

# Revista de Ciencias Sociales

# Fracaso escolar como producto de un ritual evaluativo que genera emociones y actitudes negativas\*

**Quiceno Ospina, Abelardo\*\***  
**González Gil, Marta Elena\*\*\***  
**Gutiérrez Avendaño, Jairo\*\*\*\***

## Resumen

La cultura evaluativa tradicional, dominada por rituales y prácticas, responde a una visión de control en lugar de centrarse en la formación integral del estudiante. Esta investigación tiene como objetivo comprender la ritualización de la evaluación como estrategia pedagógica que fomenta el fracaso escolar en estudiantes de educación secundaria básica, articulados a los Ciclos Lectivos Integrados de tres instituciones en el Nordeste antioqueño, Colombia. Se desarrolló bajo el paradigma cualitativo y el enfoque de teoría fundamentada constructivista, con el propósito de entender la construcción colectiva en torno al ritual evaluativo desde las percepciones de docentes y estudiantes, empleando una triangulación de instrumentos, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, encuestas y una revisión bibliográfica exhaustiva de teorías e investigaciones relevantes. Los resultados destacan la presencia de experiencias afectivas en los estudiantes que disminuyen su motivación hacia el aprendizaje y, en algunos casos, los lleva a considerar el abandono escolar, como producto de un ritual evaluativo tradicional e impositivo. La investigación subraya la necesidad de implementar un ritual evaluativo más favorable al aprendizaje, a través de estrategias pedagógicas que transiten del enfoque sumativo que genera experiencias afectivas negativas, hacia un enfoque formativo que promueva la participación y el deseo de aprender.

**Palabras clave:** Fracaso escolar; enfoque pedagógico alternativo; emociones; evaluación; ritual evaluativo.

---

\* Artículo derivado de la tesis: “El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar”, presentada en el Doctorado en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2024.

\*\* Candidato a Doctor en Educación en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Magíster en Educación. Coordinador en la Institución Educativa Cisneros, Antioquia, Colombia. E-mail: [abelardo.quicenoos@amigo.edu.co](mailto:abelardo.quicenoos@amigo.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-3097>

\*\*\* Doctora en Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Medellín, Antioquia, Colombia. Docente e Investigadora del Grupo Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: [marta.gonzalezgi@amigo.edu.co](mailto:marta.gonzalezgi@amigo.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7038-1027>

\*\*\*\* Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Magíster en Educación. Docente e Investigador del Grupo Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: [jairo.gutierrezav@amigo.edu.co](mailto:jairo.gutierrezav@amigo.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-0722>

# School failure as a product of an evaluative ritual that generates negative emotions and attitudes

## Abstract

The traditional evaluative culture, dominated by rituals and practices, responds to a vision of control instead of focusing on the comprehensive development of the student. This research aims to understand the ritualization of evaluation as a pedagogical strategy that encourages school failure in basic secondary education students, articulated to the Integrated School Cycles of three institutions in the Northeast of Antioquia, Colombia. It was developed under the qualitative paradigm and the constructivist grounded theory approach, with the purpose of understanding the collective construction around the evaluative ritual from the perceptions of teachers and students, using a triangulation of instruments, such as semi-structured interviews, discussion groups, surveys and an exhaustive bibliographic review of relevant theories and research. The results highlight the presence of affective experiences in students that decrease their motivation towards learning and, in some cases, lead them to consider dropping out of school, as a product of a traditional and imposing evaluative ritual. The research highlights the need to implement an evaluative ritual that is more favorable to learning, through pedagogical strategies that move from a summative approach that generates negative emotional experiences, to a formative approach that promotes participation and the desire to learn.

**Keywords:** School failure; alternative pedagogical approach; emotions; evaluation; evaluative ritual.

## Introducción

La evaluación de los aprendizajes ha sido una preocupación persistente en las instituciones educativas, sobre todo, ante problemáticas que se presentan frecuentemente como la repitencia, extraedad, inasistencia, abandono y conflictos de convivencia (D'Andrea y Buontempo, 2019; Valero et al., 2022; Atencia, 2023; Félix, Urrea y López, 2023). Estas situaciones, lejos de solucionarse, afectan cada vez a más estudiantes, generando en los docentes un lenguaje de desesperanza ante la falta de propuestas de solución efectivas para su disminución.

En ese contexto, es fundamental realizar una revisión crítica de la cultura evaluativa, dominada por rituales y prácticas tradicionales que responden a una visión de control en lugar de centrarse en la formación integral del estudiante; la cual se ha convertido en un instrumento de poder que jerarquiza a los estudiantes y prioriza criterios externos, como el *ranking* de calidad, sobre el aprendizaje, propiciando un sistema estandarizado y

acreditativo que limita la motivación de los estudiantes y contribuye a índices altos de reprobación y deserción (Williamson, 2019; Vázquez, 2020; Valero et al., 2022; Felix et al., 2023).

