluación como proceso dentro del conocimiento crítico y el propósito de motivar a los profesores a enfrentar los desafíos propios del proceso educativo que proponen las nuevas dinámicas postpandemia. Además, el interés por este tipo de ritualización promueve su postulación como alternativa pedagógica para que el estudiante regule sus aprendizajes y el profesor la integre a los procesos pedagógicos, académicos y didácticos que lleva a cabo.

En este sentido, con el ánimo de comprender algunos rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores en las aulas de clase, se seleccionaron discursos de profesores que prestan sus servicios en tres instituciones del nordeste antioqueño, pertenecientes a los municipios de Cisneros, San Roque y Santo Domingo. Así también, para efectos de la investigación, se seleccionó el diseño cualitativo, que permitió analizar los procesos de aprendizaje en la escuela, además de conocer el ceremonial que se entreteje alrededor del ritual evaluativo y su ejecución, formalismo, inmutabilidad y performatividad.

Asimismo, en la tarea de obtener las categorías, generalidades y particularidades más relevantes en esta ritualización, se realizó el proceso de recursividad y triangulación. El análisis cualitativo se trianguló por las múltiples visiones de cada profesor y se aumentó la muestra a nuevos profesores hasta alcanzar el punto de saturación en cada categoría, con un total de 15 entrevistados.

La información fue recogida a través de entrevistas semiestructuradas, por ser las más adecuadas para este tipo de indagación, ya que ofrecen la posibilidad de profundizar en el tema de interés desde los discursos de los participantes. De igual manera, el tratamiento de la información se favoreció con la utilización del *software* Atlas.ti 9, mediante el cual fue posible la creación de matrices categoriales que ha derivado en el análisis de la información.

Tabla 1.

Códigos asignados instituciones educativas

Lugar entrevista	Institución Educativa	Código
Municipio Cisneros	IE Cisneros	ESC
Municipio San Roque, corregimiento de San José del Nus	IE San José del Nus	ESSR
Municipio Santo Domingo, corregimiento de Versalles	IE Roberto López Gómez	ESSD

Resultados

Se presentan algunos hallazgos importantes sobre el ritual evaluativo que se quiere posicionar en la comunidad académica. Es importante comenzar definiendo dicha ritualización con los aportes de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017). Ellos definen el ritual de la evaluación como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p. 36). Asimismo, es preciso pensar un panorama distinto sobre esta ritualización, para que se le concedan

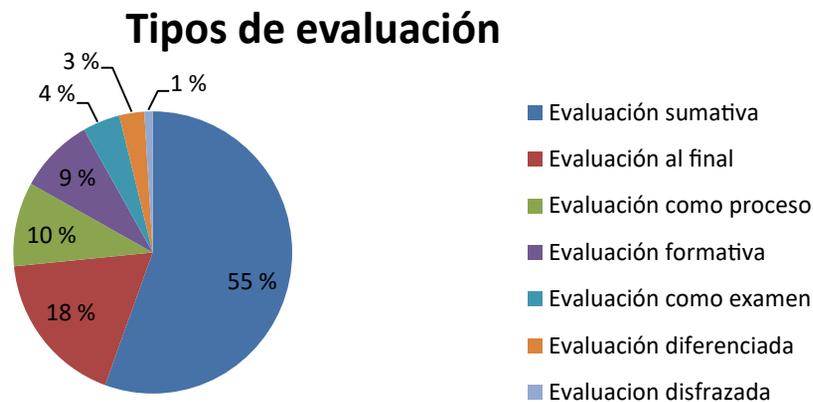
diferentes significados frente a la función transformadora que tiene en la sociedad y que supone comprender la aparición de nuevas estrategias y metodologías para su ejecución. Igualmente, las entrevistas aplicadas aportan información importante que se perfila como estrategias de seguimiento, revisión y control, cuya mirada se centra en valorar la efectividad del quehacer del profesor en el aula de clase y el funcionamiento de los programas prescritos.

