

Imaginar la evaluación: Entre la razón y la emoción

Juan José Burgos Acosta
María Inés Pérez Rocha



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

Imaginar la evaluación: Entre la razón y la emoción

Juan José Burgos Acosta

María Inés Pérez Rocha



**UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA**

SELLO EDITORIAL

Primera edición, 2023

© Juan José Burgos Acosta, María Inés Pérez Rocha
© Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Carrera 13 No. 38- 29, Edificio San Juan, noveno piso
selloeditorial@unicolmayor.edu.co
www.unicolmayor.edu.co

Corrección de estilo, diseño y diagramación Xpress Estudio Gráfico
y Digital SAS - Kimpres Carrera 69H # 77-40 Concepto de diseño:
Viviana del Pilar Torres Trespalacios

Bogotá, Colombia, 2023

ISBN: 978-958-5198-16-6

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materias del Derecho de autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer sin contar con la previa autorización de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Contenido

Introducción	5
1. En qué situación se encuentra el tema: del estado del arte	15
1.1. Consideraciones sobre los estudios consultados	29
2. Posturas epistemológicas de los conceptos asociados al problema	35
2.1. El concepto de imaginario	35
2.2. Evaluación	39
2.3. Aprendizaje	46
2.4. Las emociones	50
3. Del proceso de análisis e interpretación... Hallazgos: entre el imaginario y la emoción	56
3.1. Generalidades del instrumento aplicado a los estudiantes	56
3.2. Análisis descriptivo y cualitativo: resultados	62
3.2.1. Análisis descriptivo por niveles de la escala Likert: resultados	64
3.2.2. Recogiendo la voz de los actores	80
3.2.3. Análisis descriptivo por programas académicos: Resultados	92
3.2.4. Análisis descriptivo relacionado con el rendimiento académico: Resultados	104
3.2.5. Análisis de correlación: Resultados	111
4. Conclusiones	122
Referencias	140

Introducción

La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca tiene una trayectoria de más de 70 años en la formación de profesionales que han contribuido al desarrollo del país, aportando personas preparadas con principios claramente éticos. En este sentido, la institución mantiene la tarea irrenunciable de contribuir al desarrollo de un aprendizaje que impacte positivamente en una sociedad en constante conflicto; y para ello fortalecer la investigación en distintos campos del conocimiento, hace parte central de su misión, como quiera que hoy ninguna universidad puede concebirse al margen de ese horizonte que marca precisamente una de las características más importantes de la sociedad del conocimiento.

Para ser coherente con las exigencias de este contexto, y de esa manera estar en sintonía con los senderos por los que transita hoy la educación superior a nivel internacional, la universidad ha entrado desde hace ya algún tiempo en la firme tarea de hacer visible en todos sus procesos la calidad, que más allá de un requisito o reconocimiento público, se trata de posicionarla como un escenario de formación en el

que los estudiantes y la sociedad en general pueden confiar. Aunque existen muchos y variados campos que hacen parte de la formación integral del *alma mater*, la dimensión del aprendizaje y circulación del conocimiento constituye uno de los pilares fundamentales de los servicios que ofrecen la institución, que se caracteriza por ser de docencia con investigación.

En este sentido, los resultados del proyecto que se presenta indudablemente contribuyen a comprender las emociones de los estudiantes en la evaluación y el papel que cumple de acuerdo con sus imaginarios. Igualmente, los cuatro programas elegidos, Bacteriología, Trabajo Social, Derecho y Economía, de acuerdo con los hallazgos encontrados, pueden contar con mejores herramientas para que sean tenidas en cuenta por los profesores dentro de su ejercicio docente, en aspectos metodológicos, didácticos, evaluativos y en general de acompañamiento en la experiencia formativa, especialmente centrada en identificación y el manejo de las emociones que emergen en el proceso de evaluación, toda vez que estas constituyen una materia prima fundamental para comprender y encauzar los comportamientos y el éxito académico y profesional de los estudiantes.

En el contexto anterior, es preciso decir que finalmente, los resultados de las pruebas académicas a nivel nacional e internacional, en general de un alto

porcentaje de las universidades colombianas, mantiene un promedio bajo, y eso según los análisis que hacen los “expertos”, como ejemplo en la pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), evaluación que se realiza cada tres años para quienes están listos para entrar a la universidad, destaca las deficiencias con que los estudiantes ingresan a la misma, en asignaturas básicas que son cruciales para el logro académico en una formación más avanzada, y que tiene mucho que ver con sus intereses y la forma como profundiza en los conocimientos de manera autónoma.

Precisamente en las pruebas aplicadas en 2018 y que fueron publicadas en 2019 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), registraron una tendencia a la baja con respecto a las cuatro ocasiones en que se ha presentado Colombia que llevó al país nuevamente a ocupar los últimos lugares entre 79 países. Estos vacíos importantes las universidades deben afrontarlos ofreciendo espacios que permitan superar esas dificultades y lograr mejores resultados académicos, porque finalmente la sociedad reclama ciudadanos bien formados que puedan desempeñarse con eficiencia y ética en los distintos oficios profesionales.

Los avances sobre el tema en cuestión dan cuenta de la complejidad que le asiste a la práctica de la evaluación en sus múltiples y variadas formas de apli-

cación en la experiencia de la formación universitaria. La consulta de los distintos estudios permite inferir que muchos de los resultados que suelen obtenerse en la evaluación, tanto cuantitativos como cualitativos, no solo tiene que ver con la estructura organizacional de cada institución, sino también con los imaginarios que portan los estudiantes a la hora de enfrentarse a la evaluación, dado que estos portan también creencias que configuran estilos de enseñanza y concepciones de cómo evaluar a sus estudiantes, lo que provoca en ellos determinadas predisposiciones.

Las emociones juegan un papel en la configuración de comportamientos, incluyendo, como en este caso, la experiencia de la evaluación, en la cual, existe una afectación directa en el éxito o fracaso académico; también se ratifica el hecho de la importancia que tiene el ajuste emocional en los estudiantes a la hora de aplicar una evaluación para obtener buenos resultados.

Hoy se ha venido tomando conciencia cada vez más en las comunidades académicas, de la necesidad de generar conocimientos a través de la investigación que aporten al mejoramiento de las condiciones de vida de todos los sistemas vivos. En este sentido muchos son los discursos que constantemente están repensando el lugar que le corresponde al conocimiento en sociedades cada vez más complejas y el

papel que la educación debe cumplir en la apropiación social del conocimiento en ámbitos universitarios.

Para Maldonado (2005), una de las dimensiones fundamentales de la sociedad y de la cultura, es la economía basada en el conocimiento, y que marca una ruptura con todas las formas de sociedad anteriores con los sectores tradicionales de la economía. De acuerdo con esas consideraciones, la universidad está llamada, no solo a reconocer existen problemas sociales, políticos, económicos y ecológicos que afectan la calidad de vida y la dignidad de las personas, sino también a realizar constantemente ejercicios de investigación que devengan en acciones que contribuyan a transformar los paradigmas educativos sobre la evaluación que se produce en los distintos campos que surgen de la economía del conocimiento. Sin embargo, las consideraciones anteriores, adquieren más relevancia si la universidad se piensa también desde adentro, en términos de sus propias dinámicas y apuestas metodológicas que la identifican.

Los estudiantes, antes de haber ingresado a cualquier programa, ya vienen con unas creencias y rituales culturales sobre la evaluación que determinan en gran medida el desarrollo de su proceso de aprendizaje y rendimiento académico. Aunado a ello, existen factores institucionales, profesoriales

y de las dinámicas propias de cada estudiante que hay que tener en cuenta a la hora de valorar y comprender la manera como se asume el aprendizaje y la evaluación en el aula.

El panorama educativo tan complejo descrito anteriormente configura distintos imaginarios que provocan determinadas emociones tanto positivas como negativas en los estudiantes, dadas las variadas formas o metodologías de evaluación que usan los profesores. En ese sentido, para Maturana (2010), la conciencia está conectada con las emociones y aunque estas son difíciles de controlar, sugiere que el entorno cultural, incluyendo la educación, contribuye a encauzarlas, y, para ello, la conciencia tributa de manera significativa.

De acuerdo con las consideraciones anteriores se planteó la siguiente pregunta que orientó toda la investigación: ¿Cuál es la relación entre los imaginarios y las emociones que experimentan los estudiantes cuando se enfrentan a la evaluación en el aula en cuatro programas de pregrado de la Uicolmayor y cómo influye en el rendimiento académico? Para resolver la pregunta se propusieron tres objetivos a saber: describir cuáles son los imaginarios que tienen los estudiantes sobre la evaluación. Identificar las emociones que experimentan los estudiantes cuando presentan una evaluación. Y, plantear estrategias que contribuyan a mejorar los procesos de evaluativos en el aula a

partir de las comprensiones logradas sobre las relaciones entre imaginarios y evaluación.

El “enfoque metodológico”, se asumió dentro del marco de una postura epistemológica no positivista que Páramo y Otálora (2010) denominan alternativa, mostrando que existen una variedad de teorías sobre cómo se construye el conocimiento que ha venido surgiendo a lo largo del tiempo y que indudablemente han contribuido al avance de la investigación. En este sentido existen tres aspectos fundamentales que en este proyecto se tienen en cuenta respecto de cómo se construye el conocimiento en el proceso de investigación (Guba y Lincoln, 1994; Pérez, 2010). El primero tiene que ver con el papel del Sujeto u Observador frente al fenómeno u objeto que desea investigar. El segundo, la manera cómo se conoce e interpreta la “realidad” que se va a investigar; y el tercero, cuál es el camino que permite a través de una estructura coherente y pertinente alcanzar cierto grado de “objetividad” que sea tan confiable que permita avanzar en la comprensión del objeto estudiado, en este caso las relaciones entre imaginarios que los estudiantes construyen sobre la experiencia de evaluación y las emociones que les provoca.

De acuerdo con el enfoque metodológico que se ha descrito anteriormente, el “tipo de investigación” que se abordó es de carácter mixto o complementario, que permitió combinar datos cuantitativos y

cualitativos, al igual que generar procesos de triangulación crítica, que favorecieron una mejor comprensión del fenómeno estudiado. Entre algunas consideraciones al respecto se destaca, por ejemplo, que para el investigador es importante reconocer, que las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas pueden utilizarse a la vez con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de la información aumenta su validez. También sostienen que todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos, y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente. Por otra parte, otros autores destacan que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno de estudio.

El proyecto tuvo en cuenta una muestra representativa de 160 estudiantes, hombres y mujeres, de cuatro programas de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca de estratos entre uno y tres. Teniendo en cuenta que el estudio tuvo carácter pedagógico, se empleó como “técnica de investigación” el cuestionario, el cual, según autores como Páramo consideran que “es una de las técnicas de recolección de datos más utilizadas en la inves-

tigación social debido fundamentalmente, a que a través de esta se puede recoger gran cantidad de datos, sobre actitudes, intereses y comportamientos” (Páramo, 2010, p. 55). También se hizo uso de Grupo Focal, que según Torres (1996) se caracteriza por ser la discusión de un grupo de personas sobre un tema particular. Se recogió con esta técnica los diferentes imaginarios de los estudiantes en cuanto a formas de evaluación y la emergencia de determinadas emociones. Se realizó con una guía semiestructurada que permitió tener la libertad de realizar repreguntas en el momento de su desarrollo. Se realizaron cuatro grupos focales, uno por programa, con la participación de 15 estudiantes en cada uno.

Este documento está estructurado de la siguiente manera: una introducción, que contiene la descripción del problema, la justificación, la pregunta, los objetivos y la metodología respectivamente, articulada en un solo cuerpo escritural. Un segundo momento que da cuenta de acercamientos al avance de los desarrollos sobre el tema y la fundamentación conceptual del fenómeno, habida cuenta de la necesidad de establecer las perspectivas del abordaje epistemológico. Un tercer bloque en el cual se tramita el proceso de análisis e interpretación junto con los resultados del ejercicio que se hizo con los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, tanto cuantitativos como cualitativos. Y, finalmente se tejieron

unas conclusiones que se derivaron de los resultados obtenidos, las cuales dieron respuesta a la ruta propuesta en cada uno de los objetivos específicos.

En qué situación se encuentra el tema: del estado del arte

Este estudio asumió la definición de un estado del arte desde Londoño et al. (2016), quienes consideran, *grosso modo*, que este está en relación con la manera en que se ha tratado el tema y cuál es el avance que se ha desarrollado sobre el mismo. Se puede decir, entonces, que es una revisión documental que “le sirve al investigador como referencia para asumir una posición crítica” (Londoño et al. 2016, p. 9), y, además, permite detectar tendencias y vacíos para determinar cuál va a ser el aporte de un nuevo estudio. Dicho lo anterior, para el caso de la propuesta de este proyecto de investigación, se presenta en dos momentos relacionados. El primero hace la descripción de algunos estudios consultados con sus hallazgos más relevantes: y en la segunda parte se destacan las posibles tendencias y debates hacia donde van dichos trabajos.

Se consultó en las distintas bases de datos teniendo en cuenta que Castoriadis (1989) asocia el concepto “imaginario”, con percepción, mentalidad, conciencia y/o representación. En esa perspectiva los trabajos que a continuación se describen aparecen indistintamente con relacionados a esas categorías referidas a la evaluación.

Cañadas et al. (2019), denominaron a su trabajo: *Percepción de Egresados y Profesorado sobre la ImPLICación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior*. Estos investigadores realizaron este trabajo con base en dos preguntas: la primera referida a los instrumentos de evaluación utilizados durante el desarrollo de las asignaturas de la carrera, y otra a la forma de calificar del profesorado universitario en sus asignaturas. La muestra la realizaron en 20 centros universitarios con la participación de 491 egresados. En general concluyen que la percepción tanto de profesores como de egresados respecto al uso variado de instrumentos y su eficacia, es significativamente alto. El imaginario es que en los procesos de hetero-calificación los egresados solo lo relacionan con los exámenes de preguntas abiertas, mientras que el profesorado lo relaciona de forma directa con los exámenes tipo test e inversamente con el uso de instrumentos como el portafolios, los cuadernos de campo o los proyectos. De otra parte, las formas de calificación participativas son asociadas por los egresados con el uso de una gran variedad de instrumentos de evaluación, incluyendo desde algunos más tradicionales, como exámenes de preguntas abiertas, preguntas cortas, preguntas cerradas, etc., a otros con un perfil más innovador, como son los proyectos o el portafolios. También lo hacen de manera inversa con el mismo tipo de evaluación (auto-calificación y calificación dialogada), exámenes de preguntas cortas (calificación dialoga-

da), dando a entender que, para ellos, la utilización de estas formas de calificación es incompatible con la utilización de instrumentos de evaluación de un tinte más tradicional como son los exámenes. Dos imaginarios aparecen nuevamente en los resultados de este trabajo. El primero está relacionado con el hecho de que a pesar que las investigaciones muestran que se va produciendo un avance en la aplicación de procesos de evaluación formativa en las aulas universitarias (incluyendo esta por su puesto), sin embargo, aún predomina una percepción tradicional; y el otro es que, se sigue igualando la evaluación a la calificación con prácticas que buscan principalmente un objetivo de certificación y rendición de cuentas y en las que el alumnado no es un protagonista activo de las prácticas de evaluación y calificación. No obstante, el hecho de acudir a varios instrumentos para aplicar a la hora de evaluar favorece la percepción de una evaluación centrada más en el aprendizaje que en la medición, percepción que se identificó tanto en profesores como en los estudiantes egresados, objeto del estudio.

Mazzitelli et al. (2018). *Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje*. Este trabajo tuvo el propósito de identificar cuáles son las representaciones sobre evaluación y aprendizaje en profesores. El estudio de tipo mixto con predominio del enfoque cualitativo fue realizado en Argentina. Algunos de los hallazgos sugieren que la representa-

ción de los docentes con un estilo de enseñanza centrado en esta, se acerca a la postura que considera la evaluación como medición, siendo el profesor quien establece los criterios, los aplica e interpreta los resultados para certificar el aprendizaje; mientras que la “representación social” de los docentes que poseen un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje considera a la evaluación como comprensión, como un proceso y no como un momento final y realizándola a través de diferentes instrumentos y medios. Otro hallazgo que encontraron es que, en relación con el aprendizaje, identificaron que los docentes que muestran un estilo centrado en el aprendizaje poseen una representación cuyos elementos son coherentes entre sí y se refieren a un aprendizaje constructivo, considerando la importancia de los saberes previos de los alumnos, sus intereses, su participación activa en el proceso de aprendizaje. En tanto que para los docentes que poseen un estilo centrado en la enseñanza, su representación de aprendizaje incluye elementos que resultan contradictorios entre sí, al considerar, por ejemplo, la importancia de las ideas espontáneas como punto de partida para el aprendizaje y, al mismo tiempo, estar de acuerdo con algunos ítems del instrumento que apuntan a un alumno pasivo y que acumula conocimientos, coincidiendo con otros estudios que arrojan resultados parecidos. Estos resultados, al menos en este estudio, reflejan algunos de los imaginarios que los profesores reportan sobre la evaluación y que van

desplegando también en los estudiantes, quienes, al mismo tiempo se van formando una serie de imaginarios sobre la evaluación que poco a poco va incorporando a su proceso de formación, muchas veces generando creencias que mezclan rendimiento académico/medición con aprendizaje. Es claro, como se enunció anteriormente, que estos resultados coinciden con otros estudios realizados, no solo con profesores, sino también con estudiantes, pues al final, como sugiere Santos Guerra (2003), se cumple la hipótesis “profesor dime como evalúas y te diré como se imaginan los estudiantes la evaluación”.

Gómez, M. & Quesada, V. (2017) *Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso*. Los autores de este trabajo se propusieron como objetivo: Analizar la potencialidad para el aprendizaje de un proceso de coevaluación desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Algunos de los aspectos que destaca este trabajo son: los estudiantes manifestaron en forma ascendente durante tres años aprecio por esta modalidad de este tipo de evaluación, y al mismo tiempo los docentes fueron mejorando su ejecución en el tiempo. De este beneficio se destaca que la retroalimentación que permite tomar más conciencia de los errores cometidos y profundizar el aprendizaje; además contribuyen a generar autorregulación en los estudiantes. Hay coincidencia con otros trabajos en el sentido de que los es-

tudiantes también manifestaron haber aprendido un poco más sobre lo que es la evaluación y la importancia que tiene para el desempeño con relación al aprendizaje. Aunado a ello, se encontró que la comunicación, la confianza y el entendimiento, con los profesores se fortaleció considerablemente. Un problema que amerita seguir investigando es que se encontró que existe el imaginario de que ese sistema pueda sobrevalorar la nota y flexibilizar tanto la evaluación que se pierda su naturaleza.

Bautista, N. (2016). *Problemas éticos y representaciones sociales de la evaluación*. El propósito de este estudio se centró en lo que ellos denominaron la evidencia de la representación social de la evaluación como fin y no como medio en el contexto universitario. Entre otros hallazgos se encontró que la práctica evaluativa no es vista por la mayoría de los estudiantes como una forma de medir para replantear y mejorar el aprendizaje, sino como una actividad donde lo que se considera es la capacidad de memorización, y, además, los temas retenidos para el momento de las pruebas, son olvidados de manera rápida, lo que hace inerte el proceso de aprehensión de conceptos. A lo anterior, los investigadores encontraron que los estudiantes experimentan un ambiente punitivo. No obstante, algunos estudiantes manifiestan que la memoria es buena siempre y cuando esté bien enfocada al proceso de aprendizaje. Por otro lado, la enseñanza como resultado de la

evaluación no es percibido por todos los estudiantes, ya que esta concientización se da a medida que la formación profesional va avanzando, tal como lo manifiestan los estudiantes que están prestos a terminar su carrera. Un aspecto que resalta este trabajo, en sintonía con el anterior, es el hecho de que los estudiantes exponen que algunos docentes hacen retroalimentación de los ejercicios, lo que convierte la evaluación en un método de aprendizaje y un modo en que el alumno puede observar las fortalezas y debilidades de su formación profesional. Sin embargo, otro grupo percibe que esta cumple el objetivo de otorgar una nota y se aleja de la actividad del aprendizaje, por lo que la calificación se torna el objetivo principal del ejercicio en el aula, ya que es la que permite que la persona sea promocionada a un curso siguiente.

Con respecto al avance de estudios que relacionan emociones con la evaluación se describen los siguientes trabajos encontrados

Los investigadores Fernández, M. & Fialho, I. (2017), denominaron su trabajo *¿Qué tipo de emociones experimenta el alumnado al ser evaluado con rúbrica?*; cuyo objetivo fue conocer las emociones que experimentan los estudiantes al ser evaluados con una rúbrica. Esta investigación tuvo como base estudios documentados por Reitmeier y Vrchota y 2009; Wang, 2014, en cuyos resultados encontraron

tendencias significativamente altas de sensaciones negativas y de rechazo del alumnado hacia el uso de la rúbrica, hallaron que: los resultados obtenidos reflejan que un 75 % de los participantes indican que si fueran evaluados con este método sus emociones serían positivas, frente a un 5 % que sentiría emociones negativas. Concretamente, algo más de un 50 % de los participantes sentirían orgullo, tranquilidad, confianza y satisfacción, entre otras emociones, al ser evaluados con rúbrica. Posiblemente, los resultados obtenidos están mediatizados por dos aspectos; por una parte, la vivencia de experiencias positivas al utilizar dicho instrumento de manera previa a la investigación (casi un 75 % conocía la rúbrica antes de participar en el presente estudio). Por otra parte, los resultados obtenidos, probablemente, se encuentran mediatizados por la información que en este estudio se proporcionó sobre la rúbrica de manera previa a aplicar el cuestionario. Por otra parte, cerca de un 20 % de los estudiantes sentiría preocupación, ansiedad, nerviosismo y estrés al ser evaluados así. Este primer estudio muestra la importancia de las emociones haciendo uso de una herramienta de evaluación común, que es la rúbrica, lo cual permite inferir que, como lo sostienen varios estudios, las emociones juegan un papel en la configuración de comportamientos, incluyendo, como en este caso, la experiencia de la evaluación, en la cual, existe una afectación directa en el éxito o fracaso académico.

Así mismo, los investigadores Extremera, N. Fernández, B. (2004), en el artículo *La Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula*, plantean que se ha detectado que los profesores a la hora de ponderar a sus estudiantes no sólo encuentran diferencias académicas sino también distintas habilidades emocionales que de muchas formas determinan los comportamientos frente a la evaluación. De hecho, las investigaciones sobre las emociones y los estados de ánimo han permitido comprender mejor los procesos de adaptación al medio, tanto social como escolar en términos de regulación, control y conocimiento de las emociones. Entre otros, destacan a Salovey y Mayer (2001). Desde la perspectiva de la educación, los autores de este artículo quienes consideran que hay tres enfoques evaluativos de la inteligencia emocional que se han aplicado para determinar relaciones entre ajuste emocional y aprendizaje, entre otras tantas dimensiones. Instrumentos de evaluación endógena basados en cuestionarios; medidas con observadores externos como los compañeros o el profesor; y finalmente cuestionarios que se dirigen al cumplimiento de tareas emocionales que los estudiantes deben cumplir.

