

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Modalidad: Seminario

“Sometido a consideración del tribunal evaluador para optar por el grado de licenciatura en
Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”

Título:

Entre la dominación y la resistencia: las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales a partir de las percepciones de un grupo de ocho estudiantes de décimo años del Liceo San Antonio de Desamparados

Sustentantes:

Valeria Chinchilla Miranda

Jose G Moya Fuentes

Adriana F Vásquez Cordero

Jonnathan A Vallejos Cambronero

Sede Omar Dengo, Junio, 2024

Tribunal Evaluador

ROY NELSON MORA VEGA (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-06-0354-0810.
Fecha declarada: 06/08/2024 11:48:18 AM

M Sc. Roy Mora Vega
Decana o su representante

Dr. Rafael Ángel Ledezma Díaz
Director Escuela de Historia

M Sc. Leonel Arias Sandoval
Responsable académico
Escuela de Educología

M Ed. Franklin Ávila Chaves
Responsable académico
Escuela de Historia

Dr. Aarón Arguedas Zamora
Asesor

Lic. Straiber Biellick González León
Asesora

Bach. Valeria de los Ángeles Chinchilla Miranda
Sustentante

Bach. José Gabriel Moya Fuentes
Sustentante

Bach. Jonnathan Andrey Vallejos Cambronero
Sustentante

Bach. Adriana Francella Vásquez Cordero
Sustentante

Dedicatoria

Valeria Chinchilla Miranda

A mi mamá, Alexandra y a mi papá, Franklin, por darme la vida.

A mi mamá, Alexandra, por su amor, entrega y compañía.

A mis hermanas, Ericka y Johanna, por permitirme crecer y ser, son mis ejemplos a seguir.

A mis sobrinos, Gianna y Fabiano, por inspirarme a ser mejor cada día.

A Fernando, por creer en mí y brindarme su apoyo incondicional.

Jose G Moya Fuentes

A mi mamá, Margarita, a mi papá, Mario y a mi novia Karina, por apoyarme de forma física y espiritual para llevar a cabo este esfuerzo. Asimismo, deseo dedicarle este esfuerzo a mi yo más joven que a pesar de los retos y dificultades supo sacar fuerza y continuar creyendo que era posible, a ese muchacho le digo gracias por siempre pensar que tarde o temprano llegaría nuestro momento.

Adriana F Vásquez Cordero

A mi misma, por todas las veces que pensé que no podría sola con todo. Si pude, siempre puedo. También, quiero dedicar este trabajo a Bryan Fuentes Miranda, por ser mi roca y mi fuente constante de apoyo. Gracias por estar a mi lado en cada paso de este proceso, por creer en mí cuando más lo necesitaba y por inspirarme a seguir adelante. Así también a mi abuelita, Blanca Sánchez, cuyo amor incondicional y sabiduría han sido mi guía a lo largo de esta travesía. Gracias, abuelita, por tus palabras de aliento, por tus abrazos en los momentos de tristeza y por compartir conmigo la alegría de cada pequeño triunfo. Tu apoyo ha sido mi faro.

Jonnathan A Vallejos Cambronero

A mi yo joven y soñador que una vez encontró en los Estudios Sociales una asignatura para crecer y dejar la comodidad de mi hogar en Limón y mudarse a una nueva ciudad con la oportunidad de ser el profesional que soy hoy.

En especial a mi madre, Silvia, quien significa un apoyo incondicional y un amor único por haber creído en mí.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros tutores M Sc. Leonel Arias Sandoval y M.Ed. Franklin Ávila Chaves, por su apoyo y arduo seguimiento para alcanzar la meta propuesta, al igual que nuestros lectores Dr. Aarón Arguedas Zamora y Lic. Straiber Biellick González León, quienes nos acompañaron y apoyaron en este proceso. Así como a la educación superior pública, que nos ha formado como personas y profesionales.

Al personal del Liceo San Antonio de Desamparados; a la directora MSc. Gretel Jiménez Murillo y al docente Lic. Alvin Mora Fallas y a las personas estudiantes y sus encargados que hicieron posible nuestro trabajo de campo. De igual forma, reconocemos el apoyo brindado a la profesora MSc. Yanina Pizarro Mendez que colaboró con la revisión y validación de los instrumentos a aplicar.

A nuestras familias, amigos y compañeros que de una u otra forma colaboraron en que este proyecto fuera posible. Estamos infinitamente agradecidos por poder alcanzar esta meta y brindar un aporte a la comunidad educativa con el trabajo realizado.

Resumen

Chinchilla-Miranda, V., Moya-Fuentes, G., Vallejos-Cambronero, J y Vásquez-Cordero, A. *Entre la dominación y la resistencia: las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales a partir de las percepciones de un grupo de ocho estudiantes de décimo años del Liceo San Antonio de Desamparados.*

El presente proyecto de investigación pretende indagar acerca de los procesos de dominación y resistencia que surgen durante la evaluación de los aprendizajes bajo el contexto de la enseñanza de los Estudios Sociales en la República de Costa Rica. De esta manera se enfoca en un análisis de las perspectivas de ocho estudiantes de décimo año del Liceo San Antonio de Desamparados, con el fin de comprender cómo estas relaciones de poder se manifiestan y son percibidas por la población estudiantil. La justificación de esta investigación radica en la necesidad de profundizar en la comprensión de las dinámicas de poder presentes en el ámbito educativo costarricense, específicamente en el contexto de la evaluación de los aprendizajes. Metodológicamente esta investigación parte del paradigma de la complejidad, con un enfoque cualitativo. En la aplicación de instrumentos para la recolección de información se utilizaron entrevistas, observaciones no participantes y grupos focales. Estas técnicas permiten una exploración en profundidad de las percepciones y experiencias del estudiantado, así como de las interacciones entre docentes y estudiantes. De esta manera se logró evidenciar la importancia que tiene la construcción de elementos acerca de las dinámicas de dominación y la respuesta a la resistencia que se enmarcan dentro de los procesos evaluativos. Por lo que, se propone una vinculación de ambos conceptos que deben ser tomados en cuenta en las expresiones cotidianas de evaluación que se desarrollan de las clases en dicha asignatura.

Palabras clave: Relaciones de poder, Evaluación de aprendizajes, Percepciones, Resistencia, Dominación

Tabla de contenidos

Capítulo I. Introducción	10
Título	10
Problema	10
Justificación	10
Antecedentes	13
Objetivos	16
<i>General</i>	16
<i>Específicos</i>	16
Capítulo II. Marco Teórico	18
Relaciones de Poder	18
Dominación	22
Resistencia	25
Evaluación de los Aprendizajes	28
Prácticas Evaluativas	32
Percepciones	40
Proceso de Enseñanza	42
Capítulo III. Marco Metodológico	44
Paradigma de Investigación	44
Enfoque de Investigación	46
Diseño de la Investigación	46
Tipo de Investigación	47
Participantes de la Investigación, Contexto y Alcance Temporal	48
Categorías de Análisis	49
Técnicas para la Recolección de Datos	50
Capítulo IV. Presentación y Análisis de Resultados	56
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	98
Conclusiones	98
Recomendaciones	100
Limitaciones	102
Referencias Bibliográficas	107
Apéndice	113

Índice de tablas

Tabla 1 Categorías y subcategorías de análisis en la matriz de ATLAS.ti	49
Tabla 2 Componentes de la Evaluación	60
Tabla 3 Concepto de dominación	67
Tabla 4 Concepto de resistencia	69
Tabla 5 Tabla de comentarios de personas coinvestigadoras durante grupo focal	72
Tabla 6 Sistematización de la observación de clase	84
Tabla 7 Sistematización de las entrevistas a 8 estudiantes	88
Tabla 8 Sistematización de los casos planteados en el grupo focal	95

Índice de figuras

Figura 1 Instrumento De Observación No Participante	56
Figura 2 Rúbrica Trabajo Cotidiano	66
Figura 3 Nube de palabras: entrevista a estudiantes sobre componentes de la evaluación	76
Figura 4 Nube de palabras: entrevista a estudiantes concepto de resistencia	94

Lista de abreviaturas

UNA: Universidad Nacional de Costa Rica

MEP: Ministerio de Educación Pública

REA: Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes

TFG: Trabajo Final de Graduación

ATLAS.ti: Software de análisis cualitativo de datos

D.O.: Diario Oficial

Colypro: Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes para la Enseñanza Media

ICEA: Instituto de Ciencias de la Educación Administrativa

Capítulo I. Introducción

En el siguiente apartado se presentan los aspectos generales del presente trabajo final de graduación, contemplando el tema, la problematización de este, la justificación, los antecedentes bibliográficos tomados en cuenta para la realización de la investigación y los objetivos, tanto el general como los específicos, esto con el fin de sentar las bases para el desarrollo de este trabajo y acercar a las personas lectoras su objeto de estudio.

Título

Entre la dominación y la resistencia: las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales a partir de las percepciones de un grupo de ocho estudiantes de décimo año del Liceo San Antonio de Desamparados.

Problema

¿Cómo se construyen los procesos de dominación y resistencia en las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de los Estudios Sociales a partir de las percepciones de ocho estudiantes de décimo año del Liceo San Antonio de Desamparados?

Justificación

El principal interés del presente trabajo de investigación se centra en el análisis de las relaciones de poder que coexisten, durante el proceso de evaluación de los aprendizajes en los Estudios Sociales en el Liceo San Antonio de Desamparados; con el fin de profundizar en los sentires del estudiante acerca de los procesos evaluativos que se desarrollan en la institución educativa. Es importante mencionar que la persona estudiante es medular en esta investigación a partir de sus propias experiencias en la cotidianidad del aula escolar.

En relación con lo anterior, la finalidad del análisis es profundizar en las percepciones de la población estudiantil con respecto a su papel dentro de la institución educativa en

términos evaluativos, de esta manera se logra posicionar al estudiantado en el centro de la investigación, a partir de la visibilización de su sentir y su visión con respecto a la forma en la que se le evalúa. Por lo tanto, la importancia del desarrollo del presente trabajo radica en el abordaje de las relaciones de poder que surgen a partir de los procesos de evaluación realizados en el aula.