Tipologías de evaluación priorizadas por los profesores

A propósito de esta caracterización, se realizó el análisis de la información aportada por los profesores con el ánimo de especificar los rituales llevados a cabo en las aulas de clase, identificar las estrategias a las que recurren para dar a conocer las particulares necesidades, capacidades y saberes de sus estudiantes, también con el objetivo de detallar las formas que utilizan para documentar, sistematizar y comunicar la información obtenida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los procesos que desarrollan para identificar qué es lo que los estudiantes van aprendiendo y cómo lo hacen. Por otro lado, el análisis también busca reconocer información relevante para identificar aciertos, dificultades o aspectos que se deban mejorar, definir cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos, que los lleven a tomar decisiones e incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo realizado o atender aquellos factores que lo obstaculizan.

En este sentido, la información recogida devela diversas formas de concebir esta ritualización postpandemia, formas que llevan a entender este proceso como dar valor a lo que se produce en el aula a partir de la observación de los datos obtenidos en el proceso de aprendizaje, esto también en relación con el análisis que se hace buscando tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo, colaborar en su progreso y en la consecución de unos objetivos debidamente presupuestados; después, con base en esta información, se busca emitir un juicio o dar una valoración. Así, entre los hallazgos más significativos, se encontraron los siguientes; la evaluación sumativa, la final, como proceso, formativa, como examen, diferenciada y disfrazada, tipologías que emergen de este análisis.

Figura 1.
Tipos de evaluación



Nota. Tipos de evaluación priorizados por los profesores.

Evaluación sumativa

Como resultado de esta indagación, se marcó una tendencia evaluativa en la búsqueda de comprender el grado en que las metas educativas han sido alcanzadas por los estudiantes, claves que son realizadas en su mayoría al terminar el proceso de instrucción o en periodos 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 de proceso reflexivo alguno” (ESR11), la evaluación aplicada de esta forma se ejecuta para conocer si los aprendizajes estipulados en línea o presencialmente fueron cumplidos según los criterios y las condiciones definidas.

En este sentido, la evidencia demostró el énfasis puesto en la evaluación sumativa con un 55 % de valoración, cuando los participantes aseguran que “lo sumativo atrae, el hecho de que vaya a haber una nota al final, los atrae” (ESR18), “estamos en un sistema que debe arrojar un resultado numérico” (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 y que poco han reducido o eliminado las pruebas finales como lo han recomendado Abella et al. (2020), García- Peñalvo et al. (2020); González et al. (2020).

De esta manera, la evaluación sumativa está encaminada a la búsqueda objetiva de resultados, validados por las evidencias, con una finalidad acreditadora, que se pone en función de la evaluación de refuerzos positivos y negativos y su validación a través del número. Al respecto, Mellado-Moreno et al. (2021) sostienen que los instrumentos y técnicas de evaluación sumativa son trascendentales en el ámbito de las ciencias aplicadas para evaluar los resultados de diseño y de producto o para el descubrimiento de estrategias de trabajo eficaces en los estudiantes.

En este sentido, emplear de forma preferencial la evaluación sumativa es un planteamiento reduccionista, por ser un tipo de evaluación que no es compatible con otros elementos sumativos, como la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación o evaluaciones intermedias, que pueden establecerse para mejorar los procesos evaluativos con diseños flexibles o el uso de la retroalimentación al final de cada clase o periodo académico, y que después de la pandemia han debido sustituirse por un ritual evaluativo más amigable con los aprendizajes.

Evaluación final

Asimismo, los profesores que participaron de la investigación también pusieron en evidencia la práctica de la evaluación final, otorgando un 18 % de valoración a esta. Este tipo de evaluación, por su temporalización, se efectúa al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje y su ejecución se facilita al ser un ejercicio que comenzó a ser mediado por las TIC con mayor intensidad a raíz del COVID-19.

Igualmente, esta situación fue recurrente en los testimonios y se ilustra en los discursos de los profesores cuando afirman que la evaluación “se aplica al final a ver si [el estudiante] logró un cumplimiento al menos de los propósitos que se han planteado” (EC23), “generalmente la hago es al final y considero que debe ser al final” (EC4). Esta evaluación puede aplicarse al finalizar una unidad didáctica, un periodo, un curso o una etapa educativa, y deja de lado el diagnóstico de los conocimientos previos.