Para hablar de ritualización de la evaluación en el aula de clase, se hace necesario entenderla como una manera de actuar, diseñada para distinguir y privilegiar lo que está siendo orquestado, para que sea diferente en comparación con otras actividades, en general, más cotidianas (Bell, 2009). Esta diferenciación abre el camino para reconocer el ritual evaluativo con unas cualidades que lo hagan más evidente y obvio en el contexto educativo, considerando algunas características en que debe soportarse para su vinculación a la escuela, tales como: a) Formalismo, b) tradicionalismo, c) inmutabilidad, d) estar regida por reglas, e) contener simbolismo, f) producir performance, y g) quien participe en ella debe manifestar un estado mental apropiado (Rappaport, 2001; Kyriakidis, 2007; Bell, 2009).

Este concepto abre la posibilidad de

vincular el ritual al proceso evaluativo llevado a cabo en la escuela, considerado como acto político que organiza relaciones ideales y fomenta valores entre los estudiantes, permitiendo que se refuercen los vínculos morales que se dan en el aula de clase y se fortalezcan a través de este tipo de encuentros. En este sentido, la ritualización de la evaluación en el aula gira en torno a su función y a su significado, constituyendo una dicotomía entre las creencias y las acciones que han acompañado el ritual desde sus concepciones históricas.

En Colombia, cerca del 22% de los estudiantes de secundaria reprueban el año, y un 20% de adultos en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) no avanzan por la falta de promoción adecuada. Estas cifras reflejan la necesidad de enfoques evaluativos que acompañen el aprendizaje de manera inclusiva, para disminuir la vulnerabilidad educativa y social. En respuesta, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto políticas de evaluación formativa desde 2008, especialmente con el *Decreto 1290 de 2009*, destacando la importancia de constituir este tipo de evaluación como un proceso mentor para enfrentar las altas cifras de reprobación y deserción escolar de los últimos años (Yepes y Gutiérrez, 2022; Lavado y Herrera, 2022).

La normativa actual otorga autonomía a las instituciones para adaptar sus Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), muchas de las cuales han recurrido a la evaluación numérica, limitando las oportunidades de un enfoque formativo y personalizado que aborde el fracaso escolar. Por ello, persiste el desafío de transformar las prácticas docentes hacia un aprendizaje significativo, que favorezca la auto reflexión, el diálogo y metodologías diversas, en un contexto donde las características individuales de los estudiantes, como su motivación, esfuerzo y percepción del apoyo parental (Engin-Demir, 2009), se vinculan estrechamente con las dificultades de aprendizaje y la baja implicación en sus procesos formativos (Castejón y Vera-Muñoz, 1996).

El tipo de evaluación que se aplique a los estudiantes influye en su rendimiento académico; sin embargo, la evidencia empírica indica que tanto los aspectos individuales (los propios del estudiante), los familiares y los académicos o escolares, impactan el éxito o fracaso en el desempeño académico (Lozano, 2003; Krüger, 2012). Dentro de estos últimos, se ha destacado la importancia de la trayectoria educativa previa, como la asistencia a un jardín infantil, siendo considerada como un determinante positivo para los logros académicos futuros (Gamboa y Krüger, 2016); la edad en el momento de llegada al sistema educativo es otro aspecto a considerar como una de las variables personales más relacionadas con el éxito escolar del estudiante (Böhlmark, 2008).

Además, el fracaso escolar se relaciona con otros factores, como las actitudes hacia el aprendizaje, la autoeficacia (Britner y Pajares, 2006), los intereses Swarat, Ortony y Revelle, 2012), las relaciones interpersonales (Cabo y Romero, 2014), y las políticas educativas (Willms y Somers, 2001). Al respecto, puede entenderse no sólo como un problema del estudiante, la familia, o la institución educativa, sino como un fallo del sistema educativo en su totalidad (Marina, 2010; Boada et al., 2011; Renée y Mcalister, 2011), e incluso de la sociedad en su conjunto (Marchesi y Hernández, 2003).

Esta investigación se enfoca en estudiantes que interrumpieron su trayectoria escolar con el abandono temprano del sistema regular y retornaron a la escuela para concluir sus estudios a través de los CLEI. El ciclo correspondiente a los grados sexto y séptimo, constituye una etapa de transición en la que la figura de la monodocencia que cambia a un enfoque disciplinar, sin que existan estrategias adecuadas de adaptación. Esta transición abrupta, junto con las limitaciones de recursos y distancia a la escuela, afecta la integración escolar y la permanencia de los estudiantes, quienes, en muchos casos, ven en el abandono una alternativa ante la falta de satisfacción académica.