Estas consideraciones sobre los distintos modelos para ponderar la inteligencia emocional llevan a los autores a concluir que es muy importante desarrollar instrumentos para evaluar la inteligencia emocional y otorgarle la máxima difusión en el ámbito

educativo; lo que permite inferir cuan fundamental es el puente que se crea entre lo emocional y el aprendizaje, sobre todo en tratándose de enfrentar cualquier modelo de evaluación, que siempre genera problemas. En ese sentido, el aporte de este artículo es relevante para conocer el avance en un campo históricamente poco estudiado, por cuanto en occidente ha primado la razón como el supuesto motor que mueve toda la educación, y sobre ello, por su puesto han descansado los modelos de evaluación.

En esa misma línea, Sánchez y Hume (2004), en su artículo *Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo*, amplían las relaciones entre emociones y aprendizaje, al referirse específicamente al rendimiento académico, que en últimas es donde se hace visible si aparentemente el estudiante está o no aprendiendo. Después de hacer una descripción sobre la importancia de la Inteligencia Emocional, con respecto al rendimiento escolar concluyen que muchos estudios se han realizado sobre la articulación entre Consciente Intelectual e Inteligencia Emocional, algunos de ellos contradictorios (Stemberg, 1996; Schutte et al, 1998; Salovey & Mayer, 2001; Goldmann, 1997), en el sentido en que para algunos autores existe una relación positiva entre manejo de emociones y desarrollo intelectual, mientras que para otros, muchas personas pueden ser exitosas pero emocionalmente fracasan.

El artículo resalta que desde la Universidad de Málaga se realizó un estudio para examinar la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes, no simplemente como una relación directa entre Inteligencia Emocional y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Encontraron que existe conexiones entre rendimiento escolar e Inteligencia Emocional, específicamente a la intrapersonal, referida a lo que las autoras denominan “metaconocimiento” para intervenir los estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Con estos resultados, destacan que una buena salud mental y equilibrio psicológico son garantes de un rendimiento académico óptimo. Al igual que en el artículo inmediatamente anterior, también se ratifica el hecho de la importancia que tiene el ajuste emocional en los estudiantes a la hora de aplicar una evaluación para obtener buenos resultados.

Con respecto a la importancia de la actitud positiva, Torres y Méndez (2016) presentan el estudio titulado *Efectos del género en la motivación intrínseca y el estado de flow en la actividad docente*. Toda vez que los estilos de enseñanza y su eficacia, están determinados, en gran parte, por la actitud del profesor hacia sus estudiantes, este trabajo resulta importante

y fortalece los desarrollo de los anteriores. Señalan que las investigaciones sobre las emociones positivas generan altos índices de gratificación (*Flow*) que son contagiados a los estudiantes, lo que puede favorecer resultados benéficos en la evaluación. Los hallazgos realizados en los albores del tercer milenio sobre la llamada psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi 2001), permitieron que fortalecer los beneficios de la pedagogía motivacional, que por efecto involucra a los estudiantes, y los incentiva a un comportamiento intrínseco caracterizado por el sentimiento de placer, sin esperar premios, en un proceso de autorregulación que deviene en resultados favorables en la evaluación. En este sentido el docente lleva al estudiante a una relación estrecha entre desafíos y cumplimiento de metas sin que este se sienta controlado por un factor externo (normativo o de autoridad). Esa experiencia permite construir otras articulaciones como, por ejemplo, entre: habilidades y retos; acción y atención; entre otras. Los resultados de este trabajo realizado a docentes mostraron que el tipo de motivación en los docentes tiende a ser más intrínseca que extrínseca, es decir, disfrutaban más sus labores. También encontraron que en los dos géneros hay una tendencia a experimentar el *Flow* sin diferencias estadísticamente significativas, en la medida en que hay más concentración en las distintas tareas y se genera un puente entre estas y los retos que se imponen. Estos hallazgos, permiten inferir que evidentemente la

experiencia del disfrute de las actividades docentes, tanto de hombres como de mujeres, se constituye en un nicho sobre el cual descansa la estructura y ejecución de los procesos de evaluación con los estudiantes, toda vez que en estos se genera un clima que puede mejorar sustancialmente los resultados en la evaluación.

Los hallazgos anteriores son ratificados precisamente por Ortega-Villazán, R. (2017) en su trabajo *Aprendiendo a sentir. Proyecto sobre las emociones*, quienes después de proponer y desarrollar una serie de actividades llevadas a cabo por fases bien estructuradas y diseñadas, concluyen que una buena comunicación con los estudiantes ayuda a que sean capaces de expresar y reconocer sus emociones con libertad. Plantean que los trabajos en grupos son ideales para lograr ese desarrollo y equilibrio emocional e igualmente el clima en el aula es determinante dado que es en este escenario donde se trabajan la mayoría de las actividades y en donde los estudiantes permanecen más tiempo, lo cual fue mostrado en los resultados positivos que obtuvieron en el ejercicio de investigación, acción que realizaron, el cual produjo gratificación tanto a los profesores como a los estudiantes que participaron en la experiencia. Una vez más, este estudio confirma que las sociedades occidentales equivocadamente, han incorporado a través de los sistemas educativos, el mito de que es el desarrollo intelectual lo que

marca la pauta para el aprendizaje, lo que resulta un imaginario falso, por cuanto cada vez los estudios, como éste, muestra la importancia y el poder decisivo que cumple el desarrollo y aprendizaje emocional, como parte de la didáctica en articulación con la dimensión cognitiva.

Finalmente, en esa línea se presenta el excelente trabajo del profesor Miguel Ángel Santos Guerra (2015), titulado *Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación*. Una de las tesis que plantea el autor es aquella que sugiere que “solo se aprende lo que se desea aprender”. En ese sentido considera que uno de los ejes fundamentales de las instituciones educativas es el reino de lo cognitivo, pero que estas deberían ser el nicho para cultivar también el reino de lo afectivo, pues, los dos se constituyen en estructuras muy importantes del proceso de aprendizaje. aclara que la evaluación no es calificación y que esta, al fin de cuentas, permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes que se resumen, según el autor en aquella frase “dime cómo evalúas y te diré qué profesional eres”. Dado que detrás de cada estudiante hay toda una historia o mejor, una serie de historias, es importante evaluar con la razón, pero también con el corazón. Muchas experiencias sobre evaluación que el autor relata, están asociadas a emociones como el sufrimiento, la desconfianza, la desmotivación y

hasta el resentimiento, producidas muchas de ellas por la inflexibilidad de los docentes lo que al mismo tiempo produce injusticia social. Sugiere la necesidad de tener en cuenta el contexto del estudiante, sus motivaciones, sus intereses. Termina afirmando algunos aspectos a tener en cuenta como: los sentimientos de los estudiantes, la condición de la persona humana y el significado de la ética a la hora de evaluar.

1.1. Consideraciones sobre los estudios consultados

Al respecto, las investigaciones muestran que se va produciendo un avance en la aplicación de procesos de evaluación formativa en las aulas universitarias que ayudan a generar imaginarios positivos sobre la misma; sin embargo, aún predomina una percepción tradicional, tanto en profesores como en estudiantes, lo cual afecta el proceso de aprendizaje y, por su puesto, lo que se denomina comúnmente “rendimiento académico”, dado que, aun se sigue igualando la evaluación a la calificación con prácticas que buscan principalmente un objetivo de certificación y rendición de cuentas, y en las que el estudiante no es un protagonista activo de las prácticas de evaluación y calificación.

Por otro lado, algunos de los estudios sugieren que la representación de los docentes con un estilo de enseñanza centrado en la evaluación, se acerca a la postura que considera a esta como medición, siendo el profesor quien establece los criterios, los aplica e interpreta los resultados para certificar el aprendizaje; mientras que la representación social de los docentes que poseen un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje considera a la evaluación como comprensión, como un proceso y no como un momento final y realizándola a través de diferentes instrumentos y medios. En este sentido, los docentes que muestran un imaginario centrado en el aprendizaje poseen una concepción cuyos elementos son coherentes entre sí y se refieren a un aprendizaje constructivo, considerando la importancia de los saberes previos de los estudiantes, sus intereses y su participación activa en el proceso de aprendizaje. Mientras que para los docentes que poseen un estilo centrado en la enseñanza, su imaginario de aprendizaje incluye elementos que resultan contradictorios entre sí, al considerar, por ejemplo, la importancia de las ideas espontáneas como punto de partida para el aprendizaje y, al mismo tiempo, estar de acuerdo con algunos ítems del instrumento que apuntan a un alumno pasivo y que acumula conocimientos, coincidiendo con otros estudios que arrojan resultados parecidos. En esa medida, como sugiere el profesor Santos Guerra (2015), se cumple

la hipótesis “profesor dime cómo evalúas y te diré cómo se imaginan los estudiantes la evaluación”.

Un aspecto importante que resaltan algunos trabajos es el beneficio de la experiencia habitual de retroalimentar los resultados de la evaluación con los estudiantes, lo que permite tomar más conciencia de los errores cometidos y profundizar el aprendizaje. Al lado de ello, la práctica de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fortalece el proceso de aprendizaje que deviene en resultados positivos. No obstante, otros estudios encontraron que esta práctica ha generado el imaginario en sectores significativos de estudiantes, de que ese sistema pueda sobrevalorar la nota y flexibilizar tanto la evaluación que se pierda su naturaleza, y, aunque eventualmente pueda mejorar el rendimiento académico, no necesariamente refleja procesos de aprehensión del aprendizaje, lo que podría afectar la formación profesional del estudiante.

Con respecto a estudios que relacionan emociones con la evaluación, no se encontró un volumen significativo. Los escasos trabajos muestran, entre otros hallazgos, que las emociones positivas o negativas que experimentan los estudiantes dependen del tipo de rubrica que le apliquen a la hora de evaluarlos. De acuerdo con esa característica, algunos estudios mostraron expresión de emociones positivas como: orgullo, tranquilidad, confianza y satisfacción; y ne-

gativas como: miedo, pánico, temor, desconfianza, tristeza, rabia, nervios, ansiedad o desmotivación. Estos hallazgos permiten afirmar que las emociones juegan un papel en la configuración de comportamientos, incluyendo, como en este caso, la experiencia de la evaluación, en la cual, existe una afectación directa en el éxito o fracaso académico.

En esa línea de análisis sobre la importancia de las emociones en la evaluación, es preciso considerar los estudios realizados en los años noventa por Mayer y Salovey, quienes establecen una clara relación entre aprendizaje y ajuste emocional que los sistemas educativos vienen teniendo en cuenta a la hora de evaluar a sus estudiantes. Desde la perspectiva de la educación, los autores de este trabajo consideran que es importante generar un puente entre inteligencia emocional y evaluación que permite articular ajuste emocional y aprendizaje. En ese sentido, sus estudios sugieren que es muy importante desarrollar instrumentos para evaluar la inteligencia emocional y otorgarle la máxima difusión en el ámbito educativo; lo que permite inferir cuan fundamental es el puente que se crea entre lo emocional y el aprendizaje, sobre todo tratándose de enfrentar cualquier modelo de evaluación, que siempre genera problemas.

Otros trabajos, amplían las relaciones entre emociones y aprendizaje, al referirse específicamente

al rendimiento académico, que en últimas es donde se hace visible si, aparentemente, el estudiante está o no aprendiendo. Aunado a ello, otros estudios muestran que existe una clara relación positiva entre manejo de emociones y desarrollo intelectual y hacen uso de la categoría “metaconocimiento” para intervenir los estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Con estos resultados, destacan que una buena salud mental y equilibrio psicológico son garantes de un rendimiento académico óptimo. Ahora bien, alineados con los avances señalados, un grupo de trabajos de investigación, sugieren que los estilos de enseñanza y su eficacia, están determinados, en gran parte, por la actitud del profesor hacia sus estudiantes. Señalan que las investigaciones sobre las emociones positivas generan altos índices de gratificación (*Flow*) que son contagiados a los estudiantes, lo que puede favorecer resultados benéficos en la evaluación.

Estos hallazgos, permiten inferir que evidentemente la experiencia del disfrute de las actividades docentes, tanto de hombres como de mujeres, se constituye en un nicho sobre el cual descansa la estructura y ejecución de los procesos de evaluación con los estudiantes, toda vez que en estos se genera un clima que puede mejorar sustancialmente los resultados en la evaluación. Plantean que los trabajos en gru-

pos son ideales para lograr ese desarrollo y equilibrio emocional e igualmente el clima en el aula es determinante dado que es en este escenario donde se trabajan la mayoría de las actividades y en donde los estudiantes permanecen más tiempo.



Posturas epistemológicas de los conceptos asociados al problema

Para la fundamentación de este estudio se tuvo en cuenta la definición de marco teórico que ofrece Parra (2019), quien considera que es necesario seleccionar algunos conceptos importantes que en su conjunto constituyen la fundamentación teórica de la investigación. Ahora bien, el hecho de elegir tales categorías implica también articularlas para que se constituyan en una estructura coherente y pertinente con el objeto de estudio. Dicho lo anterior, se tuvieron en cuenta los siguientes conceptos que se enmarcan dentro de las distintas posturas que constantemente están debatiendo aspectos relacionados con el fenómeno que se indagó y que ayudan a fundamentarlo para su mejor comprensión: el concepto de imaginario, evaluación, aprendizaje y las emociones.

2.1. El concepto de imaginario

Esta categoría fue desarrollada en principio por Castoriadis en su famosa obra “La institución imaginaria de la sociedad” publicada en 1975 en donde asocia

el concepto con representaciones sociales, estructuras mentales y conciencia sobre un contexto determinado que tiene cargas ideológicas mediante las cuales se configuran los comportamientos de los sujetos en los colectivos sociales. De esa manera “hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado o de desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones” (Castoriadis, 2013, p. 204). Con base en las ideas colocadas por el griego, se han venido proponiendo una serie de acepciones asociadas desde distintos campos del conocimiento, como, por ejemplo, construcción social (Luckmann, 2003), conocimiento y legitimación de la acción (Taylor, 2014). En torno a este concepto es preciso anotar que ciertamente los principios del pensamiento sistémico (Bertalanffy, 1989), y posteriormente el complejo (Morin, 1994, realizaron contribuciones importantes para comprender que no solo los sistemas sociales están interconectados y son interdependientes, sino que al mismo tiempo están llenos de incertidumbre y suelen presentar momentos de equilibrio y desequilibrio permanente, que configuran tramas sociales en el interior de las cuales se construyen imaginarios asociados a categorías como poder, ideología, cooperación o resistencia.

En el campo educativo y específicamente en lo relacionado con el fenómeno de la evaluación, el acumulado de conocimiento que se ha producido a través

de modelos pedagógicos, escuelas de pensamiento e investigaciones realizadas in situ recogiendo la voz de los actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los ambientes universitarios, ha permitido reconocer un sinnúmero de variables complejas asociadas a imaginarios que se han configurado en los distintos contextos, sobre las múltiples y variadas percepciones sobre la experiencia de evaluación, convirtiéndola en uno de los campos de la educación más complejos y problemáticos de abordar. No obstante, la complejidad, existe al menos dos factores comunes, entre otros tantos, que configuran los imaginarios en los individuos. El primero tiene en cuenta el hecho de que:

Al ser el estudiante un miembro de la comunidad en la cual está inscrita la institución, lleva a establecer los imaginarios, las costumbres, tradiciones, normas, etc. que deben ser punto de referencia para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y los planes de trabajo que de él se deriven, así como objeto de reflexión en el aula para construir y fortalecer el acervo cultural de la comunidad” (Acosta & Garibello,2018, p. 36).

y, en segundo lugar, existe una serie de luchas de fuerza que se tejen entre la imposición y exigencias del mercado capitalista que exigen perfiles determinados para el mundo laboral sobre los que se sustentan las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales aplicadas bajo el mismo rasero a

cualquier contexto educativo, y los movimientos pedagógicos de resistencia que lideran perspectivas críticas de evaluación sujetas a cada contexto en busca de identidad cultural, cambios sociales y participación política en el destino de los pueblos, ubicando de esa manera lo que Murillo e Hidalgo (2015) denominan una evaluación para la justicia social.

No se puede perder de vista el hecho de que el concepto de imaginario, en todo caso, está sumergido también en el de *Metarrelato*. A propósito de esta categoría, el profesor Rafael Echeverría, la ubica desde al menos tres tesis fundamentales. La primera es que los seres humanos son en el lenguaje, en tanto que este es constitutivo de su condición. La segunda se desprende de la anterior, y es el hecho de que como seres lenguajeantes, los humanos crean constantemente historias a través de conversaciones que se construyen en la vida cotidiana; y la tercera tesis consiste en sostener que, gracias al devenir del lenguaje, se transforma el mundo, por cuanto es acción. Esta última característica hace que los seres humanos creen nuevas historias, pero al mismo tiempo sean fruto de ellas mismas. En ese sentido las narraciones “son las historias básicas a partir de las cuales la gente confiere sentido a su vida. De acuerdo a cómo una colectividad humana le da sentido a su vida, aparecen diferentes formas de existencia humana” (Echeverría, 2003, p. 144). Dicho lo anterior, es preciso decir que, en últimas los metarrelatos son

aquellos trasfondos históricos desde donde las personas construyeron sus mundos y desde donde hablan, lo cual está en relación, al mismo tiempo, con normas, leyes, moral y tabúes.

En razón a lo anterior, se puede sostener entonces que, en los ambientes pedagógicos universitarios, tanto en profesores como en estudiantes, transitan una serie de discursos que han heredado consuetudinariamente y que configuran imaginarios sobre la práctica de la evaluación, que al mismo tiempo reflejan modelos pedagógicos. Estas *metanarrativas* producen tensiones y luchas de fuerza, en las cuales, al mismo tiempo, circulan distintas emociones que devienen en resultados positivos o negativos para el proceso de aprendizaje y el posterior desempeño profesional de los ciudadanos.

2.2. Evaluación

En general los enfoques de evaluación se han desprendido de los modelos pedagógicos que se han implementado, los cuales con frecuencia sufren cambios; y, además, se combinan con otros. Esto permite afirmar que es un debate que está en permanente construcción. Raczynski y Salinas (2008), consideran que algunas perspectivas mantienen el imaginario de creer que la evaluación solamente tiene que ver

con los resultados del aprendizaje, y en este sentido sus planes se focalizan en mejorar los porcentajes de excelencia académica de acuerdo con los parámetros de medición de entidades reconocidas internacionalmente, y no tienen en cuenta de manera detallada aquellos factores o variables que provocan dichos resultados; en este sentido, la evaluación la ubican estos autores en una perspectiva más de procesos que resultados; es decir, es necesario tener en cuenta las dinámicas internas de cada institución como las percepciones de los docentes, de los estudiantes, los procesos pedagógicos y la influencia tanto del contexto familiar como del cultural, lo cual ayudaría a explicar y comprender mejor el fenómeno.

Cárdenas (2005), describe los alcances de los estudios desarrollados por Egon Guba, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana y la profesora de educación superior y administración de la Universidad de Texas Yvonna Lincoln, quienes a finales de la década de los 80 del siglo XX, describieron 4 modelos de educación que a su juicio, han emergido a lo largo de la historia: Medición, en la cual a través de la aplicación de instrumentos estandarizados se cree que se logra saber en realidad lo que los estudiantes han aprendido; en ese proceso técnico el estudiante es un objeto para evaluar. Este modelo es adoptado en las primeras décadas del siglo XX especialmente en Estados Unidos. La descripción, por su parte tiene en cuenta, además de

lo anterior, las fortalezas y debilidades que el estudiante ha manifestado después de la aplicación del instrumento, e incluye variables como el profesor, los recursos y los contenidos, entre otros. Al igual que el anterior, aunque el estudiante no participa en el proceso, sí se realizan descripciones sobre su avance con cierta regularidad durante el año lectivo. Respecto de la generación denominada juicios de valor, cobra más relevancia el papel del evaluador, por cuanto se convierte en una especie de juez, capaz de ofrecer un concepto sobre el estudiante evaluado a partir de parámetros y comparaciones, para lo cual los maestros debían prepararse. Finalmente, el modelo constructivista que involucra a todos los participantes de la comunidad educativa y comienza a concebir al estudiante como sujeto capaz de pensarse asimismo y de construir con el profesor procesos de retroalimentación. Emerge aquí una concepción más amplia de la evaluación en donde convergen significados, diálogo permanente y cooperaciones mutuas que poco a poco van dando paso a dinámicas más críticas y democráticas de la evaluación, como fruto de modelos de enseñanza más abiertos.

Algunos de los modelos enunciados antes, especialmente los tres primeros, han tenido influencia en la aparición del modelo de evaluación por competencias, cuyo arraigo está fundamentalmente en las nuevas exigencias de las sociedades industrializa-

das que propenden por una educación práctica que capacite a los ciudadanos en los oficios y profesiones que se requieren para un mercado laboral tanto local como global. Méndez (2009) recoge algunas definiciones de competencia aplicada a la pedagogía, desarrolladas por varios autores, tales como Meirieu (1991), Legendre (1993), Le Boterf (1995) y De Ketele (1996), entre otros, quienes consideran que está relacionada con aspectos como aquellos saberes que exigen poner en práctica ciertas capacidades dentro de un campo específico: capacidad de identificar problemas para resolver; requiere de conocimientos y experiencias que hacen visibles distintas didácticas; acciones que implican procesar información con ciertas habilidades; y la posibilidad de crear esquemas prácticos de trabajo con un marco de saberes especializados.

La competencia en general es la capacidad de resolver problemas prácticos de manera eficiente para tomar decisiones importantes que afectan de manera positiva un entorno académico, cultural y científico. Hawes (2005), defensor de este modelo, advierte que la evaluación por competencias requiere superar los vacíos que tradicionalmente han tenido los modelos habituales de esta práctica, tales como: centrarse en los contenidos ofrecidos por los docentes que el estudiante debe apropiarse y darle importancia a los procedimientos que se deben seguir por los estudiantes, lo cual minimiza sus niveles de creatividad; no tiene

en cuenta las relaciones afectivas e intereses de los participantes, está centrada en un rendimiento más individual que colectivo; suele usarse instrumentos más estandarizados que abiertos a otras posibilidades de construcción del sujeto que es evaluado y, finalmente, el autor destaca que este modelo tradicional, le otorga importancia a los promedios cuantitativos porque supuestamente son indicadores importantes de los niveles en que los estudiantes se encuentran.

Desde la perspectiva anterior el autor propone un modelo de evaluación por competencias más renovado y actualizado a las exigencias del entorno sociocultural que tenga en cuenta rasgos como: conciencia de por qué y para qué se aprende, valorar el significado que tiene para un estudiante un aprendizaje que es evaluado con un fin específico; tener en cuenta que medir los logros de los estudiantes son procesos muy complejos que contienen muchas variables que hay que considerar; el concebir las competencias previamente que se esperan de un sujeto que se forma, implica planear metodologías variadas que devienen en nuevas didácticas acordes con los intereses y necesidades, tanto de los estudiantes como de los contextos donde se desenvuelve; aunque lo cuantitativo es importante, todavía más relevancia tiene lo cualitativo dentro del proceso de evaluación por competencias, por cuanto esta va

evolucionando en el tiempo y exigiendo constantes redireccionamientos. Y, finalmente se deben estructurar el número y el sentido de las competencias que se requieren formar en los individuos con el fin de delinear metas de enseñanza claras.

Por otra parte, Murillo e Hidalgo (2015), consideran la evaluación desde dos enfoques que definen si esta participa en procesos de transformación social o se integran a los sistemas sociales de manera acrítica: La evaluación Tradicional y la evaluación Transformadora. Sobre la primera, imperan características como: la conservación del sistema social hegemónico en la cual se aplican estructuras estandarizadas y técnicas para medir conocimiento aprendido de manera instrumentalizada; se evalúan las materias de manera aislada y no dentro de un sistema interdependiente; el que sabe es el profesor que evalúa al que carece de conocimiento que es el estudiante, el cual responde con miedo a fracasar y como consecuencia a recibir el castigo.