La importancia de profundizar en el sentir de las personas estudiantes desde sus percepciones con respecto a la evaluación y las relaciones de poder que se ejercen dentro del aula permite posicionar al estudiante como centro de su proceso evaluativo, generando un espacio donde se validen sus vivencias con respecto al ejercicio del poder dentro de la evaluación. Del mismo modo, se reflexiona acerca de la evaluación como un espacio donde la asimetría del poder genera lugar a reacciones de dominación y resistencia por parte de los dominación y resistencia entre las personas involucradas, profundizando en cómo el estudiante reacciona y acciona ante el ejercicio del poder ejercido en el aula mediante la evaluación.

Se parte de la idea de que en Costa Rica existe un vacío académico con respecto al análisis de la asimetría de las relaciones de poder, producto de las evaluaciones realizadas al estudiante. Asimismo, este Trabajo Final de Graduación busca aportar perspectivas más amplias de las estructuras de poder y sus implicaciones dentro de la educación, en principio porque, si bien hay diferentes análisis sobre las jerarquías existentes en el ambiente del aula y el centro educativo, poco o nada se profundiza en las dinámicas y vivencias de la población en la institución.

El aporte de la investigación radica en la comprensión y el análisis de las prácticas evaluativas en el contexto educativo costarricense. Al evidenciar experiencias vividas por las personas estudiantes se puede reconocer los espacios de ejercicio del poder, así como las acciones de resistencia que nacen como respuesta. Asimismo, este análisis invita al

profesorado a reflexionar acerca de las prácticas evaluativas y sus accionar con las personas estudiantes. Además, proporciona una base para futuras investigaciones que deseen problematizar las prácticas evaluativas y el ejercicio del poder comprendiendo al estudiante cómo eje central del estudio.

Por otra parte, para el desarrollo de la investigación se hizo uso de una metodología de tipo cualitativa, principalmente porque el interés de esta se centró en el estudio de la población estudiantil y su interacción con los procesos evaluativos a los cuales se exponen. Dicho enfoque será acompañado por entrevistas que permitirán el acercamiento al estudiantado con el fin de comprender sus percepciones sobre las evaluaciones aplicadas. Del mismo modo, se emplearán las observaciones no participantes, las cuales facilitarán la comprensión de la interacción entre el estudiante y el docente en la cotidianidad, así como la realización de un grupo focal. Además de las técnicas mencionadas, se considera la revisión documental como complemento a la metodología cualitativa que se propone. En la cual se busca construir un contexto adicional que permita comprender los procesos de dominación y resistencia en el contexto estudiantil. Este permite integrar la información de cada una de las técnicas con el fin de comprender las percepciones y experiencias de la población estudiantil con respecto a los procesos evaluativos.

Lo anterior se trabaja con estudiantes pertenecientes al nivel de décimo año de un colegio académico diurno, pues en este nivel, en los contenidos abordados en la asignatura de Estudios Sociales, se desarrollan temas como: transformación social y política contemporánea, contenido social y político del mundo contemporáneo e imperialismo europeo, de acuerdo con lo establecido en la malla curricular del Ministerio de Educación Pública. Esto brinda a los estudiantes una perspectiva histórica y social que permite profundizar y comprender en algunos de los conceptos abordados, tales como el poder.

Finalmente, el centro educativo en el cual se desarrolla la investigación corresponde al Liceo San Antonio de Desamparados, es importante recalcar que dicha selección responde a una serie de intereses por parte de las personas investigadoras, la primera de ellas corresponde a la accesibilidad geográfica, porque este se encuentra localizado en un punto de fácil acceso. Asimismo, existe una relación de cercanía con la institución gracias a que uno de los investigadores es egresado de esta, lo que genera un espacio de familiaridad con dicho centro educativo.

Antecedentes

En este apartado se realiza un análisis descriptivo de los antecedentes investigativos encontrados tanto a nivel nacional como internacional. Algunos de los trabajos resultan clave en tanto utilizan categorías teóricas y diseños metodológicos pertinentes para el desarrollo del presente estudio. Por cuestiones de orden se presentan primero los trabajos realizados en el ámbito nacional, posteriormente, aquellos elaborados en el exterior. Vale destacar que cada una de las obras fueron acomodadas de forma ascendente.

En cuanto al ámbito nacional, no fue posible encontrar trabajos que desarrollen directamente la problemática por estudiar. No obstante, el trabajo de D' Antoni et al. (2013) titulado *“La escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes”* aborda el cuestionamiento al sistema educativo como tal y su puesta en ejecución, tomando en cuenta la manera en que las interacciones y las prácticas escolares moldean las formas de explicar y entender en el mundo, así como el lugar de cada persona en este, yendo más allá del contenido de cada asignatura. También, se le da importancia a la formación de una actitud de cuestionamiento y problematización en estudiantes, la cual es contraria a la opresión, la desigualdad y todo abuso de poder.

Del anterior estudio, se resalta el capítulo denominado *“Aportes para la comprensión de conceptos guía: resistencia y pedagogía crítica”*, se estudia la relación entre dichos

términos (resistencia y pedagogía crítica). El primero es el de mayor interés para la presente investigación; asimismo, es posible llegar a entender la resistencia como una herramienta necesaria para la comprensión de “emergencias” sociales dentro de la escuela que permita al estudiantado una lectura propositiva de la realidad circundante. Asimismo, el capítulo titulado “*La escuela idiotizante*” en el que se analiza la educación que se recibe en varios colegios costarricenses, donde la exclusión que sufren las personas estudiantes en cuanto a la toma de decisiones en los procesos evaluativos representa un punto clave para comprender las percepciones que tiene el estudiantado costarricense sobre la educación.

Por otro lado, en el ámbito internacional, se considera el artículo “*Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior*” de Rodríguez, Restrepo y Luna (2016) porque, si bien tuvo como muestra participante de estudiantes de educación superior, aportó dos aspectos fundamentales en cuanto a la futura definición de las categorías teóricas de la presente investigación: primeramente, falta de objetividad docente en los procesos evaluativos; segundo, la evaluación utilizada como mecanismo de poder.

Asimismo, en el artículo “*La evaluación como instrumento de poder*” de Martínez (2015), se plantea una tesis que concuerda con la propia de la investigación; es decir, los procesos evaluativos a los cuales están sujetas las personas estudiantes influyen en la construcción y ejercicio de las relaciones de poder que sostienen durante el proceso de enseñanza, en tanto derivan de prácticas técnicas y políticas a través de las cuales se ejerce poder y estas provocan múltiples respuestas, reacciones y resultados posibles.

En “*Ideología y currículo*” Apple (2016) sostiene que el sistema educativo no es neutral sino, por el contrario, reproduce y refuerza las desigualdades sociales existentes. El autor argumenta que la educación debe ser entendida como un campo de lucha política en el cual se disputan diferentes intereses y visiones del mundo, por ende, se encuentra influenciada por las estructuras sociales y económicas del contexto.

Conforme al artículo titulado “*Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación*” de Londoño (2015) se estudian las concepciones y prácticas de evaluación de docentes en formación. En este se reafirma la idea de que la subjetividad docente influye en el resultado final de los procesos evaluativos y ello constituye un elemento clave para la construcción y ejercicio de las relaciones de poder durante el proceso de enseñanza. Así entonces, el autor define la convalidación de los saberes y el miedo a la reprobación del año escolar, como los principales objetivos perseguidos y medios originadores de dichas relaciones de poder.

El trabajo “*La evaluación como ejercicio del poder docente*” de Pejendino y Piandoy (2015) concluye que el problema de la evaluación, entendida como un espacio donde los docentes ejercen poder, es el desconocimiento y dificultad de aplicarla a partir de un sentido pedagógico. Así entonces, el texto determina que las personas docentes continúan ejerciendo el poder a través de la evaluación desde una perspectiva tradicional. Esta se entiende como un instrumento punitivo y sumativo y, por lo tanto, reduce a las personas estudiantes a una posición de objetos, sobre el cual actúa el poder derivado de su posición.

En la obra “*La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo*” realizada por Hilario (2015), este analiza la aplicación de la teoría del poder de Michel Foucault en el contexto educativo. El autor argumenta que dicha teoría puede ser útil para comprender cómo se ejerce el poder en las instituciones educativas y cómo se puede trabajar para desafiarlo y resistirlo. También se destaca la importancia de la noción de "discurso" en la teoría de Foucault, que se refiere a las formas en las cuales las palabras y los conceptos son utilizados para perpetuar ciertas relaciones de poder.

Mientras que Giroux (2003) en “*Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*” ha desarrollado una teoría de la pedagogía crítica que se enfoca en la relación entre la educación y la cultura. Según Giroux, la cultura es un elemento

fundamental para la construcción de la identidad y la conciencia crítica, y la educación debe tener en cuenta la cultura de las personas estudiantes y su contexto social y político. En este sentido, sostiene que la educación debe ser una herramienta para la transformación social y la lucha contra la opresión y la desigualdad. Para ello, es necesario fomentar la reflexión crítica, la participación ciudadana y la construcción de alternativas políticas y culturales.

Por último, el caso de “*La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” de Bourdieu y Passeron (2001), su obra se basa en las dinámicas de poder y educación, enfocadas en cómo el sistema educativo reproduce la estructura social existente. Uno de los puntos a resaltar es su análisis detallado de cómo funciona el sistema de evaluación y cómo esto afecta la reproducción de las desigualdades sociales. Los autores argumentan que las pruebas y exámenes no miden realmente la capacidad de estos, sino más bien su capacidad para comprender y utilizar los códigos culturales dominantes.

Objetivos

General

Analizar la manera en la cual se construyen los procesos de dominación y resistencia en las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes en los Estudios Sociales, para conocer las percepciones estudiantiles sobre las prácticas evaluativas en décimo año, en el Liceo San Antonio de Desamparados.

Específicos

1. Describir los componentes de la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales desde el abordaje del trabajo cotidiano, las pruebas y las tareas.
2. Determinar las relaciones de poder entre el docente y las personas estudiantes durante la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

3. Establecer vínculos entre las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes y la construcción de procesos de dominación- resistencia en la enseñanza de los Estudios Sociales.

Capítulo II. Marco Teórico

En el siguiente apartado se desarrollan las categorías y subcategorías a través de las cuales se analiza el problema de investigación. Aquellas proporcionan una estructura conceptual con la cual se organiza la información obtenida tras la revisión de las distintas fuentes y autores. Las categorías y subcategorías de análisis que dirigen la presente investigación son: relaciones de poder, dominación, resistencia, evaluación de los aprendizajes, percepciones cognoscitivas y proceso de enseñanza.

