

Evaluación educativa para la equidad: formación inicial docente y literacidad

Educational Assessment for Equity: Initial Teacher Training and Literacy

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 02 de diciembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.eepe

SUSANA ARLETTE OÑATE-ESCOBAR ✉

susana.onate@ufrontera.cl

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6364-854X>

Para citar este artículo | To cite this article

Oñate-Escobar, S. A. (2024). Evaluación educativa para la equidad: formación inicial docente y literacidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m17.eepe



Resumen

El presente artículo se enfoca en comprender las oportunidades que brinda la literacidad en la formación inicial docente para el reconocimiento de injusticias sociales y la necesidad de una mayor equidad en la educación escolar. Conceptualmente, reconoce que la escritura académica es una estrategia didáctica que facilita la reflexión sobre los desafíos que enfrentan los profesores en formación, en específico, mediante la técnica de la narración para la escritura de relatos breves. En términos metodológicos, utiliza un diseño cualitativo hermenéutico con foco en el análisis temático narrativo. Los resultados indican que los participantes relatan sus vivencias escolares asociadas a prácticas de evaluación educativa centradas en el rendimiento académico, que relacionan con sentidos de evaluación excluyentes en el aula. La identificación de esos sentidos brinda la oportunidad de pensar sobre injusticias sociales y la necesidad de estrategias que contrarresten la inequidad en la escuela. Además, permite que los participantes especulen sobre sus futuras prácticas docentes, lo que representa una forma sistemática de reflexión sobre el diseño de situaciones de aprendizaje que resignifiquen la evaluación educativa.

Palabras clave

Evaluación de la educación; justicia social; formación de docentes; escritura

Abstract

This article focuses on understanding the opportunities provided by literacy in Initial Teacher Education (ITE) for recognizing social injustices and the need for greater equity in school education. Conceptually, it recognizes that academic writing is a didactic strategy that facilitates reflection on the challenges teachers face in training, specifically, the narrative technique for writing short stories. In methodological terms, it uses a hermeneutic qualitative design with a focus on narrative thematic analysis. The results indicate that the participants relate their school experiences associated with educational evaluation practices focused on academic performance, which they relate to exclusionary senses of evaluation in the classroom. The identification of these meanings provides an opportunity to reflect on social injustices and the need for strategies to counteract inequity in school. In addition, they allow participants to reflect on their future teaching practices, which represents a systematic way of reflecting on the design of learning situations that re-signify educational evaluation.

Keywords

Educational evaluation; social justice; teacher education; writing

Descripción del artículo | Article description

Este artículo se inscribe dentro del proyecto *Learning to Recognize Ourselves through the Küme Mongen: Walking Towards Peace and Intercultural Coexistence in the Context of a New Political Constitution in Chile*, financiado por la Fundación Spencer y llevado a cabo en la Universidad de La Frontera, Chile.

Introducción

En el contexto de la formación inicial docente (FID) en Chile y Latinoamérica se manifiesta una preocupación transversal por el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de pedagogía (Castro-Azuara *et al.*, 2020; Errázuriz, 2018). Asimismo, se discute el uso de la literacidad como una estrategia didáctica que facilita la reflexión sobre las dificultades que enfrentan los profesores en formación (Aloiso *et al.*, 2016; Cepeda Villavicencio, 2023; Montes Silva & López Bonilla, 2017). En este sentido, la literacidad puede facilitar la reflexión en torno a los desafíos de los profesores en formación, parte de los cuales se relaciona con prácticas de evaluación excluyentes y segregadoras en el aula (DeLuca *et al.*, 2018; Ortiz Huerta & Zacarías Gutiérrez, 2020), a través del ejercicio de la escritura académica.

Los sentidos de evaluación educativa que predominan en la escolaridad privilegian el uso de estrategias pedagógicas centradas en la verificación de resultados para la certificación del aprendizaje (Parcerisa & Falabella, 2017). El foco en el rendimiento académico promueve la valoración excesiva de los resultados de evaluación como criterio de verdad incuestionable (Rueda Beltrán, 2021). Estos sentidos interactúan con la identidad personal del estudiantado, su compromiso y su motivación escolar (Abella García *et al.*, 2020; Bravo-Sanzana *et al.*, 2021), además de que presionan el currículum escolar y ponen en desventaja educativa a quienes no cumplen con las expectativas tradicionales del sistema (Pinar, 2016; Popkewitz, 1992, 2022), especialmente, aquellas producidas por la tendencia a estandarizar la evaluación de los aprendizajes.

En relación con lo anterior, las vivencias escolares articulan los sentidos que construyen los estudiantes a partir de su sentir y pensar (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015), además de que, como articuladoras de sentidos sociales, se anclan en la expresión del lenguaje (Gadamer, 1998). Debido a la relación entre este y la construcción de sentidos sociales, es esencial que las vivencias de los estudiantes sean comprendidas y estudiadas para abordar problemas sociales complejos, especialmente a través del análisis

de las construcciones textuales de grupos sociales determinados, ya que dicho análisis permite la comprensión de fenómenos relevantes (Blommaert, 2019, 2020).

Sumado a lo anterior, la escritura de relatos basados en vivencias personales representa una oportunidad para relevar la voz de grupos sociales que generalmente no son considerados como sujetos válidos de enunciación (Dotson, 2011), en este caso, estudiantes de pedagogía provenientes de contextos escolares rurales, interculturales, con necesidades educativas especiales, entre otros. Desde esta perspectiva, la investigación narrativa destaca la importancia de los relatos como una forma de escritura que favorece la construcción de conocimiento orientado a contrarrestar la falta de participación social de grupos infrarrepresentados (Riessman, 2008), especialmente porque los criterios de evaluación de la calidad de la escritura académica son situados por grupos privilegiados (Lillis, 2018). Los argumentos anteriores aumentan su relevancia al reconocer que es imposible desarrollar prácticas de escritura objetivas, además de la necesidad de superar visiones de la enseñanza de la escritura académica para la comunicación efectiva (Atorresi & Eisner, 2021; Impróvola, 2019).