En cuanto a la evaluación Transformadora promueve el afecto a la cultura en un proceso continuo que contiene factores ético-políticos y de formación integral; es alimentada con una mirada interdisciplinar con elementos críticos y de reflexión tendientes a promover la democracia y la participación responsable de los procesos de cambio social. La apuesta de esta mirada, que tiene influencia de algunos mo-

delos de la pedagogía crítica (Giroux, 2006; Freire, 2005) es la defensa de un modelo de evaluación que vincule a los estudiantes a los problemas sociales, reconociéndolos como sujetos de cambio social y cuyos aprendizajes puedan ser aplicados a su propia vida cotidiana de manera interdisciplinaria, lo cual implica que los maestros estén trabajando cooperativamente para que se pongan de acuerdo en qué evaluar, cómo evaluar y para qué tipo de sociedad se pretende hacerlo.

Una mirada de evaluación que ha tomado fuerza en los ambientes universitarios al interior de las aulas y que es muy común en un gran número de instituciones, es la llamada evaluación formativa. No muy distante de algunas de las ya expuestas, esta mirada coloca como eje de los aprendizajes la formación integral, en la cual la evaluación constituye un momento supremamente importante. Pedagogos como Campo y Restrepo (2002), Vásquez (2008), Iafrancesco (2004), De Zubiría (2019), han vinculado la evaluación a todos los procesos de formación integral que las universidades están llamadas a fortalecer. En ese sentido proponen un modelo que reconozca las capacidades de los estudiantes y valoren sus avances a través de mecanismos de retroalimentación que permitan construir al mismo tiempo aprendizaje cooperativo, en donde lo que importa no es la nota en sí misma, sino el proceso de aprendizaje que poco a poco va alcanzando el

estudiante gracias al seguimiento que recibe en un ambiente de diálogo que se centra no tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

2.3. Aprendizaje

La pregunta por el aprendizaje lleva de inmediato a revisar cuál es el papel del observador, es decir, del sujeto que tiene conciencia y que se enfrenta en la vida cotidiana con diversos fenómenos sobre los cuales emite juicios. Cuatro campos del conocimiento ayudan a orientar, en primera instancia, el abordaje sobre el tema de cómo y en qué condiciones se aprende. La epistemología, la psicología, el lenguaje y la biología. Por su parte, la “epistemología” históricamente debate en torno a la pregunta, ¿cómo es que conocen los seres humanos?, a lo cual tres corrientes clásicas hicieron carrera: conocer es recordar y en cierta manera intuir, por lo tanto, no se requieren los sentidos (tradicción de los seguidores de Platón 427-347 a.C.). La experiencia alimentada por los sentidos crea el puente para que los individuos conozcan los objetos, por cuanto, en cierta manera se es una tabula rasa (tradicción de los seguidores del estagirita Aristóteles 384-322 a.C.). Y, luego Kant, en sus escritos sobre *Crítica de la razón pura* y *Crítica de la razón práctica* intentó hacer una síntesis en la cual afirma que se requiere tanto de la intuición

como de los sentidos cuando los individuos conocen los objetos del mundo exterior.

Con la entrada a la modernidad y gracias al desarrollo más libre de la ciencia en sus distintas disciplinas, la epistemología, como campo de estudio, hoy acoge multiplicidad de miradas, que giran en torno al hecho fundamental que el conocimiento es una construcción social relacionada con la cultura; en ese sentido, incluso ya se concibe no una sola epistemología, sino varias, entre ellas las llamadas epistemologías del sur (De Souza, 2018), un conocimiento que se produce desde los vencidos.

Para el caso de la “psicología” desde la segunda mitad del siglo XX se comenzó a cuestionar la capacidad de los perceptores humanos para reflejar fielmente la realidad percibida, afirmando que la actividad del que percibe influye de manera significativa en lo percibido. De esa manera el conocimiento está cargado de las narrativas, historias, experiencias, deseos, intereses y motivaciones que cada ser humano experimenta en sus procesos de interacción social. Así, las percepciones no hablan de las cosas en sí, sino de cómo se observan en el cerebro, donde ocurren los procesos mentales. Esta revolución cognitiva fue iniciada, especialmente por la escuela del estadounidense Jerome (1915-2016), que reaccionó fuertemente con la poderosa tradición del conductismo, que venía planteando una visión lineal y

pasiva del aprendizaje. Otros campos, como el de la neurociencia, posteriormente abrirían las puertas a nuevos descubrimientos.

En tercer lugar, el “lenguaje” también desarrollado en los años 50 abrió líneas de investigación importantes con lo que se llamó en ese momento el giro lingüístico en donde participaron importantes autores como John Searle (1932-2020), que sostuvieron que el lenguaje no solo cumple la función de describir el mundo, sino que también es capaz de cambiarlo, por cuando es acción y hace que algunas cosas ocurran y otras no, gracias al poder de la palabra que es capaz de hacer declaraciones. Así, ciertas historias no hubieran sido tales, si alguien no las hubiera declarado. De esa manera, se desarrolló la idea que los seres humanos están inmersos en juegos del lenguaje que pertenecen a determinados dominios lingüísticos, desde donde se construyen conocimientos y, por lo tanto, los aprendizajes que comporta.

Finalmente, a propósito de la “biología”, como cuarto campo de desarrollo sobre el conocimiento, investigadores de Harvard, como Humberto Maturana Romesín (1928-2020), y las escuelas asociadas a esta corriente, plantean que el aprendizaje de cualquier conocimiento depende fundamentalmente del observador, pues este está determinado por sus estructuras biológicas y del medio ambiente donde actúa; en ese sentido, la búsqueda de un aprendizaje

que se base en un conocimiento homogéneo y objetivo, es prácticamente imposible. Las explicaciones de la ciencia están basadas en un acumulado de experiencias que constantemente se resignifican para perfeccionarlas no en su esencia, sino en su comprensión.

Asociados estos cuatro campos con la educación, históricamente han despertado debates importantes que han ayudado a comprender los procesos de aprendizaje de la población que se forma en instituciones donde el conocimiento constituye un eje transversal. Precisamente los modelos de educación han bebido de estas fuentes y se han creado paradigmas como el constructivismo, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, inteligencia emocional, el aprendizaje cooperativo, entre otra gama, que se vienen combinando, cuando se trata de abordar temas como el rol de profesor, las características del estudiante, la evaluación, el currículo y el contexto como factores determinantes en el aprendizaje.

Debido a lo anterior, cada vez se sostiene más la tesis de que el aprendizaje es una dinámica constante de conexiones sistémicas de conceptos en donde el estudiante articula una especie de preconceptos que ya trae de su propia experiencia en distintos ámbitos de interacción con los nuevos aprendizajes que recibe, no sólo de los maestros, sino también

de sus compañeros y del medio ambiente donde se educa. Lo que hace los cerebros es construir esquemas mentales que son usados de acuerdo con cada situación para resolver problemas; de esa forma el aprender es un rasgo muy complejo que incluso opera distinto en cada ser humano.

2.4. Las emociones

Las emociones son las que nutren los distintos niveles, factores y características que lleva a que una persona se motive o no a la hora de enfrentar determinadas situaciones. Después de los años 80, especialmente con las investigaciones científicas de Gardner, Le Deux, Ekman, Goleman y Damasio, entre otros tantos, se desarrollaron un volumen significativo de trabajos científicos que permitieron conocer mejor cómo funciona el cerebro humano, y con ello, comenzó a cuestionarse enérgicamente, el mito de la razón, como el motor que supuestamente mueve todos los comportamientos de los seres humanos. En este sentido Palmero et al. (2006), afirman, entre otras conclusiones que, dada la cantidad de acepciones que se han venido planteando, es importante tener en cuenta en el estudio sobre las emociones factores subjetivos, ambientales y hormonales en las cuales los autores proponen categorías asociadas como: lo cognitivo, afectivo, expresivo y por

supuesto lo motivacional. Para efectos de la fundamentación de este estudio se toman las definiciones que ofrecen los científicos Humberto Maturana (2010) y Rafael Echeverría (2009), quienes sostienen que son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que se mueven los seres humanos. Están relacionadas con un sentir que se expresa en decires y actuares, y que un observador construye al entrar en relación con un ser vivo. De esa manera, son distinciones que un observador hace sobre el fluir relacional de otro ser (miedo, amor, ira, tristeza, placer...) o de sí mismo. Se originan en la fisiología, pero se manifiestan en la relación. Se diferencian de sentimientos porque la emoción no se expresa, se vive. De acuerdo con estos autores, los sentimientos se originan en la zona donde ocurre el lenguaje, llamada Neocórtex.

En el orden de ideas anteriormente expuesto, hay que considerar que detrás de todo discurso racional se encuentra de base una emoción que lo provoca y configura determinados comportamientos en la vida cotidiana que condicionan las relaciones que se establecen con el entorno. Entonces es preciso decir que “no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 2010, p.23). Esto no quiere decir que la razón no cumpla un papel importante, lo que pasa es que, de acuerdo con los estudios realizados por Damasio (2017), entre otros tantos, la información que reciben los seres humanos desde el exte-

rior, llega primero a la parte más primitiva del cerebro, que es precisamente el sistema límbico donde se asientan las emociones, y luego pasan al cerebro donde se crea el lenguaje para posteriormente tomar las decisiones, desde lo que gusta o no gusta. Así, para este científico la conciencia está conectada con las emociones y aunque estas son difíciles de controlar, sugiere que el entorno cultural, incluyendo la educación, contribuye a encauzarlas, y, para ello, la conciencia tributa de manera significativa.

Ahora bien, ciertamente las emociones están relacionadas con los estados de ánimo, de manera que el paso de una emoción a otra eventualmente puede cambiar, por ejemplo, la felicidad por el miedo, la empatía por el odio, y así sucesivamente. Al respecto Echeverría (2010) plantea que “los seres humanos donde quiera que estén, están siempre inmersos en determinados estados de ánimo. No hay forma en que podamos evitar encontrarnos en alguno y mirar la vida desde fuera de algún tipo de estado emocional, cualquiera que este sea. Los estados de ánimo son constitutivos de la existencia” (Echeverría, 2003, p.155). Esta consideración es muy importante, al menos por tres razones: primero, porque el horizonte de posibilidades de las acciones que el individuo emprende dependen de su estado de ánimo; segundo, por cuanto los ambientes donde se desenvuelven las personas contagian determinados estados anímicos, Y, finalmente, estos constituyen facto-

res de predicción para el éxito de las acciones toda vez que configuran lo que comúnmente se suele llamar motivación, especialmente desde la sicología del aprendizaje.

Los estudios que se vienen realizando en Europa y América Latina en los últimos cinco años, asociados a las emociones en población universitaria, han venido arrojando resultados que se convierten en referentes para fundamentar el alcance del concepto y su aplicabilidad; en todo caso, a pesar de que los contextos son distintos, hay aspectos comunes factibles de tener en cuenta en el contexto colombiano. Aunque el volumen no es tan amplio, se pueden destacar algunos que son representativos. En ese sentido, Delgado et al. (2019), muestran en su robusto estudio la importancia de las emociones y el manejo que los estudiantes universitarios pueden hacer desde la práctica de la autonomía, lo que da como resultado el éxito académico; cuando los estudiantes no cuentan con las competencias emocionales, les resulta más difícil alcanzar mejores resultados, lo cual quedó demostrado en su investigación, lo que coincidió con otros estudios similares que se han adelantado en otros lugares. Un elemento común de este trabajo es la insistencia a las universidades de tener en cuenta el desarrollo integral, incluida la dimensión emocional de los estudiantes como un elemento esencial, incluso con miras a la realización como futuros profesionales.

El concepto en torno a la importancia de las emociones es ampliado en el estudio comparativo que se desarrolló en tres países: España, Moldavia y Argentina, por Gilar-Corbi, et al. (2019) través de la aplicación de un programa virtual, y específicamente sobre la inteligencia emocional, en el cual encontraron que cuando existen programas asociados al manejo y control de las emociones se logra autoconciencia emocional, autoestima, empatía, manejo del estrés y resolución de problemas que son materia prima para la toma de decisiones. En ese sentido no es meramente un concepto teórico, sino que, a partir del desarrollo del trabajo cooperativo, la autonomía y el uso de una plataforma virtual, se logró unos resultados favorables para el desarrollo de la inteligencia emocional, que permiten confirmar otros hallazgos de trabajos que se han realizado al respecto, con la novedad del uso de tecnologías, que para esta época de pandemia global resulta un trabajo muy importante, toda vez que precisamente a esta dimensión, se le ha comenzado a dar más importancia por el cambio de paradigma educativo para el cual, la mayoría de instituciones de educación superior no estaban preparadas.

En esa misma línea de trabajo, los estudios realizados por Rodríguez, et al. (2019), dan cuenta de una tendencia creciente de tener en cuenta el aspecto emocional articulado al rendimiento académico, que, al mismo tiempo, se convierte en una plataforma fun-

damental para el futuro desempeño profesional de la población universitaria. Los autores advierten que a pesar de existir una multiplicidad de enfoques que eventualmente pueden hacer variar el concepto sobre la importancia y el papel de las emociones, no obstante, los estudios científicos coinciden en reconocer el alcance positivo para los procesos de formación. Ciertamente muchos de esos trabajos han sido recogidos, por ejemplo, en las investigaciones que han hecho Molero et al. (2020), quienes recogieron un número significativo de artículos científicos publicados en torno al tema de las emociones, en donde han puesto de manifiesto, entre otras cosas, que “las habilidades emocionales dotan al alumnado de la capacidad necesaria para la toma de decisiones adecuadas bajo momentos de estrés, así como, para la regulación emocional, evitando situaciones de ansiedad” (p. 88), lo que indudablemente contribuye al éxito académico y al bienestar social que se requiere.

En síntesis, se puede decir que todos los desarrollos sobre el tema sugieren que el cultivo de las emociones contribuye notablemente a resignificar los imaginarios que los estudiantes tienen sobre la evaluación y, al mismo tiempo puede tributar significativamente al rendimiento académico; de esa manera se continúa rompiendo el mito heredado de la cultura patriarcal en virtud del cual se impone la creencia que todas las actividades humanas se rigen únicamente por la razón.

Del proceso de análisis e interpretación... hallazgos: entre el imaginario y la emoción

3.1. Generalidades del instrumento aplicado a los estudiantes

El instrumento cuantitativo fue aplicado a 160 estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en 4 programas académicos: Economía (41), Bacteriología y Laboratorio Clínico (38), Trabajo Social (42) y Tecnología en Asistencia Gerencial (39), de acuerdo con la información mostrada en la tabla 1. En total, el instrumento fue aplicado a 100 estudiantes mujeres y 60 hombres, correspondientes a primer, cuarto y sexto semestre de los programas académicos mencionados. Se consideró la selección de los semestres de origen de los estudiantes con base al criterio de tener diferentes puntos de vista relacionados con sus sensaciones al momento de presentar una evaluación, es decir, el instrumento fue aplicado a aquellos estudiantes que recién ingresan, quienes están a la mitad y están cerca de egresar. Vale la pena destacar que los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca pertenecen en su mayoría a los estratos 1, 2 y 3. Por su parte, el instrumento cualitativo que

se aplicó fueron cuatro grupos focales a los mismos programas, constituidos por un promedio de 15 estudiantes para un total de 60 participantes.

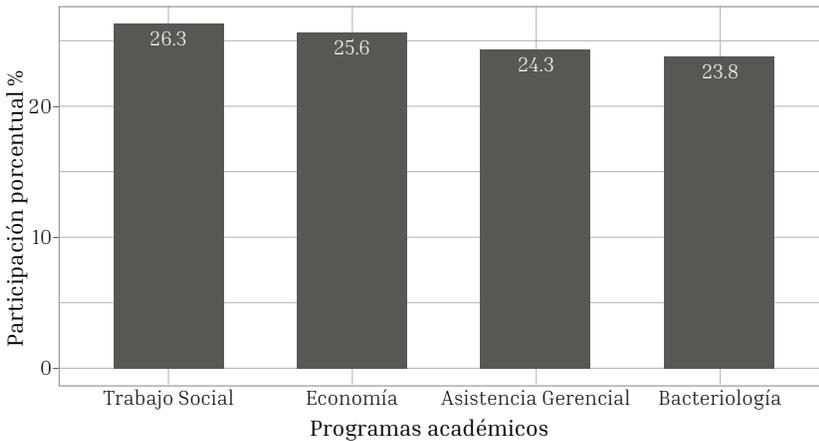
Tabla 1. Información de la población a la cual se aplicó el instrumento

Programa académico	Mujeres	Hom- bres	Can- tidad total	Partici- pación %
Economía	21	20	41	25.6 %
Bacteriología y La- boratorio Clínico	29	9	38	23.8 %
Trabajo Social	29	13	42	26.3 %
Tecnología en Asis- tencia Gerencial	21	18	39	24.3 %
Total	100	60	160	100 %
Participación % por género	62.5 %	37.5 %	100 %	--

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 1. se muestra la participación porcentual de los estudiantes encuestados por programas académicos. Se observa que los programas tienen una participación porcentual similar, de esta manera: Trabajo Social tiene el 26.3 %, Economía, el 25.6 %, Asistencia Gerencial, el 24.3 % y Bacteriología, el 23.8 %.

Gráfico 1. Participación porcentual por programa académico



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 y gráfico 2 se muestra la participación porcentual de los estudiantes encuestados discriminados por género, en el cual se evidencia una mayor participación femenina.

Tabla 2. Participación porcentual por género y programa académico

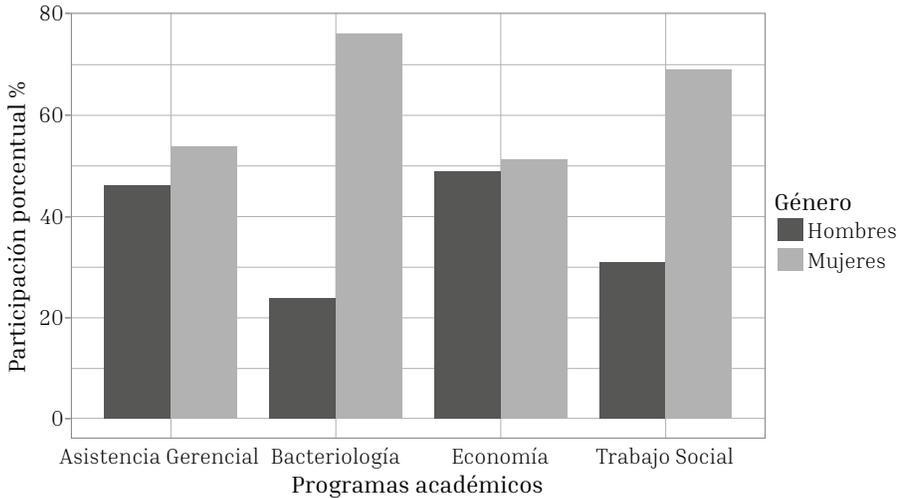
Programa académico	Mujeres	Participación mujeres %	Hombres	Participación hombres %	Cantidad total
Economía	21	51.22 %	20	48.78 %	41

Bacteriología y Laboratorio Clínico	29	76.32 %	9	23.68 %	38
Trabajo Social	29	69.05 %	13	30.95 %	42
Tecnología en Asistencia Gerencial	21	53.85 %	18	46.15 %	39
Total	100	62.5 %	60	37.5 %	160

Fuente: Elaboración propia.

La mayor participación femenina se explica por el perfil mayoritariamente femenino de los programas académicos tomados en cuenta para la aplicación del instrumento, como se aprecia en el gráfico 2. Esta participación es mucho más pronunciada en los programas de Bacteriología (76.32 %) y Trabajo Social (69.05 %).

Gráfico 2. Participación porcentual por género y programa académico



Fuente: Elaboración propia.

El instrumento cuantitativo consistió en 10 preguntas, las cuales son mostradas a continuación:

1. Considero que la evaluación que aplican los profesores en el aula es útil para los procesos de formación.
2. Pienso que la evaluación es una herramienta que contribuye a apropiar aspectos teóricos y prácticos importantes que hacen parte de mi futuro ejercicio profesional.
3. Los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emocio-

nes positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico.

4. Antes de presentar una evaluación siento miedo y eso afecta mi rendimiento académico.
5. Cuando presento una evaluación siento confianza porque estoy seguro que si estudié obtendré mejores resultados académicos.
6. Cuando pierdo una evaluación me pongo triste y me deprimó porque afecta mi éxito académico en otras asignaturas.
7. Cuando pierdo una evaluación siento rabia y eso afecta las relaciones con los profesores y los compañeros.
8. Siento alegría al momento de presentar una evaluación porque soy consciente que fortalecerá mi éxito académico.
9. Al momento de presentar una evaluación no experimento ninguna emoción que afecte las actividades normales de mi vida cotidiana universitaria.
10. Creo que los buenos resultados de la evaluación fortalecen mi autoestima y me estimula para continuar con la formación profesional.

Cada pregunta fue contestada por los estudiantes en 5 niveles de acuerdo con la escala de Likert: Siempre,

La mayoría de las veces sí, Algunas veces sí, Algunas veces no, La mayoría de las veces no y Nunca.

El procesamiento de los datos producto del instrumento han sido elaborados utilizando el *software R*, el cual es un lenguaje y entorno de programación orientado a objetos, de libre distribución (*open source*) para elaborar análisis estadístico, econométrico, gráfico y de minería de datos. Fue escrito inicialmente por Ross Ihaka y Robert Gentleman (el apelativo *R* se origina de las iniciales del nombre de estos programadores), pertenecientes al Departamento de Estadística de la Universidad de Auckland. Desde mediados de 1997, existe un grupo central que tiene acceso a la escritura del código fuente de *R*. Este código se ha visto enriquecido por programadores en todo el mundo, los cuales aportan nuevas rutinas y actualizan el contenido original. Estos nuevos aportes son colocados en paquetes o librerías, los cuales son grupos de nuevas bases de datos, funciones y comandos alrededor de un tipo de análisis en particular.

3.2. Análisis descriptivo y cualitativo: resultados

En esta sección se caracterizan los resultados del instrumento aplicado a los 160 estudiantes de los 4

programas académicos, con estadísticas descriptivas y gráficos, generados por el software R. en ese sentido, en los análisis y gráficos mostrados a continuación, se aprecia el comportamiento de las respuestas de cada estudiante en términos porcentuales al interior de cada programa académico, para cada uno de los niveles de la escala de Likert, porque la cantidad total de estudiantes de la muestra utilizada en esta investigación en cada programa no es la misma, tal y como se mostró en la tabla 1.