El estudio propone un enfoque innovador

basado en la construcción de narrativas colectivas para comprender los factores que contribuyen al fracaso escolar en los diferentes momentos del proceso evaluativo. Para ello, se llevó a cabo una inmersión en el contexto histórico y cultural de las comunidades educativas de estos municipios, apoyándose en las aportaciones teóricas de expertos en fracaso escolar, evaluación y emociones. El objetivo de esta investigación fue comprender la ritualización de la evaluación como estrategia pedagógica que fomenta el fracaso escolar en estudiantes de educación secundaria básica de tres instituciones en el Nordeste antioqueño en Colombia.

## 1. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo para comprender la problemática desde los discursos de los participantes en un contexto específico (Galeano, 2018). Esto facilitó interpretar la realidad según la lógica de los actores sociales, rescatando la particularidad de los procesos involucrados. Se precisó el rol del investigador en el descubrimiento de otras perspectivas y características relevantes de la población estudiada, promoviendo un enfoque inductivo que facilitó el desarrollo de la pregunta y el objetivo de investigación (Ángel y Herrera, 2011; Denzin y Lincoln, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Adicionalmente, se utilizó la teoría fundamentada para detectar patrones emergentes en los datos recogidos, vinculando

los discursos y prácticas de los profesores y estudiantes con la conceptualización del fracaso escolar como fenómeno social. Este método permite una sistematización precisa que descubre propiedades y relaciones entre categorías, potenciando el análisis mediante codificación inicial y posterior, codificación enfocada para una comprensión profunda.

A lo largo del análisis, se recurrió a la comparación teórica y al uso de categorías conceptuales, ajustando los hallazgos a la literatura actual (Charmaz, 2014; Kenny y Fourie, 2015). Este proceso culminó en un marco teórico derivado de los datos mediante codificación exhaustiva de las acciones y perspectivas de los participantes, generando una base sólida para la integración de nuevas categorías.

### 1.1. Población y muestra

Para desarrollar el estudio se seleccionaron tres municipios del Nordeste antioqueño, eligiendo una institución educativa por cada uno: La Institución Educativa Cisneros en Cisneros; San José del Nus, en San Roque; y, Roberto López Gómez, en Santo Domingo. Tras obtener la autorización de los rectores, se convocó a docentes para entrevistas semiestructuradas y estudiantes de los CLEI, para grupos de discusión y encuestas. De los 61 docentes invitados, 24 aceptaron participar y 16 completaron todas las etapas del proceso, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
**Participantes, entrevista semiestructurada**

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

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

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Seguidamente, se procedió a conformar los grupos de discusión con la autorización del directivo. Inicialmente, en las tres instituciones educativas se convocó a todos los estudiantes matriculados en los CLEI IV y V; luego se conformaron las listas (con nombre y

téléfono de contacto) de aquellos estudiantes que deseaban participar. Posteriormente, se contactaron vía celular para asistir a una primera reunión de presentación de la propuesta.

**Tabla 2**  
**Número de participantes en los grupos de discusión**

Institución Educativa	Estudiantes convocados CLEI IV	Estudiantes convocados CLEI V	Estudiantes que aceptaron CLEI IV	Estudiantes que aceptaron CLEI V	Estudiantes grupos de discusión CLEI IV	Estudiantes grupos de discusión CLEI V
Cisneros	15	21	14	16	6	9
San José del Nus	11	16	8	11	0	5
Roberto López Gómez	15	30	10	20	0	6
<b>Total</b>	41	67	32	47	6	20

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

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Tras socializar la iniciativa y aclarar dudas, de los 41 estudiantes de CLEI IV convocados, 32 aceptaron y 6 completaron todas las etapas del proceso; de los 67

estudiantes de CLEI V, 47 aceptaron y 20 participaron hasta el final. Así, se conformaron cuatro grupos de discusión, como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
**Códigos de la información en el texto**

Lugar entrevista	Institución Educativa	Código entrevista semiestructurada	CLEI	Código grupo de discusión
Municipio Cisneros	IE Cisneros	ESC	IV V	GDC
Municipio San Roque, corregimiento de San José del Nus	IE San José del Nus	ESSR	V	GDSR
Municipio Santo Domingo, corregimiento de Versalles	IE Roberto López Gómez	ESSD	V	GDSG

**Nota:** Además del código se asignó un número a los participantes en cada una de las categorías.

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Para ampliar la recolección de información, se aplicó una encuesta digital mediante *WhatsApp* en los grupos gestionados

por los directores, obteniendo respuestas de 49 estudiantes. La diversidad de instituciones facilitó comparar percepciones y discursos

de los estudiantes, generando una cartografía social de la problemática y cumpliendo el objetivo principal.