En suma, la escritura académica en la FID es un objeto de estudio interesante para la superación de sentidos predominantes de evaluación educativa que violentan al estudiantado. Por ello, el objetivo de este artículo se centra en comprender las oportunidades que brinda la literacidad en la FID, para reconocer las injusticias sociales y la necesidad de una mayor equidad en la educación escolar, en el contexto de la discusión sobre el objeto de la evaluación educativa y sus sentidos predominantes.

Referentes conceptuales

Escritura académica en la FID

La escritura académica es un tema de preocupación transversal en la preparación de los futuros profesores (Castro-Azuara *et al.*, 2020; Errázuriz, 2018), en torno a distintas perspectivas que son descritas a continuación. En primer lugar, está la potencialidad de la lectura y la escritura para mediar la construcción de nuevos conocimientos (Errázuriz, 2018). En el caso de la escritura, esas potencialidades son necesarias para reflexionar y contrarrestar los modelos tecnológicos de educación que permean la FID y que han llevado a los docentes hacia prácticas acríticas y alejadas de la transformación social (De Tezanos, 1982, 2007).

Lo anterior es reforzado por las teorías implícitas de transformación del conocimiento que plantean que la escritura tiene un mayor impacto en el desarrollo de la habilidad de contrastar perspectivas, para luego construir

una opinión sobre un tema (Errázuriz, 2018), en particular porque permite el acceso, la interpretación y la generación de nuevos conocimientos. Estas reflexiones cobran mayor sentido en una postura epistemológica que posiciona a los docentes como productores de conocimiento a partir de la investigación en el aula (De Tezanos, 2007, 2012). Desde esta perspectiva, la literacidad académica se refiere al desarrollo de habilidades para ejercer una lectura y una escritura críticas, que faculten al estudiantado para generar nuevos conocimientos a través del análisis e interpretación de textos, así como de su producción. Este artículo adscribe dicha perspectiva, en la medida en que De Tezanos (2012) reconoce que esas habilidades están mediadas por el contexto social y cultural del estudiantado, por lo que pueden restringir la participación y el acceso de grupos sociales desfavorecidos.

En segundo lugar, la preocupación sobre la escritura en la FID se enmarca en la comprensión de los regímenes del lenguaje vigentes que determinan los criterios de evaluación de la calidad de la escritura (Lillis, 2018), por ejemplo, valorando la escritura académica argumentativa por sobre la narrativa, o la perspectiva de los académicos sobre la de estudiantes de pedagogía; por tanto, estipulan qué tipo de producciones textuales se validan socialmente, a pesar de que todas ellas son productos de la interacción social.

El análisis de prácticas de interacción escrita de grupos sociales particulares, como los docentes en formación, permite la comprensión de fenómenos que son objetos de estudio de las ciencias sociales desde una perspectiva sociolingüística contemporánea (Blommaert, 2019, 2020). Tal es el caso de los estudiantes de pedagogía, para quienes la escritura reflexiva es esencial en el desarrollo de su identidad profesional (De Tezanos, 2007, 2012).

En consonancia con los dos autores previamente citados, Ellis (2019) propone que la narrativa es un medio de escritura que fortalece la literacidad de los estudiantes de pedagogía y los docentes en ejercicio, en específico, a través de la escritura de sus experiencias personales, lo cual permite explorar las subjetividades que constituyen sus creencias y su pensamiento pedagógico asociado a un contexto histórico y social en específico (Ellis & Bochner, 2000). Desde esta perspectiva, la escritura narrativa puede ser utilizada como un método autoetnográfico que enriquece las prácticas y aporta a la democratización del conocimiento en el ámbito educativo.

A pesar de lo anterior, el uso de la escritura académica como estrategia didáctica para desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo requiere de la superación de modelos de enseñanza autónoma de la escritura para la comunicación efectiva (Atorresi & Eisner, 2021), los cuales separan la enseñanza de la escritura y la oralidad, a la vez que ignoran la imposibilidad de la neutralidad en el lenguaje (Impróvola, 2019), con lo cual se deja

de lado la potencialidad de la producción textual como una interacción social que fortalece la construcción de nuevos conocimientos (Errázuriz, 2018).

En síntesis, existe el riesgo de que la FID desaproveche la enseñanza de la escritura académica para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que resignifique objetos sociales, como por ejemplo, los sentidos de la evaluación educativa en un sistema escolar altamente segregado como el chileno.

Sentidos en los relatos sobre vivencias de evaluación

Los sentidos de la evaluación educativa como fenómeno social y de estudio en la FID nos permiten observar la interrelación entre la forma en que interpretamos el mundo y el modo en el que interactuamos con este desde una perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1998), por ejemplo, a través de las producciones textuales sobre nuestras vivencias escolares de evaluación. Así, el sentido es construido a través de un cúmulo de vivencias que se articulan para constituir una experiencia significativa, usando el lenguaje como herramienta al servicio de esto (Esmeral Ariza, 2018; Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015). Desde esta perspectiva, la construcción de sentidos interviene en cómo se interactúa con el fenómeno social de la evaluación educativa cotidianamente, cómo se significa, cómo se articulan las vivencias con experiencias previas y cómo se configuran las prácticas pedagógicas del profesorado en ejercicio.

Como se mencionó brevemente en la introducción de este trabajo, en Latinoamérica los sentidos predominantes de evaluación educativa se enfocan en el uso de estrategias de certificación de los aprendizajes, asociada a un sistema de rendición de cuentas en el que se premia o castiga a las instituciones educativas por sus resultados en evaluaciones estandarizadas (Rueda Beltrán, 2021). En el contexto chileno, este sentido certificador es construido a través de políticas públicas de rendición de cuentas, que caracterizan al país como un *Estado evaluador* que fomenta la competencia entre establecimientos educativos y complejiza el trabajo de los docentes (Parcerisa & Falabella, 2017).