Relaciones de Poder

Para iniciar, las relaciones de poder, según la perspectiva de Foucault (2001), se entienden como un modo de acción sobre otros, el cual se extiende más allá de las formas tradicionales de autoridad y control, pues se entrelaza con las normas, instituciones y prácticas sociales.

En ese orden de ideas, las relaciones de poder poseen un carácter productivo que se manifiesta en situaciones que a menudo parecen intrascendentes y, no obstante, incitan, inducen, facilitan y hasta pueden llegar a prohibir modos de acción, ya sean eventuales o concretos, futuros o presentes. Esta definición de las relaciones de poder advierte que aquellas dependen de un elemento en específico, la libertad. El poder, según Foucault, sólo existe, en tanto sea una acción ejercida sobre sujetos con capacidad de respuesta. Es decir, las relaciones de poder están circunscritas al campo de la probabilidad donde ante la institución de normas, saberes, valores o expectativas de quien detenta el poder, se abre un abanico de posibles reacciones por parte de aquel sobre el que opera.

Así entonces, el poder ejercido dentro de una relación social es, esencialmente, estrategia. Este término alude a la lógica utilizada para alcanzar un objetivo, a la forma en

que un sujeto actúa en función de lo que piensa que el otro hará, y por último, a los métodos utilizados para debilitar la lucha y forzar la negociación (Foucault, 1991).

Ahora bien, esta visión estratégica del poder se debe principalmente a la naturaleza coaccionante de su ejercicio, porque toda relación de poder representa un ejercicio de la fuerza. Sin embargo, la definición de este término, como la capacidad de afectación en el actuar, pensar y sentir del otro (Foucault, 1991), obliga a considerar otra perspectiva que brinde mayor claridad en cuanto a la operacionalización de las relaciones de poder en la sociedad. De ahí que los aportes de Bourdieu (1988) respecto a la lucha simbólica dentro de los campos sociales, así como al *habitus* acaben siendo fundamentales.

Por lo tanto, la noción de “lucha simbólica” alude a la confrontación sutil pero intensa entre sujetos y grupos para imponer una visión del mundo dentro de los campos sociales. En esta contienda, el poder se manifiesta a través de estrategias, las cuales pueden ser tanto tangibles como subrepticias. En el espectro de lo visible se presentan en la vida cotidiana en forma de creencias y actitudes, mientras que, en el espectro de lo oculto, se concreta a través de la acción de técnicos y especialistas, quienes producen y perpetúan un discurso para legitimar el *status quo* (Bourdieu, 1988). Mientras que el *habitus*, refiere a la “aptitud de los agentes a orientarse espontáneamente dentro de lo social y a reaccionar ante los eventos y las situaciones enfrentadas, a través de esquemas de percepción y apreciación incorporados y que funcionan al margen de la conciencia” (Bourdieu, 1988, p.477).

De esta manera, Bourdieu clarifica que el poder dentro de las relaciones sociales, es básicamente acumulación de capital. Además, determina que las relaciones de poder son las dinámicas; estas tienen lugar dentro de un conjunto de estructuras jerárquicas determinadas por la disposición y control de los sujetos y grupos sociales respecto a los distintos tipos de capital. Asimismo, define que el propósito fundamental de las relaciones de poder es la imposición de una serie de estrategias de pensamiento, las cuales al ser internalizadas inducen

a los sujetos a reconocer las estructuras y discursos vigentes y, por lo tanto, a legitimar el orden social existente como natural o innato.

En consecuencia, para efectos de la presente investigación, se entienden las relaciones de poder como un conjunto de acciones estratégicas circunscritas a la desigual disposición y control de diversos tipos de capital entre individuos y grupos sociales. Estas dinámicas van más allá de las formas tradicionales de autoridad, se entrelazan en las normas, instituciones y prácticas sociales. Además, se sustentan en la imposición de estrategias de pensamiento que, al ser internalizadas, inducen a los sujetos a reconocer y legitimar el orden social existente, contribuyendo así a la perpetuación de la asimetría de poder y la consolidación del *status quo* como natural y necesario en la configuración de la realidad sociocultural.

Las Relaciones de Poder en el Proceso de Evaluación de los Aprendizajes

El análisis de las relaciones de poder dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes, debe considerar cinco aspectos clave: el sistema de diferenciaciones, los objetivos perseguidos, los medios originarios, las formas de institucionalización y los grados de racionalización (Foucault, 1991). El primero, alude a las asimetrías en cuanto a estatus y rol entre el docente y la persona estudiante como protagonistas del proceso de enseñanza.

En la educación costarricense, esta disparidad es definida por el Artículo 5° del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2023), donde se establece que la responsabilidad directa del proceso de evaluación recae en la figura docente la cual se encuentra directamente relacionada con el estudiantado y sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a los objetivos perseguidos y a los medios originarios de las relaciones de poder, la permanencia de esa visión pedagógica tradicional advierte que la evaluación de los aprendizajes en las aulas costarricenses tiene como objetivo registrar lo que sabe la persona estudiante a partir de un dato cuantitativo o sumativo y para esto, se aplican pruebas y asignaciones dentro del salón de clases, a través de las cuales se mide qué tan próximos se

encuentran los saberes de los aprendices respecto a un conocimiento científico y socialmente apropiado. Esto no sólo pone de manifiesto la relación insondable entre conocimiento y poder, sino también indica la necesidad en clasificar al estudiantado de acuerdo con su rendimiento y, por tanto, en condicionar sus oportunidades en el futuro, presente en el fenómeno evaluativo. (Sánchez y Jara, 2022).

Por otra parte, las formas de institucionalización advierten la dimensión política e ideológica del acto evaluativo encubierta por el *habitus* en torno a su práctica. Al respecto, Rossi y Freeman (1993) citado en Martínez (2023), señalan que “la evaluación es una actividad política y de dirección en tanto representa un acceso desde el cual las decisiones políticas emergen para planificar, diseñar, implementar y continuar programas académicos” (p.6). Así entonces, la acción evaluadora es política en tanto constituye un producto de la lucha de intereses en la macro escala del poder y, a su vez, produce, conserva y distribuye poder dentro de la microescala de este.

En cuanto a la naturaleza ideológica de la evaluación, se explica por la permanencia del “credencialismo”, el cual, según Gómez (1979), citado en Martínez (2023), constituye “la creencia por la que se sobrevalora la importancia y la funcionalidad de la acreditación educativa en la capacidad del acreditado para su inserción en el mercado laboral y el ejercicio de su ciudadanía” (p.8). En ese sentido, el credencialismo oculta el hecho que las clases dominantes imponen un conjunto de valores, saberes, representaciones y actitudes, en apariencia verdaderos, pero cuya función no es ofrecer a los sujetos sociales un conocimiento real y crítico, sino sostener la estructura jerárquica que los beneficia.

Por último, los grados de racionalización aluden al desigual protagonismo respecto a la toma de decisiones en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Foucault (1975) citado en Martínez (2003) afirma que la información constituye un mecanismo de poder ya que posibilita a quien la posee un mayor control sobre su contexto.

Lo anterior, puede advertirse en el sistema educativo costarricense al considerar que la experticia del docente sobre el contenido provoca que las estrategias de mediación docente, así como todo lo relacionado con el fenómeno evaluativo, queden a su total discreción. Este vertical reparto de las cuotas de poder e influencia crea, condiciona y controla no solo los comportamientos y subjetividades dentro y fuera del aula, pues el sentido y significado de las actividades de estudio y extracurriculares de las personas estudiantes están sujetos a la evaluación. Así entonces, acciones como el control del tiempo para cada actividad y la asignación de las calificaciones constituyen formas a través de las cuales la persona docente expresa su poder, por consiguiente, opera sobre las acciones eventuales o concretas, futuras o presentes de los y las aprendices.

Dominación

Esta categoría se desarrolla a partir de los postulados de Bourdieu, Weber, Foucault y Han, así como D'Antoni en el caso nacional, tomando en cuenta la manera en que cada uno de estos autores entiende el concepto de dominación y la forma en la cual se ejerce a lo largo del tiempo, así como sus técnicas para la aplicación, para finalmente enfocar el concepto en el ámbito educativo.

Primeramente, Bourdieu (2000) entiende el concepto de dominación como el impedimento de la concepción de la cultura; es decir, de estos mecanismos de dominación por los cuales se instituye la humanidad, entendida como una relación social de distinción la cual se afirma en una naturaleza que concibe el destino de los grupos dominados, quienes juegan un papel en la sociedad de objetos más que de sujetos.

Esta dominación es causada por las condiciones sociales, estas le otorgan un reconocimiento e inicia, por lo general, a partir de la palabra y el lenguaje, los cuales se transforman en un instrumento de poder. A lo anterior, Bourdieu le llama la dominación simbólica, la cual se lleva a cabo por medio de una "*colonización mental*". De lo anterior

nace el concepto de “*habitus*”, entendido como los cuerpos sociales y rituales adoptados mediante el contexto social en el que se halla inscrita la relación de dominio, este concepto hace referencia a la inconsciencia reflexiva de los grupos dominados y a su incapacidad de actuar a partir de la voluntad propia (Bourdieu, 2000).

Al respecto, Foucault, citado en Retamal (2008) indica que las relaciones de dominación se encuentran bloqueadas, se han vuelto irreversibles, inmóviles y fijas, imposibilitando las prácticas de la libertad. Para crear un estado de dominación, es necesaria la existencia de una violencia permanente y unidireccional. Así existe una tendencia estructural inevitable en la que las relaciones de poder social llegan a convertirse en estados de dominación.

Para Weber (2012) la dominación es uno de los elementos más importantes de la acción comunitaria, esta desempeña un papel considerable en casi todas sus formas, incluso en donde menos se sospecha; asimismo, todas las esferas de la acción comunitaria están influenciadas por las formas de dominación, las cuales desempeñan un papel decisivo. Además, no toda dominación está basada en un medio económico para su sostenimiento y conservación.

Weber (2012) entiende la dominación como la probabilidad de encontrar obediencia en un grupo determinado para toda clase de mandatos y esta dominación es establecida a partir de diversos motivos de sumisión, ya sean inconscientes o racionales, además, afirma la existencia de tres tipos de dominación legítima:

1. De carácter racional: este tipo se fundamenta en la creencia de una autoridad legal.
2. De carácter tradicional: descansa en la creencia cotidiana de la santidad de las tradiciones que se han establecido a lo largo de la historia.
3. De carácter carismático: se basa en una entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y las ordenaciones creadas por ésta.