## 1.2. Instrumentos

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas como técnica que permitió explorar percepciones, posturas y vivencias relacionadas con la evaluación, recogiendo saberes y lenguajes construidos en la práctica de los participantes (Corbetta, 2003). Asimismo, se usaron grupos de discusión para reconstruir el proceso interactivo y discursivo en un espacio común (Mannheim, 1980; Bohnsack, 2024). Aunque inicialmente se planeó un solo grupo, las condiciones contextuales de los estudiantes llevaron a realizar encuentros en sus instituciones durante el horario nocturno de clases, garantizando la participación confiable de todos.

La encuesta se basó en lo expuesto por Hernández et al. (2014); Lanuez y Fernández (2014); y, Nocedo et al. (2001), incluyendo preguntas cerradas y abiertas para captar categorías y opciones múltiples, y se contó con la colaboración de los rectores para su difusión. Respondieron 49 estudiantes de las tres instituciones, quienes participaron voluntariamente.

Para el análisis se utilizó el *software Atlas.ti*, el cual facilitó la organización y sistematización de la información mediante la triangulación y el desarrollo de categorías de análisis. Su capacidad para organizar unidades de análisis y construir redes categoriales resultó fundamental en la interpretación de los hallazgos, consolidando así el sustento teórico y metodológico de la investigación.

## 2. Resultados y discusión

Los resultados del estudio muestran diversas emociones y actitudes presentes en los estudiantes, derivadas del proceso evaluativo, destacando cómo la influencia afectiva del

profesor, las estrategias pedagógicas y los lenguajes empleados, inciden en la motivación hacia el aprendizaje o, en contraste, en el riesgo de fracaso escolar. Los profesores señalaron emociones negativas manifestadas por los estudiantes en relación con la evaluación como: Deshonestidad, miedo, frustración, derrota y confusión. En contraste, también reportaron emociones positivas como confianza, expectativa, seguridad, interés y empatía, las cuales contribuyen a enriquecer la enseñanza y el ambiente en el aula.

Estos hallazgos, coinciden con los estudios de Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013); y, Sonllea, Martínez y Monjas (2018), quienes observaron que un alto porcentaje de estudiantes asociaba la evaluación con emociones negativas, formadas por creencias y experiencias previas, y también identificaron sensaciones de alivio y satisfacción tras superar las evaluaciones. Desde la perspectiva de los profesores, los resultados indican que las emociones positivas fomentan la apropiación del conocimiento; mientras que las emociones negativas obstaculizan el aprendizaje y el desarrollo educativo.

### 2.1. Emociones y actitudes negativas

En el discurso de los profesores, se observa con frecuencia una conexión entre la evaluación y las sensaciones negativas que genera en los estudiantes, como deshonestidad, miedo, frustración, derrota y confusión. Estos sentimientos, que aparecen de forma moderada pero constante, ya fueron reportados por Piemontesi et al. (2012), quienes señalan que los estudiantes con alta ansiedad en situaciones de evaluación suelen mostrar menor habilidad para el estudio que sus compañeros menos ansiosos. En este contexto, la ansiedad se presenta como un posible detonante del fracaso escolar y del abandono temprano del sistema educativo.

Estos sentimientos también se interpretan como expectativas significativas para aquellos que reconocen a los estudiantes como actores sociales. Hernández y Padilla

(2019) demuestran que, además de las variables sociofamiliares y personales, las variables escolares relacionadas con el modelo de eficacia escolar tienen una influencia considerable en la formación de expectativas en los estudiantes. En este proceso, también son esenciales las políticas públicas, las estrategias pedagógicas y la dedicación e intervención del profesor para que los jóvenes alcancen sus metas académicas y personales.

### **a. Deshonestidad**

La información recabada evidencia una situación generalizada en las aulas, identificada como fraude académico, que requiere un tratamiento institucional y reflexión pedagógica. Los diálogos con los estudiantes revelaron comportamientos intencionales de algunos compañeros, que buscan beneficios académicos mediante el plagio y acciones contrarias a principios éticos. Esto se evidenció en los testimonios de dos estudiantes:

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

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

Al respecto, los estudiantes manifestaron que la evaluación puede generar un clima de rivalidad y desconfianza en el aula. Algunos utilizan la evaluación como un medio para vengarse de sus compañeros, como se evidencia en las respuestas de los participantes. Por ejemplo, un estudiante (Gladis, GDCV) señala que: “En los espacios para la coevaluación cuando se cae mal con alguien se presta para desquites”. Otro participante (Abel, GDSRV), refuerza esta idea al mencionar que “Si hay unos compañeros con los que uno no la va bien, en la coevaluación le pone por ahí un dos o una nota muy bajita para perjudicarlo”.