A pesar de que existe claridad sobre el efecto que tiene la evaluación educativa con fines meramente certificadores en las prácticas docentes (Pinar, 2016), dichos sentidos tienen un impacto en la identidad del estudiantado. Nieminen y Yang (2023) exponen que las prácticas de evaluación proporcionan información al estudiantado sobre sí mismos. Así, la evaluación es un medio de autoconocimiento debido a que sus prácticas valoran el desempeño de los estudiantes a través de calificaciones que los jerarquizan en un orden social específico. Esta jerarquización no se da solo en relación con las habilidades de conocimiento, sino que además se entrelaza con otras existentes en las escuelas, como las étnicas, raciales y de género.

Popkewitz (1992, 2008) explicó cómo la evaluación educativa tiene un rol determinante en jerarquizar a los estudiantes, lo que lleva a la construcción de sujetos vulnerables que son intervenidos con el fin de responder a las expectativas socioculturales para el desarrollo de capital humano. Las múltiples evaluaciones estandarizadas de carácter internacional que proliferaron en Latinoamérica durante los años noventa (Rueda Beltrán, 2021) actuaron como sistemas de producción de expectativas sobre las sociedades y las personas que viven en ellas. Popkewitz (2022, 2023) explica que el Programme for International Student Assessment (PISA) etiqueta a los estudiantes y grupos sociales a partir de los resultados que obtienen, diferenciando unos de otros a través de datos cuantitativos. Esos números representan el objeto de deseo de los países que participan de esta medición internacional, además de establecer inscripciones normativas, sin cuestionar que se trata de una herramienta al servicio de las políticas públicas que reproducen las desigualdades sociales.

Así, la evaluación educativa actúa como un mecanismo de reproducción de la injusticia epistémica. Sin embargo, para que la misma constituya un aporte a la justicia social se debe comenzar por cuestionar las estrategias de evaluación que se utilizan y la forma como se evalúa al sistema educativo (Murillo *et al.*, 2016). Este doble cuestionamiento es necesario, porque las discusiones teóricas sobre evaluación no parecen transformar las prácticas pedagógicas (Alcaraz & Navas, 2024). Frente a estos desafíos, es necesario que desde la FID se problematicen los objetos y actores involucrados en los procesos de evaluación, con el fin de que las estrategias de evaluación educativa tributen a la justicia social planteada por Murillo *et al.* (2016).

En el contexto descrito, el cuestionamiento de los sentidos de evaluación educativa, para la resignificación de las prácticas pedagógicas en el aula, requiere del análisis de vivencias (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015), particularmente a través de la técnica de la narración de vivencias por medio de la escritura de relatos breves, cuya importancia se discute a continuación.

El relato de vivencias como estrategia de autoafirmación

El uso de la escritura académica a través de relatos breves otorga la oportunidad de superar su enseñanza para el ejercicio de una comunicación efectiva. Por tanto, es relevante, porque la voz de la narración es la que determina si los sujetos pueden o no participar de la construcción de nuevos conocimientos (Riessman, 2008). En este sentido, la visibilidad y valoración de la voz de una persona podría contrarrestar las prácticas de silenciamiento ejercidas hacia grupos infrarrepresentados (Dotson, 2011), como los estudiantes de pedagogía de este estudio que cursaron su educación básica y

media en contextos de una alta diversidad social y cultural. En ese ejercicio de contrarrestar el silenciamiento, los estudiantes trabajan en su autoafirmación a través del reconocimiento del valor de sus vivencias personales como elementospreciados para la construcción de nuevos conocimientos (De Tezanos, 2012; Ellis *et al.*, 2011; Ellis & Bochner, 2000).

En la FID, el uso de la escritura académica como estrategia didáctica puede representar una oportunidad para dar visibilidad a las historias personales y las identidades de los estudiantes de pedagogía. Esta perspectiva se ancla en las teorías de redistribución, reconocimiento y representación para la justicia social (Fraser, 2008, 2012). En particular, se centra sobre la escritura de vivencias personales y cómo el relato de ellas permite que esas experiencias subjetivas se transformen en herramientas para la interpretación y la resignificación de fenómenos sociales que requieren de atención (Blommaert, 2019, 2020).

La resignificación de objetos y fenómenos sociales a través de las vivencias es posible gracias a que las conexiones de sentido se construyen por medio del vivir, el sentir y el hacer cotidiano de las personas (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015). Además, como explica Schutz (2012), el sentido es también una construcción en la que tratamos de darle significado a nuestras vivencias. Según el autor, esos significados son interpretaciones de primer orden, puesto que se construyen antes de reflexionar sobre las mismas. Luego tenemos la posibilidad de interpretar a través de constructos de segundo orden, en los que incorporamos un análisis más profundo de las vivencias.

A partir de todo lo anterior, en este artículo se profundiza en los sentidos predominantes de evaluación educativa y en la forma como intervienen con las conexiones que los estudiantes hacen acerca de sus vivencias escolares y su rol docente en el futuro. Además, se plantea que el desarrollo de una escritura académica en la FID no solo implica la habilidad de comunicar, analizar y cuestionar nuevos conocimientos, sino también la posibilidad de ampliar o restringir la participación social de dichos estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, tal y cómo plantea Blommaert (2019, 2020) sobre el análisis empírico de la producción escrita para la comprensión de fenómenos sociales.

Metodología

Este artículo se enmarca en una perspectiva cualitativa hermenéutica con foco en el análisis temático narrativo (Riessman, 2008). Se llevó a cabo en una universidad del sur de Chile durante el año 2023.