En las relaciones sociales desarrolladas en un salón de clases, es posible encontrar una situación considerada como “dominante”, esta sería una dominación mediante la autoridad, es decir de carácter racional, en la cual se evidencia el poder de mando y el deber de obediencia; por ejemplo, el poder ejercido por un padre de familia, un funcionario o un príncipe, pues dichas figuras se basan en el hecho de recurrir a este deber, independiente de toda suerte de motivos e intereses (Weber, 2012).

Han (2014) entiende la dominación actual como toda técnica que genere en las personas un acto de devoción que tiene como objetivo el sometimiento de estas, dichas técnicas materializan y estabilizan el dominio y permiten el control, forzando la obediencia, donde el sujeto sometido no es consciente de su sometimiento; por el contrario, se presume como un ser libre.

Es posible asegurar que la técnica más eficiente de dominación corresponde a aquella en la cual las personas se someten por sí mismas, para hacer esto posible, dicha técnica debe tener como objetivo activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter, actuando a través de la complacencia y no de la prohibición, ello da como resultado personas dependientes y no sumisas (Han, 2014).

Esta técnica de dominación Han (2014) la denomina “poder inteligente”, porque se ajusta a la psique, no a la disciplina o somete a coacciones o prohibiciones, logrando entenderla como una dominación “amable”, la cual no se centra en actuar en contra de la voluntad de los sujetos oprimidos, sino por el contrario, acciona dicha voluntad a su favor, en tanto es una técnica más afirmativa y seductora, capaz de generar emociones y explotarlas; no se enfrenta al oprimido, le da facilidades.

Por otra parte, en el ámbito educativo costarricense, D’Antoni *et al* (2013) entienden la escuela como un medio de reproducción cultural, donde la persona adulta ejerce la dominación sobre la población estudiantil a partir del adultocentrismo. La población

adolescente es considerada como personas sin identidad y sin historia; la minimiza a un simple instrumento que se debe dejar moldear para adquirir las habilidades y destrezas necesarias para llegar a ser alguien en el mercado. El sector dominante considera a la juventud como una etapa preparativa para la vida productiva, por lo tanto, la población adolescente debe dejarse educar y someter bajo la autoridad de la persona adulta y, en este caso, corresponde a la figura docente.

Asimismo, Arce (2017) establece la existencia de una “cultura dominante” y las demás expresiones culturales, como las de la juventud, entrarían a una jerarquía en las que se les consideraría como “subculturas”, quedando subordinadas a esta “cultura parental”. Las personas jóvenes muestran códigos de expresión que les diferencian de otros grupos poblacionales con el objetivo de identificarse y establecer un límite ante las personas adultas, las cuales han recibido un status de privilegio por parte de la sociedad, ya que poseen mayor poder en la toma de decisiones, por lo tanto se centra la atención y el poder en el ser adulto, llegando a relacionarse con una cultura hegemónica, la cual otorga privilegios a este sector poblacional; por lo que el concepto de adultocentrismo permite analizar estas relaciones de poder que se establecen entre personas jóvenes y otros grupos poblacionales, en este caso en específico entre la población estudiantil joven y las figuras docentes.

Para finalizar, a partir de lo anterior, es posible entender el concepto de dominación como un acto intrínseco a las relaciones de poder, en donde es necesario una figura que ostente de cierta manera la autoridad y otra sometida a esta obediencia; sin embargo, esta relación ha evolucionado con el paso del tiempo y se desarrolla según el contexto social en el cual se encuentre.

Resistencia

Esta categoría se amplía a partir de los postulados de Giroux y McLaren (2012) quienes abordan la resistencia a partir de una conciencia crítica y una transformación del

entorno social, dicha resistencia se dirige específicamente a la población sobre la cual se ejerce algún tipo de dominación. Ambos autores basan dicha resistencia en el ámbito de la pedagogía crítica, pues es una capacidad necesaria dentro de esta, a partir de la cual es posible desarrollar luchas en el espacio educativo el cual se centra en el adultocentrismo. (D'Antoni, 2013).

Giroux (2003) promueve la resistencia a partir de una conciencia crítica y un pensamiento reflexivo, afirma que la resistencia no se produce únicamente en los márgenes, sino también en los puntos de ingreso a las instituciones dominantes, posibilitando una política cultural radical en la que es posible recuperar. Según Said, citado en Giroux (2003), el derecho de grupos sociales antes no representados o mal representados, les otorga la posibilidad de hablar y representarse por sí mismos en ámbitos políticos y sociales de los cuales han sido excluidos.

En el posmodernismo se intenta comprender que el poder no solamente se administra, sino que se adopta, se enfrenta y se lucha por él, en este caso el “otro” carga con el peso de la especificidad histórica y cultural, entendiendo la “otredad” como una construcción social y no únicamente como una descripción, porque la cultura se convierte en algo que los “otros” tienen, marcando la etnicidad y la diferencia; asimismo, es necesario construir una identidad para establecer dicha diferencia entre los grupos dominantes y los subordinados (Giroux, 2003).

En el ámbito educativo, la tesis de Giroux (2004) establece que esta resistencia es más que una respuesta a un *curriculum* autoritario, el autor pretende demostrar que mientras exista una reproducción ideológica y social, la población estudiantil rechaza estas ideas obligatorias y sus prácticas, creando una cultura y esferas públicas distintas, lo cual evidencia la interminable lucha de la población estudiantil contra la autoridad de una institución

educativa; esta resistencia es capaz de abrir pequeños, pero significativos espacios que posibilitan el desarrollo de nuevas formas de poder.

Esta resistencia es una creación teórica e ideológica, a partir de la cual, es posible analizar la relación entre la escuela y la sociedad, además, permite comprender las formas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan un fracaso educativo y son capaces de dirigir su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar la pedagogía crítica. Para la construcción de esta resistencia es necesaria la existencia de una serie de preocupaciones y supuestos relacionados a la escolarización, los cuales son negados por las perspectivas tradicionales de la escuela, así como por la reproducción social y cultural (Giroux, 2004).

Por otra parte, McLaren (2012) plantea que es necesario que la educación sea un espacio para desarrollar la transformación, donde los oprimidos sean capaces de adquirir un compromiso para la edificación de un mundo sin opresión. Lo anterior, es posible lograrlo a partir de la implementación de una pedagogía crítica; esta tiene como fin promover actividades diseñadas para cuestionar la realidad en la cual se desarrolla el estudiantado, para lograr analizar las condiciones de alineación en las que viven y su relación con las condiciones objetivas de la sociedad.

Con respecto al ámbito costarricense, D'Antoni *et al* (2013) definen la resistencia desde una educación emancipadora, encargada de formar personas críticas, propositivas, democráticas y conscientes de la necesidad real de ser partícipe de los distintos problemas sociales existentes en la realidad y contexto inmediato, como resultado del modelo de desarrollo imperante; la obra menciona que las personas estudiantes resisten al “adultocentrismo”, reflejado en la figura de la persona docente, como forma inicial para demostrar descontento contra dicho modelo. Esta resistencia debe surgir a partir de una concienciación que permita a la población adolescente construir una oposición dentro de un modelo contra-hegemónico y de esta manera lograr su liberación, siempre y cuando el

sistema educativo sea un espacio que fomente habilidades que permitan el desarrollo de estrategias para lograr alcanzar esta conciencia crítica que se necesita para llevar a cabo estrategias de resistencia.

De igual manera, Arce (2017), establece la importancia de otorgar visualización a las juventudes y reconocerlas como sujetos de derechos, capaces de brindar un aporte a su entorno social y desarrollar su mejoramiento, a partir de la concientización que se mencionaba anteriormente, permitiéndoles de esta manera ejercer sus derechos y deberes en el tiempo presente y desligar la creencia de que son “el futuro del país” lo cual les resta importancia y les coloca como un “proyecto del ser adulto”. Es necesario desarrollar esta visualización desde las diferentes entidades.

Finalmente, a partir de lo anterior, es posible afirmar que la resistencia de la población estudiantil debe partir desde una conciencia crítica, la cual engloba el ámbito individual y social y a partir de esta, los autores afirman que las clases oprimidas lograrán alcanzar la liberación, creando sus propias esferas ideales y sociales, así como su propia realidad.

Evaluación de los Aprendizajes

Esta categoría de análisis es vinculante con el objeto de estudio por cuanto permite profundizar en las conceptualizaciones de evaluación y cómo se desarrolla dentro del espacio educativo. La evaluación como instrumento de poder permite comprender que no se trata únicamente de una tarea técnica, también es una práctica con carácter político. El eje principal son las *prácticas evaluativas* y comprende desde el proceso evaluativo hasta la revelación de las manifestaciones del poder docente.

La concepción de la evaluación de los aprendizajes según el Ministerio de Educación Pública, establece que se trata de un proceso constante en el que se recopila información tanto cualitativa como cuantitativa con el fin de fundamentar los juicios de valor y la toma de

decisiones de la persona docente y la población estudiantil, para que de esta manera sea posible la mejora progresiva del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, 2023).

Además, en el Artículo 4° del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2023) se exponen las funciones del proceso de evaluación, la primera de estas corresponde a la función diagnóstica, la cual determina el estado inicial de la persona estudiante con respecto a las distintas áreas del desarrollo. La segunda es la función formativa, la cual se encarga de brindar información necesaria durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora de los ámbitos que se consideren necesarios. Concluyendo con la función sumativa que aborda los logros alcanzados al finalizar un proceso de aprendizaje y se basan en calificaciones, promoción y certificación.

Ahora bien, según Rodríguez (2003) la naturaleza política de la evaluación se refleja desde la propuesta educativa, ya sea de la institución o el currículo, de modo que las medidas o decisiones tomadas conllevan un peso político y de poder. Lo anterior facilita la comprensión de cómo la evaluación se aborda desde la acción política, esta tiene lugar en torno a las prácticas e intereses que, de acuerdo con el autor, favorecen al complejo sistema, así como a la planificación y ejercicio de los programas diseñados.