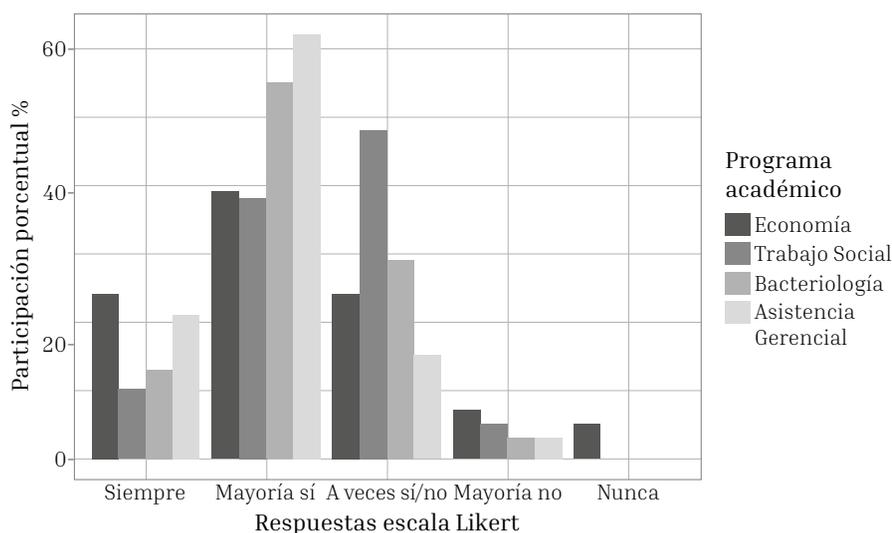
El análisis descriptivo se divide en tres subsecciones. En la primera se realiza un análisis discriminado por las 10 preguntas, haciendo énfasis en una comparación entre cada uno de los cinco niveles de la escala Likert de las respuestas. En la segunda sección se presenta un análisis discriminado por las 10 preguntas, haciendo énfasis en una comparación entre cada uno de los cuatro programas académicos considerados en el proyecto de investigación. En la última sección se analiza la incidencia de las emociones capturadas a través del instrumento en el rendimiento académico de los estudiantes, que constituye el objeto del estudio. Es preciso decir que a medida en que se analizan los datos cuantitativos, se van articulando narrativas que expresaron los estudiantes, fruto de los grupos focales, con el objetivo de lograr un mayor alcance y profundización de los hallazgos.

3.2.1. Análisis descriptivo por niveles de la escala Likert: resultados

En esta primera subsección del análisis descriptivo se presentan tablas y gráficas discriminando por las 10 preguntas, haciendo énfasis en una comparación entre cada uno de los cinco niveles de la escala Likert de las respuestas.

En el gráfico 3 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 1, **“Considero que la evaluación que aplican los profesores en el aula es útil para los procesos de formación”**; y en la tabla 3. se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 3. Respuestas pregunta 1



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 3. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 1

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	17.00 %
La mayoría de veces sí	48.50 %
Algunas veces sí, algunas veces no	29.00 %
La mayoría de las veces no	4.50 %
Nunca	1.25 %

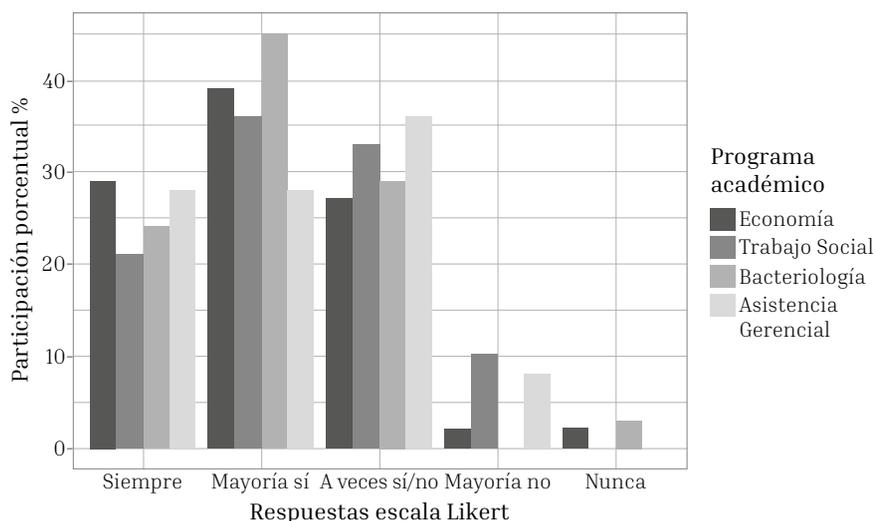
Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

A partir del gráfico 3 y de la tabla 3 se evidencia que, en su mayoría, el 65.5 % (17 % + 48.5 %) de los estudiantes tienen una percepción positiva de que las evaluaciones que aplican los profesores en el aula, es útil para sus procesos de formación académica en la universidad. Mientras que el 29 % de los estudiantes no tienen una posición definida y una parte minoritaria de los estudiantes equivalente al 5.75 % (4.50 % + 1.25 %) tienen una percepción negativa de que las evaluaciones no son útiles para sus procesos de formación académica.

En el gráfico 4 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 2, **“Pienso que la evaluación es una herramienta que contribuye a apropiar aspectos teóricos y prácticos importantes que hacen parte de mi futuro ejercicio profesional”**; y

en la tabla 4 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 4. Respuestas pregunta 2



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 4. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 2

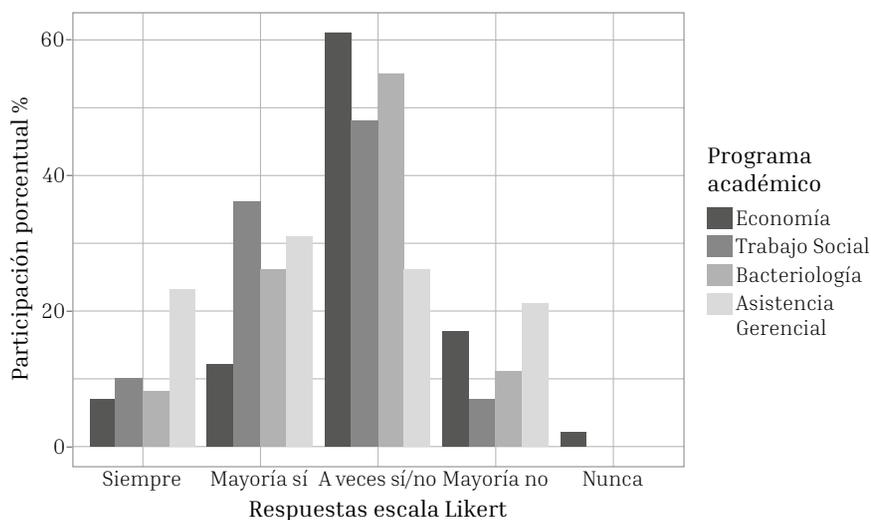
Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	25.50 %
La mayoría de veces sí	37.00 %
Algunas veces sí, algunas veces no	31.25 %
La mayoría de las veces no	5.00 %
Nunca	1.25 %

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

A partir del gráfico 4 y de la tabla 4 se evidencia que, en su mayoría, el 62.5 % (25.5 % + 37 %) de los estudiantes tienen una percepción positiva de que las evaluaciones son una herramienta que contribuye a apropiarse aspectos teóricos y prácticos importantes que hacen parte de sus futuros ejercicios profesionales. Mientras que el 31.25 % de los estudiantes no tienen una posición definida y una parte minoritaria de los estudiantes equivalente al 6.25 % (5 % + 1.25 %) tienen una percepción negativa de que las evaluaciones no son una herramienta que contribuya a apropiarse aspectos teóricos y prácticos. Llama la atención de que aproximadamente la tercera parte de los estudiantes (31.25 %) en promedio, no tengan una posición definida de que las evaluaciones son una herramienta importante para la apropiación de elementos teóricos y prácticos, lo que hace indagar más en la pertinencia de las evaluaciones.

En el gráfico 5 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 3, **“Los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emociones positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico”**; y en la tabla 5 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 5. Respuestas pregunta 3



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 5. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 3

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	12.00 %
La mayoría de veces sí	26.25 %
Algunas veces sí, algunas veces no	47.50 %
La mayoría de las veces no	14.00 %
Nunca	0.50 %

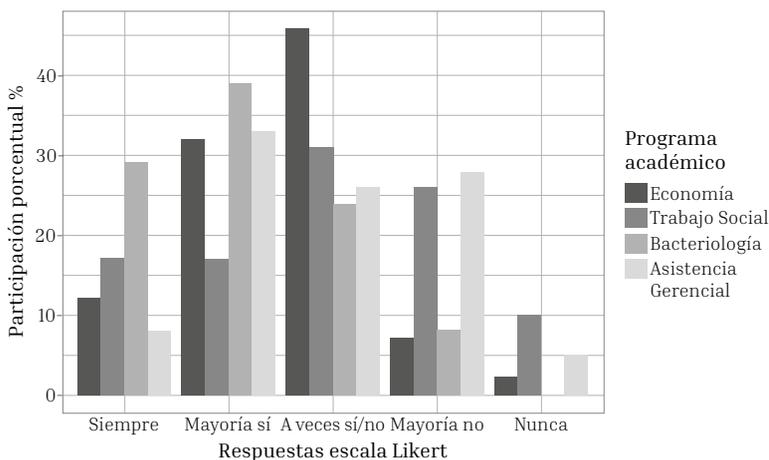
Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

A partir del gráfico 5 y de la tabla 5 se evidencia que, en su mayoría, el 47.5 % de los estudiantes no tienen

un comportamiento definido para el hecho de que los resultados del proceso evaluativo sean importantes, ayuden a estimular sus emociones positivas y contribuyan a su rendimiento académico. Mientras que el 38.25 % (12 % + 26.25 %) manifiestan que los resultados de un proceso de evaluación si son importantes, porque ayudan a estimular emociones positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico. Asimismo, el 14.5 % (14 % + 0.5 %) piensan que los resultados de las evaluaciones no son importantes y no contribuyen al rendimiento académico.

En el gráfico 6 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 4, **“Antes de presentar una evaluación siento miedo y eso afecta mi rendimiento académico”**; y en la tabla 6 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 6. Respuestas pregunta 4



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 6. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 4

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	16.50 %
La mayoría de veces sí	30.25 %
Algunas veces sí, algunas veces no	31.75 %
La mayoría de las veces no	17.25 %
Nunca	4.25 %

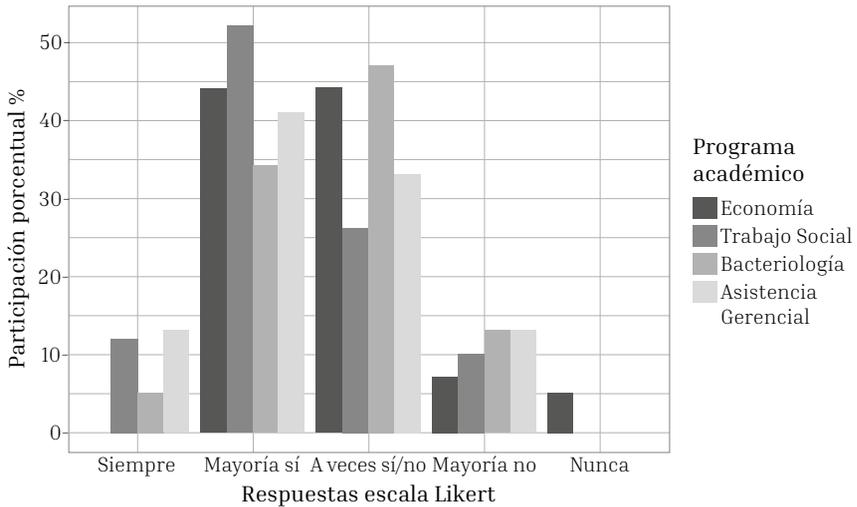
Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

A partir del gráfico 6 y de la tabla 6 se evidencia que, en su mayoría, el 46.75 % (16.5 % + 30.25 %) de los estudiantes sienten miedo antes de presentar una evaluación y eso afecta sus rendimientos académicos. Mientras que el 31.75 % de los estudiantes no tienen una posición definida y una parte minoritaria de los estudiantes equivalente al 21.5 % (17.25 % + 4.25 %) manifiestan que no sienten miedo antes de presentar una evaluación, es decir que aproximadamente una quinta parte de la muestra encuestada, se sienten seguros de sus conocimientos o se perciben con determinación al momento de rendir una evaluación.

En el gráfico 7 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 5, **“Cuando presento una evaluación siento confianza porque estoy seguro que si estudié obtendré mejores resultados**

académicos”; y en la tabla 7 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 7. Respuestas pregunta 5



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 7. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 5

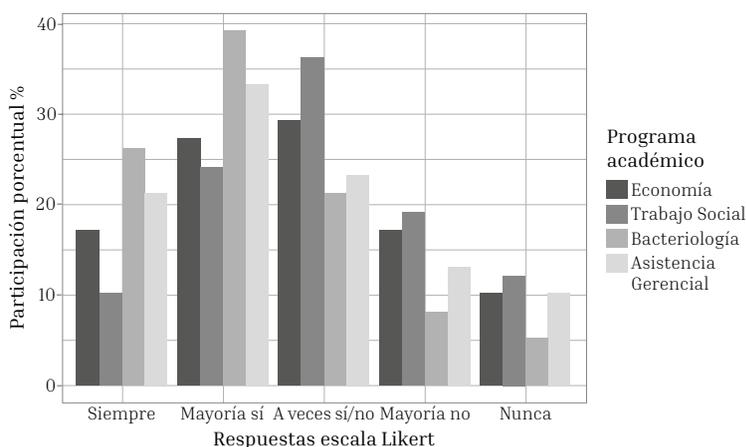
Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	7.50 %
La mayoría de veces sí	42.75 %
Algunas veces sí, algunas veces no	37.50 %
La mayoría de las veces no	10.75 %
Nunca	1.25 %

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

A partir del gráfico 7 y de la tabla 7 se evidencia que, en su mayoría, el 50.25 % (7.5 % + 42.75 %) de los estudiantes sienten confianza al presentar una evaluación, porque se sienten seguros que si estudian obtendrán mejores resultados académicos. Mientras que el 37.5 % de los estudiantes no tienen una posición definida y una parte minoritaria de los estudiantes equivalente al 12 % (10.75 % + 1.25 %) manifiestan que no se sienten seguros al momento de rendir una evaluación.

En el gráfico 8 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 6, **“Cuando pierdo una evaluación me pongo triste y me deprimó porque afecta mi éxito académico en otras asignaturas”**; y en la tabla 8 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 8. Respuestas pregunta 6



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 8. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 6

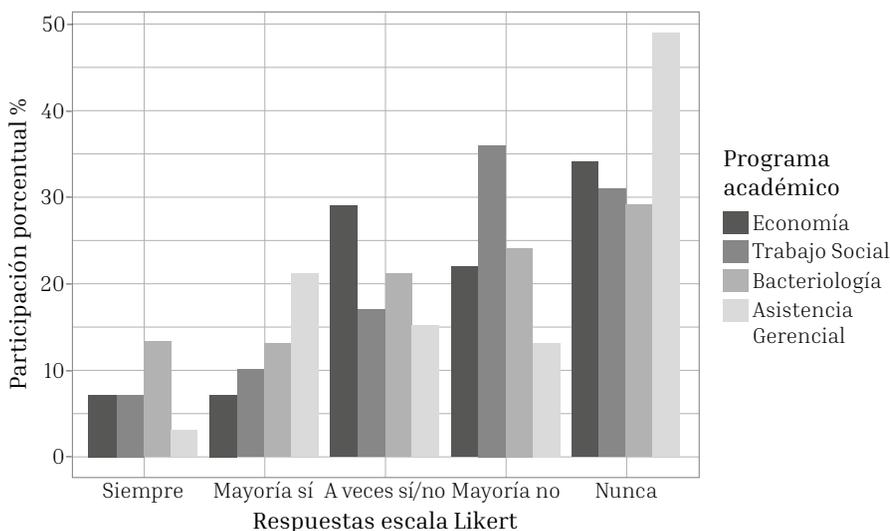
Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	18.50 %
La mayoría de veces sí	30.75 %
Algunas veces sí, algunas veces no	27.25 %
La mayoría de las veces no	14.25 %
Nunca	9.25 %

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

A partir del gráfico 8 y de la tabla 8 se evidencia que, en su mayoría, el 49.25 % (18.5 % + 30.75 %) de los estudiantes se ponen tristes cuando pierden una evaluación y se deprimen porque afecta el éxito académico en otras asignaturas. Mientras que el 27.25 % de los estudiantes no tienen una posición definida y una parte minoritaria de los estudiantes equivalente al 23.5 % (14.25 % + 9.25 %) manifiestan que no experimentan tristeza ni depresión, ni afecta al éxito académico de otros espacios académicos.

En el gráfico 9 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 7, **“Cuando pierdo una evaluación siento rabia y eso afecta las relaciones con los profesores y los compañeros”**; y en la tabla 9 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 9. Respuestas pregunta 7



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 9. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 7

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	7.50 %
La mayoría de veces sí	12.75 %
Algunas veces sí, algunas veces no	20.50 %
La mayoría de las veces no	23.75 %
Nunca	35.75 %

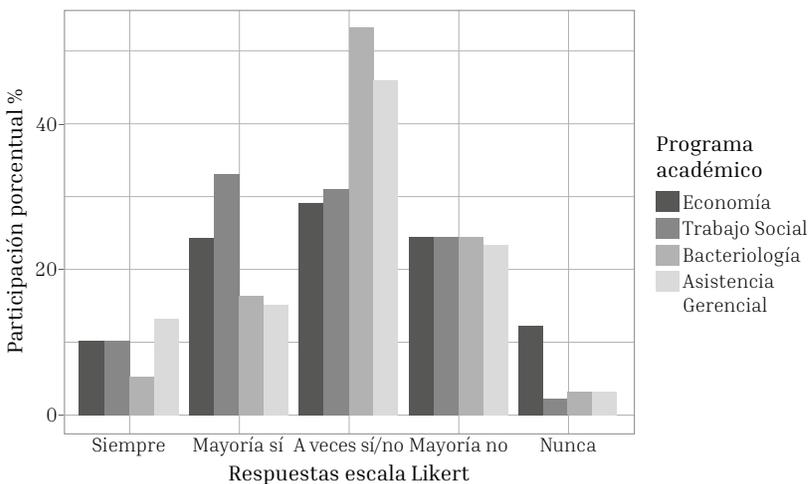
Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Considerando el gráfico 9 y la tabla 9 se evidencia que, en su mayoría, el 59.5 % (23.75 % + 35.75 %) de los

estudiantes se sienten tranquilos, es decir no sienten rabia cuando pierden una evaluación y este sentimiento no afecta las relaciones con sus profesores y compañeros. Mientras que el 20.5 % de los estudiantes no tienen una posición definida y el 20.25 % (7.5 % + 12.75 %) de los estudiantes manifiestan que sienten rabia cuando pierden una evaluación y este sentimiento no afecta las relaciones con sus profesores y compañeros.

En el gráfico 10 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 8, **“Siento alegría al momento de presentar una evaluación porque soy consciente que fortalecerá mi éxito académico”**; y en la tabla 10 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 10. Respuestas pregunta 8



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 10. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 8

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	9.50 %
La mayoría de veces sí	22.00 %
Algunas veces sí, algunas veces no	39.75 %
La mayoría de las veces no	23.75 %
Nunca	5.00 %

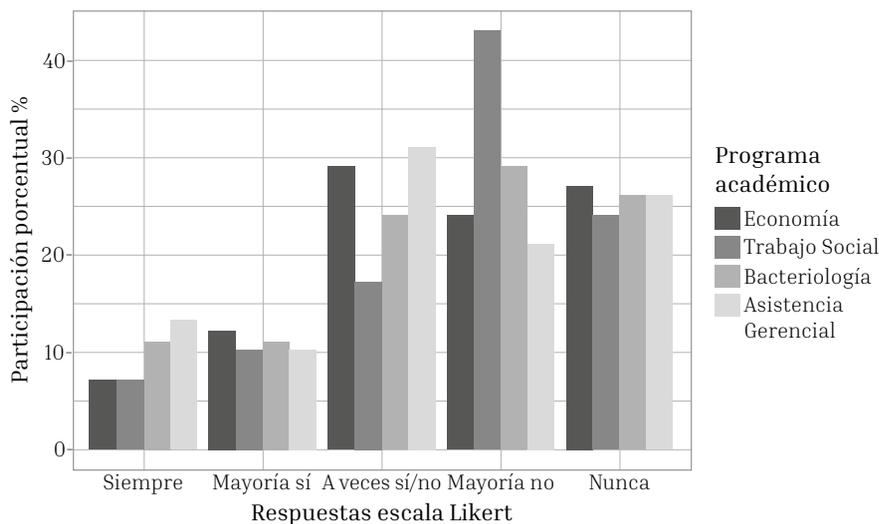
Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Considerando el gráfico 10 y la tabla 10 se evidencia que, en su mayoría, el 39.75 % de los estudiantes no tienen un comportamiento definido para el hecho de que sienten alegría al momento de presentar sus evaluaciones. Mientras que el 31.5 % (9.5 % + 22 %) de los estudiantes, si sienten alegría al momento de presentar sus evaluaciones porque son conscientes que esas actividades fortalecerán su éxito académico. Por último, el 28.75 % (23.75 % + 5 %) de la población estudiantil encuestada, no experimentan alegría, es decir tienen sentimientos de tristeza al momento de presentar las evaluaciones.

En el gráfico 11 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 9, **“Al momento de presentar una evaluación no experimento ninguna emoción que afecte las actividades normales de**

mi vida cotidiana universitaria”; y en la tabla 11 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 11. Respuestas pregunta 9



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 11. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 9

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	9.50 %
La mayoría de veces sí	10.75 %
Algunas veces sí, algunas veces no	25.25 %

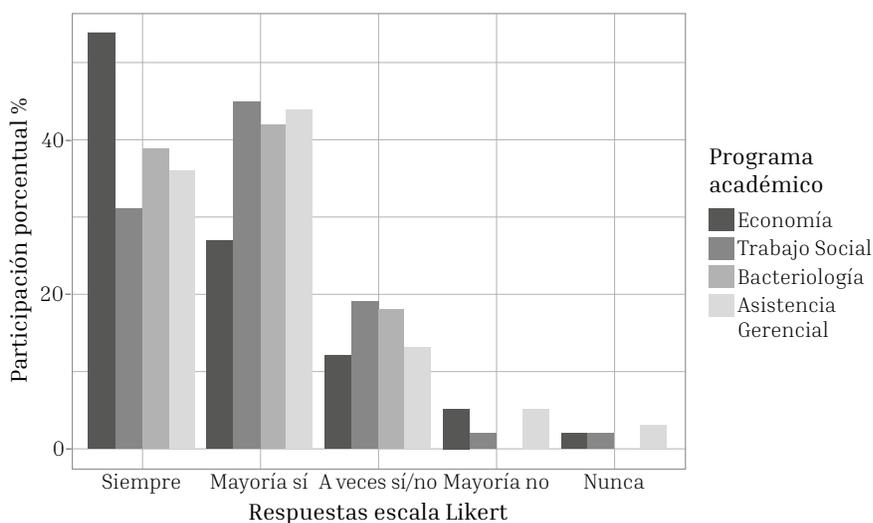
Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
La mayoría de las veces no	29.25 %
Nunca	25.75 %

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Considerando el gráfico 11 y la tabla 11 se evidencia que, en su mayoría, el 55 % (29.25 % + 25.75 %) de los estudiantes manifiestan que no son indiferentes emocionalmente a la presentación de las evaluaciones y de alguna manera experimentan sensaciones que afectan las actividades normales de sus vidas cotidianas en la universidad. Mientras que el 25.25 % no tienen una posición definida frente a la pregunta aplicada y el 20.25 % (10.75 % + 9.5 %), es decir aproximadamente una quinta parte de la muestra no experimentan ninguna emoción al momento de presentar una evaluación, que afecte las actividades normales de mi vida cotidiana universitaria.