Contexto y participantes

Para la escritura de este artículo se contó con la participación de 72 estudiantes de tercer año de pedagogía en castellano y comunicación, inglés, e historia y ciencias sociales. Los participantes declaran haber cursado su trayectoria escolar mayoritariamente en la región de la Araucanía, en el sur de Chile, la cual se caracteriza porque un 34,3 % de su población se identifica como perteneciente a un pueblo indígena (Instituto Nacional de Estadísticas, 2022), porcentaje que supera ampliamente el 12,8 % promedio de la población nacional. Durante la construcción de este artículo, los participantes se encontraban cursando una asignatura de FID titulada Evaluación para el Aprendizaje, correspondiente al sexto semestre de su formación profesional. De los estudiantes participantes, 65 cursaron su educación básica y media en la región de la Araucanía; 12 en establecimientos rurales durante su educación básica; 4 en establecimientos de carácter técnico profesional; y 2 en establecimientos del sistema Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). Del total de los participantes, 12 expresan que se identifican como mapuche; 8 de ellos como pertenecientes al colectivo LGBTQ+; otros 10 manifiestan que durante su escolaridad fueron diagnosticados como estudiantes con necesidades educativas especiales y otros 8 manifiestan que pertenecen a diversidades, sin explicitar por qué. En síntesis, los participantes son diversos en sus características, lo que se condice con la diversidad social y cultural de la región.

Técnicas de recolección y análisis de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado fue un protocolo de escritura presentado en un formato de guía de trabajo. En este instrumento se invitó a los estudiantes a relatar una vivencia escolar sobre prácticas de evaluación educativa que fuese significativa para ellos, desarrollando un diálogo en torno a cómo el cuestionamiento de los sentidos predominantes de evaluación educativa podría aportar a una educación más justa, a partir de los aprendizajes que esperaban desarrollar durante el semestre académico y las vivencias personales que los han llevado a cuestionar los aspectos mencionados durante la conversación grupal. Al término de la conversación, se les presentó el instrumento de recolección de datos y se les invitó a participar de esta investigación. Del 94 estudiantes, 72 consintieron el uso de sus relatos para la escritura de este artículo.

En esta investigación utilizamos como técnica principal el análisis temático narrativo, elección que se sustentó en el énfasis que pone dicha técnica en la interpretación de historias y los sentidos presentes en ellas, a través del cotejo minucioso de su contenido sin reducir los relatos a fragmentos (Riessman, 2008). En ese proceso se intercala el estudio de los datos con la

literatura vigente sobre el tema, lo que facilita el diálogo y la discusión en la construcción de conocimiento. Este análisis permitió visualizar diversas formas de opresión estructural que objetivizan y jerarquizan a los estudiantes a través de la evaluación educativa (Nieminen & Yang, 2023; Popkewitz, 1992).

A partir de las teorías de Riessman (2008), se organizó el proceso de análisis en los siguientes momentos:

-Primer momento. Lectura de acercamiento a los relatos, para la familiarización con los datos. De esta lectura emergieron patrones iniciales que permitieron orientar los análisis posteriores. Además, se identificaron y seleccionaron las narrativas pertinentes al objeto de investigación a través de la respuesta a la pregunta: ¿qué es lo valorado? Del total de los 72 relatos recopilados, 66 fueron pertinentes al objeto de investigación.

-Segundo momento. Se realizó una nueva lectura de los relatos, con el fin de refinar nuevos patrones preliminares enfocados en las huellas de la vivencia previamente retratada. Las huellas identificadas se enfocaron en las emociones o sentimientos expresados en torno a la vivencia, las acciones y actitudes influidas por la misma y los pensamientos y gustos que se expresan sobre ella (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015; Schutz, 2012).

-Tercer momento. Se incorporó la escritura de memos sobre la construcción de sentidos de evaluación que hacen los participantes en sus relatos. Dicha construcción responde a interpretaciones de primer o segundo orden por parte de los participantes (Schutz, 2012). Se respondió a las siguientes preguntas: ¿cómo interpreta la vivencia?, ¿qué le dice sobre sí mismo?, ¿cómo lo posiciona socialmente?

-Cuarto momento. A partir de esa lectura realizada anteriormente, se incorporaron memos en torno a cómo la literatura especializada sobre el fenómeno estudiado podría aportar a la comprensión de las narrativas de los participantes (Riessman, 2008). Este momento finalizó con la identificación de los sentidos de evaluación educativa y los aspectos teóricos relevantes para realizar la discusión de los resultados.

Resultados

Sentidos de evaluación educativa

Por una parte, en el análisis de los relatos breves construidos por los participantes predomina la narración de vivencias escolares que cuestionan los sentidos de evaluación educativa predominantes en su trayectoria escolar. Desde esta perspectiva, se reiteran 24 relatos que dan cuenta de una evaluación centrada en el rendimiento académico como tema central y explícito de las vivencias narradas. Estos relatos reflexionan sobre la presión que el estudiantado participante siente por obtener buenas calificaciones en

situaciones de evaluación interna o externa. A continuación, se expone un ejemplo representativo de los relatos centrados en ese aspecto:

Recuerdo que desde pequeño el continuo avance en los estudios y el buen desempeño en estos debían ser el enfoque y objetivo principal para seguir a lo largo de mi formación de persona. En ese punto puedo reflexionar sobre cómo ha sido ese avance y remarco el entusiasmo en ciertas habilidades y la nula motivación en puntos de otras. Nunca tuve una complicación real en el rendimiento, pero me costaba equilibrar el deber al cumplir lo esperado, el hacer que me guste o apasione estudiar una materia o habilidad, me preocupaba de otras cosas y daba lo justo para rendir, nada más. A medida que iba avanzando, ya llegando a la media, esperaba muchos retos y que desarrollara tendencia por materias para preparar la PTU, pero no tener *ganas* verdaderas por hacer las tareas de media. En tercero medio ya sentía mucha más presión a mi alrededor y tenía el sentimiento de culpa al no saber qué clase de camino quería tomar, ya quedando algo más de un año para la *prueba de mi vida* [...] Ahora estoy muy cómodo con lo que estudio y lo puedo complementar con mi diario vivir. (Participante 1, pp 1)

En el relato, el estudiante manifiesta que le parece incompatible un sentido de evaluación educativa centrado en el rendimiento académico con el desarrollo de sus gustos personales, incluso catalogando a la prueba de ingreso universitario como la prueba de su vida. De esta forma, reconoce a través del relato una relación entre las vivencias de evaluación y sus consecuencias en emociones y actitudes como la pérdida de lo que él llama “las ganas verdaderas” frente a las tareas que debe desarrollar y el sentimiento de culpa por no “saber qué clase de camino quería tomar”. Esas vivencias escolares son representadas como un continuo avance centrado en el desempeño sobre el que el estudiante siente que “puede reflexionar”.