En esta perspectiva, este es un tipo de evaluación en la que se evidencian los resultados obtenidos y sirve, además, para retroalimentar la programación del profesor, lo que 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” (EC4). En este sentido, tomando

como referencia estos testimonios, la evaluación final del estudiante resulta indispensable para tomar la última decisión sobre el grado en el que se han aprehendido los objetivos de aprendizaje y con base en ello obrar en consecuencia.

La evaluación final puede considerarse desde los objetivos y los criterios de evaluación establecidos, su planificación en línea o presencial implica elegir adecuadamente las estrategias metodológicas (Cabero & Llorente, 2020; Chaparro, 2021; Davison-College, 2020), así también, examinar la correspondencia con el diagnóstico inicial efectuado al estudiante, las posibilidades de progreso y aprendizaje que se trazaron y la correspondencia con los resultados alcanzados por todos.

De esta manera, la evaluación es representada en una calificación numérica construida sobre la base del último acto evaluativo práctico. En este sentido, Blanco-Aspiazú et al. (2013) sostienen que la evaluación final se diferencia de las evaluaciones habituales y parciales en que su propósito primordial es validar el aprendizaje alcanzado al concluir cada asignatura. Esto es reforzado con lo expuesto por una participante: “pero siempre va después de la tarea” (ESR23). Este testimonio confirma una evaluación enfocada en valorar la consecución de los objetivos planteados en función del resultado final.

De igual manera, entre las críticas más fuertes que se hacen a este tipo de evaluación sobresale la extemporaneidad con la que se realiza, pues la información recogida llega demasiado tarde como para ser utilizada en el mejoramiento o en el perfeccionamiento de la actividad del profesor. Por consiguiente, este tipo de evaluación se enfoca en valorar el logro final de la actividad propuesta en línea o presencialmente, la información que proporciona tiene poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de emitir un juicio de valor que permita identificar el avance académico del estudiante, como indica Cárdenas-Tacilla, et al. (2020).

Evaluación como examen

De igual modo, al interrogar a los profesores sobre las experiencias de evaluación en el aula, particularmente en relación con los instrumentos que utilizan en la cotidianidad para que los estudiantes demuestren con amplitud sus conocimientos o el grado de dominio de los temas abordados en clase, es evidente la prevalencia del examen en sus prácticas evaluativas: “la evaluación es como el asunto del examen como tal” (ESR3), “tenemos un examen, un quiz, un quiz sorpresa” (EC22). Estas costumbres son llevadas a cabo con el ánimo de escrutar lo aprendido, para que las características de lo aportado

por los estudiantes puedan medirse, haciendo referencia a la evaluación como examen con un porcentaje de 4 % de valoración, develando así que el interés de la evaluación se centra, nuevamente, en el final del proceso y la nota consiste en la diferencia que existe entre los conocimientos del estudiante y la dificultad del examen.

En definitiva, este tipo de evaluación pone a prueba las habilidades y capacidades del estudiante, pues lo obliga a ensayar y dar testimonio ante los otros para demostrar lo que ha aprendido. El examen acumula realidades para tomar decisiones que pueden tener efectos inmediatos sobre la enseñanza y su certificación, permite acceder a un documento legítimo que se hace indispensable para actuar en el mundo real. Igualmente, esta validez es una propiedad importante de los resultados en el ambiente educativo.

Al respecto, Sánchez-Mendiola (2018) expone que uno de los efectos negativos más frecuentes de los exámenes es afirmar conclusiones de los resultados que están acorde con los objetivos iniciales de la evaluación; para este autor el examen carece de validez, basa su argumento en que el uso de la puntuación de un examen definitivamente implica consecuencias y causa efectos que se convierten en detonantes del fracaso en la escuela. Guangul et al., (2020), Gudiño et al. (2021), Shaushenova et al. (2021), postpandemia, han contribuido con sugerencias para que en los exámenes virtuales los alumnos puedan enfrentarse a modelos de evaluación en los que se les exija una presentación en línea, realizada por ellos mismos, de forma que se verifique su identidad y su autoría, enfrentándose así también al gran reto de disminuir la deshonestidad que produce la suplantación o la copia.