De igual manera, se permite contextualizar la evaluación desde un ejercicio de poder al contrastar los diversos sujetos que participan en las prácticas educativas, donde los guías de formación educativa -conocidos como profesores-, se ven influenciados por el carácter político para llevar a cabo la toma de decisiones. En relación con lo anterior, se comprende el concepto de evaluación como un espacio donde se desarrollan relaciones de poder, debido a que el docente determina los parámetros y conocimientos por tomar en cuenta durante la evaluación.

Según Pejendino y Piandoy (2015), la evaluación es una herramienta que permite establecer un control de los comportamientos cuyo lugar es el aula, gracias al poder ejercido por el educador sobre la población estudiantil, quienes deben mantener una conducta determinada para alcanzar los objetivos establecidos. Sobre lo anterior, los autores consideran la evaluación como un instrumento de control para el sometimiento de la conducta estudiantil mediante el temor al fracaso. En este escenario, los autores comprenden que la acción evaluativa ha sido tradicionalmente orientada a la dominación del educador hacia el estudiante, quien se encuentra en una relación asimétrica de poder frente al docente, quien es representante de la autoridad dentro del salón de clase.

Del mismo modo, Mora (2004) toma como referencia a Duque (s.f.) para afirmar que la evaluación puede ser descrita como un control que se ejerce con la intención de conocer y analizar las causantes de un resultado específico con la finalidad de realizar un diagnóstico. Bajo la definición del autor, se considera la evaluación como una herramienta que facilita ubicar las falencias del estudiante con la intencionalidad de generar estrategias para mitigar los vacíos que surgen durante el proceso de aprendizaje.

Santos (2015) manifiesta que “la evaluación no es un proceso mecánico que conduce a la calificación, sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñable” (p.97). Estas ideas del autor permiten contextualizar la investigación en las relaciones de poder las cuales surgen durante el desarrollo de las lecciones de Estudios Sociales del Liceo San Antonio, pues hace hincapié en la ética de la evaluación, así como las visiones del docente.

Asimismo, Santos (2015) desarrolla el concepto de evaluación como un fenómeno que permite develar las concepciones del evaluador “más que un proceso de naturaleza técnica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales” (p.89). El autor

asegura que la práctica evaluativa ejercida por el docente permite profundizar en sus concepciones sobre fusión en el aula y cómo este se desarrolla con su espacio.

Por su parte, Mora (2004) considera que “la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa” (p.2). En este sentido, se comprende el ejercicio evaluativo como una práctica sujeta a las dinámicas de poder que surgen y convergen dentro de la institución educativa. Entonces, se comprende la escuela como un espacio donde mediante diversas interacciones surgen y se manifiestan relaciones de poder entre las partes involucradas, dígase docentes, administrativos y estudiantes.

Martínez (2015) concluye que “la evaluación se justifica en un conjunto relativamente coherente de representaciones, valores y creencias, que los agentes de una formación social sustentan y por medio de las cuales se perpetúa el predominio de clases” (p.7). Es decir que el concepto de evaluación toma un espacio político en el cual los contenidos e ideas, fomentadas mediante la escuela, buscan favorecer la inserción de creencias socialmente inculcadas, más allá del conocimiento y la información verídica.

De acuerdo con los planteamientos actuales, la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias del aprendizaje del estudiantado de manera sistemática para emitir juicios en pro de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza. Este proceso se apoya en dos elementos fundamentales: los criterios de evaluación y la recolección de información.

Con respecto a las emociones, Piñeros (2012) establece que las evaluaciones infunden terror en el estudiantado y generan reacciones negativas hacia esta práctica, porque el temor, la sorpresa y la desorientación invaden tanto a estudiantes como a docentes, provocan en el estudiantado resistencia y repele el proceso evaluativo. De igual manera, la autora Piñeros (2012) manifiesta que: “La evaluación no puede ser un instrumento discriminatorio, sino una

herramienta pedagógica que contribuya a que todas las personas estudiantes sean exitosas en el logro de sus fines y objetivos del proceso educativo” (p.69).

Para fines de esta investigación se entiende a la evaluación como una herramienta que facilita la recolección de datos cualitativos y cuantitativos con el fin de generar diagnósticos sobre el proceso enseñanza y aprendizaje, así como el nivel de logro alcanzado por el estudiante respecto a los objetivos académicos. Del mismo modo, se comprende el aula -y a su vez la evaluación- como un espacio político donde se desarrolla y ejerce el poder mediante las prácticas evaluativas aplicadas por el docente, en las cuales posee la capacidad de ejercer control de los comportamientos del estudiantado.

Prácticas Evaluativas

Para el desarrollo de esta investigación se tomará en consideración como prácticas evaluativas los siguientes rubros: trabajo cotidiano, tareas y pruebas; categorías proporcionadas por los lineamientos evaluativos del Ministerio de Educación Pública planteados en el Reglamento de Evaluación de Aprendizaje (en adelante REA) y en los Lineamientos Técnicos de Evaluación para el Aprendizaje.

Trabajo Cotidiano

Según el Ministerio de Educación Pública (2024) posee un valor de 35% y corresponde a una serie de actividades educativas las cuales son ejecutadas por la persona estudiante durante el proceso de construcción de su propio aprendizaje, bajo la guía y orientación de la persona docente, quien es la encargada de planear estas actividades, según el programa de estudios correspondiente, en este caso en específico, el de décimo nivel de la Educación Diversificada.

En este componente, la persona docente posee la responsabilidad de planificar las actividades tomando en cuenta el contexto, la realidad de la institución educativa, así como el

enfoque curricular, naturaleza y propósito de la asignatura de los Estudios Sociales; además, durante el desarrollo debe procurar la recopilación de información con el fin de mejorar el desempeño de la población estudiantil, a partir de la retroalimentación y la reorientación de las estrategias de aprendizaje (MEP, 2024).

El proceso para obtener la nota del trabajo cotidiano debe contemplar cuatro etapas: Formulación e Implementación de Técnicas e Instrumentos de Evaluación, Proceso de Registro de Información, Sistematización y Análisis de la Información para la Toma de Decisiones y Cálculo de la Nota Final, las cuales se detallarán a continuación:

Formulación e Implementación de Técnicas e Instrumentos de Evaluación

En esta etapa la persona docente procede con la implementación de las diversas técnicas e instrumentos con el fin que la población estudiantil construya su conocimiento, durante el desarrollo de estas actividades es necesario recopilar información pertinente acerca del desempeño y progreso de cada estudiante. Para la selección de las técnica o instrumentos, se debe tomar en cuenta la información que se pretende generar a partir de la evaluación diagnóstica, las características del estudiantado, los aprendizajes que se pretenden desarrollar, el enfoque curricular de la asignatura en específico, el tiempo de aplicación, materiales disponibles y los conocimientos base que se requieren para abordar nuevos conocimientos (MEP, 2024).

Proceso de Registro de Información

En esta etapa la persona docente debe recopilar información a partir de los desempeños y avances de cada estudiante en el momento de la ejecución de las técnicas o instrumentos seleccionados para el trabajo cotidiano, esta reunión de información es de carácter formativo, por lo que es fundamental su desarrollo a lo largo del proceso de construcción de conocimiento y no al finalizar (MEP, 2024).

Sistematización y Análisis de la Información para la Toma de Decisiones

Mediante la información recopilada la persona docente podrá emitir juicios de valor y tomar decisiones basadas en el progreso de cada estudiante, con el objetivo de brindar realimentación, reforzamiento y orientación en el proceso de construcción del conocimiento, de esta manera será posible dar los apoyos educativos y el acompañamiento necesario para las personas estudiantes, basándose en cada caso en específico que así lo requiera, logrando impulsar las habilidades individuales, que van más allá del ámbito académico (MEP, 2024).

Según el MEP (2024) en el momento en el que se desarrolla una nueva actividad en el aula la persona docente debe recoger la información necesaria para analizar y de esta manera determinar si las técnicas o herramientas implementadas influenciaron en el mejoramiento del desempeño del estudiantado, para posteriormente determinar la puntuación obtenida en el instrumento de evaluación correspondiente, es importante tomar en cuenta que la calificación obtenida no es definitiva, esta puede ir variando según los avances de cada persona estudiante durante el proceso de evaluación.

Cálculo de la Nota Final

Para determinar la nota final obtenida en el componente de trabajo cotidiano el MEP (2024) establece que la persona docente debe elaborar instrumentos técnicos para registrar la información relacionada con el desempeño de cada estudiante, la cual, como se ha mencionado anteriormente, se recoge a lo largo del período lectivo, ya que, su objetivo principal es evidenciar el progreso del estudiantado en la construcción de su conocimiento, por lo que no se debe entender la nota como un producto, por el contrario, es el reflejo de una evolución de la persona estudiante.

En el cálculo numérico se toma en cuenta la puntuación total de este componente y se establece la suma de las valoraciones numéricas obtenidas por la persona estudiante en todas

las actividades desarrolladas durante el periodo lectivo, posteriormente, por regla de tres se calcula el porcentaje obtenido en el trabajo cotidiano (MEP, 2024).

Tareas

El Ministerio de Educación Pública (2024) le establece un valor del 10% y lo define como una serie de trabajos cortos que el estudiantado realiza fuera del horario escolar con el objetivo de reforzar los aprendizajes obtenidos por medio de la información recolectada durante el trabajo cotidiano, además, las actividades que sean designadas deberán ser planeadas con anterioridad por la persona docente y ejecutadas, exclusivamente, por la persona estudiante con el fin de cumplir con su objetivo de repaso de los desempeños demostrados, también es importante mencionar que la cantidad y la periodicidad será determinadas por la figura docente, sin embargo, se deben asignar un mínimo de dos tareas por periodo lectivo.

Puesta en Práctica

Las tareas deben establecerse con base en los desempeños desarrollados durante las clases, pero planeadas para realizarse fuera del horario escolar y se centrarán en los conocimientos en los que se considera necesario realizar un refuerzo, tomando en cuenta las características, habilidades, apoyos educativos, tiempo, acceso a la tecnología de la población estudiantil; este componente debe ser revisado por la persona docente, la cual recolecta información que le servirá para informar al hogar acerca de las áreas de mejora de cada estudiante (MEP, 2024).

Como se mencionó anteriormente, la persona docente es la encargada de la revisión de las tareas y de brindar la información necesaria a cada hogar respectivo, asimismo, es la responsable de establecer la fecha de entrega, siempre y cuando sea en un plazo mínimo de dos días naturales a partir de la asignación y la entrega se realizará en el desarrollo de las lecciones que imparte la figura docente correspondiente; posterior a la entrega, la persona

profesional en educación contará con máximo ocho días hábiles para devolver la tarea calificada a la población estudiantil (MEP, 2024).