Al final de su relato profundiza en esa reflexión y pone en evidencia cómo una breve actividad de escritura narrativa le permite valorar la comodidad que le produce conectar los aprendizajes formales con sus experiencias cotidianas. Esto último tiene especial relevancia al considerar los aportes de De Tezanos (2012) sobre el rol de la escritura académica en la reflexión cotidiana de los docentes, en particular, porque los estudiantes participantes se encontraban cursando una práctica intermedia, en la que la reflexión juega un rol fundamental en la construcción de sus identidades profesionales.

La relevancia de la reflexión a través de la escritura narrativa se sustenta en la posibilidad de interpretar y reinterpretar las vivencias escolares de los docentes en formación (Shutz, 2012). En ese proceso de interpretación se construyen sentidos que facilitan la resignificación de objetos de estudio como la evaluación educativa. Por tanto, la escritura narrativa actúa como

una herramienta al servicio del cuestionamiento de las creencias, las representaciones sociales y el pensamiento pedagógico de los futuros docentes.

En consonancia con el relato anterior, también se reiteran once relatos que utilizan breves alusiones a un sentido de evaluación centrada en el rendimiento académico para contrastar esa vivencia con las prácticas pedagógicas de un docente que se aparta de esa visión y provoca el cuestionamiento de dicha perspectiva, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Solo logro recordar malos tratos de mis profesores hacia mi curso, considerando que éramos disciplinados y un curso de selección, los profesores eran el doble de exigentes y ante un mal rendimiento de nuestra parte, explotaban [...]. Cuando llegué a tercero medio conocí a mi profesor jefe, siendo un hombre apasionado con la docencia, demostrando siempre su vocación y amor a enseñar. Creo que conocerlo me maravilló y me cambió el chip. Verlo y escucharlo acerca de sus experiencias como profesor cambió mi perspectiva completamente, entonces descubrí que quería ser como él. Quería enseñar con tanta emoción, amor y dedicación para crear el mismo sentimiento que me generó o al menos poder hacer un pequeño cambio [...]. Así fue, hasta el día de hoy seguiré eternamente agradecida con él por demostrar que no todos los profesores eran ogros, por amar su profesión y amar enseñar, incluso a quienes no tienen los recursos, porque provocó un cambio drástico pero positivo en mi vida, ya que en esos momentos me encontraba perdida con respecto a mi futuro, pero con ello, encontré lo que amaba hacer, compartir mis conocimientos de inglés. (Participante 38, pp 1-2)

Como se infiere a partir del relato anterior, la participante no solo cuestiona el sentido de evaluación educativa centrado en el rendimiento académico, que provocó que evaluara a sus profesores como “ogros” que explotaban cuando sus estudiantes obtenían un mal desempeño. En este relato también se reflexiona sobre el rol de la docencia y las características que debe poseer un buen profesor, lo cual permite observar cómo una vivencia de evaluación educativa es relevante en la construcción de sentidos sobre otra vivencia. En este caso la escritura narrativa acerca de la evaluación y su trayectoria educativa fortalece la identidad profesional de la estudiante (De Tezanos, 2012; Ellis & Bochner, 2000), algo que se relaciona con la elección de su trayectoria educativa en la educación superior, lo que constituye un ejercicio personal de agencia sobre su futuro.

Sentidos de evaluación educativa y exclusiones en el aula

Más allá del cuestionamiento a los sentidos de evaluación educativa expresados a través de sus vivencias, se presentan en total doce relatos en los

que los sentidos de evaluación son descritos para explicar las consecuencias que estos tuvieron en sus autores. Un primer tema común en este tipo de relatos es la alusión explícita o implícita a vivencias de evaluación educativa que interactúan negativamente con alguna dificultad de aprendizaje o neurodivergencia, lo que dificultó sus trayectorias escolares. A continuación, una de las participantes explica cómo dicha vivencia se articuló con consecuencias a largo plazo:

Cuando estaba en séptimo básico tenía una profesora que siempre hacía las pruebas de historia con tal de que todo sea aprendido de memoria. Por ejemplo, en la evaluación de unidad nos pidió aprendernos todos los países y capitales del mundo. En lo personal, el peor método que pudo usar para una evaluación, por tanto, sufrí dos semanas estudiando, con la presión de la profesora y mi mamá. Además, la docente era bastante poco amigable conmigo, teniendo en cuenta que pertenecía al programa PIE por TDAH diagnosticado, por tanto, tenía una forma particular de actuar: inquietud, hablaba mucho, me distraía mucho y mis notas rondaban entre los límites. La profesora por tanto solo me exigía y no me alentaba, sino que me presionaba al punto que me hacía sentir menos, y tonta. Allí mismo en la prueba no respondí ni la mitad, fue estresante y considerando un trastorno diagnosticado más tardío relacionado al estrés y la ansiedad [...] fue una mala experiencia que me costó superar. (Participante 9, pp 1)

La participante relaciona la exigencia de la docente con sentirse menos que sus compañeros y poco inteligente. Esta comparación con sus pares alude al rendimiento académico y el traspaso de resultados de evaluación educativa a su autopercepción, lo que, según Popkewitz (1998) y Nieminen y Yang (2023), es producto del poder de la evaluación educativa para la jerarquización y objetivación de los estudiantes. Además, menciona el estrés y ansiedad generada por este tipo de situaciones, lo cual concuerda con la perspectiva de Schutz (2012) sobre el rol de las vivencias en las actitudes y el pensamiento sobre nosotros mismos en comparación con otros. Es necesario aclarar que la estudiante se refiere a sí misma como perteneciente al Programa de Integración Escolar (PIE), que es el encargado de generar políticas de inclusión dentro y fuera del aula en el sistema educativo escolar chileno.