Hasta aquí vemos como un porcentaje cercano al 78 % del discurso de los profesores responde a la evaluación como logro de objetivos, propuesta por Tyler desde los años 50, como practica que se realiza al terminar o finalizar un determinado periodo de clase y que dirige su propósito a calificar o descalificar el desempeño del estudiante. Asimismo, se evidenció preocupación y afán por parte de los profesores por generar un reporte, la emisión de juicios de valor sobre el logro final alcanzado por los estudiantes y la asignación de una calificación numérica o alfabética que permita la certificación del conocimiento con fines de promoción del conocimiento.

Evaluación como proceso

Por otra parte, se evidenció otro tipo de evaluación en los discursos de los profesores, catalogada a través de la evaluación como proceso con un 10 % de valoración: “la verdad es que la evaluación pues, eso es un proceso” (EC24), “es para ver cómo va el desarrollo de esos procesos eso pasa aquí en la educación” (ESR17); esta es percibida como información que permite establecer el grado de conveniencia que hay entre las actividades realizadas y los objetivos predeterminados, con el ánimo de proporcionar información relevante que ayude a la toma de decisiones. También estima el mérito de lo trabajado en clase en correspondencia con las características específicas de lo evaluado y permite revisar el estado de las competencias del estudiante, para así emprender acciones oportunas a partir de los resultados.

En síntesis, la evaluación como proceso acentúa el mérito como objetivo; así lo consideran Gómez y Valdés (2019), quienes señalan que cuando se procura que la evaluación brinde a los profesores una oportunidad para seguir aprendiendo, obligatoriamente es necesario reflexionar sobre un contexto más extenso que media en los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejando la idea, que hasta aquí se ha dado, de una evaluación como producto.

En esta perspectiva, este tipo de evaluación permite establecer el grado de congruencia que hay entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos: decretar, conseguir y suministrar información relevante que ayude a la toma de decisiones y a apreciar el mérito de algo en relación con las características intrínsecas de lo que se evalúa.

En consecuencia, este tipo de evaluación inicia una nueva era que promueve una cultura evaluativa tendente a la autocrítica, al debate, a la tolerancia y a la flexibilidad (Santos, 1996). En este sentido, este cambio de enfoque puede ser posible si se cambian los contextos acreditativos y las condiciones sociales en las que hasta hoy se realiza la evaluación y se pone en cuestión la forma en que las instituciones entienden este proceso en función de la competitividad.

Evaluación formativa

En este sentido, la información recogida mostró una tendencia a llevar a cabo por parte de los profesores un proceso consecuente, mediante el cual, obtienen y valoran información trascendental sobre el nivel de logro de las aptitudes alcanzadas por los estudiantes, así se evidenció cuando se dijo: “se hace como un bosquejo de lo que vamos a hacer durante el periodo y ya, ellos más o menos saben qué es lo que vamos a evaluar durante todo el proceso” (ESD10).

De igual manera, este es un asunto que se realiza con el propósito de ayudarles a perfeccionar sus aprendizajes: sirve para obtener información con la finalidad de explorar y perfeccionar dichos aprendizajes durante su construcción. A la evaluación formativa se le atribuyó un porcentaje del 9 % de valoración, los profesores lo hacen con el objetivo de desplegar un aprendizaje comprometido y reflexivo en los estudiantes a través de su acompañamiento, quienes pueden organizar constantemente el aprendizaje para alcanzar mejores resultados.

En esta perspectiva, esta evaluación exige la adaptación y el desarrollo de nuevas competencias en los profesores, si aspiran a que la evaluación se convierta en un asunto de interés general, así lo evidencian los testimonios: "pues lo ideal fuera, que todos los miembros de la comunidad educativa aportáramos a esa evaluación" (ESR17). Asimismo, este discurso pone de manifiesto la necesidad de transformar las prácticas evaluativas para mejorar los aprendizajes, como resultado de las interacciones de los estudiantes con el saber, teniendo al profesor como mediador.

Igualmente, se hace necesario comprender qué ocurre en el proceso académico y examinar las necesidades de nuevas oportunidades de aprendizaje, tal como lo indica Cruzado-Saldaña (2022) al plantear que uno de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa radica en la retroalimentación, pues permite al estudiante no solo comprobar sus avances, sino también observar cuáles son los aspectos que debe mejorar y lo que aún debe aprender.