Estas prácticas, comunes en los

procesos de autoevaluación, se evidencian también en los siguientes testimonios de los profesores: “Ellos, simplemente. Como no hay motivación (...) me pongo el 5, sin importar lo que conlleva esa autoevaluación” (Adolfo, ESR11); “para mí la autoevaluación es como algo que el estudiante coge como herramienta para decir esto me va a subir la nota y no hay honestidad” (María, ESC11). Estos testimonios revelan deshonestidad, señalando el deterioro de la confianza y la interacción en el aula, una situación con posibles efectos en el orden social al dañar la seguridad depositada en los demás.

Se observa que los profesores promueven estrategias como la coevaluación, para involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y el diagnóstico de dificultades, favoreciendo así un enfoque formativo de la evaluación y también se promueve la autoevaluación, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje (Sanmartí, 2007). Sin embargo, esas prácticas evaluativas pueden no reflejar la realidad de la medición y la certificación de conocimientos.

La deshonestidad, entendida como un comportamiento premeditado que transgrede la ética en la enseñanza-aprendizaje, viola las normas establecidas, obstaculizando el desarrollo del espíritu crítico y la formación ética en los estudiantes, buscando mejorar la valoración de un trabajo mediante acciones incorrectas y actitudes equivocadas. Por tanto, estas evaluaciones, a menudo cuantitativas y normativas, tienden a clasificar a los estudiantes y pueden limitar la retroalimentación cualitativa efectiva (Canabal y Margalef, 2017).

Al respecto, López et al. (2020) destacan que las formas más comunes de deshonestidad entre los estudiantes son el plagio en actividades y tareas, y obtener crédito por trabajos en los que no participan, lo cual implica una colaboración deshonesto con sus pares. Para disminuir estas actitudes, es necesario implementar acciones que fomenten la colaboración entre estudiantes, promoviendo prácticas con retribuciones positivas por parte de los profesores.



## **b. Miedo**

La información obtenida de los grupos de discusión reveló que la evaluación genera miedo en los estudiantes, creando escenarios en los que exageran la posibilidad de juicios negativos, tanto de sí mismos como de los demás. Este temor puede afectar su desempeño en ámbitos laborales, académicos y sociales.

Algunos testimonios reflejan las emociones de los estudiantes en relación con la evaluación al expresar: “La evaluación produce nervios porque, a veces, aunque uno sabe, debido a los nervios se olvida de todo” (Alan, GDCIV). Otro añadió: “Producía miedo y nervios en todos mis compañeros, y por eso muchos obtenían malas calificaciones, demasiadas en realidad” (Justo, GDCIV).

Este sentimiento de miedo se manifiesta durante el acto evaluativo cuando los estudiantes perciben como amenazante la posibilidad de que sus trabajos sean evaluados negativamente, lo que puede conducir a un bajo rendimiento. El miedo a la evaluación se origina en la convicción de que hay aspectos erróneos en su proceso académico, generando temor a ser considerados ridículos por sus compañeros y provocando poca participación en actividades que los exponen a burlas. Esta emoción se manifiesta a través de fantasías vergonzosas asociadas a supuestos defectos y sentimientos de inferioridad.

Del mismo modo, en los discursos de los profesores se manifiesta el miedo que enfrentan los estudiantes, como se ilustra en los siguientes testimonios: “El concepto que se tiene generalizado de una evaluación es que da miedo o temor, que está para tal fecha y entonces que hay que estudiar el día anterior o que hay que repasar” (Pedro, ESC8); y, “la palabra evaluación asusta al estudiante. Es más, nos asusta a los profesores” (Ana, ESR8). Este sentimiento puede disminuir el autoconcepto del estudiante, aumentar su desconfianza hacia sí mismo y afectar sus relaciones con sus pares, e incluso puede llevarlos a creer que ocurrirán hechos adversos en su proceso de aprendizaje.

El miedo se manifiesta cuando el

estudiante enfrenta una amenaza real o imaginaria, producto de las emociones asociadas al acto evaluativo, lo que genera un alto nivel de ansiedad social, tal como lo señala Bernate et al. (2020), quien al investigar los niveles de ansiedad social identificó entre sus causas el miedo a las evaluaciones negativas, así como la tendencia a evitar situaciones sociales. Por su parte, Sevilla y López (2010) sugieren que los profesores deben aprender a realizar intervenciones positivas en estas patologías, lo que representaría un avance en la mejora de la situación vital de los estudiantes.