En otro caso similar, el participante desarrolla su relato haciendo alusión implícita de un sentido de evaluación educativa centrada en el resultado, y cómo esa vivencia le hizo sentir excluido en su trayectoria escolar.

Mi talón de Aquiles siempre fue matemática. No diría que fui disruptivo, pero sí que me costaba dirigir mi atención en el contenido, así que, por lo usual, hacía otros tipos de actividades, hablando con mis compañeros o

pegado al celular. Mi profesora en ese entonces solía ignorarme o mandarme a inspección cuando no le respondía en clases. No respondía mis dudas en la clase, incluso en las pruebas. Terminé desconectando completamente de las clases y hoy en día no creo poder siquiera dividir o multiplicar sin ayuda. (Participante 10, pp 1)

En este último relato podemos ver cómo el participante relaciona sus vivencias de evaluación educativa centradas en el rendimiento académico como una excusa para ser excluido de la sala de clases cuando las expectativas de la docente no son cumplidas. Esta práctica de exclusión física del aula es presentada como una causa del abandono escolar parcial del participante cuando describe que a partir de esas vivencias tuvo una desconexión completa de la clase, un abandono que se produce sin salir físicamente del espacio del aula, lo que podría representar un aporte hacia la comprensión del fenómeno del abandono escolar desde las vivencias del estudiantado.

Sentidos de evaluación educativa, motivación y rol docente

En un ámbito complementario que cruza los anteriormente expuestos se encuentran ocho relatos que hacen alusión directa a la motivación escolar en diversas asignaturas, en relación con prácticas de evaluación que contrarrestan los sentidos predominantes.

En el primer ejemplo, la participante juzga como monótonas las prácticas de evaluación educativa en su contexto escolar. Además, destaca la ruptura de dicha monotonía a partir de prácticas que hacen alusión a estrategias centradas en el aprendizaje:

En este establecimiento siempre encontré que la forma de evaluar de los/as profesionales era muy monótona, por lo que me generaba una gran desmotivación en muchas de las asignaturas, pero frente a esto existió la excepción con la asignatura de inglés. Durante este curso, consideraba que era una materia desafiante para mí, me costaba, pero a diferencia de las demás asignaturas y/o profesores/as, esta profesora salía de todo lo común al momento de tener que evaluar. Recuerdo muy pocas veces en las que nos sentamos y tuvimos pruebas escritas, la mayor parte de sus evaluaciones en esta asignatura eran muy prácticas, muy didácticas. Con la miss, a la hora de evaluar diálogos en inglés hacíamos representaciones con vestuarios, mobiliario y demás. Al momento de tener que evaluar las prendas de vestir, hicimos un desfile de moda. En otras ocasiones tuvimos que cantar en inglés, bailar y la que más me gustó, hacer un programa de televisión con distintos ambientes, grupos y secciones. Todo aquello lo recuerdo de manera positiva por la gran motivación que me generaba. (Participante 17, pp 1)

A partir del relato anterior, se puede inferir que la participante destaca positivamente una tarea compleja como una estrategia de evaluación al servicio del aprendizaje del inglés. Además, que esta asignatura representaba un nivel de dificultad alto para la estudiante, lo que permite derivar que la ruptura de prácticas de evaluación tradicionales protege el compromiso y motivación escolar, a pesar de la dificultad del objeto de estudio.

En relación con esa motivación escolar, en otros cinco relatos la evaluación educativa alternativa generó un apego por una asignatura en particular. En el siguiente caso, la participante relata cómo una situación no formal de evaluación tiene impacto en su trayectoria de vida:

Siendo una adolescente de 16 años estaba pasando por procesos muy complejos, más de los que podía manejar. Me encontraba con una crisis emocional y miedos porque era la más *porra* y mis profesores estaban decepcionados de mí porque desperdiciaba mi potencial. Un día mi profesor de música me escuchó cantar una canción de mi autoría en inglés y me dijo que tenía que participar del festival de la canción a fin de año [...]. Mi profesor de inglés me invitó a participar en competencias de inglés, llegando a competir en *spelling bees* [...] abrió más posibilidades profesionales a futuro. Hoy en día agradezco que mis docentes hayan evaluado más allá de mi rendimiento académico y confiaran en mis habilidades y talentos. Hoy en día curso la carrera de Pedagogía en Inglés [...] espero que el idioma pueda potenciar mi futura carrera profesional con la música y a mis alumnos, para que aprendan con mucha música en mis clases. (Participante 59, pp 1)

A partir del relato anterior podemos inferir cómo la autopercepción de la participante disminuyó como producto de prácticas y sentidos de evaluación educativa predominantes (Nieminen & Yang, 2023). Esto se puede interpretar cuando se describe a sí misma como “la más porra”, expresando de forma implícita que sus calificaciones la posicionaron por debajo de sus pares en cuanto a su rendimiento académico (Popkewitz, 1992, 2008). El impacto de esa práctica fue tal que se puede interpretar como una vivencia detonante de su elección de carrera universitaria, influyendo en su trayectoria profesional y vital (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015; Schutz, 2012). Finalmente, cabe destacar que esa vivencia configura sus expectativas sobre el ejercicio docente que ejercerá al concluir sus estudios universitarios.

En otros casos, la motivación sobre la elección de carrera universitaria se basa en ejemplos de vivencias de evaluaciones educativas violentas. En el caso del siguiente ejemplo, las prácticas de evaluación en el aula incluyen situaciones que provocan pudor estudiantil y afectan la relación pedagógica

(Meirieu, 2019). Ese es un ámbito de la reflexión no intencionado en la actividad de escritura narrativa realizada con los participantes:

En cuanto a la segunda profesora, nos hacía pasar frente a la clase de forma individual para cantar. Para muchos de mis compañeros (la gran mayoría, incluido yo) no era agradable pasar adelante y cantar frente a todo el curso, donde casi todos hacen burlas y chistes. Además, algunas de sus evaluaciones se veían afectadas por si a ella le gustaban o no. Tuve muchas confrontaciones con ella, que me motivaron a ser un mejor profesor y no hacer pasar por lo mismo a otros estudiantes. (Participante 59, pp 1)

En este último ejemplo vemos cómo los sentidos de evaluación educativa predominantes interactúan negativamente con la motivación del estudiante en la asignatura; sin embargo, esa vivencia actúa como motivación sobre la forma como desea ejercer la docencia cuando termine sus estudios de pregrado.