Por otro lado, esta evaluación cumple una función particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje; procura recoger información valiosa para analizarla, emitir un juicio de valor y con base en ello tomar las decisiones adecuadas para mejorar el proceso. En este sentido, esta perspectiva puede ser considerada el punto de partida en la educación (Ruz, 2018), pues acompaña las acciones del profesor durante todos los momentos

del proceso: hay un antes, el proceso de planeación, un durante, el desarrollo de la actividad pedagógica y un después, el análisis y la toma de decisiones. De igual manera, esta evaluación se convirtió en una alternativa durante la pandemia y después de ella por la cantidad de oportunidades, herramientas y medios que brinda en el momento de requerir una adaptación sobre la marcha para los profesores, las estrategias didácticas y el mismo ritual evaluativo.

Evaluación diferenciada

A fin de indagar con los profesores sobre la práctica de una evaluación que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes, un 3 % confirmó su práctica cotidiana en el aula como una evaluación diferenciada, dando cuenta de la necesidad de conocer los cambios que cada estudiante va experimentando a través del tiempo en correspondencia con lo que se enseña y lo que se evalúa.

Esta afirmación se sustenta en el testimonio de una profesora: “la evaluación debe aplicarse en diferentes formatos o presentaciones” (ESR18). En estas circunstancias se sustituye el predominio de la evaluación de actividades reproductivas, que requieren el uso de la memoria y la instrumentalización del saber, y se opta por prácticas que permiten al estudiante progresar en sus aprendizajes, beneficiando los procesos y el acceso al conocimiento.

En resumidas cuentas, la evaluación diferenciada toma fuerza como necesidad sentida para disminuir el fracaso en la escuela, así lo expresa una participante cuando se le pregunta por sus prácticas evaluativas: “todos sabemos que cada uno tiene maneras diferentes de aprender” (ESD23). Estas concepciones precisan de la creación de estrategias que desemboquen en la promoción de una evaluación basada en las características del estudiante, sus circunstancias sociales, sus posibilidades y las limitaciones que le presenta el contexto.

Concepciones, a su vez, compartidas por Navarro-Mosquera et al. (2017), quienes argumentaron la necesidad de implementar una evaluación diferenciada, respetando el ritmo y el modo de aprendizaje del estudiante. Valorar esta diversidad significa asumir la evaluación como un proceso sistemático y minucioso, basado en evidencias que permitan hacer juicios de valor acertados y tomar los resultados como estrategia para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, este tipo de evaluación debe visualizarse como una necesidad para dar respuesta a otras necesidades, las evidenciadas postpandemia, que permiten contar con el uso de procedimientos específicos de evaluación, que pueden ser adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo o curso (Castillo, 2004), atendido en una modalidad en línea presencialmente.

También permite conocer el alcance real de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes que presentan mayores dificultades, respeta las diferencias con el resto de sus compañeros y permite la aplicación de procedimientos de rituales evaluativos adecuados para atender a la diversidad de estudiantes existente en cualquier grupo.

Evaluación disfrazada

Por último, la información aportada por los profesores pone de manifiesto el uso de una evaluación amigable con el aprendizaje, que consiste en evaluar a los estudiantes sin que tengan la sensación de estar siendo evaluados, permitiendo el acceso a su rendimiento real, como pudo evidenciarse en afirmaciones como la siguiente: “yo simplemente voy colocando actividades y digamos que el estudiante ni sabe que es una evaluación” (EC8). En este sentido, este tipo de evaluación es aplicada de forma natural en el aula de clase, hasta el punto de que el estudiante no es consciente de que está siendo evaluado, ya que sus contenidos están encubiertos en una actividad diferente.

Estas son prácticas que en el presente ensayo denominamos evaluación disfrazada y, aunque tuvo solo 1 % de valoración, referencia prácticas evaluativas que deben ser incorporadas en el contexto del aprendizaje, como rituales que se tornan invisibles y permiten al estudiante involucrarse en la actividad sin dar lugar a su ansiedad. Asimismo, se convierte en un elemento necesario para considerar los aprendizajes, tal como lo define Santos (1993), una herramienta que, al permitir escuchar al estudiante, se convierte en un proceso educativo de indagación y comprensión de la actividad realizada.