## **c. Confusión**

El análisis de la información proporcionada por los estudiantes revela que algunos docentes proponen tareas con un alto nivel de exigencia cognitiva, lo que requiere mayor atención en el desarrollo de procedimientos a través de diversas actividades y genera confusión.

Al respecto, los estudiantes expresaron: “No todas las clases son iguales; hay actividades que uno realiza con facilidad, pero otras son muy difíciles” (Luz, GDCV); “los profesores ponen cosas que uno no entiende, y queda en las mismas” (Justo, GDCIV). Estas impresiones reflejan una evaluación compleja, que obliga al estudiante a contextualizar el conocimiento y superar la confusión.

La complejidad de la evaluación dificulta su comprensión debido a su alto nivel de exigencia y a los múltiples aspectos que la componen, generando conflictos en su resolución y provocando cambios en el comportamiento y la estructura cognitiva del estudiante. Chávez y Martínez (2018), afirmaron que una evaluación es menos compleja cuando se proporciona retroalimentación constante y abundante en el aula; resultando más efectiva si las preguntas de los docentes se enfocan en los procedimientos y argumentos, y menos eficiente si se basa únicamente en los resultados.

#### **d. Ansiedad**

Respecto a la ansiedad, se encontró que enfrentar una evaluación en el aula genera situaciones que combinan elementos emocionales y fisiológicos que, en ocasiones, alteran la personalidad y el carácter de los estudiantes generando ansiedad. En este contexto, se expresaron comentarios como: “Al no prestar atención, se hacía muy difícil el momento de la evaluación” (Dulce, GDCV); y, “uno se bloqueaba porque, a veces, tenía tareas en otras áreas. Entonces, cuando le ponen una evaluación, uno se olvida de todo” (Frida, GDCIV).

Estas afirmaciones se relacionan con la ansiedad y evidencian que las reacciones varían según las características individuales de cada estudiante, así como sus respuestas psicológicas y conductuales, y la combinación de manifestaciones físicas y mentales ante la evaluación. Por tanto, la ansiedad se presenta como un fenómeno transitorio que provoca reacciones irracionales sin un peligro real, respondiendo a estímulos internos relacionados con procesos cognitivos en el aula que pueden ir acompañados de estados depresivos debido al fracaso en la adaptación al trabajo académico.

Esta situación llevó a Ávila-Toscano, Rambal-Rivaldo y Vargas-Delgado (2018) a observar que, enfrentar un examen resulta amenazante y genera interferencia cognitiva que afecta la atención, provocando cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos que influyen significativamente en los resultados académicos de los estudiantes.

#### **e. Enojo**

En relación con esta situación, se identificó que la evaluación aplicada por los profesores provoca sentimientos de irritación que varían desde una leve molestia hasta una intensa furia. Esta dinámica genera emociones que actúan como una fuerza interna en respuesta a diversas circunstancias del aula y promueven rivalidades entre compañeros.

Esta sensación se manifestó recurrentemente en testimonios como: “Cuando decían que iban a evaluar, yo me los quería comer vivos a los profesores, sí, porque a mí me daba mucha rabia” (Irma, GDSRV); y, “nos poníamos a alegrar con el profesor, le decíamos, cómo así que evaluación, entre otras cosas” (Abel, GDSRV).

Este sentimiento evidencia la agresividad entre los estudiantes, favoreciendo el maltrato y bloqueando la energía que incrementa la vivencia emocional. El enojo se entiende como un impulso que surge para responder a diversas realidades relacionadas con la tensión, el malestar o la frustración. Se manifiesta como un fenómeno mental que requiere medios para comunicar sentimientos negativos.

Este contexto motivó la intervención de Braicovich (2023), quien encontró que entre los componentes no conceptuales del enojo existen mecanismos psicológicos innatos que representan adaptaciones heredadas. Estos mecanismos desempeñan un papel causal importante en los juicios diarios y contribuyen al debate sobre el sentido de justicia en la evaluación.

#### **f. Pereza**

Desde esta perspectiva, se manifestó un estado de ánimo decadente vinculado a la falta de disposición para realizar actividades en el aula y evaluaciones. Los estudiantes reportaron cambios en su comportamiento como estrategias subjetivas para enfrentar el aburrimiento, lo que llevó a la negativa de participar en las actividades propuestas por el profesor.