Discusión

A partir de los resultados expuestos y con respecto a las oportunidades que brinda la literacidad en la FID, es posible inferir, en primer lugar, que los relatos de los participantes del estudio relacionan mayoritariamente las vivencias narradas con un sentido predominante de evaluación educativa centrada en el rendimiento académico (Alcaraz *et al.*, 2024; Parcerisa & Falabella, 2017; Rueda Beltrán, 2021). En dichos relatos, la escritura académica permite el cuestionamiento de los sentidos predominantes de evaluación educativa al describirlos, por ejemplo, como parte de vivencias que interfieren con el desarrollo de sus gustos personales. Esto se encuentra en coincidencia con la perspectiva del uso del lenguaje como herramienta al servicio de la construcción de sentidos surgidos de un cúmulo de vivencias que construyen experiencias significativas (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015; Schutz, 2012). Asimismo, los participantes describen prácticas de evaluación que se alejan de los sentidos tradicionales de evaluación educativa como iniciativas diferentes e innovadoras de docentes particulares. En esa descripción, es posible inferir que se categoriza a dichos docentes como una presencia excepcional dentro del sistema educativo escolar, mostrando a través de los relatos sobre vivencias escolares cómo la evaluación educativa permea todos los niveles del currículo y las prácticas pedagógicas cotidianas en el aula (Pinar, 2016).

En segundo lugar, el cuestionamiento de los sentidos de evaluación educativa permite valorar aquellos que consideran positivos para el desarrollo de sus aprendizajes. Dicha valoración se asocia a la motivación escolar

por las asignaturas en las que sus docentes ejercen prácticas de evaluación innovadoras (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021), reforzando la idea de que la escritura académica como estrategia didáctica desarrolla y fortalece el pensamiento crítico (Alois *et al.*, 2016; Cepeda Villavicencio, 2023).

Por el contrario, se expresan sentimientos de presión, pérdida de entusiasmo y sensación de alejamiento con respecto a las asignaturas involucradas en sus relatos, cuando esas narraciones se refieren a prácticas de evaluación tradicionales (DeLuca *et al.*, 2018). En los contrastes que hacen los participantes, se puede inferir que el foco de la escritura de relatos breves efectivamente provoca la reflexión sobre los objetos de estudio en la FID (Atorresi & Eisner, 2021; De Tezanos, 1982, 2007, 2012).

En relación con los cuestionamientos anteriormente mencionados, la literacidad académica permite visualizar las oportunidades de la escritura narrativa sobre vivencias escolares y prácticas pedagógicas, desde la autoetnografía planteada por Ellis (2019). Además, la resignificación del objeto de la evaluación educativa es posible gracias al análisis de producciones textuales de grupos específicos (como los estudiantes de pedagogía), lo que refuerza la importancia de la literacidad académica en la FID desde la perspectiva de Blommaert (2019, 2020). Estas reflexiones establecen una conexión con la resistencia a prácticas de exclusión educativa en el aula, porque la escritura académica narrativa actúa como una estrategia de autoafirmación que contrarresta los modos de silenciamiento escolar (Dotson, 2011; Fraser, 2012; Riessman, 2008), lo cual fortalece la formación de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía (De Tezanos, 2012), a la vez que cómo la influencia social y cultural del acceso a medios de producción textual afecta la participación del estudiantado en la literacidad académica.

Los resultados permiten discutir cómo a partir de las prácticas de evaluación educativas excluyentes se visualiza la necesidad de resignificar dichas prácticas, para reflexionar sobre las vivencias relatadas como una manifestación de injusticia social. Lo anterior, porque dichas vivencias ponen en desventaja educativa a todos aquellos estudiantes que no responden fielmente a las expectativas que los docentes tienen sobre ellos. Así, la literacidad académica a través de la escritura narrativa brinda una oportunidad para reflexionar y modificar las prácticas docentes desde la FID. Esto es posible gracias al rol de la escritura en la construcción de nuevos conocimientos (De Tezanos, 1982, 2007, 2012) y a las posibilidades de la autoetnografía propuesta por Ellis *et al.* (2011) y Ellis y Bochner (2000) para la reflexividad de los docentes y el fortalecimiento de su identidad profesional.

Por tanto, la discusión de la evaluación educativa a través de la escritura de relatos breves permite luego buscar mecanismos, estrategias y prácticas alternativas que contrarresten la falta de equidad en el aula. Esto es esencial

para generar prácticas pedagógicas que aporten a la superación de la injusticia social (Murillo *et al.*, 2016), lo que reafirma la importancia del análisis de la producción textual para la comprensión de los fenómenos sociales complejos (Blommaert, 2019, 2020), algo especialmente importante en la etapa de formación profesional actual de los participantes que colaboraron en este estudio, puesto que se encuentran a meses de realizar sus prácticas profesionales intermedias, en las que deberán diseñar situaciones de aprendizaje en el aula y desafiar los obstáculos para un ejercicio pedagógico que atienda equitativamente a todo el estudiantado.

Conclusiones

A partir de los resultados y la discusión, se destaca que las oportunidades que brindan literacidad en la FID se relacionan con la posibilidad de que los estudiantes de pedagogía sean capaces de reconocer sus propias vivencias sobre prácticas educativas que reproducen la inequidad en el aula y que impiden contrarrestar las injusticias sociales. En primer lugar, esto es posible gracias a que la escritura de relatos breves sobre vivencias personales de evaluación educativa permitió expresar implícita y explícitamente los sentidos de evaluación contenidos en dichos relatos. En segundo lugar, en ese proceso de escritura los participantes encontraron un espacio de expresión personal que facilitó el cuestionamiento de los sentidos de evaluación educativa predominantes en su trayectoria escolar, lo cual permitió que reflexionasen sobre las consecuencias de dichos sentidos, relacionándolos con prácticas de exclusión en el aula y consecuencias personales que son significativas para ellos.