Por último, en el gráfico 12 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 10, **“Creo que los buenos resultados de la evaluación fortalecen mi autoestima y me estimula para continuar con la formación profesional”**; y en la tabla 12 se observa el promedio porcentual de las respuestas a esta pregunta.

Gráfico 12. Respuestas pregunta 10



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Tabla 12. Promedio porcentual de las respuestas a la pregunta 10

Nivel escala Likert	Promedio % de las respuestas
Siempre	40.00 %
La mayoría de veces sí	39.50 %
Algunas veces sí, algunas veces no	15.50 %
La mayoría de las veces no	3.00 %
Nunca	1.75 %

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Considerando el gráfico 12 y la tabla 12 se evidencia que, en su mayoría, el 79.50 % (40 % + 39.5 %) de los estudiantes creen que los buenos resultados de la evaluación fortalecen su autoestima y se sienten estimulados para continuar con su formación profesional. Mientras que el 15.50 % no tienen una posición definida a esta pregunta y una porción minoritaria de los estudiantes encuestados equivalente al 4.75 % (3 % + 1.75 %) revelan que los buenos resultados de la evaluación no fortalecen su autoestima.

3.2.2. Recogiendo la voz de los actores

De acuerdo con los resultados anteriores de esta sección a nivel cuantitativo arrojado por las estadísticas descriptivas, y complementado con la aplicación del instrumento cualitativo a través de los grupos focales que recoge la voz de los actores participantes que se expresa en sus imaginarios narrados, se podría concluir que:

El 65.5 % de los estudiantes en promedio de la totalidad tienen una percepción positiva de que las evaluaciones que aplican los profesores en el aula, es útil para sus procesos de formación académica en la universidad. En ese mismo sentido, El 62.5 % de los estudiantes en promedio, tienen una percepción positiva de que las evaluaciones son una herramienta que contribuye a apropiarse aspectos teóricos y prác-

ticos importantes que hacen parte de sus futuros ejercicios profesionales.

Algunas de las razones que expresan los participantes en el estudio con respecto a esos resultados son: “Sí, evidentemente la evaluación es una herramienta muy útil para saber qué es lo que se está intentando enseñar en cuanto a temáticas, en cuanto a conocimientos que se necesitan aprender por parte de los estudiantes” (GFPTS 02/03/2020)¹. “Yo considero que la evaluación sí es importante de modo como decía mi compañero que sirve para ver nosotros cómo va nuestro proceso ¿en qué nos falta? ¿cómo reforzar? ¿qué nos sirve? o sea, como en qué temas estamos muy bien y qué otros no” (GFPB03-03-2020). Aunque el porcentaje de percepción positiva, recogido en la encuesta sobrepasa más de la mitad de los participantes, no es una cifra significativamente alta; es decir, el hecho de que casi un 35 % reporten un sentimiento negativo sobre las evaluaciones que experimentan en el aula, y un 37.5 % no le vean ningún sentido práctico, resulta preocupante, si se tiene en cuenta que históricamente las instituciones de educación superior han colocado la evalua-

1 Para efectos de claridad con el lector, de ahora en adelante se hará uso de esta referencia que significa: GF=Grupo Focal; PTS=Programa Trabajo Social y 02/03/2020 es la fecha en que se aplicó; y así sucesivamente dependiendo del programa: GFPE= Grupo Focal Programa de Economía. GFPB=Grupo Focal Programa de Bacteriología y GFPAG=Grupo Focal Asistencia Gerencial.

ción como uno de los dispositivos más importantes que, de acuerdo con los paradigmas del mercado del conocimiento, constituyen una imagen de calidad y prestigio, tanto internamente como externamente, que para todos los casos lo sigue exigiendo el sistema hegemónico.

Aunado a lo anterior, es importante tener presente que las percepciones negativas en torno a la evaluación son traídas de experiencias de formación anteriores que han generado esas marcas, como lo han venido mostrando un amplio espectro de estudios tanto en Europa como en América Latina, asociados a múltiples factores que van desde utilizarla como mecanismo de poder hasta generar discriminación e injusticia social. En ese sentido “el proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución” (Santos Guerra, 2019, p. 17), al mismo tiempo que contiene mecanismos sutiles que producen discriminación e injusticia social relacionados con la raza o la clase social, como lo sostiene el mismo autor, que reflejan cómo funciona también la cultura y la sociedad en general.

Esta forma como está concebida la evaluación genera en la población estudiantil sentimientos de presión, cansancio, estrés y miedo a fracasar. Algunos de los relatos lo expresan así: “Yo no me siento a gusto porque genera una tensión tanto por la expectativa que tengo tanto por lo que yo hago, por mi esfuerzo como

también el temor de quedarme corta con lo que me exige el componente. Eso me incomoda muchísimo”. (GFPTS 02/03/2020). “Yo tampoco me siento a gusto porque realmente representa mucha ansiedad, mucha presión y además de las evaluaciones también tenemos otro tipo de cargas académicas que es algo que muchas veces no se tiene en cuenta y hay como que cumplir con todo”. (GFPTS 02/03/2020). Estas características muestran situaciones de estrés que no son nuevas para los universitarios, pues ya vienen con ese imaginario desde sus procesos de formación inicial, como lo han mostrado en sus trabajos Barreto y Bermúdez (2017), Briones (2015) Guamanquispe (2013), Herrera, Rico y Cortés (2014). Situaciones que se extienden a la universidad y que son el resultado de un paradigma evaluativo que se resiste a desaparecer, aunque a veces se camufle; al final las pruebas estandarizadas son el ejemplo vehemente, no porque sean negativas en sí mismas, sino por la forma en que están diseñadas

El 46.75 % de los estudiantes en promedio, sienten miedo antes de presentar una evaluación y eso afecta sus rendimientos académicos. De acuerdo con este hallazgo, resulta significativo que, en el siglo XXI, después de tantas reflexiones, estudios y debates que han llevado a transformar relativamente los sistemas educativos, aun exista, al menos en este estudio, un porcentaje tan alto de estudiantes universitarios que experimenten miedo a la hora de

presentar una evaluación que llega casi al 50 % de la población encuestada. En ese sentido, algunas de las justificaciones que expresaron los participantes a través de los grupos focales fueron: “Yo, cuando voy a presentar una evaluación, siento miedo a perder el examen o pues la materia, bueno; es también eso porque uno está acá no sé pues obviamente para satisfacer a uno mismo y pues obviamente a su familia obviamente, entonces también tiene como ese peso encima pues de ¿qué dirá mi mamá si no me esfuerzo? tal cosa la estoy embarrando” (GFPB03-03-2020) “Pues a que me vaya mal o que las cosas no salgan como yo creo o también por lo mismo que no se conoce la temática del profesor o porque han generado mucho miedo” (GFPE20-02-2020). Yo creo que uno siente como miedo o temor es más porque uno se preocupa por la nota, cuánto necesita sacar, mas no para uno medir los conocimientos, yo digo que ese es el error (GFPE20-02-2020). “Me da miedo sobre todo cuando se trata de materias como matemáticas o estadística, que uno tiene que responder exacto y a veces el profesor no rebaja una sola” (GFPAG26-02-2020).

A propósito de las manifestaciones anteriores, el sentir miedo a la hora de ser evaluado es un fenómeno común que se manifiesta a nivel nacional e internacional. Santos Guerra (2019), encontró en sus investigaciones in situ que la mayoría de los estudiantes cuando se enfrentan a exámenes experi-

mentan miedo; y, además, ese miedo va más allá del aula porque afecta los otros escenarios de socialización de los estudiantes. Así, “el miedo aparece como un sentimiento que nace más de la forma de ser del profesor que el hecho mismo de la evaluación” (Santos Guerra, 2019, p.70). El autor considera, lo que él denomina “profecías de incumplimiento” que los profesores señalan a manera de sentencia hacia sus estudiantes en frases como: “van a fracasar”, “son torpes”, “no sirven para nada”, “son incapaces o son mediocres”. Esto genera un estado emocional negativo y afecta el éxito académico y las relaciones sociales.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que el miedo es una de las seis emociones básicas, primarias o heredadas que resultaron después de la robusta investigación que realizó Ekman (2013) la cual duró cuarenta años. Uno de los grandes hallazgos de este científico es haber situado la emoción del miedo dentro del proceso evolutivo de la especie humana como uno de los mecanismos de defensa y supervivencia más importantes que contribuyeron a los procesos de adaptación y desarrollo cultural, por lo tanto, esta emoción en sí misma no es negativa. De esa manera, “si las emociones tienen un valor adaptativo ancestral, es decir, si aparecieron progresivamente en la evolución para afrontar mejor las situaciones amenazadoras o de supervivencia, sería lógico, que por lo menos algunas de ellas fuesen heredadas y uni-

versales (Morgado, 2007, p. 50), y entorno a ella se aprehendan otras emociones que lo producen, como por ejemplo, la agresión o amenaza externa proceso que se genera por un mecanismo llamado “emulación” relacionado con el contagio emocional a través de las interacciones que construyen los individuos. En razón a estas consideraciones, el miedo, tal como lo expresaron los estudiantes participantes en este estudio, no es un dispositivo de supervivencia, sino que se produce por la forma como está concebida la evaluación alrededor de la cual se asocian factores como la posibilidad latente al fracaso, los calificativos, sanciones sociales, familiares e institucionales que afectan la autoestima de los individuos.

El 50.25 % de los estudiantes experimentan confianza al presentar una evaluación, porque se sienten seguros de que si estudian obtendrán mejores resultados académicos. No obstante, los datos cualitativos arrojan también factores asociados a las relaciones con el profesor, a la dificultad de la disciplina y las propias inseguridades psicológicas que experimentan. Véase los siguientes relatos: “Pues yo diría en un muy bajo porcentaje (siente confianza), con algunos profesores; o sea, hay clases que realmente uno las disfruta y uno sabe que incluso antes de estudiar, uno entiende realmente de qué van a hablar; entonces es la única manera en que uno genera sensaciones positivas y ¡sí! igual sigue generando ansiedad, pero es porque uno quiere demostrar que uno si sabe algo,

pero creo que eso definitivamente va muy de la mano del ejercicio del docente y de su forma de enseñar y de su forma de hacer atractivo ese conocimiento y de entregarlo” (GFPTS 02/03/2020). “¡Mas bien me produce desconfianza de mi éxito académico por decirlo así! A demás que puedo tener éxito académico, pero eso no me asegura que yo sea un buen profesional” (GFPTS 02/03/2020). “Creo que independientemente de lo que se vaya a evaluar siempre independiente de lo que se haya estudiado, siempre va a haber nervios, siempre va a haber desconfianza y lo que dice el compañero: tensión” (GFPB03-03-2020). “Porque a ti te dan un temario de lo que debes estudiar, pero puedes estar floja en algunas cosas y precisos esas cosas te pueden salir o te las pueden preguntar por eso hay desconfianza” (GFPB03-03-2020). “Si hay profesores que dan más confianza que otros. Hay profesores que no se limitan solamente enseñar y ya, hay profesores que son más didácticos y eso da confianza” (GFPAG26-02-2020).

La mayoría de los estudios sobre la confianza han estado dirigidos a factores como la política (Fukuyama, 1996), convivencia ciudadana (Mockus, 2002), los sistemas sociales (Luhmann, 2002), las empresas (Echeverria, 2010), la economía (2019) y el derecho Bergman y Rosenkrantz (2019). No así ha sucedido con el aspecto propiamente educativo, especialmente articulado con la evaluación, y aunque es un campo aun por explorar, se pueden destacar

algunos estudios como el de Martínez (2014), Muriello & Hidalgo (2015), Razeto, (2016) y Burgos (2018) que a nivel nacional como internacional muestran estudios comparados y reflexiones sobre los vacíos existentes, pero también en cuanto a los alcances que se vienen desarrollando en variedad de factores como: las relaciones entre docentes y estudiantes, la didáctica que se usa para socializar el conocimiento, la estructura organizativa de la institución y los paradigmas educativos; todo ello asociado al eje que articula los procesos de evaluación y la confianza o desconfianza que deviene en su implementación. En todo caso, el patrón de persistencia, al menos encontrado en este trabajo que refuerza y amplía los estudios señalados anteriormente, para un significativo porcentaje de estudiantes, es la desconfianza que se asocia también a otras emociones como el estrés, la ansiedad y el miedo que son detonantes negativos para lograr un óptimo rendimiento académico. Un aspecto que resulta de la mayor importancia en todos los estudios, incluido éste, es la confianza entre el profesor y el estudiante, de ahí que “el que los estudiantes sientan confianza en sus docentes facilita que participen activamente en clases, aclaren dudas y expongan sus inquietudes (Gallardo et al, 2018, p. 90), lo que aumenta la posibilidad de éxito académico la hora de enfrentar la evaluación.

El 59.5 % de los estudiantes en promedio, no sienten rabia cuando pierden una evaluación y este senti-

miento no afecta las relaciones con sus profesores y compañeros. Si, como sostienen los científicos, la rabia (ira o colera), al igual que el miedo, es una de las emociones básicas (Nussbaum, 2018; Cotrufo & Ureña, 2018), se infiere que, para el caso de este estudio que reporta un nivel del 39.5 % constituye un factor que eventualmente puede producir agresividad y por lo tanto dañar la convivencia. Sin embargo, se encontró que la rabia la asocian más los estudiantes con las notas que no alcanzaron a obtener porque se les dificulta el tema o simplemente por la cantidad de trabajo no tienen el tiempo para estudiar, y, aunque sientan rabia hacia los compañeros o con algún profesor, nunca se convierte en un factor de agresión. Esta hipótesis es corroborada también con el hecho de que casi el 60 % de la población no sientan esta emoción al momento de perder una evaluación o enfrentarse a ella, y, por lo tanto, no les genera conflictos significativos. Téngase en cuenta los siguientes relatos: “siento rabia contra los docentes o con mis compañeros si veo que hay una responsabilidad de ellos con mi nota. Cuando los parciales son grupales o cuando hay unas cargas laborales que son de grupo y marcas unos tiempos y sabes que tienes unos tiempos estimados para eso, ahí sí se puede explotar porque estoy con mis pares. (GFPTS 02/03/2020). “Siento rabia porque a veces uno estudia mucho y no obtiene los resultados que deseaba. Porque también el esfuerzo que uno empeña ahí en cosas y no se evalúan o que de verdad uno no

pudo entenderlas que aparecen y eso causa mucha frustración y estrés” GFPB03-03-2020). “A mí me da piedra cuando me saco mala nota porque afecta mi promedio” (GFPE20-02-2020). “En realidad me disgusta mucho que uno se prepara y le dedique arto tiempo a una evaluación y a veces no me va bien, eso me hace dar rabia, como hartera” GFPAG26-02-2020).

De acuerdo con la información recogida en los grupos focales en los cuatro programas, llama la atención que exista un alto número los estudiantes que expresen cierto malestar asociado a la evaluación con la nota y no con el aprendizaje como tal. Este hallazgo permite inferir que en este grupo objeto de estudio, existe el imaginario que la evaluación se asocia solamente con factores cuantitativos, lo cual, no resulta extraño si se tiene en cuenta que los paradigmas de evaluación nacionales e internacionales mantienen la hegemonía de modelos evaluativos estandarizados que cuantifican a través de parámetros universales aplicados por igual a todo el mundo. Frente a este aspecto hay multiplicidad de debates y estudios que dan cuenta de posiciones que van desde el apoyo total hasta su rechazo. Lo que siempre está en la arena de la discusión es si los resultados cuantitativos dan cuenta de procesos de aprendizaje o si solamente responde a momentos puntuales.

El 79.5 % de los estudiantes en promedio, creen que los buenos resultados de la evaluación fortalecen

su autoestima y se sienten incentivados para continuar con su formación profesional. De todos los porcentajes analizados este constituye el más alto, que al mismo tiempo es confirmado por las narrativas expresadas en los grupos focales: véanse los siguientes ejemplos: “¿Por qué fortalece nuestra autoestima? Le voy a poner varios motivos uno porque respondí bien, porque frente a mis amigos quede bien, porque frente a mi profesor quede bien” (GFPAG26-02-2020). “Uno se siente contento y tranquilo, tanto con uno mismo como con los demás, con los compañeros y profesores; porque en cierta manera es algo así como un reconocimiento interno y externo” (GFPB03-03-2020). “Es un momento donde uno se siente feliz porque ha obtenido un logro y claro que eso hace parte de la autoestima, además, yo, por ejemplo, siento que mis metas se están cumpliendo” (GFPE20-02-2020).

La llegada de los paradigmas educativos que rescatan el humanismo en la segunda mitad del siglo XX, impulsados en gran parte por la pedagogía crítica, han venido trabajando de la mano con la psicología y otras disciplinas que han realizado multiplicidad de trabajos asociados a la autoestima en la población estudiantil (Molina et al., 2014; Mérida & Tabernero 2015; Del Carmen, 2017; Heinsen, 2018; Goycolea et al., 2018). Ciertamente las miradas sistémicas y multidisciplinares articulan los procesos de interacción

social como la familia, los pares, los ambientes de aula, las relaciones estudiantes-profesores, la didáctica y los modelos de evaluación, entre otros tantos factores que intervienen en el concepto que se forman los individuos de sí mismos. De estos aspectos, sobresale precisamente la evaluación que en muchos casos es una de las causas de deserción, y, por su puesto, afecta la autoestima, como se pudo confirmar en este estudio, que está en sintonía con otros desarrollos ya mencionados que han abordado desde diversas perspectivas el problema.

3.2.3. Análisis descriptivo por programas académicos: Resultados

Para focalizar el análisis comparativo discriminado por programas académicos, se transforman los cinco niveles de la escala de Likert original en tres niveles, de acuerdo con lo que se observa en la tabla 13. De esta manera, se consideran para esta sección tres niveles: percepción positiva, percepción no definida y percepción negativa para cada una de las preguntas. Esta transformación se realiza con promedios simples. Para el nivel “percepción positiva” se promedia la participación porcentual de los niveles “siempre” y “la mayoría de veces si”; asimismo, para el nivel “percepción negativa” se promedia la participación porcentual de los niveles “la mayoría de veces no” y “nunca”. El nivel “Algunas veces sí,

algunas veces no” se transforma sin promediar en “Percepción no definida.

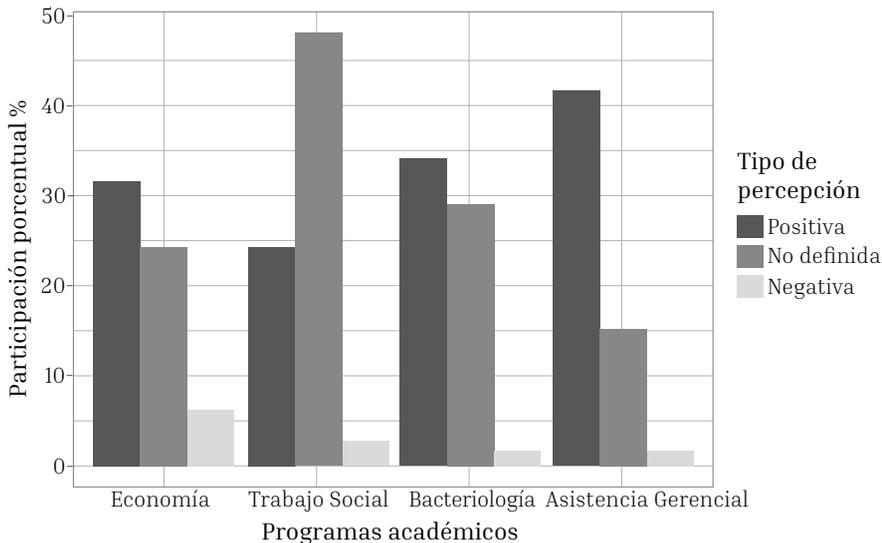
Tabla 13. Equivalencia entre escalas Likert

Nivel escala Likert	Niveles escala Likert transformados
Siempre	Percepción positiva
La mayoría de veces sí	
Algunas veces sí, algunas veces no	Percepción no definida
La mayoría de las veces no	Percepción negativa
Nunca	

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 13 se presenta el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 1, **“Considero que la evaluación que aplican los profesores en el aula es útil para los procesos de formación”** con las participaciones porcentuales transformadas, según la tabla 13. En el gráfico 13 se evidencia que los estudiantes de los programas de Economía, Bacteriología y Asistencia Gerencial, en su mayoría consideran que la evaluación es útil; pero los de Trabajo Social no tienen una percepción definida. La hipótesis que explicaría esta situación podría ser que, en este programa, las evaluaciones de los estudiantes de esta muestra no son pertinentes con el desarrollo teórico / práctico de los currículos.

Gráfico 13. Respuestas pregunta 1 con escalas Likert transformadas

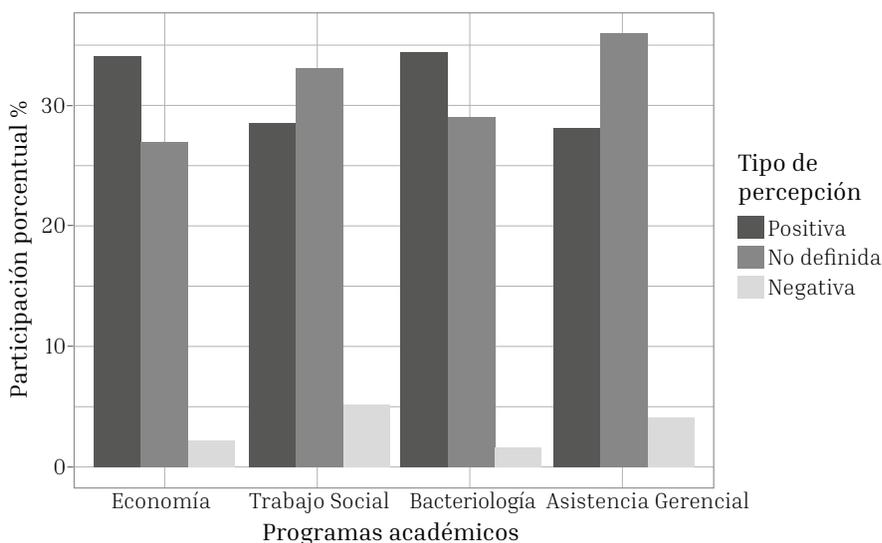


Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 14 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 2, **“Pienso que la evaluación es una herramienta que contribuye a apropiar aspectos teóricos y prácticos importantes que hacen parte de mi futuro ejercicio profesional”**; con las participaciones porcentuales transformadas, según la tabla 13. En el gráfico 14 se evidencia que los estudiantes de los programas de Economía y Bacteriología en su mayoría, si tienen una percepción positiva frente al hecho de que evaluación es una herramienta que contribuye a apropiar aspectos teóricos y prácticos importantes; mientras que

los estudiantes de los programas de Trabajo Social y Asistencia Gerencial no tienen una posición definida en forma mayoritaria.