Este tipo de evaluación se evidenció cuando el profesor planteó “yo simplemente voy colocando actividades y digamos que el estudiante ni sabe qué es una evaluación; o sea, es como si estuviera disfrazada en la actividad” (EC9). Aquí también se está haciendo alusión a una evaluación amigable con el aprendizaje, evitando situaciones aversivas o de estrés en los estudiantes; su diferencia radica en el tipo de esquemas que activa, sus contenidos, la actividad implicada y la forma de responder.

En este sentido, Rosas et al. (2015) realizan una comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación disfrazada o invisible, para exponer los efectos de la ansiedad asociados a la evaluación, hallando que la evaluación tradicional subestima el rendimiento de los estudiantes de bajo desempeño y estimula correctamente el de estudiantes de alto rendimiento. Además, exponen que la evaluación disfrazada, por el hecho de ser invisible, impide que la ansiedad de los estudiantes entorpezca los resultados de esta, logrando de esta manera desplegar su zona de desarrollo próximo (distancia entre lo que es capaz de hacer por sí solo y aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz), consiguiendo un diagnóstico más acertado del máximo potencial de rendimiento del estudiante.

Conclusiones

Si bien este capítulo ha buscado comprender algunos rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores en las aulas de clase, su vinculación con estos parte de la ejecución y el formalismo como primera y segunda característica de esta ritualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo una fase trascendental que consiste en realizar todo lo planificado, donde el profesor actúa como facilitador para que el estudiante sea partícipe de su aprendizaje durante su formación mediante el uso de estrategias didácticas, innovadoras y de investigación, esto con el ánimo de favorecer el alcance de las competencias necesarias para su vida futura.

La ejecución y el formalismo como elementos característicos que debe evidenciar la ritualización del acto evaluativo son indispensables en cuanto ofrecen una concepción integradora de la evaluación. Hay particularidades que deben ser consideradas como parte de la esencia de la evaluación: es necesario entenderla como proceso, como herramienta formativa, diferenciada y disfrazada, para asegurar que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación dirigidos a alcanzar nuevas metas de aprendizaje. Estos rasgos no son tan evidentes en la evaluación sumativa, final y como examen; pues implican una serie de habilidades, experiencias y destrezas solo por parte del profesor para así poder motivar e incentivar los aprendizajes dirigidos y la creatividad en los estudiantes.

La evaluación sumativa, final y como examen continúa realizándose por parte de los profesores, es evidente que, al colocar su énfasis en la comprobación y medición de los resultados, dichos productos son obtenidos mayoritariamente a partir de la opinión

que emiten los estudiantes en los cuestionarios que se aplican al finalizar un determinado periodo o año escolar; una evaluación orientada hacia el cumplimiento de los objetivos o de la eficacia de sus efectos, que se le relaciona con el control y la sanción por parte del evaluador.

Estas tipologías de evaluación patentizan la inmutabilidad de esta ritualización como tercera característica, justificando un enfoque que se orienta al establecimiento de relaciones significativas entre el comportamiento del profesor y los indicadores del fruto de la enseñanza y que son definidos como el nivel de aprovechamiento de los estudiantes o la satisfacción u opinión que ellos finalmente reportan.

La inmutabilidad en la evaluación sumativa, final y como examen poco tiene que ver con el aprendizaje, el perfeccionamiento y la mejora que se declara a nivel discursivo, donde se pretende involucrar capacidades por parte del profesor para la buena planificación y una autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, rituales inscritos en una evaluación como proceso, formativa, diferenciada o disfrazada. Estos tipos de evaluación se convierten en aspectos esenciales de la gestión pedagógica, precisando los pasos que deben seguirse para acompañar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, esto con el fin de favorecer situaciones que procuren la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de los valores y las actividades previstas en el currículum.

De manera similar, la performatividad como cuarta característica propuesta para este capítulo toma las características definidas por Ball (2003a), al buscar convertirse en una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utilice evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, recargar y producir cambios en lo educativo, para incrementar su promoción mediante la producción y publicación de los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

Asimismo, esta acción proporciona cierta legitimación como política de Estado al interior de los establecimientos educativos; se hace más evidente cuando es llevada a cabo mediante la evaluación sumativa, final y como examen. Estos mecanismos de evaluación transnacional hacen parte de las nuevas formas de gestión educativa para estructurar y organizar la cultura institucional, convertidos, a su vez, en rituales evaluativos que muestran el poder que reviste lo sumativo por su facilidad para cuantificar estadísticamente, así como la interacción entre los integrantes de las comunidades educativas.