Los comentarios reflejaron esta percepción: “Cuando se hablaba de evaluación en el salón, ahhhh, todos decían qué pereza, profe” (María, GDCV); “profe, qué pereza hacer esa evaluación; no ve que no sabemos, que no practicamos” (Gladis, GDCV). Este efecto se deriva de la falta de disposición y motivación para no obtener deficientes resultados en las tareas.

La pereza se entiende como un descuido en responder a obligaciones y una negligencia que induce a evadir tareas, generando un desánimo evidente frente a los encargos asignados. Ella hace referencia a la falta de energía y ganas de hacer la tarea (Solomon y Rothblum, 1984). Por tanto, puede ser vista como un estado que se instala en el estudiante y limita las posibilidades de acción, llevando a los jóvenes a establecer justificaciones para su inactividad, perdiendo tiempo y energía, así como oportunidades de aprender y crecer. La pereza y el miedo a fallar originan altos niveles de procrastinación (Özer, Demir y Ferrari, 2009); asimismo, son una de las principales razones para el abandono de la actividad física entre los estudiantes (Lanaspa et al., 2011).

## **Conclusiones**

La presente investigación recopiló las distintas apreciaciones sobre el “ritual evaluativo” y validó estos aportes con estudios teóricos, identificando también categorías emergentes durante el proceso, evidenciando la presencia de diversos rituales evaluativos en el aula, algunos con efectos positivos en la enseñanza, pero otros con consecuencias negativas en el aprendizaje y en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

El análisis de los discursos estudiantiles, mostró que ese ritual evaluativo genera deshonestidad, ansiedad y miedo, especialmente cuando perciben que pueden ser objeto de burla. Esta percepción, real o imaginada, fomenta la falta de motivación que afecta el rendimiento académico. Además, se observó que la deshonestidad académica surge como una barrera para la formación ética, afectando el desarrollo crítico y el desempeño académico.

Por tanto, las emociones y actitudes generadas por la evaluación incluyen aspectos negativos cuando ésta no cumple las expectativas de estudiantes y profesores, reflejando una percepción de fracaso en el proceso educativo. En este último caso,

se identificaron subcategorías que señalan el fracaso escolar como efecto de ciertas prácticas evaluativas.

La investigación se convierte en un llamado a los profesores para expandir sus posibilidades pedagógicas hacia alternativas innovadoras. Se requiere que estas propuestas curriculares sean coherentes con los objetivos y la oferta educativa, y que las estrategias didácticas se ajusten a normas y principios que mejoren los aprendizajes. Asimismo, se destacó la necesidad de fortalecer las posibilidades formativas, en particular en teorías que respalden su práctica disciplinar, incorporando nuevas habilidades evaluativas que impacten positivamente en los contextos educativos.

Finalmente, se recomienda promover un debate institucional sobre rituales evaluativos que fortalezcan el aprendizaje y aseguren la permanencia escolar. Una evaluación cualitativa que complemente los sistemas numéricos, podría mejorar la enseñanza y aprendizaje, integrando enfoques dialogantes y políticas formativas que impulsen el desarrollo de competencias personales y académicas en los estudiantes.

## **Referencias bibliográficas**

- Ángel, D. A., y Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de Filosofía*, (43), 9-29. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.11565>
- Atencia, R. C. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-36. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/316/>
- Ávila-Toscano, J. H., Rambal-Rivaldo, L. I., y Vargas-Delgado, L. (2018). Ansiedad ante la evaluación académica y