Gráfico 14. Respuestas pregunta 2 con escalas Likert transformadas

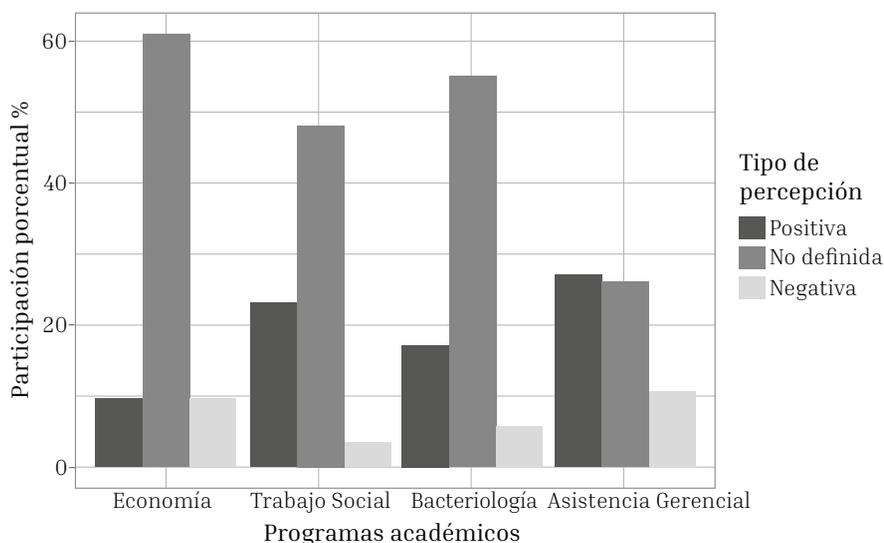


Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 15 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 3, **“Los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emociones positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico”**; con las participaciones porcentuales transformadas, según la tabla 13. En el gráfico 15 se evidencia que los estudiantes de los programas de Economía,

Trabajo Social y Bacteriología, en su mayoría no tienen una percepción definida a esta pregunta; mientras que los de Asistencia Gerencial, se encuentran distribuidos de manera similar entre los que piensan que los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emociones positivas y los que no tienen una percepción definida.

Gráfico 15. Respuestas pregunta 3 con escalas Likert transformadas

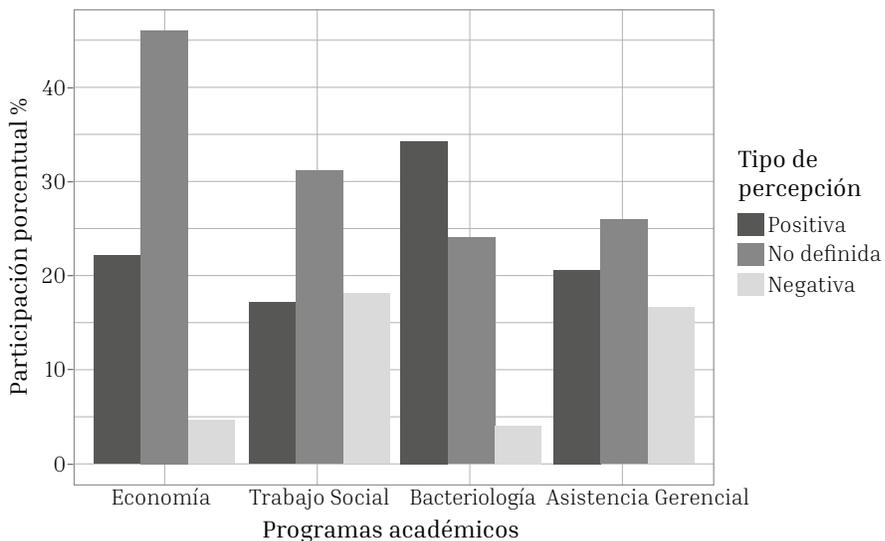


Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 16 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 4, **“Antes de presentar una evaluación siento miedo y eso afecta mi rendi-**

miento académico”; con las participaciones porcentuales transformadas, según la tabla 13. En el gráfico 16 se evidencia que los estudiantes de los programas de Economía, Trabajo Social y Asistencia Gerencial en su mayoría, no tienen una percepción definida para esta pregunta; mientras que los Bacteriología manifiestan en su mayoría que antes de presentar una evaluación sienten miedo y eso afecta su rendimiento académico. Se destaca también que los estudiantes de Trabajo Social, el grupo de estudiantes que no sienten miedo es superior al grupo de los que sí tienen este sentimiento.

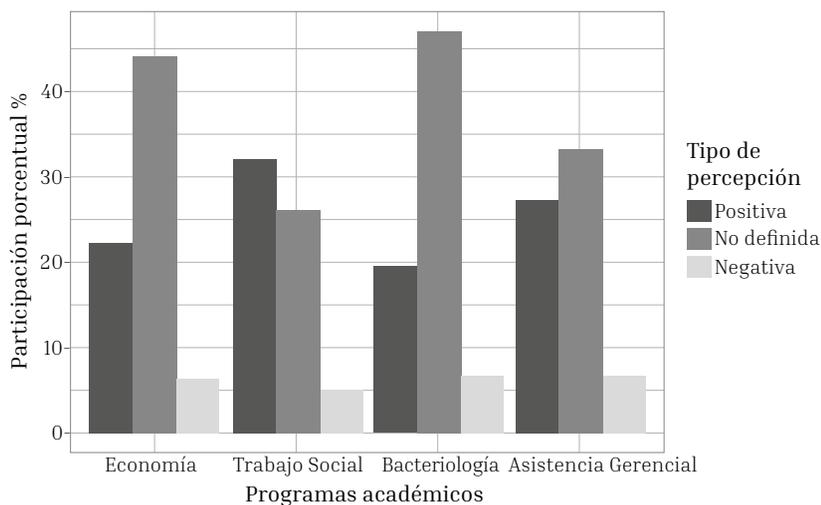
Gráfico 16. Respuestas pregunta 4 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 17 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 5, **“Cuando presento una evaluación siento confianza porque estoy seguro de que si estudié obtendré mejores resultados académicos”**; con las participaciones porcentuales transformadas, según la tabla 13. En el gráfico 17 se evidencia que los estudiantes de los programas de Economía, Bacteriología y Asistencia Gerencial en su mayoría no tienen una percepción definida a esta pregunta; mientras que los de Trabajo Social, son los únicos de este grupo de programas académicos que, en su mayoría, sienten confianza cuando presentan una evaluación, porque tienen la seguridad de que si estudian obtendrán mejores resultados académicos.

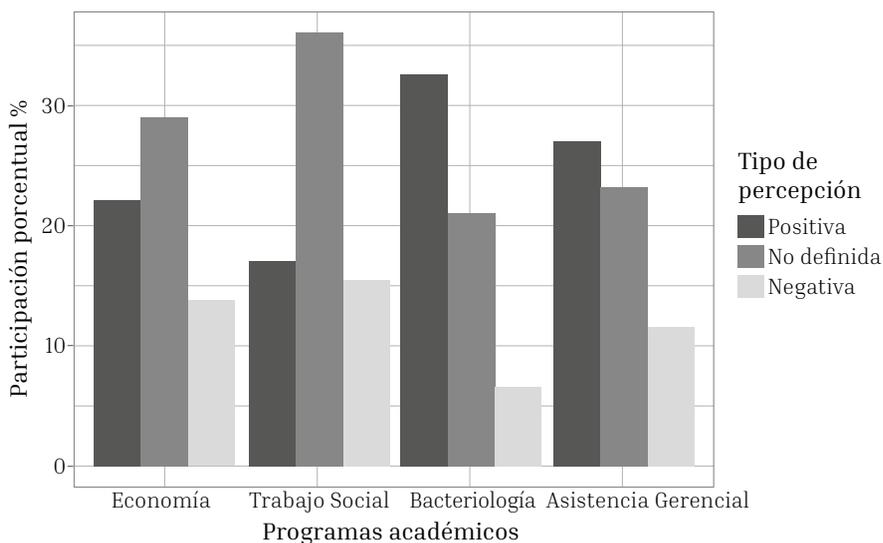
Gráfico 17. Respuestas pregunta 5 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 18 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 6, **“Cuando pierdo una evaluación me pongo triste y me deprimó porque afecta mi éxito académico en otras asignaturas”**; con las participaciones porcentuales transformadas, según la tabla 13. En el gráfico 18 se evidencia que los estudiantes de los programas de Bacteriología y Asistencia Gerencial en su mayoría si sienten tristeza y depresión cuando pierden una evaluación, mientras que los de Economía y Trabajo Social en su mayoría, no tienen una percepción definida frente a esta pregunta.

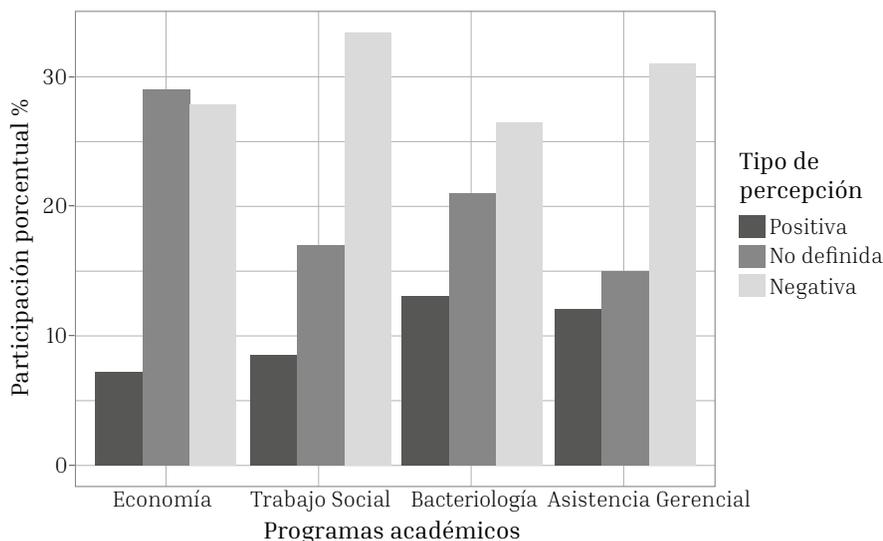
Gráfico 18. Respuestas pregunta 6 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 19 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 7, **“Cuando pierdo una evaluación siento rabia y eso afecta las relaciones con los profesores y los compañeros”**. En el gráfico 19 se evidencia que los estudiantes de los programas de Trabajo Social, Bacteriología y Asistencia Gerencial en su mayoría no sienten rabia, de tal manera que ese sentimiento pueda afectar las relaciones con la comunidad universitaria. Mientras que los estudiantes de Economía se encuentran divididos entre los que no tienen una percepción definida y los que no tienen este sentimiento.

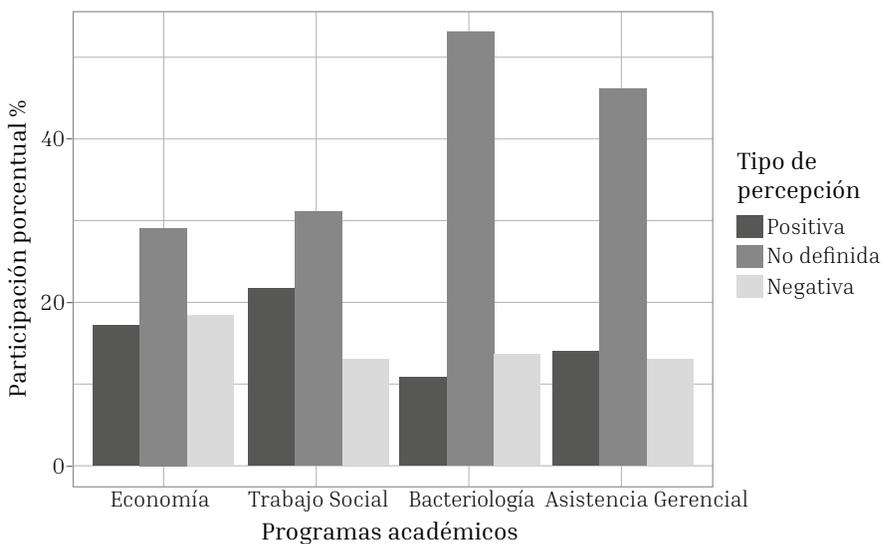
Gráfico 19. Respuestas pregunta 7 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 20 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 8, **“Siento alegría al momento de presentar una evaluación porque soy consciente que fortalecerá mi éxito académico”**. En el gráfico 20 se evidencia que, en su mayoría, todos los estudiantes de la muestra de los programas no tienen una percepción definida a esta pregunta. Vale la pena destacar que, los estudiantes de Trabajo Social y Economía, en una menor proporción, sienten una mayor alegría al presentar una evaluación que sus pares de Bacteriología y Asistencia Gerencial.

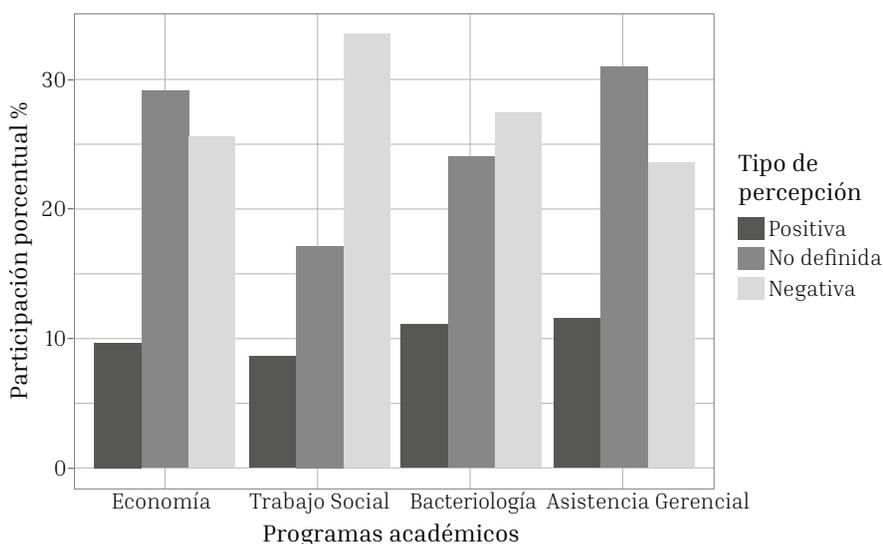
Gráfico 20. Respuestas pregunta 8 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 21 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 9, **“Al momento de presentar una evaluación no experimento ninguna emoción que afecte las actividades normales de mi vida cotidiana universitaria”**. En el gráfico 21 se evidencia que, en su mayoría, los estudiantes de Trabajo Social y Bacteriología no experimentan ninguna emoción al momento de presentar una evaluación. Este comportamiento contrasta con los de Economía y Asistencia Gerencial, los cuales en su mayoría no tienen una percepción definida a esta pregunta.

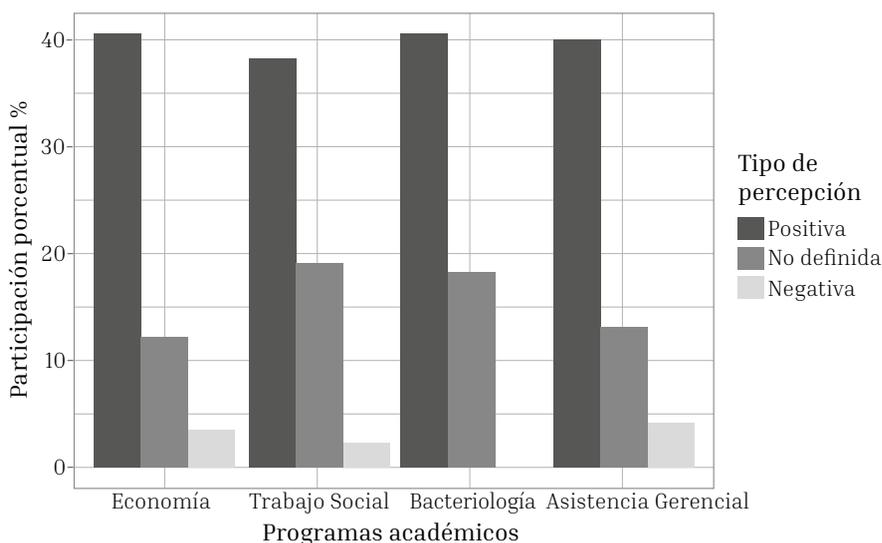
Gráfico 21. Respuestas pregunta 9 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

En el gráfico 22 se aprecia el comportamiento de las 160 respuestas a la pregunta 10, **“Creo que los buenos resultados de la evaluación fortalecen mi autoestima y me estimula para continuar con la formación profesional”**. En el gráfico 22 se evidencia que todos los estudiantes de la muestra en su amplia mayoría manifiestan que los buenos resultados de la evaluación fortalecen su autoestima y los estimulan a continuar con la formación profesional. Vale la pena destacar que, en un segundo renglón, los estudiantes de Trabajo Social son los que más tienen una percepción no definida con respecto a los otros programas.

Gráfico 22. Respuestas pregunta 10 con escalas Likert transformadas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

3.2.4. Análisis descriptivo relacionado con el rendimiento académico: Resultados

En esta parte se ha seleccionado aquellas preguntas en las cuales se menciona que las emociones tienen algún efecto sobre el desempeño académico de los estudiantes, de acuerdo con lo encontrado en los cuatro programas. Estas preguntas están relacionadas en la tabla 14, en la cual se resalta el sentimiento y el rendimiento o éxito académico.

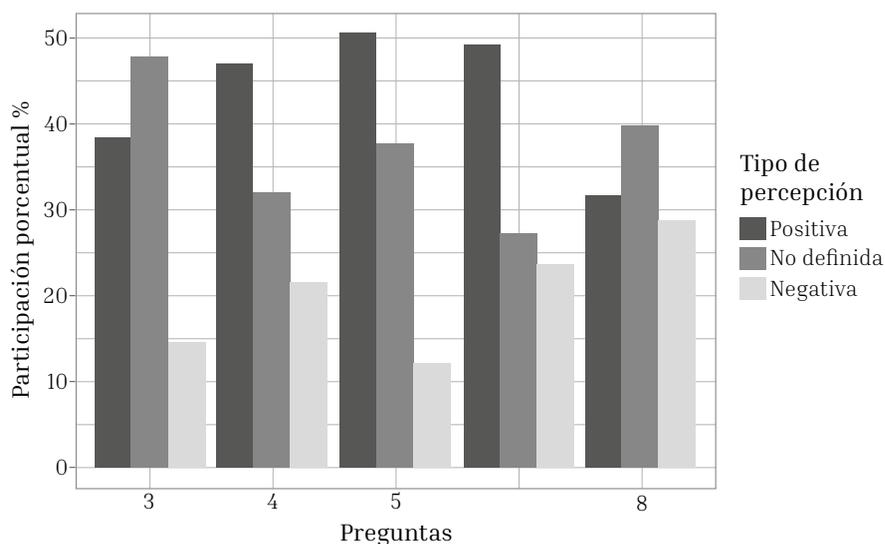
Tabla 14. Preguntas que capturan la incidencia sobre el desempeño académico

Pregunta	Percepción positiva	Percepción sin definición	Percepción negativa
1 Los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emociones positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico	38.25 %	47.5 %	14.5 %
2 Antes de presentar una evaluación siento miedo y eso afecta mi rendimiento académico	46.75 %	31.75 %	21.5 %
3 Cuando presento una evaluación siento confianza porque estoy seguro que si estudié obtendré mejores resultados académicos	50.25 %	37.5 %	12 %

4	Cuando pierdo una evaluación me pongo triste y me deprimó porque afecta mi éxito académico en otras asignaturas	49.25 %	27.25 %	23.5 %
5	Siento alegría al momento de presentar una evaluación porque soy consciente que fortalecerá mi éxito académico	31.5 %	39.75 %	28.75 %

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Gráfico 23. Preguntas que capturan la incidencia sobre el desempeño académico



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Del análisis de la tabla 14 y gráfico 23, se deducen una serie de inferencias que se describen a continuación:

En primer lugar, los estudiantes sí sienten y racionalizan determinadas emociones al momento de enfrentarse a la evaluación, las cuales inciden en su rendimiento académico. Este reconocimiento está en todas las respuestas que se obtuvieron a través de los instrumentos de orden cuantitativo y cualitativo. Este hallazgo, se ajusta a las teorías que vienen cuestionando el racionalismo que ha imperado en la cultura patriarcal de occidente heredada, especialmente de la tradición judeocristiana, que ha impuesto el imaginario que los seres humanos orientan sus acciones única y exclusivamente por la razón. Ya el profesor y científico Daniel Goleman, había advertido en los años 90 que “una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope” (Goleman, 1995, p. 22), y es precisamente este un factor determinante que influye de manera poderosa en la evaluación; en ese sentido, todos los procesos racionales que el estudiante desarrolla en su ejercicio de apropiación de los conocimientos, se articulan con el cerebro emocional, y desde ahí, se desprenden unos determinados resultados. Frases como “me pongo ansioso, a veces me da miedo perder, siento rabia, me pongo triste, me siento contento cuando paso un examen,

no tengo confianza en el profesor o me estreso”², revelan cuán importante son las emociones en los estudiantes.

Desde los años 80 se hicieron desarrollos científicos asociados a otras dimensiones que participan de los procesos de aprendizaje, aparte de la racional, como lo fueron las llamadas inteligencias múltiples (Gardner, 1986). Estos descubrimientos han circulado de manera exacerbada, pero más basados en discursos que en la propia práctica, especialmente en países iberoamericanos, en los cuales los sistemas de evaluación al final mantienen paradigmas positivistas en los cuales miden a todos con el mismo parámetro, sin tener en cuenta el contexto cultural. En ese sentido, no resulta extraño, entonces que en este estudio se hayan manifestado una serie de emociones que dan cuenta de cómo son las reacciones de los estudiantes como seres humanos. Ahora bien, no obstante, estos descubrimientos que han interrogado a la pedagogía, aun en el siglo XXI, muchas instituciones educativas, parecen no querer salir de los mismos paradigmas estandarizados para afrontar la evaluación y los aprendizajes, y esa es una de las causas más frecuentes del fracaso académico y todos los problemas asociados a la evaluación que se extiende también al sistema universitario.

2 Frases recogidas de los grupos focales aplicados a la población objeto de estudio.

Como segundo aspecto, en las 5 preguntas analizadas (3, 4, 5, 6 y 8) se evidencia, que las emociones negativas, como el miedo, la tristeza y la depresión son las más que influyen en el desempeño académico según la percepción de los estudiantes, comparando con respecto a las emociones positivas, como la alegría o la confianza. La hipótesis de este comportamiento se encuentra relacionada con la preparación del estudiante frente a las evaluaciones, su seguridad y determinación frente al conocimiento adquirido, que no siempre es el mejor, el estilo del profesor, el gusto o no por el área disciplinar y el ambiente que se genera en el aula. Todas esas variables influyen de manera decisiva en el rendimiento académico.

Aunado a lo anterior, vale la pena destacar que un grupo de estudiantes no tienen una percepción definida frente a que no se sienten seguros en el hecho de que las evaluaciones les generen emociones positivas ni sentimientos de alegría, lo cual confirma el hallazgo anterior, de que las emociones negativas parecieran prevalecer sobre las positivas. En efecto, el 47.5 % de los estudiantes responde que a veces si, a veces no “los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emociones positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico” y el 39.75 % responde que a veces si a veces no, sienten “alegría al momento de presentar una evaluación porque soy consciente

que fortalecerá mi éxito académico”. Estos hallazgos están basados en las percepciones de los estudiantes acerca de su propio rendimiento académico y no con base a los puntajes de sus evaluaciones. Estos análisis podrían complementarse considerando los resultados de las evaluaciones de los estudiantes encuestados con el instrumento, en los distintos cortes del periodo académico. La hipótesis se encuentra relacionada con el hecho de que no son las mismas emociones previas frente a las evaluaciones del primer, segundo y tercer corte. Estas se agudizarían mientras más se acerca el final del período académico.