Sumado a lo anterior, es posible concluir que el cuestionamiento y la reflexión sobre las prácticas de evaluación educativa y los sentidos predominantes en los que se anclan permiten resignificar dichos sentidos. A su vez, esa resignificación es una oportunidad para el diseño de situaciones de aprendizaje que contrarresten la exclusión educativa y las prácticas de discriminación en el aula, diseño que solo es posible a través de la visualización de las estructuras de poder que permean las instituciones educativas y las prácticas docentes, como lo son los sentidos predominantes de evaluación educativa que presionan el currículo escolar.

Finalmente, es necesario destacar que la literacidad en la FID a través de la escritura de relatos breves es una estrategia didáctica que permite la reflexión cotidiana en un corto periodo de tiempo. En futuras investigaciones, se pretende transformar esta estrategia pedagógica en un elemento que permita la reflexión sistemática durante las dieciséis semanas en que se ejecutan las asignaturas de formación profesional. Esto, con el fin de visualizar

en un mediano plazo cómo se articula el relato de vivencias de evaluación educativa escolar con la resignificación conceptual de esta, el diseño de situaciones de aprendizaje y la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía. Además, algunos resultados no esperados en los análisis realizados permiten visualizar oportunidades para comprender cómo diversos objetos de estudio en el ámbito de la investigación educativa se conectan a través de las vivencias de los estudiantes, por ejemplo, la evaluación educativa, la motivación escolar, el aumento del riesgo de abandono escolar y la relevancia de la relación pedagógica en el aula, todos tópicos que surgieron en la escritura narrativa de los estudiantes de pedagogía.

La escritura de estos relatos representa por tanto una oportunidad para orientar las prácticas cotidianas de literacidad académica a la comprensión de fenómenos educativos complejos que aporten a las políticas públicas de FID. A su vez, esto permitirá superar algunas de las limitaciones de esta investigación, profundizando sus resultados a través de nuevos estudios de caso que permitan realizar un análisis vertical profundo del fenómeno.

Sobre la autora

Susana Arlette Oñate-Escobar es docente del Departamento en Educación de la Universidad de La Frontera, Chile. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio Sede Universidad Católica de Temuco, Chile.

Referencias

- Abella García, V., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V., & Casado Muñoz, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.004>
- Alcaraz, N., & Navas, M. F. (2024). Evaluación y calificación, ¿una relación tóxica?: funciones y finalidades diferenciadas y modelos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9559849>
- Aloiso, A, Muñoz García, P. A. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1741>
- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Blommaert, J. (2019). From groups to actions and back in online-offline sociolinguistics. *Multilingua*, 38(4), 485-493. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0114>
- Blommaert, J. (2020). Political Discourse in Post-digital Societies. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), 390-403. <https://doi.org/10.1590/01031813684701620200408>

- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F., & Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 81-94. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>
- Castro-Azuara, M. C., Domínguez-Ángel, R., & Nava-Nava, R. (2020). Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 3-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.rple>
- Cepeda Villavicencio, V. (2023). Literacidad académica en las estrategias didácticas para la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2947-2964. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6388
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E. A., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. A. (2018). Student perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1401550>
- De Tezanos, A. (1982). Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *El sujeto como objeto de las ciencias sociales* (pp. 315-334). CINEP.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, (12), 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- De Tezanos, A., (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 1-28. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.71>
- Dotson, K. (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. *Hipatia*, 26(2), 236-257. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x>
- Ellis, C. (2019). Creando criterios: una breve historia etnográfica. En S. M. Bénard Calva (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 187-193). Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis A.C. https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Benard-Calva-2/publication/349254173_Autoetnografia_Una_metodologia_cualitativa/links/6026c12945851589399ed6e7/Autoetnografia-Una-metodologia-cualitativa.pdf#page=187
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4), 273-290. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. *Communication Faculty Publications*, (91). https://digitalcommons.usf.edu/spe_facpub/91
- Errázuriz, M. C. (2018). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>
- Esmeral Ariza, S. J. (2018). *Sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad: una mirada desde la interculturalidad en la era del post-acuerdo en el Caribe colombiano*. Editorial Unimagdalena.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

- https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II* (M. Olasagasti, Trad.; 2.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1405-66662015000400002&script=sci_arttext
- Impróvola, M. (2019). *Argumentos y referentes conceptuales para el estudio socioantropológico de las prácticas de lectura y escritura durante la formación inicial de docentes* [ponencia]. XV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural "Debates en torno a la naturalización de las desigualdades sociales". Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Antropología. Departamento de Antropología Sociocultural. <http://hdl.handle.net/2133/19162>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). *Sistema de indicadores de calidad de vida rural—Lista*. INE.
- Lillis, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- Montes Silva, M. E., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: el deber de resistir*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1373>
- Murillo, F. J., Román, M., & Castilla, R. H. (2016). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.001>
- Nieminen, J. H., & Yang, L. (2023). Assessment as a matter of being and becoming: Theorising student formation in assessment. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2257740>
- Ortiz Huerta, M. G. & Zacarías Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(794), 1-21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pinar, W. F. (2016). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones.
- Popkewitz, T. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. *Revista de Educación*, (299), 95-118. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70366>
- Popkewitz, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Ediciones Morata.

- Popkewitz, T. S. (2022). International assessments as the comparative desires and the distributions of differences: Infrastructures and coloniality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(3), 460-482. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.2023259>
- Popkewitz, T. S. (2023). Infrastructures and phantasmagrams of inclusions that exclude: International student assessments. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2275156>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/narrative-methods-for-the-human-sciences/book226139>
- Rueda Beltrán, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 311-330. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-311.pdf>
- Schutz, A. (2012). *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. Springer Science & Business Media.