Calificación

Con respecto a la calificación, el Ministerio de Educación Pública (2024) indica que para establecer esta es necesario que la persona docente utilice un instrumento de evaluación elaborado previamente, en el que se fijen los aspectos a tomar en cuenta en la revisión de cada tarea, contemplando aprendizaje, indicadores y criterios, que deben estar relacionados con lo desarrollado durante las lecciones; asimismo, este instrumento de evaluación debe ser conocido por la población estudiantil y personas encargadas legales previo a la realización de la tarea y, al finalizar el periodo lectivo, se realizará la suma de las calificaciones conseguidas en las diferentes tareas asignadas, estableciendo un promedio entre estas se logrará designar el porcentaje obtenido en el componente, el cual posee un valor total del 10%.

Prueba Escrita

El vigésimo octavo artículo del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes define la prueba como un instrumento de medición diseñado para que las personas estudiantes muestren que han adquirido habilidades cognitivas, psicomotoras o lingüísticas. Estos se crean seleccionando los objetivos de aprendizaje y los indicadores relevantes del programa de estudio correspondiente (MEP, 2024).

En cuanto a la función de la prueba, aquella permite a la persona docente verificar el nivel de competencia que el estudiante ha alcanzado en los aprendizajes específicos seleccionados para la evaluación. En consecuencia, su objetivo final no debe reducirse únicamente a asignar una calificación en un momento particular del proceso. En ese sentido, la prueba provee al docente de información que le permite reflexionar en torno a la selección de los ítems, al proceso de elaboración técnica y también sobre la correspondencia entre sus componentes y el proceso de mediación pedagógica (MEP, 2024).

En ese orden de ideas y considerando que la prueba para décimo año representa un 45% de la nota final (MEP, 2024), deben tomarse en cuenta distintos lineamientos para su elaboración, en este caso centrándose en sus características y estructura básicas.

Características Básicas de la Prueba Escrita

La prueba escrita como instrumento de medición debe cumplir con los criterios de validez y confiabilidad, ya que de estos dependen la calidad tras la evaluación de los aprendizajes. Según el Ministerio de Educación Pública (2024) estos rasgos “deben estar presentes en el desarrollo del proceso de recopilación y análisis de la información, esto con la intencionalidad de garantizar una mayor confianza sobre las conclusiones emitidas por la persona docente” (p. 9).

La calidad de la evaluación del aprendizaje depende de factores como interpretación y análisis de los resultados. Dicho esto, para garantizar la calidad de la prueba escrita el docente debe reflexionar en torno a los siguientes aspectos: los objetivos de aprendizaje a evaluar están claramente definidos, empleo de criterios de evaluación objetivos, claros y precisos, los criterios de evaluación de la prueba están explícitamente establecidos, tomando en cuenta el vocabulario y las experiencias adquiridas durante la enseñanza, así como también, determinando la longitud adecuada de la prueba en función de la puntuación y los tipos de preguntas que contiene, establecimiento de un orden secuencial para las preguntas en la prueba, definiendo el método para evaluar las respuestas desarrolladas y estimando correctamente el tiempo necesario para completar la prueba, de igual manera, toma lugar la selección de los tipos de preguntas más idóneos para evaluar los objetivos de aprendizaje seleccionados, garantizando condiciones óptimas durante la administración de la prueba, como un entorno silencioso, una iluminación adecuada y la reducción de distracciones (MEP, 2024).

Así también, la validez depende de la tabla de especificaciones y la capacidad del instrumento para medir de forma precisa los aprendizajes esperados elegidos para la evaluación, en concordancia con el programa de estudio, la planificación didáctica y las experiencias en el aula (MEP, 2024). La certeza en cuanto a la aceptabilidad del instrumento responde a la reflexión docente en torno a aspectos, tales como: el vocabulario usado en los ítems coincide con el empleado en la enseñanza, la prueba evalúa de manera efectiva los aprendizajes esperados seleccionados, la dificultad de los ítems refleja la dificultad con la que se enseñaron los aprendizajes esperados, las instrucciones proporcionan una guía clara sobre cómo responder a la prueba y a cada ítem, los aprendizajes esperados evaluados fueron enseñados durante la enseñanza diaria, los ítems se redactan siguiendo los estándares técnicos establecidos y se evita seleccionar los aprendizajes esperados que representen una dificultad excesiva para los estudiantes (MEP, 2024).

Estructura Básica de la Prueba Escrita

La prueba escrita se compone por las partes administrativa y técnica. La primera incluye los detalles que identifican la prueba, junto con las instrucciones generales que guían al estudiante sobre cómo abordar su resolución. En la segunda, se consiguen los elementos que formarán parte de la prueba. Cada uno está identificado con su nombre correspondiente y acompañado de instrucciones específicas (MEP, 2024).

Vinculación de la Prueba Escrita con el Trabajo Cotidiano y las Tareas

La evaluación de los aprendizajes como parte del proceso de enseñanza conectado con la construcción del conocimiento implica reconsiderar el propósito de la evaluación. En este sentido, la aplicación de pruebas escritas no debería limitarse únicamente a la revisión y calificación en un momento específico del proceso. Desde esta óptica, los distintos componentes de la evaluación, como el trabajo cotidiano, las tareas y las pruebas, proporcionan información esencial para que tanto los docentes como la población estudiantil

reflexionen sobre los aprendizajes adquiridos y aquellos que necesitan mejorar progresivamente (MEP, 2024).

Por lo tanto, estos componentes, como parte integral del proceso evaluativo, no deben separarse; más bien, el trabajo cotidiano ofrece oportunidades para que tanto los docentes como el estudiantado identifique fortalezas y debilidades en relación con los aprendizajes en curso, con el fin de implementar acciones de mejora durante la mediación pedagógica. En consecuencia, el componente de tareas permite la revisión y consolidación de los aprendizajes, en línea con la información recopilada durante el trabajo cotidiano (MEP, 2024).

Por otro lado, las pruebas conectan el progreso de los desempeños, los revisan y los evalúan en un momento específico como logros alcanzados. Además, la forma en que se valoren los resultados puede ofrecer otra oportunidad para la retroalimentación y la mejora continua del proceso de construcción del conocimiento en los Estudios Sociales (MEP, 2024). Aunado a lo anterior, según Martínez (2015) “El examen se constituye asimismo en el instrumento de poder que permite medir el logro de los objetivos, pero a la vez en el arma fundamental para lograrlo” (p. 18). Se entiende la prueba más allá de un instrumento evaluativo, pues el poder aprobar o desaprobado al estudiante legitima el sometimiento. Autores como Boudieu (2003) considera el examen como un acto de violencia simbólica, pues se fundamenta en la imposición del poder externo (p. 89). Así también, las relaciones de poder se hacen patentes en la evaluación, a partir del uso de mecanismos tales como las calificaciones, registros y similares que cuantifican el desempeño de las personas estudiantes a la vez que perpetúan los juicios de valor en los que se ejercen regulaciones de control y de poder. A partir de la premisa de la clasificación, los mecanismos de evaluación jerarquizan países, instituciones y estudiantes a partir de un modelo educativo estándar dispuesto a moldear a los individuos. De tal manera, todo aquel que no se ajuste al sistema tendrá un

castigo, este discrimina, selecciona, controla o regula al estudiantado y tanto la persona dominada como la persona dominante siguen roles socialmente aceptados y validados desde el ejercicio del control.

Las prácticas evaluativas desde el REA (2024), se analizan en torno a la formación de los estudiantes en las prácticas dentro del marco institucional. De esta manera, se toma en consideración el resguardo de los derechos fundamentales, como también de los deberes de los miembros de la comunidad educativa, llámese profesor, director, supervisor, entre otros actores educativos. Para esto, las obligaciones y derechos deben responder a una participación responsable y blanda en la construcción de una sana convivencia estudiantil dentro de las instituciones educativas.

Por lo tanto, se comprende el papel de la evaluación como un conjunto de acciones y prácticas que facilita la recolección de resultados con el fin de establecer un diagnóstico del estudiantado esta última es definida como una serie de instrumentos y acciones que permiten ejercer y llevar a cabo la evaluación de aprendizajes.

Percepciones

Esta categoría se desarrolla con base en los planteamientos teóricos de los filósofos y educadores como Hattie, Dewey, Bandura y Bruner quienes sintetizan la importancia de la experiencia y la interacción del estudiante con el entorno durante los procesos de aprendizaje. Estos generan aportes importantes para la percepción y la experiencia personal en la formación del conocimiento

Primeramente, Hattie (2012) sugiere que cuando las personas estudiantes son conscientes de sus propias percepciones y creencias sobre su capacidad para aprender, pueden desarrollar una mentalidad más positiva y un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje. De esta manera, realiza un aporte fundamental al determinar las creencias, opiniones y actitudes que tienen sobre sí mismos, su aprendizaje, los profesores, el entorno

educativo y otros aspectos relacionados. Estas percepciones pueden variar entre estudiantes y pueden influir en su motivación, compromiso, participación y rendimiento académico.

El tipo de percepción que la persona estudiante percibe se centra principalmente en su experiencia subjetiva de enseñanza y aprendizaje. Estas percepciones incluyen emociones y actitudes sobre el entorno educativo y las asignaturas que se enseñan. Según Hattie (2012), las percepciones de la población estudiantil importan porque tienen un impacto significativo en su aprendizaje, por lo que, si las personas estudiantes tienen una actitud negativa hacia un tema, es menos probable que participen y aprendan de manera efectiva. Por otro lado, si presentan actitudes positivas sobre la escuela y sus docentes, es más probable que participen y aprendan con éxito.

Seguidamente, Dewey (1995) sostiene que el aprendizaje es fundamentalmente una cuestión de interacción entre el individuo y el entorno y que la experiencia es la base de todo conocimiento. En este contexto, se le brinda importancia a la percepción del estudiantado en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje y la necesidad de que los entornos educativos tengan en cuenta dicha percepción al diseñar y planificar las instrucciones.