Para Bisquerra, “las emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.” (Bisquerra, 2018, p. 73). Estas emociones son juicios de valor que los individuos realizan sobre algún tipo de amenaza. En este estudio, como se mencionó, arrojó que los estudiantes experimentan fundamentalmente tres emociones negativas: el miedo, la tristeza y la depresión. Las dos primeras de acuerdo con Ekman (2013) son primarias o básicas, mientras que la segunda es aprendida y está asociada también al estrés que produce el ambiente hostil en que se enfrenta la evaluación.

Se puede inferir que los estudiantes están enfrentados muchas veces al dilema que genera una tensión entre el querer hacer parte del proceso de evaluación como un aspecto importante dentro de su camino formativo, lo que les genera emociones como la alegría, la confianza y la satisfacción; y el tener que enfrentarse a procesos evaluativos que les genera las emociones negativas ya señaladas. Los estudios realizados en la década de los 90 por los científicos Seligman (1990) y Csíkszentmihályi (1996), que inauguraron lo que se denominó la psicología positiva han contribuido a establecer la necesidad de cultivar emociones positivas en los individuos a efecto de lograr autorregulación y goce en las distintas tareas que desarrollan, lo cual, al mismo tiempo, genera un ambiente para los demás agradable que se va contagiando; esto también tiene que ver con lo que algunos psicólogos llaman la motivación intrínseca, que para el caso de las dinámicas que implican la evaluación resulta ser un dispositivo muy importante, no solo para el éxito académico, sino para la construcción de la convivencia ciudadana. En ese sentido “las emociones positivas experimentadas y el clima de autonomía revelan relaciones altas con autoeficacia y compromiso académico; además, las emociones académicas positivas permiten al alumnado disfrutar de la tarea académica que está realizando y tener una mayor percepción de éxito” (Oriol-Granado et al, 2017, p.55).

3.2.5. Análisis de correlación: Resultados

En esta última parte, se presenta un parangón de las respuestas por programa académico, que permite comparar los comportamientos de las emociones de los estudiantes entre los cuatro programas académicos considerados en esta investigación. De esa manera se muestra un análisis de correlación para las preguntas del instrumento aplicado. Como las respuestas de los estudiantes son cualitativas³, es decir forman parte de unos niveles de Likert, se elaboró un análisis de correspondencia simple, porque se consideran únicamente, dos variables: las preguntas del instrumento y sus respuestas, consistentes en los niveles de la escala de Likert. Para lograr este análisis se identificaron unas relaciones entre preguntas afines, como se observa en la tabla 15. En cada pregunta se resalta la emoción o sensación identificada.

3 Son cualitativas en el sentido de la clasificación tradicional de las variables, de acuerdo con su naturaleza de recolección de información, considerando que este tipo de variables miden características, cualidades o categorías que no tienen una representación amplia de valores al momento de su cuantificación.

Tabla 15. Preguntas afines

Grupo	Preguntas
1. Preguntas con emociones positivas	3: Los resultados de un proceso de evaluación son importantes porque ayudan a estimular emociones positivas de los estudiantes y contribuyen al rendimiento académico.
	5: Cuando presento una evaluación siento confianza porque estoy seguro que si estudié obtendré mejores resultados académicos.
	8: Siento alegría al momento de presentar una evaluación porque soy consciente que fortalecerá mi éxito académico.
	10: Creo que los buenos resultados de la evaluación fortalecen mi autoestima y me estimula para continuar con la formación profesional.
2. Preguntas transversales	1: Considero que la evaluación que aplican los profesores en el aula es útil para los procesos de formación.
	2: Pienso que la evaluación es una herramienta que contribuye a apropiar aspectos teóricos y prácticos importantes que hacen parte de mi futuro ejercicio profesional.
	9: Al momento de presentar una evaluación no experimento ninguna emoción que afecte las actividades normales de mi vida cotidiana universitaria.
3. Preguntas con emociones negativas	4: Antes de presentar una evaluación siento miedo y eso afecta mi rendimiento académico.
	6: Cuando pierdo una evaluación me pongo triste y me deprimo porque afecta mi éxito académico en otras asignaturas.
	7: Cuando pierdo una evaluación siento rabia y eso afecta las relaciones con los profesores y los compañeros.

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

El procedimiento metodológico realizado para cada grupo es el siguiente:

- » Una tabla de contingencia, que consiste en una tabla de frecuencias simples de las preguntas con los niveles de la escala Likert de respuestas, ponderando con las participaciones porcentuales descritas en la sección anterior.
- » Test de Pearson o Chi - cuadrado: prueba de correlación para variables cualitativas. Si el valor de probabilidad (*p-value*) es menor a 0.05, se concluye que las categorías de las dos variables cualitativas están relacionadas, con un nivel de significancia del 5 %.
- » Análisis de correspondencia: análisis para identificar las relaciones entre las categorías de las variables. En este caso las dos variables son: las preguntas de cada grupo y las respuestas en niveles de Likert. Este análisis consiste en realizar un traslado de muchos puntos definidos en un espacio multidimensional a un espacio de dos dimensiones, en el cual se observa la posición relativa de cada categoría de las variables. Este espacio bidimensional es el que se grafica para cada grupo de preguntas, a efectos de identificar las relaciones.

Para los niveles de respuesta de la escala de Likert se utiliza una codificación mostrada en la tabla 16.

Tabla 16. Codificación de niveles de la escala Likert

Código	Nivel escala Likert
1	Siempre
2	La mayoría de veces sí
3	Algunas veces sí, algunas veces no
4	La mayoría de las veces no
5	Nunca

Fuente: Elaboración propia.

Grupo Uno: preguntas con emociones positivas

En la tabla 17 se aprecia la tabla de contingencia a partir de las preguntas 3, 5, 8 y 10 y los niveles de respuesta de la escala Likert. Los valores mostrados en la tabla 17 corresponden a la suma de las frecuencias de las participaciones porcentuales al interior de cada programa académico de cada una de las respuestas, por esta razón no suman 160, que es el total de estudiantes de la muestra encuestada.

Tabla 17. Tabla de contingencia grupo de preguntas 1

Niveles escala Likert					
Pregunta	Siempre (1)	La mayoría de veces si (2)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de las veces no (4)	Nunca
3	48	105	190	56	2

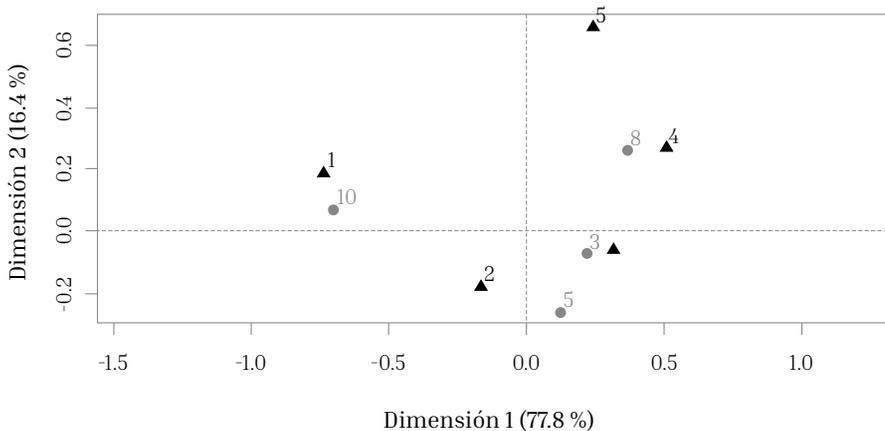
Niveles escala Likert

Pregunta	Siempre (1)	La mayoría de veces sí (2)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de las veces no (4)	Nunca
5	30	171	150	43	5
8	38	88	159	95	20
10	160	158	62	12	7

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Aplicando la prueba Chi cuadrado a las variables, se obtiene un *p-value* de 2.2e-16, lo que significa que las preguntas con emociones positivas y los niveles de respuesta se encuentran relacionados. Esta relación queda explicada y discriminada por el análisis de correspondencia elaborado. Como resultado del análisis se muestra el gráfico 24. En este los triángulos dibujados en rojo representan los niveles de respuesta con la escala Likert, según la codificación de la tabla 16. Los círculos en azul representan las preguntas.

Gráfico 24. Análisis de correspondencia con preguntas de emociones positivas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

El Gráfico 24 evidencia que las sensaciones de emociones positivas (punto azul - pregunta 3) y la confianza (punto azul - pregunta 5) producidas por las evaluaciones en los estudiantes tienen una relación más cercana, que con las otras emociones correspondientes a las preguntas del grupo. Esto podría obedecer a las características psicológicas de la muestra encuestada. También se aprecia que estas emociones positivas y la confianza, se encuentran más cerca de la alegría (pregunta 8), que de la autoestima (pregunta 10). Asimismo, la pregunta 10 (punto azul) tiene una relación cercana con el nivel 1 (siempre - triángulo rojo) de la escala de Likert; tal y como se confirma con la frecuencia 160 de la tabla de contingencia.

Grupo Dos: preguntas transversales

En la Tabla 18 se aprecia la tabla de contingencia a partir de las preguntas 1, 2 y 9 y los niveles de respuesta de la escala Likert. Las frecuencias corresponden a las participaciones porcentuales al interior de cada programa académico de cada una de las respuestas.

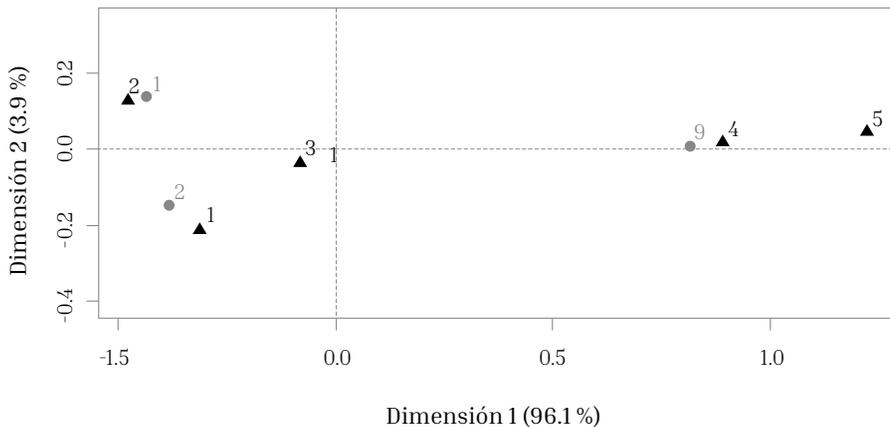
Tabla 18. Tabla de contingencia grupo de preguntas 2

Niveles escala Likert					
Pregun- ta	Siem- pre (1)	La mayo- ría de veces si (2)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de las veces no (4)	Nunca
1	68	194	116	18	5
2	102	148	125	20	5
9	38	43	101	117	103

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Aplicando la prueba Chi cuadrado a las variables, se obtiene un *p-value* de 2.2e-16, lo que significa que las preguntas transversales y los niveles de respuesta se encuentran relacionados. Esta relación queda explicada y discriminada por el análisis de correspondencia elaborado. Como resultado del análisis se muestra el gráfico 25.

Gráfico 25. Análisis de correspondencia con preguntas transversales



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

El gráfico 25 evidencia que las sensaciones de utilidad de las evaluaciones (pregunta 1) y el aporte de los procesos evaluativos (pregunta 2) tienen una relación cercana. También se aprecia que estas sensaciones se encuentran alejadas de la percepción interrogada en la pregunta 9, la cual cuestiona acerca de que, al momento de presentar una evaluación, el estudiante no experimenta ninguna emoción que afecte las actividades normales de su vida cotidiana universitaria. Asimismo, la pregunta 9 tiene una relación cercana con el nivel 4 (la mayoría de las veces no) y 5 (nunca) de la escala de Likert; tal y como se confirma con las frecuencias 117 y 103 de la tabla de contingencia. Por último, la posición del nivel 3 (Algunas veces sí, algunas veces no) cerca del origen,

indica que este nivel se encuentra alejado de las sensaciones de las preguntas 1, 2 y 9; es decir que las respuestas de estas preguntas están definidas alejándose de este nivel.

Grupo Tres: preguntas con emociones negativas

En la tabla 19 se aprecia la tabla de contingencia a partir de las preguntas 4, 6 y 7 y los niveles de respuesta de la escala Likert. Las frecuencias corresponden a las participaciones porcentuales al interior de cada programa académico de cada una de las respuestas.

Tabla 19. Tabla de contingencia grupo de preguntas 3

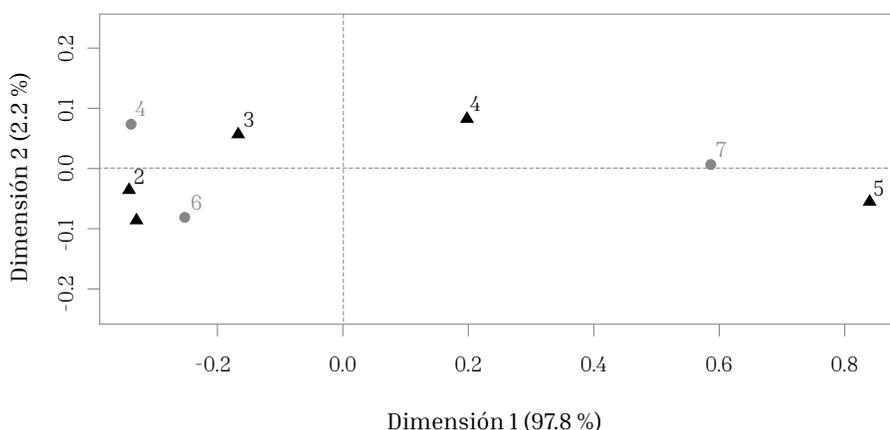
Niveles escala Likert					
Pregun- ta	Siempre (1)	La mayoría de veces si (2)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de las veces no (4)	Nunca
4	66	121	127	69	17
6	74	123	109	57	37
7	30	51	82	95	143

Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

Aplicando la prueba Chi cuadrado a las variables, se obtiene un *p-value* de 2.2e-16, lo que significa que las preguntas transversales y los niveles de respues-

ta se encuentran relacionados. Esta relación queda explicada y discriminada por el análisis de correspondencia elaborado. Como resultado del análisis se muestra el gráfico 26.

Gráfico 26. Análisis de correspondencia con preguntas de emociones negativas



Fuente: Elaboración propia con base a datos del instrumento.

El gráfico 26 evidencia que las sensaciones de emociones de miedo (pregunta 4) y tristeza y depresión (pregunta 6) producidas por las evaluaciones en los estudiantes tienen una relación más cercana, que, con la emoción de rabia, de la pregunta 7. Según este hallazgo, los estudiantes no tienen sentimientos de resentimiento social contra la comunidad académica producto de un mal resultado en las evaluaciones; al parecer las sensaciones negativas producidas

por los malos resultados, como el miedo y la tristeza, son interiorizadas y no son expresadas hacia sus compañeros y profesores. También se aprecia que las respuestas a las preguntas 4 (miedo) y 6 (tristeza y depresión) tiene una relación cercana con el nivel 1 (siempre) y 2 (la mayoría de las veces sí) de la escala de Likert; asimismo, la pregunta 7 (rabia) se encuentra más cercana del nivel 5 (nunca), como se confirma con la frecuencia 143 de la tabla de contingencia.

Conclusiones

El problema que se desarrolló en este estudio alrededor de los imaginarios y las emociones que experimentan estudiantes universitarios en torno a las experiencias de evaluación en el aula, constituye un aporte que abre líneas de investigación, toda vez que, si bien los estudios sobre la evaluación en diferentes aspectos abundan, no sucede lo mismo cuando se trata de trabajos en los cuales se articule esta con las emociones.

La aplicación de una metodología que combinó un instrumento cuantitativo a través del cuestionario, y otro cualitativo representado en los grupos focales, permitió una mejor comprensión sobre los imaginarios que los estudiantes tienen sobre la evaluación y las emociones que expresan al momento de enfrentarse a la misma, y su influencia sobre el rendimiento académico. Desde ese horizonte de estudio, las siguientes conclusiones dan respuesta al objetivo número uno que se planteó: *Describir cuáles son los imaginarios que tienen los estudiantes sobre la evaluación.*

La población objeto de estudio cuando ingresa al claustro universitario, trae una serie de metarrelatos o trasfondos históricos asociados a la evaluación que han aprendido cuando pasan por lo que Berger

y Luckmann (2010) llaman socialización primaria y que está representada en las experiencias de formación inicial (jardín, primaria y bachillerato), que se caracteriza por una concepción de la evaluación como mecanismo de poder y control que distingue los que son “buenos o malos” estudiantes de acuerdo con los estándares tradicionales. Esas etapas han creado unos imaginarios que se trasladan a la universidad, y, aunque esta suele ser más flexible en algunos aspectos, conserva un paradigma de evaluación que no difiere mucho. No obstante, un motivo que se repite en un número significativamente alto de estudiantes de los programas de Economía, Bacteriología y Asistencia Gerencial, es que la evaluación es una herramienta que les aporta para la formación profesional por cuanto es un buen pretexto para apropiarse ciertos conocimientos disciplinares que a mediano plazo les representará utilidad dentro de su proyecto de vida. No sucede lo mismo con el programa de trabajo social, pues la información recogida permite concluir que mantienen una posición no definida o poco contundente con respecto a la utilidad de la evaluación; lo cual puede obedecer a las características del tipo de programa con un currículo más flexible y menos lineal, que dota a los estudiantes de posiciones más críticas, al menos durante el desarrollo de la carrera, que les despierta otros intereses.

El hecho que los estudiantes experimenten malestar frente a los resultados de la evaluación referido

más a la nota y no necesariamente al aprendizaje, sugiere un imaginario que responde al paradigma tradicional que han heredado y que se reproduce en el claustro: confirma, además, la tesis que el sistema educativo tiene el reto de dar un salto cualitativo que le permita desprenderse de los modelos de medición y entrar más profundamente a modelos más de construcción y diálogo que facilite, al mismo tiempo, superar toda manifestación de discriminación e injusticia social, como lo sugiere Murillo e Hidalgo (2015).

Por otra parte, con respecto al objetivo número dos: *Identificar las emociones que experimentan los estudiantes cuando presentan una evaluación*, se responde a través de las siguientes conclusiones. En esta parte es importante decir que precisamente de los imaginarios que tienen los estudiantes como su reserva acumulada y que fueron manifestados, se desprenden las emociones que expresan. Dicho lo anterior, emergieron tres emociones que experimentan los universitarios al momento de enfrentarse a la evaluación que son el miedo, la tristeza y la depresión que inciden negativamente en el rendimiento académico. De estas tres se destaca principalmente los programas de Economía, Bacteriología y Asistencia Gerencial, como los que más sienten miedo en razón al tipo de evaluación que usa más instrumentos estandarizados que permitan unos resultados objetivos. Nuevamente vuelve a aparecer el progra-

ma de trabajo social como el que menos tendencia expresa, especialmente frene al miedo a la hora de presentar evaluaciones, lo que confirma una vez más la conclusión anterior en el sentido de tener unas características propias, y en este caso, referidas al tipo de evaluaciones que tienden a estructurarse de manera más subjetiva y abierta; esta condición lleva a presumir que los resultados del rendimiento académico no son tan negativos como en los demás programas.

Importante también resaltar que la autoestima, la cual está asociada a emociones positivas como la confianza y la alegría, que arrojó el más alto porcentaje en los cuatro programas y está en la misma línea con las narrativas de los estudiantes, constituye un aspecto altamente motivante con respecto a los buenos resultados en la evaluación. Este factor demanda fortalecerlo de manera integral por parte, no solo del programa, sino también de la institución, por cuanto la autoestima está relacionada también con bienestar universitario, convivencia estudiantil, resolución de conflictos y procesos de diálogo democráticos, que indudablemente se convierten en una plataforma fundamental de motivación para lograr mejoras en los resultados de la evaluación.

Otra consideración importante es que la emoción de la rabia no representa mayor significancia en ninguno de los cuatro programas, lo que permite concluir que los posibles estadios de agresividad que pudiera

producir, no se manifiestan, y, por lo tanto, tampoco constituyen un problema que genere conflictos o problemas para la convivencia, especialmente con los profesores aparte de ciertos disgustos ocasionales por considerar que una nota fue injusta y amerita reclamaciones. De otra parte, el hecho que los estudiantes no simpaticen con un profesor no ocasiona conflictos significativos, aunque sí puede influir a la hora de evaluar la labor del profesor como tal, aspecto que abre otra línea de futuras investigaciones que fortalezcan estudios que se vienen desarrollando sobre el mismo problema.

Es preciso tener en cuenta que en países llamados comúnmente, en vías de desarrollo como Colombia, en donde el acceso a la educación universitaria, de acuerdo con las estadísticas recogidas por Rojas (2019), ha venido disminuyendo significativamente en los últimos años - sin tener en cuenta lo que pueda pasar en el año 2020 por efectos de la pandemia global - por su puesto atribuida a factores diversos, requiere fortalecer estudios que tengan en cuenta la incidencia de la dimensión emocional en los procesos de evaluación de los cuales se deriven políticas institucionales que pongan en práctica modelos de evaluación desde perspectivas multidisciplinares que involucren a todos los actores que participan de la formación de la población universitaria.

Finalmente, para responder al objetivo tres: *Plantear estrategias que contribuyan a mejorar los procesos*

de evaluativos en el aula a partir de las comprensiones logradas sobre las relaciones entre imaginarios y evaluación.

Para darle respuesta a este objetivo se propone unos anclajes que se constituyen en una herramienta orientadora con el fin de fortalecer la experiencia de la evaluación en la cual se involucren las emociones que pueden experimentar los estudiantes.

- » Realizar con frecuencia diagnósticos de la población estudiantil con la que los profesores se encuentran con el fin de detectar los imaginarios que traen sobre la experiencia de evaluación y generar dinámicas de sensibilización, socialización y diálogo para llegar a acuerdos de corresponsabilidad frente a la tarea que requiere evidenciar que los estudiantes están procesando y aplicando conceptos y teorías asociadas a la disciplina.
- » Para lograr impacto se sugiere trabajar con la propuesta de Rafael Echeverría sobre la *Escucha*. Echeverría (2011) considera que cuando se examina detenidamente la comunicación, se percata que ella descansa, principalmente, no en el hablar sino en el escuchar. El escuchar es el factor fundamental del lenguaje porque sólo se logra un hablar efectivo cuando es seguido de un escuchar efectivo, dado que es el escuchar, no el hablar, lo que con-

fiere sentido a lo que se dice. Por esta razón, la metáfora tradicional de la comunicación humana como la transmisión de información es inadecuada, porque no toma en cuenta la asignación de sentido por parte del oyente y distorsiona el fenómeno que pretende revelar. Además, la forma tradicional de abordar la comunicación humana supone que los seres humanos se comunican entre sí de una manera instructiva; es decir, que un receptor es capaz de reproducir la información que se le está transmitiendo. De acuerdo con lo anterior, a juicio del autor, la interacción comunicativa, entre los seres humanos, puede ser concebida como un baile porque implica la coordinación de acciones con otra persona. Tal como se hace al ejecutar un paso de baile, cuando una persona dice algo a alguien, ese alguien, generalmente le responderá dentro del espacio de posibilidades que se ha creado por lo que el individuo dijo. Las acciones en esta “danza” conversacional, están muy bien definidas por los movimientos ya ejecutados en esa conversación. A esto, Echeverría lo llama el contexto de la conversación, el cual es uno de los factores que condiciona el escuchar. Cualquier cosa que se diga es escuchada dentro del contexto de la conversación que se está sosteniendo y esto define lo que se espera escuchar. Si se hace una petición, se escuchará cualquier

respuesta que se dé como una aceptación, rechazo, postergación o compromiso. Un aspecto importante para los procesos de evaluación que desde el autor se aporta, son las historias personales de los individuos por cuanto afecta su escucha. La gente escucha aquello que se les dice según sus experiencias personales, las cuales focalizan ejes de interés, configuran significados y permiten evocaciones y analogías de todo tipo. Por ejemplo, “al haber hecho el ejercicio de leer un poema a un grupo de personas y preguntarles después qué han escuchado, resulta sorprendente observar cuán diferente ha sido al escuchar de cada uno, y lo que el mismo poema fue capaz de evocar en diferentes individuos” (Echeverría, 2011, p. 170).