Estas características performativas de la ritualización evaluativa tienen una presencia invariable en las reformas educativas a nivel global, orientan a los actores implicados a realizar su práctica basada en evaluaciones censales e intereses institucionales. Al mismo tiempo, expresan la necesidad de utilizar diversas técnicas y métodos didácticos incluidos por el profesor cada vez que desea motivar e incentivar los aprendizajes en los estudiantes, expresan una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivación, control, desgaste y cambio, basados en recompensas (Ball, 2003; Falabella, 2014) y sanciones (materiales y simbólicas).

De manera que para transformar estas características performativas es necesario, entonces, acudir a prácticas asentadas en una evaluación como proceso, una evaluación formativa, una evaluación diferenciada o una evaluación disfrazada, para que el estudiante sea quien asuma el protagonismo en la construcción de su conocimiento.

Referencias

- Abella-García, V., Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F., & Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades públicas de Castilla y León (versión 1.1)*. Universidad de Burgos; Universidad de León; Universidad de Salamanca; Universidad de Valladolid. <https://digital.uva.es/recurso/guia-de-recomendaciones-para-la-evaluacion-online-en-las-universidades-publicas-de-castilla-y-leon/>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, (37), 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Blanco-Aspiazú, M., Rodríguez, T., Blanco-Aspiazú, O., & Hernández, L. (2013). Enfermedades de la evaluación. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(2), 249-258.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.

- Cabero, J., & Llorente, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cárdenas-Tacilla, I., Vásquez, S., Verde, E., & Colque, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 53-65.
- Castillo, L. (2004). *La Evaluación Diferenciada en el contexto de la Diversidad y Adaptación Curricular*. Universidad Andrés Bello-Chile. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-ev-diferenciada.pdf>
- Chaparro, B. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: *Aproximaciones y experiencias*. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa: RIPIE*, 1(2), 29-40. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.36>
- Cruzado-Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Davidson-College (2020). *Technology suggestions for working remotely or working from home*. <https://support.ti.davidson.edu/hc/en-us/articles/360044635093>
- Díaz, R. (1998). *Archipiélago de rituales: teorías antropológicas del ritual*. Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ediciones Akal.
- Eliade, M. (1972). *Tratado de historia de las religiones* (T. Segovia, Trad.). Ediciones Era. (Trabajo originalmente publicado en 1964).
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-29.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gómez, L., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

- González-González, C. S., Infante-Moro, A., & Infante-Moro, J. C. (2020). Implementation of E-Proctoring in Online Teaching: A Study about Motivational Factors. *Sustainability*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12083488>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (P. Manzano, Trad.). Morata. (Trabajo originalmente publicado en 1987).
- Guangul, F., Suhail, A., Khalit, M., & Khidhir, B. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519–535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Gudiño, S., Jasso, F. de J., & De La Fuente Alcazar, J. M. (2021). Remote proctored exams: Integrity assurance in online education? *Distance Education*, 42(2), 200-218. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1910495>
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Mellado-Moreno, P., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, 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>
- Navarro-Mosquera, N., Falconí-Asanza, A., & Espinoza-Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista universidad y sociedad*, 9(4), 58-69.
- Rappaport, R. A. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad* (S. Perea, Trad.). Ediciones AKAL. (Trabajo publicado originalmente en 1999).
- 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. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21353/17677>
- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28.

- Sánchez-Mendiola, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista digital universitaria*, 19(6).
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Algibe.
- Santos, M. A. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.
- Shaushenova, A., Zulpykhar Z., Zhumasseitova, S., Ongarbayeda, M., Arkhmetzhanova, S., Mutalova, Z., Niyazbekova, S., & Zueva, A. (2021). The influence of the proctoring system on the results of online tests in the conditions of distance learning. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(2), 250-256.
- Van Gennep, A. (2019). *The rites of passage*. University of Chicago Press. https://www.arsmagica.fr/sites/default/files/Textes/Arnold_Van_Gennep_les_rites_de_passage_1909.pdf