Por otra parte, Ramón et al. (2015) aporta importantes reflexiones sobre el papel de las metodologías activas en el desarrollo de las capacidades del estudiantado y, en particular, de sus percepciones sobre dichas metodologías. En especial cuando las percepciones del estudiantado son tomadas en cuenta como la forma en que perciben el entorno educativo y sus propias experiencias de aprendizaje. Con esta definición en mente, los autores del artículo pasaron a analizar las percepciones de las personas estudiantes sobre el uso de diferentes enfoques activos: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en proyectos.

Es importante considerar la percepción de la población estudiantil al diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Así como también, se destaca la

importancia de considerar que las metodologías activas permiten hacer que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, fomentando una mayor motivación y participación activa en el proceso educativo (Ramón, et al., 2015).

Mientras que, en el caso de Godoy et al. (2016) se aborda precisamente una de las claves de la educación: la interacción pedagógica y la percepción de estudiantes sobre la calidad de esta interacción. Los autores destacan la importancia de las interacciones pedagógicas de calidad y la percepción de la población estudiantil en la mejora de la educación. Este estudio demuestra que la percepción del estudiantado es un aspecto fundamental en el proceso de mejora de la educación. Si el estudiantado percibe que hay calidad en las interacciones pedagógicas desarrolladas en el aula, su motivación y compromiso para aprender aumentarán y ello se refleja en mejores resultados académicos.

Proceso de Enseñanza

Los procesos de enseñanza a partir de los indicadores que trabajan Gutiérrez et al. (2020), determinan que estas dinámicas en el aula no son neutrales; sino que están imbuidos de relaciones de poder; estos pueden manifestarse como dinámicas de dominación. En este contexto, es fundamental reflexionar sobre cómo la enseñanza puede convertirse inadvertidamente en un instrumento de reproducción de desigualdades y jerarquías, así como considerar las formas en las cuales los docentes pueden fomentar la autonomía y la resistencia entre las personas estudiantes

La autoridad y la estructura jerárquica del aula pueden convertirse en instrumentos de dominación. La información fluye desde el docente hacia quienes aprenden, y el conocimiento a menudo se presenta como algo fijo y objetivo. Esta dinámica puede marginalizar las experiencias y perspectivas del estudiantado especialmente aquellos que provienen de contextos socioculturales diversos.

Además, los procesos de enseñanza pueden ser herramientas poderosas de resistencia y empoderamiento. Un enfoque pedagógico reflexivo y crítico puede desafiar estas dinámicas de dominación. Fomentar el pensamiento crítico, incorporar perspectivas diversas en el plan de estudios, promover la participación activa y crear un ambiente de aula inclusivo son estrategias que pueden contrarrestar los procesos de dominación a su vez los autores propician una comprensión profunda de las dinámicas de dominación presentes en el entorno educativo y cómo estas pueden afectar a la población estudiantil.

Capítulo III. Marco Metodológico

En el siguiente apartado se detalla el andamiaje metodológico de la investigación, por ende, se presentan una serie de aspectos que resultan claves para el estado actual del anteproyecto, como lo son el paradigma, el enfoque de investigación, el tipo de investigación, entre otros elementos fundamentales del presente estudio.

Paradigma de Investigación

La presente investigación se desarrolla a partir de los planteamientos del paradigma de la complejidad, ya que advierte sobre la imposibilidad de investigar la realidad a través de enfoques reduccionistas y simplistas, por lo que su estudio debe darse a través de dimensiones y niveles de análisis más amplios en los cuales se consideren la incertidumbre, la interconexión, la interdependencia y la no linealidad como algunos de los aspectos constituyentes de la realidad en la que se circunscriben los sistemas y fenómenos sociales (Morín, 1990).

En ese orden de ideas, desde el paradigma de la complejidad, las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes se entienden como procesos complejos que no pueden reducirse a lógicas lineales y unidireccionales. Por ende, las dinámicas de poder son protagonizadas por múltiples actores, para el estado actual del anteproyecto toman un papel especialmente importante, el rol desempeñado por la persona docente y los ocho estudiantes participantes. De esta manera, es posible advertir que tanto docente como estudiantes interactúan en una red dinámica de relaciones y en este cada término provoca una multiplicidad de resultados impredecibles (Cárdenas y Andrade, 2010).

Asimismo, al considerar la interconexión y la interdependencia de la realidad, puede advertirse que las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes no pueden limitarse solamente a las interacciones individuales, sino que entran en juego otros factores

más amplios como la Política Educativa, la estructura interna de la institución educativa y las normas sociales. Estos factores interactúan entre sí y acaban dándole forma a las dinámicas de poder en la evaluación de los aprendizajes. Por tanto, el paradigma de la complejidad permite capturar y analizar las múltiples conexiones e interacciones que subyacen en las relaciones de poder durante el proceso de enseñanza de los Estudios Sociales (Cárdenas y Andrade, 2010).

En relación con lo anterior, al decir que las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes no deben visualizarse como resultado de lógicas lineales y unidireccionales, se abre la puerta a la incertidumbre en la respuesta ante el ejercicio del poder. Las decisiones, así como las acciones, resultan difíciles de predecir y, por lo tanto, el más mínimo cambio puede modificar de forma significativa los términos a través de los cuales transcurre la relación de poder. Esto último, es necesario considerar que el poder no es algo fijo y estático, sino fluido y cambiante, así como que en toda relación de poder existe la posibilidad de huir, en tanto se establece entre sujetos libres.

En ese sentido, apostar por el paradigma de la complejidad es advertir la necesidad de herramientas metodológicas como los análisis de redes, con los cuales comprender cómo se establecen y mantienen las relaciones de poder en el contexto de la evaluación de los aprendizajes (Cárdenas y Andrade, 2010).

Así entonces, abordar las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes desde el paradigma de la complejidad permitirá tener una comprensión más amplia y profunda de este fenómeno. La complejidad invita a pensar en términos de relaciones y redes, lo cual ayudará a integrar la multiplicidad de posibilidades que la incertidumbre derivada del ejercicio del poder permite. En ese sentido, al adoptar esta perspectiva se busca desorganizar jerarquías y abandonar las interpretaciones tradicionales del poder, y en su lugar, brindar una nueva mirada al respecto.

Enfoque de Investigación

La investigación se circunscribe al enfoque cualitativo, porque resulta idóneo a la hora de estudiar un objeto como las relaciones de poder dentro de las prácticas evaluativas de los aprendizajes desde las perspectivas de un grupo conformado por personas estudiantes. En ese sentido, la escogencia de este enfoque responde a dos razones concretas; primero, al componente subjetivo tras la futura intervención de los sujetos participantes y segundo, la posibilidad de contar con una mayor apertura y flexibilidad respecto al análisis e interpretación de la información.

Asimismo, la intención de desarrollar la presente investigación dentro del Liceo San Antonio de Desamparados se encuentra relacionada con la escogencia del enfoque cualitativo, pues se entiende dicho espacio como una realidad en sí misma, dentro de la cual están presentes dinámicas que, por sus términos fundacionales y características operativas, resultan únicas. Por lo anterior y parafraseando a Badilla (2006) se advierte que a este trabajo no le interesa alcanzar conclusiones genéricas, porque aspira a conocer a profundidad esas situaciones y particularidades inmersas en el contexto elegido para el proyecto.

De esta manera, con la aplicación del enfoque cualitativo se busca capturar la riqueza y complejidad de las relaciones de poder presentes en las prácticas evaluativas de los aprendizajes en la enseñanza de los Estudios Sociales. Además, proporcionar una perspectiva detallada y contextualizada, con la finalidad de ofrecer una comprensión más completa y enriquecedora de la realidad estudiada.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación está basado dentro del carácter fenomenológico, lo que permite la posibilidad de poder explorar las distintas percepciones y vivencias diarias de la población estudiantil en vinculación con estas relaciones de poder. Es por esta razón que la

selección de esta muestra es de carácter aleatoria, únicamente tomando en cuenta la representación equitativa de género. De esta manera bajo el enfoque cualitativo es posible indagar acerca de las experiencias individuales de cada persona coinvestigadora, comprobando cómo perciben y se relacionan las dinámicas de poder durante la evaluación de Estudios Sociales.

Para la recopilación de los datos significativos, se aplican las técnicas de recolección de datos, necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Para ello a partir de las entrevistas a profundidad se busca generar un espacio seguro para compartir las perspectivas y experiencias de la muestra de manera reflexiva. Además, se organiza un grupo focal con los ocho estudiantes seleccionados, fomentando la interacción entre ellos para explorar las dinámicas de poder en el aula. De forma paralela, se aplica una observación no participante durante las sesiones de Estudios Sociales, con la intención de registrar de manera objetiva las interacciones y comportamientos que evidencien estas relaciones de poder. Estas técnicas permiten obtener una comprensión holística y enriquecedora de las percepciones en este contexto educativo.

Tipo de Investigación

Esta investigación es de tipo crítico-descriptivo, ya que logra llevar las experiencias obtenidas mediante el diseño fenomenológico a un espacio de análisis sobre las estructuras y contextos que toman lugar dentro del TFG. Específicamente profundizando en las relaciones de poder dentro del espacio de aula. En este orden, el marco de la investigación se centró en comprender la complejidad del fenómeno del poder dentro de la realidad educativa de las personas estudiantes. En este sentido, Van Dijk destaca en su esfuerzo por “ser mejor que el análisis ordinario» del discurso. De esta manera sus prácticas sociales y políticas no deberían contribuir solamente al cambio social en general, sino también a avances teóricos y analíticos dentro de su propio campo” (p.24).

Van Dijk (1999) aborda el análisis crítico descriptivo como un tipo de estudio que comprende de forma analítica el disco en torno al poder y su abuso es aplicado en contextos sociales y políticos. En este orden de ideas, la línea de esta investigación permite el cuestionamiento de las estructuras de poder que operan dentro de la evaluación de los aprendizajes y la comprensión de las dinámicas que toman lugar dentro del aula.

Participantes de la Investigación, Contexto y Alcance Temporal

La población participante en la investigación corresponde a un grupo de ocho estudiantes del nivel de décimo año, pertenecientes a la institución educativa Liceo San Antonio ubicada en el cantón de Desamparados, por lo que dicha población estará compuesta por habitantes de los alrededores del distrito de San Antonio.

La selección de los ocho participantes se hizo de forma aleatoria en donde se define la representación de uno o dos estudiantes de décimo año por grupo, siempre y cuando formen parte de las secciones que comparten el mismo docente a cargo de ese nivel.