Hay algunas acciones específicas a las que el autor recurre y que considera de utilidad para lograr un mejor proceso de aprendizaje asociado a los procesos de evaluación: La primera que propone la denomina “Verificar Escuchas”. En la medida en que se reconoce el problema de la brecha, como inherente al fenómeno de la escucha, es importante estar atentos a él y no suponer que por haber dicho lo que se dijo, el otro necesariamente interpretó lo que se ha dicho tal como se esperaría que fuera interpretado. No importa cuán claro se cree que se ha sido, la brecha de sentido puede haberse producido. Lo que el autor sugiere es la verificación. Esta se puede ha-

cer tanto cuando se está en la posición del orador, como cuando se está en el lugar del oyente.

El orador le puede pedir al oyente que, en sus palabras (no es repetir lo que se ha dicho), diga lo que ha entendido de lo que el orador le ha dicho. Se trata de que lo haga con sus propias palabras, y así el orador tiene la posibilidad de acceder a su interpretación de lo que ha dicho y no a lo que oyó que este le decía. En ese sentido “si se limita a repetir “Mis palabras”, no sabré cómo las interpreta y por tanto lo que, a partir de ellas, escucha” (Echeverría, 2011, p. 173). Al mismo tiempo, considera que:

Yo estoy en la posición del oyente, es muy importante que desarrolle una capacidad para sospechar de mi propia escucha. No porque sienta que lo que el otro dijo hace sentido, ello significa que el sentido que he conferido a sus palabras sea el adecuado, sea el sentido que el orador busca expresarme. Lo que estamos diciendo es que la verificación de escucha no sólo es pertinente cuando no estoy seguro de entender, sino que suele ser igualmente necesaria cuando creo estar seguro de entender. Para asegurarme de que lo que he escuchado es lo adecuado, hago un alto en la conversación y verifico mi propia escucha. Puedo, por lo tanto, decirle al orador, “espera un segundo”. Déjame verificar si te entiendo bien (p. 173).

En segundo lugar, el autor propone “Compartir inquietudes”. Aquí resalta el hecho de que siempre que

se habla, se hace para “hacernos cargo de algo que nos inquieta” (p. 174). Hay muchos problemas frecuentes en la manera de escuchar que resultan de no saber cuál o cuáles son las inquietudes que conduce al orador a decir lo que dice. No suele relacionarse con aquello que lleva al orador a hablar. Por eso una vez que se conoce la inquietud, no sólo es posible comprender mejor lo que se ha escuchado, sino que también posibilita evaluar si lo que el orador (profesor o estudiante) ha dicho, presenta la mejor manera de responder a su propia inquietud.

El último elemento que propone lo denomina “Indagación”. Esta se constituye en una herramienta fundamental para reducir la brecha de sentido en el proceso de la escucha. Se trata de “pedirle al orador que se nos proporcione más información de la manera de afinar, de completar, de corregir lo que hasta el momento hemos escuchado” (p. 175). Lo que se hace fundamentalmente es usar el habla para que se garantice una mejor escucha. Cuando se indaga se habla para escuchar mejor y con el propósito de que el otro hable más. Las acciones anteriores de cara a la escucha se convierten en la plataforma adecuada para lograr que esta dimensión del lenguaje contenga una alta posibilidad de apertura a los otros, como un acontecimiento central en el proceso de escuchar. “Es una forma a través de la cual el sistema que somos es afectado por el comportamiento de otros sistemas con los cuales cohabita y por las fuerzas

del entorno en el cual vive” (p. 177). Echeverría considera que la apertura al otro implica romper con dogmas de verdades absolutas y entrar por el camino de la humildad; es decir, reconocer que se tienen limitaciones en la comprensión de los sentidos, y que los otros pueden aportar a ese camino de búsqueda.

Es claro, entonces que “la falta de respeto, la no valorización del otro, cierran la posibilidad de nuestra apertura. La escucha requiere que le confirmemos al otro algún grado de autoridad para mostrarnos algo que posiblemente no vemos o no sabemos” (p. 178). En ese orden de ideas, el otro, tiene un valor supremo en el proceso de la escucha y, por consiguiente, tanto en la transformación del orador como del oyente. De lo anterior, según el autor, se colige que la escucha implica la apertura a otro diferente.

De alguna forma la voz del otro es equivalente a nuestra propia voz. En estos casos la voz del otro es casi un eco de la nuestra y, por lo tanto, no es de extrañar que tengamos menos problemas para escucharlo, pues nos estamos escuchando a nosotros mismos. Los problemas reales de comunicación se producen precisamente cuando los interlocutores son muy diferentes. Es en estas ocasiones que se ponen en evidencias nuestras escasas competencias en el dominio de la escucha. Ello nos conduce a sostener que, si queremos evaluar nuestra capacidad de escucha, nos limitemos a sopesar nuestra capacidad de comprensión de otro diferente a nosotros. Este es el real desafío de la escucha (Echeverría, 2011, p. 180).

Lo inmediatamente anterior, desde la óptima del autor, implica una transformación personal. Esa nueva mirada que emerge en este proceso pasa necesariamente, entonces, por abandonar antiguas concepciones y dogmas, acompañadas de ciertas emocionalidades recurrentes, con visiones que nunca se revisaron y con las cuales las personas se sentían plenamente identificadas, sin darse la posibilidad de que ese estrecho mundo en el que habitaban pudiese ser diferente. Este aprendizaje transformacional implica una especie de “muerte de sí mismo”, para comenzar a vivir de otra manera. En ese sentido el escuchar nuevas voces genera la apertura y respeto por nuevos mundos.

Puede, entonces colegirse de lo dicho, que la educación tiene la misión de lograr un aprendizaje que permita ese proceso de transformación, de *metanoia*⁴, descrito en los párrafos anteriores.

De acuerdo con lo anterior, se concluye que si el escuchar, en último término implica abrirse a ser transformado por el otro, entonces la escucha es el elemento básico del proceso de aprendizaje. Por lo cual saber escuchar es saber aprender, de la misma manera que saber aprender implica saber escuchar.

4 Echeverría utiliza esta palabra *Metanoia*, que quiere decir literalmente “Más allá de la mente”, esto es, más allá de las categorías mentales que hasta el momento han gobernado la mente del ser humano.

Desde esta comprensión de la escucha, Echeverría concluye que aprender no es otra cosa que abrirse para ser transformado, para ser cambiado y diferente dentro de la expectativa de ser mejor, de empoderarse para transformarse.

Teniendo en cuenta, tanto los principios generales que Echeverría plantea sobre la educación y, en especial la escucha, el autor categóricamente afirma, entonces que se debe superar la visión de la educación centrada, o en el maestro, o bien en el estudiante. Estos dos extremos no favorecen transformaciones importantes en el proceso de enseñanza, porque en el primero, se tiene la visión tradicional que el maestro es un gran transmisor de conocimiento que tiene el poder de la verdad sobre el estudiante. Mientras que aquella concepción pedagógica centrada en el estudiante coloca tanto al maestro como al estudiante en la misma posición frente al aprendizaje; con ello se cree que el maestro es un simple facilitador y el estudiante es el centro de la actividad de la enseñanza. Esta pedagogía democrática en donde los participantes están en la misma condición es fuertemente criticada por Rafael Echeverría, toda vez que tal simetría (igualdad de condiciones), no garantiza transformaciones y avances en el proceso de aprendizaje. La apuesta del autor en mención es colocar en el centro de la acción pedagógica “El Aprendizaje”. Poniendo en condiciones diferentes y

jerárquicas (asimétricas) al maestro y al estudiante. Al respecto dice:

El proceso de enseñanza está fundado en una asimetría de base que reconoce que tanto maestro como alumno entran en él en condiciones originales e insoslayables de desigualdad: el maestro sabe lo que el alumno no sabe y el proceso de enseñanza se basa y justifica en el objetivo de producir una transferencia de competencias del primero al segundo... La opción pedagógica que proponemos no es una opción centrada en el alumno. La llamamos opción pedagógica centrada en el Aprendizaje (Echeverría, 2011 p. 136-137).

Con esta propuesta, según el autor, se recupera el vínculo perdido entre enseñanza y aprendizaje y se genera una opción pedagógica que se basa en la capacidad de desempeño, lo que implica “restablecer desde la enseñanza, el vínculo entre el aprendizaje y el mundo de la acción y del trabajo” (p. 140). Se trata entonces, de hacer del estudiante una persona competente para el mundo de hoy, de manera que “debemos también integrarlos al mundo y enseñarles, como parte de su aprendizaje, a navegar con competencias en él” (p. 141).

- » Fortalecer la confianza entre profesores y estudiantes a través de un diálogo permanente en el cual la evaluación sea percibida como una dimensión de la formación y no como un acto punitivo. Moisi (2010) sugiere que todas

las dinámicas sociales que están atravesados por la educación giran alrededor de la confianza, como un factor esencial para construir escenarios de aprendizajes que redunden en la construcción de una cultura en donde los individuos aprovechan las narrativas y creencias del otro, para fortalecer las propias en un proceso intercultural. En ese sentido si se considera que la confianza es una emoción que se aprende de acuerdo con Ekman (2012), es de suma importancia construirla en diálogo permanente con los estudiantes al momento de llevar a cabo los procesos de evaluación, que son precisamente los que muchas veces producen miedo y desconfianza.

- » Generar escenarios de concientización para incentivar la autorregulación y/o autonomía de los estudiantes, como factor clave para el logro de objetivos de aprendizaje. Se sugiere realizar dinámicas a partir del “Mito de la Caverna” que se encuentra en el libro VII de *La República* del filósofo Platón, bajo el lema “romper las cadenas de aquello que produce miedo cuando nos enfrentamos a la experiencia de la evaluación”.
- » Realizar talleres pedagógicos con los estudiantes que promuevan el disfrute de los procesos de aprendizaje, haciendo uso de las herrami-

entas que ofrece la psicología positiva, desde la perspectiva de Martin Seligman y Mihály Csíkszentmihályi, quienes proponen crear escenarios de comportamientos en donde las personas no se limite solo a cumplir deberes y obligación esperando un premio o evitando un castigo, sino que todas las actividades se orienten al cumplimiento de metas que produzcan estados de ánimo de felicidad. En ese orden de ideas la evaluación ha de ser una experiencia gratificante y no de sufrimiento.

- » Se propone trabajar los talleres propuestos por el biólogo Humberto Maturana Rome-sín asociados a las emociones, contenidos en el libro *Formación Humana y Capacitación* que ofrecen herramientas importantes para afrontar distintas experiencias como seres humanos, desde los siguientes criterios que propone: respeto a sí mismo, emoción y acción, el hacer y no el ser, generación de mundos, biología del amor, cuerpo y alma, ética y espiritualidad, lenguajear, escuchar, poética del vivir y evaluar.
- » Generar espacios de socialización en los cuales se comparta experiencias exitosas en torno a la práctica de la evaluación desde los distintos componentes o asignaturas que se ofrecen en los programas. Se propone la metodología Ver,

Juzgar y Actuar desarrollado por Joseph Cardijn, que fue inicialmente dirigido a jóvenes, que posteriormente fue aplicado a la educación, tendiendo a darle sentido a las acciones humanas asociadas también a leer la vida como un texto dentro de un contexto con un pretexto o fin último que genera estrategias importantes de reflexión desde cada experiencia que viven la población estudiantil.

- » Formar a los profesores en temas y problemas asociados al manejo y control de las emociones desde un enfoque científico y pedagógico, especialmente el miedo, la ansiedad y el estrés.
- » Trabajar talleres con los estudiantes sobre el conocimiento del funcionamiento del cerebro humano y su impacto en los procesos de evaluación a los que los individuos se enfrentan.
- » Implementar ejercicios de autoevaluación y coevaluación que fortalezcan la autoestima de los estudiantes y permita que le otorguen sentido a la evaluación como parte de su formación profesional.
- » Hacer uso de metodologías innovadoras que motiven a los estudiantes a interesarse por los distintos campos del conocimiento y sientan la necesidad de dar cuenta de procesos de apropiación a través de experiencias de eva-

luación gratificante. En ese sentido se propone: secuencias didácticas, cuadernos viajeros, aprendizaje por problemas, construcción de aprendizaje cooperativo, entre otras.

- » Como parte de la retroalimentación de las evaluaciones, resolver los exámenes entre todos los estudiantes para detectar posibles imprecisiones y vacíos que pueden presentar algunos.

Referencias

- Acosta, G., Garibello, L. (2018) *Análisis de imaginarios en el campo de la educación en artículos de revistas indexadas*. Monografía. Universidad de la Salle (no publicado).
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la Universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 235-272. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121940013>
- Bautista, N. (2016). Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 127-144.
- Barreto, F., Bermúdez, J. (2017), Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Bertalanffy, L., Rapoport, A., Thompson, J. D., Mackenzie, W. J. M., & Anohin, P. K. (1989). *Teoria dos sistemas*. Série Ciências Sociais. Editora Fundação Getúlio Vargas.

- Bleske-Rechek, A., Zeug, N., y Webb, R. (2007). Discrepant performance on multiple-choice and short answer assessments and the relation of performance to general scholastic aptitude. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 89-105.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (2010). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.
- Bergman, M., & Rosenkrantz, C. (2019). *Confianza y derecho en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2018). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Briones, G. (2015). *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación general básica superior del colegio fiscal provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil, periodo 2014-2015*. (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Bolívar, Ecuador.
- Burgos, J. (2018). Percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en tres universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(12), 12-24.
- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Rodríguez, C. F., & Canelo, M. D. M. F. (2015). Relaciones entre auto-

estima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 41-55. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=129330657004>

Cañadas, L., Santos, M., Castejón, J. (2019). Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 193-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908772>

Cárdenas Salgado, F. A. (2005). Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 1-5. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp299pereva.pdf

Castoriadis, C. (1989). *La construcción imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (2013). El ascenso de la insignificancia. *Mediterráneo económico*, (23), 63-76.

Cotrufo, T., & Ureña, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones: sentir, pensar, decidir*. Editorial Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat S.L.

Damasio. A. (2017). *La Sensación de lo que ocurre*. Editorial Booket.

- De Sousa Santos, B. (2018). *Un discurso sobre las ciencias*. Editorial Cortés.
- De Zubiría Samper, J. (2019). Los retos a la educación en el siglo XXI.
- Delgado, B., Martínez, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60. <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865641005/html/>
- Del Carmen Gómez, M., & da Resurrección Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.
- Reina, M., Delgado, A., Parra, A. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69. <https://idus.us.es/handle/11441/30518>
- Echeverría, R. (2003). *La Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones.
- Echeverría, R. (2003). *La empresa emergente*. Granica
- Echeverría, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje*. Granica.

- Esiler, R. (2002). *El caliz y la espalada: nuestra historia, nuestro futuro*. Cuatro Vientos.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings* (Vol. 11). Elsevier.
- Extremera, N., Fernández, B. (2004). La inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de evaluación*, 29(1) 1-12.
- Fernández, M. & Fialho, I. (2017). *¿Qué tipo de emociones experimenta el alumnado al ser evaluado con rúbrica?* *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*. 3(1) 81-88.
- Freire, P. (2005). Educación y mudanza. Política y educación.
- Fukuyama, F. (1996). *Confianza. Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Atlántida.
- Gallardo, R. Y., Villalobo, V. P., & Gallardo, C. Y. (2018). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 89-103.
- Gardner, H. (1986). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Paidós.

- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://www.redalyc.org/journal/706/70667730009/>
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*: Siglo XXI.
- Goycolea, M. H. F. V., Quintero, M. J. S. C., Ibarra, M. M. A. B., & Córdova, M. E. G. M. (2018). Nivel de autoestima y su relación con el rendimiento escolar con estudiantes del tercer semestre del Cobach Plantel Navojoa. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, (18), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933998>
- Goleman, D. (1995). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Ediciones BSA
- Gómez, B. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Octaedro
- Gómez, M. & Quesada, V. (2017) Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universi-

tario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.

Gottman, J., y DeClairee, J. (1997). *The Herat of parenting*. New York: Simon & Schuster. (Trad. Cast. Javier Vergara, 1997). En Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.

Guamanquispe, M. (2013). *El estrés infantil y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes de 4to, 5to, 6to y 7mo año de educación básica del Centro de Educación Básica Manuela Espejo de la ciudad de Ambato de la provincia de Tungurahua*. (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.

Guerra, M. Á. S. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).

Hawes, G. (2005). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Consultado el, 18.

- Heinsen, M. (2018). *Autoestima y tacto pedagógico en edad temprana: orientaciones para educadores y familias* (Vol. 69). Narcea Ediciones.
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Iafrancesco, G. (2004). Evaluación integral y del aprendizaje. Coop Editorial Magisterio.
- Jensen, E. (2009). Una nueva mirada a la educación basada en el cerebro. *Revista Magisterio*, (37) 22-31 <https://recorriendo-web.blogspot.com/2011/11/una-nueva-mirada-la-educacion-basada-en.html>
- Kant, I. (1978). Crítica a la razón pura. Prólogo a la segunda edición. Madrid: Alfaguara.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2016). Guías para construir estados del arte.
- Luhmann, N. y Rasch, W. (2002). *Teorías de la distinción: Redescribiendo las descripciones de la modernidad*. Prensa de la Universidad de Stanford.
- Maldonado, C. (2005). Ética decisión racional y teoría de la acción. En: problemas de ética aplicada. *Colección Bios y Ethos*, (3), 73-97.
- Maturana, H (2010). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Granica.

- Martínez, M. (2014). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Circulo de Lectura Alternativa.
- Mayer, JD y Salovey, P. (1993). La inteligencia de la inteligencia emocional. *inteligencia*, 17(4), 433-442.
- Mazzitelli, C., Guirado, A., Laudadio, J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72.
- Martínez, J. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23(68).
- Mérida, R., Serrano, A., & Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162.
- Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2009). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Mockus, A. (2002). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1), 20-38.

- Moisi, D (2010), Geopolítica de las emociones: Como las Culturas del Miedo, la Humillacion y la Esperanza Estan Reconfirmando el Mundo. Mexico.
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.
- Molina, J., Chorot, P., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2014). Miedo a la evaluación negativa, autoestima y presión psicológica: Efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 57-66.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo, J., Hidalgo, N (2015). Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. Ariel.
- Núñez, J.C., Sola, P., González, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Infocop*, 3 (21).

- Ortega-Villazán, R. (2017). *Aprendiendo a sentir. Proyecto sobre las emociones para la escuela del Pilar*. Trabajo de grado. Tesauro.
- Nussbaum, M. C. (2018). *La ira y el perdón: resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Abablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. (2006), Certezas y controversias en el estudio de la emoción, en *Revista Electrónica de motivación y emoción*, IX, 1-25. <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>
- Páramo, P. (2010). *La Investigación en las ciencias sociales. Técnicas de Recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia
- Páramo, P. (2006). *Investigación alternativa. Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*.
- Parra, J. (2019). *Las fases del proyecto de investigación*. Segunda Edición.

- Penalba B. J. (2009) Análisis Crítico de Los Aspectos Antropológicos y Pedagógicos, en la Educación Emocional, *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, 247-265.
- Pérez, T. (2010). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Tendencias y retos*, 1(10), 39-64.
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rojas, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios Teaching of research competence: perceptions and evidence of university students Contenido. *Espacios*, 40(41), 26-42.
- Raczynski, D., & Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. La agenda pendiente en educación. *Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, 105-133.
- Razeto, A. (2016). Confianza interpersonal entre los miembros de una escuela: valor básico y olvidado por las reformas educativas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 77-89.

- Reitmeier, C. A. y Vrchota, D. A. (2009). Selfassessment of oral communication presentations in food science and nutrition. *Journal of Food Science Education*, 8(4), 88-92. DOI:10.1111/j.1541-4329.2009.00080.x
- Restrepo, M. Campo. R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. PUJ.
- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. M., Cruz, I. A., & Fonseca, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31).
- Rojas. T (2019). Dónde están los estudiantes. Tendencias. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/donde-estan-los-estudiantes/621270/>
- Sánchez, T. & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. 29(14), 237-266.
- Santos, M. (2019). *Evaluar con el corazón. De los ríos de la teoría al mar de la práctica*. Ediciones Homo Sapiens.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal*

of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences, 25 (2), 167-178.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J.D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes. Malden, MA: Blackwell Publishers. Pp. 279-307.

Sobrevilla, D. (1987). El programa de fundamentación de una ética discursiva de Jürgen Habermas. Ideas y Valores, 36(74-75). pp. 99-118.

Tejedor, F. Tejedor y García, A. (2007). *Causas del bajo rendimiento de estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES*. Revista de Educación, 342. Enero-abril, pp. 443-473

Sternberg (1996): *Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. Hillsdale, New Jersey: Simón & Schuster.

Taylor, C. (2014). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Murillo Torrecilla, F. J., & Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

- Torre, J.C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Comillas: Madrid.
- Torres, G. & Méndez, L (2016). Efectos del género en la motivación intrínseca y el estado de flow en la actividad docente. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 3(1), 2-11.
- Tungendhat, E. (1990). El papel de la identidad en la constitución de la moralidad. *Revista Ideas y Valores*, (83-84).
- Ruiz, M. Á. G., & Serra, V. Q. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con Maestría*. Universidad de la Salle.
- Vives, M. (2015). *Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación*. Universidad de la Salle.
- Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80-96. DOI: 10.1016/j.asw.2013.11.008.

Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag.

Zabalza, M. & Lodeiro, L (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47.

Imaginar la evaluación: entre la razón y la emoción es el resultado de un estudio que fue desarrollado en cuatro programas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca mediante un enfoque mixto, cuyos resultados permiten concluir que los universitarios asocian la evaluación más con los resultados numéricos que con el aprendizaje, e igualmente se evidencia, que las emociones negativas, como el miedo, la tristeza y la depresión son las que más influyen en el desempeño académico según la percepción de los estudiantes, comparando con respecto a las emociones positivas, como la alegría o la confianza.

La hipótesis de este comportamiento se encuentra relacionada con la preparación del estudiante frente a las evaluaciones, su seguridad y determinación frente al conocimiento adquirido, el estilo del profesor, el gusto o no por el área disciplinar y el ambiente que se genera en el aula. También muchos de los imaginarios que reportan los estudiantes sobre la evaluación son reflejo de los que proyectan los profesores en el aula, lo cual deviene en la manifestación de emociones como la ansiedad, el miedo o la angustia cuando deben enfrentar dicha experiencia, lo que incide negativamente en el rendimiento académico.

ISBN: 978-958-5198-16-6



9 789585 198166