- engagement: Revisión conceptual, perspectivas, evidencias y líneas de discusión. En A. D. Marengo (Comp.), *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 208-235). Corporación Universitaria Reformada.
- Bell, C. (2009). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.
- Bernate, J. A., Guataquira, A., Romero, E. N., y Reyes, P. C. (2020). Satisfacción de la calidad educativa en educación superior. *Podium*, (38), 37-50. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.3>
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., y Riudor, X. (2011). Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. [https://ctesc.gencat.cat/doc/doc\\_53893194\\_1.pdf](https://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf)
- Böhlmark, A. (2008). Age at immigration and school performance: A siblings analysis using swedish register data. *Labour Economics* 15(6), 1366-1387. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.12.004>
- Bohnsack, R. (2024). Método documentario y sociología praxeológica del conocimiento en la interpretación de imágenes. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), m241202a02. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v12i2.797>
- Braicovich, R. S. (2023). El construccionismo y el enojo, la ira y la indignación. Deconstruyendo el carácter discreto y adaptativo de las emociones. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, (21), 43-64. <http://dx.doi.org/10.22370/rhv2023iss21pp43-64>
- Britner, S. L., y Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/tea.20131>
- Cabo, A., y Romero, C. (2014). Intervención socioeducativa interdisciplinar con jóvenes en riesgo de exclusión social: El centro socioeducativo Díaz-Pintado de Burjassot. *EDETANIA*, 45, 219-234. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/184>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Castejón, J. L., y Vera-Muñoz, M. I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The High School Journal*, 80(1), 20-29. [https://journals.scholarsportal.info/details/00181498/v80i0001/21\\_acmatiacdoaa.xml](https://journals.scholarsportal.info/details/00181498/v80i0001/21_acmatiacdoaa.xml)
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Chávez, Y., y Martínez, F. (2018). Evaluar para aprender: Hacer más compleja la tarea a los alumnos. *Educación Matemática*, 30(3), 211-246. <https://doi.org/10.24844/EM3003.09>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209922>
- D'Andrea, A. M., y Buontempo, M. P. (2019). Repitencia en la educación primaria (Corrientes, Argentina). *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 23(44). <https://revistakairos.org/repitencia-en-la-educacion-primaria-corrientes-argentina/>
- Decreto 1290 de 2009* [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1; pp. 43-102). Gedisa.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors Influencing the Academic Achievement of the Turkish Urban Poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.003>
- Félix, A. V., Urrea, M. L., y López, S. (2023). Abandono escolar de alumnos universitarios en la carrera de Derecho y Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(2), 242-254. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i2.39974>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia.
- Gamboa, L. F., y Krüger, N. (2016). ¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: PISA 2009-2012. *Revista de la CEPAL*, 2016(118), 85-100. <https://doi.org/10.18356/740137dd-es>
- Hernández, O. E., y Padilla, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: Influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34(98), 221-251. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1546>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kenny, M., y Fourie, R. (2015). Contrasting classic, Straussian, and constructivist grounded theory: Methodological and philosophical conflicts. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270-1289. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2251>
- Krüger, N. S. (2012). *Equidad educativa interna y externa en Argentina: Un análisis para las últimas décadas* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2424>
- Kyriakidis, E. (2007). *The archaeology of ritual*. The Cotson Institute of Archaeology Press.
- Lanaspa, M. A., Tapia, E., Soto, V., Sautin, Y., y Sánchez-Lozada, L. G. (2011). Uric acid and fructose: Potential biological mechanisms. *Seminars in Nephrology*, 31(5), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.semnephrol.2011.08.006>
- Lanuez, M., y Fernández, E. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. IPLAC.
- Lavado, M. Y., y Herrera, A. M. (2022). Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 16-18. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37673>
- López, D. M., Eraña, I. E., Segura-Azuara, N. D. L. Á., Piedra, I. D., Díaz, J. A., y López, M. V. (2020). Percepciones de los profesores sobre de la deshonestidad en estudiantes de Medicina: Prevalencia, motivaciones e implicaciones. *Educación Médica*, 21(5), 285-291. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.07.009>
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación

- secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66. <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.101>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Marchesi, A., y Hernández, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas: El talento y la estupidez de las sociedades*. Anagrama.
- Nocedo, I., Castellanos, B., García, G. A., Ad dine, F., González, C., Gort, M., Ruiz, A., Minujín, A. F. y Valera, O. (2001). *Metodología de la investigación educacional. Segunda parte*. Editorial Pueblo y Educación.
- Özer, B. U., Demir, A., y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140562>
- Rappaport, R. A. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. Ediciones AKAL.
- Renée, M., y Mcalister, S. (2011). *The strengths and challenges of community organizing as an education reform strategy: What the research says*. Nellie Mae Education Foundation.
- Ricoy, M. C., y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-341. <https://doi.org/10.5944/educxxi.2.16.10344>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Sevilla, A., y López, O. (2010). Gelotofobia: Evaluación del miedo al ridículo en alumnos universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 289-298. <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b3543df4c204fbb0301e>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sonlleve, M., Martínez, S., y Monjas, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. Análisis de la experiencia del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 329-351. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>
- Swarat, S., Ortony, A., y Revelle, W. (2012). Activity matters: Understanding student interest in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 515-537. <https://doi.org/10.1002/tea.21010>
- Valero, J. E., Navarro, Á. F., Larios, A. C., y Julca, J. D. (2022). Deserción universitaria: Evaluación de diferentes algoritmos de Machine Learning para su predicción. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(3), 362-375. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38480>
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del

fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>

Williamson, B. (February 1, 2019). Education for the robot economy. *Code Acts in Education*. <https://codeactsineducation.wordpress.com/2019/02/01/education-for-the-robot-economy/>

Willms, J. D., y Somers, M.-A. (2001).

Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.4.409.3445>

Yepes, E. E., y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(E-6), 255-269. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38844>