Además de ello, la selección de los participantes, denominados coinvestigadores del proceso, fueron estudiantes regulares de la institución quienes cuenten con la disposición de participar del proceso una vez realizada la selección de forma aleatoria, para cumplir con la paridad de género de cuatro mujeres y cuatro hombres.

El alcance temporal se ubica entre los años 2023-2024, debido a que el desarrollo investigativo se limita a dicha temporalidad. De esta manera, la afinidad que representa la institución educativa con uno de los investigadores, quien fue estudiante de la institución. Esto es esencial para la ejecución de la propuesta, ello facilita el acercamiento directo con las instancias correspondientes para lograr un trabajo óptimo y adecuado. Del mismo modo, se rescata que la investigación fue aplicada bajo la modalidad educativa diurna, ya que permitió mayor comprensión de cómo las personas menores de edad generan espacios de resistencia ante el poder ejercido por la autoridad docente.

Esta primera muestra con la que trabajó es equivalente a ocho estudiantes, que cumplen con el rango de edad correspondiente entre los 15 - 18 años. Se toma en consideración cumplir con la representación de paridad de género, y la inclusión de personas no binarias o trans que puedan pertenecer a este grupo. De esta manera, se espera obtener sus principales percepciones, construidas a partir del contexto educativo actual en el cual están inmersos y los aportes que pueden generar al estar vinculados con una realidad evaluativa.

Finalmente, respecto a las fuentes, se implementó un grupo focal, esto corresponde al tercer objetivo de la investigación respectivamente. Es decir, se buscó poder integrar de forma sólida el nivel de percepción que mantiene la muestra bajo un espacio en donde es posible intercambiar ideas y concepciones que manejan bajo un hilo conductor que busca la reflexión y la retroalimentación de estas expresiones que existen sobre las medidas en las que se encuentran evaluados dentro de la institución.

Categorías de Análisis

A continuación, se presenta una tabla con el objetivo de explicar de una manera más detallada el proceso de categorización de la información del presente trabajo de investigación, tomando en cuenta las categorías teóricas, subcategorías y las técnicas de trabajo implementadas para realizar el análisis de los datos suministrados por las personas coinvestigadoras a partir de las entrevistas a profundidad, las observaciones y el grupo focal.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis en la matriz de ATLAS.ti

Categorías teóricas	Subcategorías	Las técnicas de trabajo y su análisis
Relaciones de poder, dominación, resistencia, evaluación de los aprendizajes	Percepciones cognoscitivas y proceso de enseñanza	Se aplicó el software ATLAS.ti para sistematizar los datos que se recopilaron con la observación, entrevistas y grupo focal. ATLAS.ti permitió un

análisis sistemático de los datos, facilitando la identificación de tendencias y temas emergentes que abordan el problema de investigación. A partir de este análisis, se desarrollaron categorías y subcategorías que proporcionan una estructura conceptual para organizar la información obtenida.

Nota: Elaboración propia creada a partir de las categorías y subcategorías establecidas.

Técnicas para la Recolección de Datos

A partir de los argumentos que establece Mendoza y Ávila (2020), las técnicas e instrumentos de recolección de datos son fundamentales para la investigación, en especial porque poseen la afinidad de establecer una comprensión profunda del progreso de análisis de la muestra; esto permite que la investigación se lleve a cabo de manera ética y rigurosa, asegurando que los hallazgos sean significativos según los objetivos planteados.

Entrevista a Profundidad

Con el fin de realizar una recolección de datos que aproxime a los investigadores con su objeto de estudio, se aplicó entrevistas a profundidad como técnica. Con su aplicación se obtuvo una muestra que permita comprender de qué manera el estudiantado percibe las relaciones de poder coexistentes en el aula y cuál es su relación con estas. En este orden de ideas, la autora Vargas (s.f.) afirma que:

En investigación cualitativa la entrevista no se basará en cuestionarios cerrados y altamente estructurados, aunque se puedan utilizar, sino en entrevistas más abiertas cuya máxima expresión es la entrevista cualitativa en profundidad, donde no sólo se mantiene una conversación con un informante, sino que los encuentros se repiten hasta

que el investigador, revisada cada entrevista, ha aclarado todos los temas emergentes o cuestiones relevantes para su estudio. (p.121)

El uso de un instrumento de entrevista facilita información de carácter primordial para la investigación, gracias a que su aplicación permite aterrizar en el contexto particular del objeto de estudio, comprendiendo la manera en la que los implicados se relacionan con la cultura de aula, para generar la equiparación entre los referentes teóricos que sustentan el análisis y el espacio físico donde se desarrolla el estudio de interés

Por lo tanto, la entrevista permitirá aterrizar en los objetivos específicos de la investigación; en este sentido, el segundo de ellos es determinante para comprender cómo se desarrollan las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes dentro de la enseñanza de los Estudios Sociales. En relación con ello, se plantea generar preguntas que orienten a los investigadores con respecto a la percepción que tiene el estudiantado de décimo año del colegio San Antonio de Desamparados sobre las relaciones de poder que surgen en aula.

Grupo Focal

El desarrollo de un grupo focal partió de la muestra previamente seleccionada con las ocho personas estudiantes de décimo año, con ello las conversaciones pueden volverse más ricas y esclarecedoras cuando los y las participantes interactúen entre sí. De esta interacción surgieron ideas y conceptos que no se lograron obtener con la entrevista a profundidad. Para ello Pacheco y Salazar (2020) explican que:

El investigador comienza con una consulta amplia en un área temática particular y luego recopila información relevante sobre el tema. A medida que continúan los procesos de acción de recopilación de datos, cada información se revisa, compara y contrasta con otra. (p.191)

De acuerdo con los autores es particularmente útil para ilustrar cómo la dinámica social, las normas culturales y los valores afectan las creencias y acciones de las personas. Se

puede comprender cómo estas fuerzas contextuales dan forma a las perspectivas individuales y colectivas al observar las interacciones grupales.

Observación no participante

La observación no participante, fue la herramienta clave que se pretende aplicar, porque la persona observante se mantiene como un espectador externo, sin intervenir activamente en la situación o fenómeno que se está estudiando. A través de esta herramienta, se busca recopilar datos de manera objetiva, sin influir en el comportamiento de los y las participantes.

La realización de la observación es un paso crítico en el proceso investigativo, principalmente porque permitió un primer acercamiento a las percepciones estudiantiles durante la evaluación de los aprendizajes en las sesiones de clases de la asignatura de los Estudios Sociales. Asimismo, se pretende adoptar una postura de imparcialidad, así como también registrar sistemáticamente los eventos, comportamientos y cualquier otro aspecto relevante durante la ejecución del entorno educativo del colegio, para así evitar influir en la cotidianidad que las personas estudiantes crean junto con la persona docente.

Posteriormente, se procedió al análisis de los datos recopilados, mediante examinación de las notas, transcripciones o grabaciones para identificar patrones, tendencias o temas emergentes que surjan sobre las posibles relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales; principalmente, al ser un análisis cualitativo, se busca de esta manera establecer los significados y relaciones en los datos.

Estrategia de Análisis de Datos

Al observar los eventos en tiempo real, es posible obtener una visión detallada y enriquecedora de los fenómenos y de las percepciones en la población estudiantil como parte de la investigación. Permitted entonces capturar aspectos sutiles, interacciones sociales, lenguaje no verbal y dinámicas contextuales, los cuales pueden pasar desapercibidos en otros

métodos de recolección de datos. Esto proporciona una comprensión más profunda y holística del fenómeno de las relaciones de poder presentes durante las clases de Estudios Sociales.

Con ello, se llevó a cabo un análisis de contenido narrativo que parta de las personas estudiantes, con el objetivo de comprender sus experiencias e historias individualizadas de cada uno de los miembros de la muestra, esto mediante la ejecución de la técnica que facilita el examen a profundidad de los detalles, las emociones y los matices presentes en las narrativas de las personas, para brindar una comprensión profunda de su punto de vista. Se promovió la conexión con las experiencias de los participantes y la empatía, en especial para tener este primer acercamiento con las percepciones, emociones y dificultades en el que se encuentra sumergido dentro de la realidad excluyente, lo cual permite ir más allá del simple uso de estadísticas y datos fríos y concretos.

Para decodificar la información se llevó a cabo una triangulación entre el análisis de contenido narrativo, las observaciones de aula y la entrevista a profundidad aprovechando las fortalezas inherentes de cada método. Esta triangulación permitió el contraste de los resultados obtenidos a partir de las técnicas mencionadas anteriormente, analizando las coincidencias y diferencias entre sí; a partir de esta combinación de técnicas es posible complementar, cruzar datos y determinar si se llega a las mismas conclusiones (Aguilar y Barroso, 2015).

Mientras que el análisis de contenido narrativo permitió examinar fuentes escritas de manera sistemática, la entrevista a profundidad brinda la oportunidad de explorar las experiencias subjetivas de los coinvestigadores, así como la observación, por lo tanto, la combinación de ambos métodos proporciona una comprensión más rica y equilibrada del fenómeno bajo estudio.

Consideraciones Éticas

Mediante la presente investigación, se han considerado los distintos elementos éticos para garantizar el respeto, la integridad y la confidencialidad de los coinvestigadores. Antes del inicio de la recolección de datos, se obtuvo el correspondiente consentimiento informado de sus tutores legales de los ocho estudiantes seleccionados, quienes participan como coinvestigadores en el proyecto. Además de que se les proporcionó información detallada sobre los objetivos del estudio, así como de las técnicas de recolección de datos que se les aplicaría, incluyendo las entrevistas a profundidad, el grupo focal y la observación no participante.

A lo largo del proceso de recolección de datos, se garantiza el factor de la confidencialidad y el anonimato de cada uno de los participantes. Con la intención de que dentro de las entrevistas, el grupo focal y las observaciones se ejecutaron bajo un ambiente seguro y respetuoso, donde las personas estudiantes pudieran sentirse cómodos para expresar sus experiencias y opiniones. Además, de que se respetó cada una de las opciones brindadas por los colaboradores en donde se expresaron de forma libre y cuyos aportes fueron integrados respetando sus prestaciones brindadas.

Con respecto al proceso de tratamiento de la información, es importante mencionar que se empleó el software ATLAS.ti, esto con el objetivo de poder procesar los datos recopilados de las grabaciones de las entrevistas, el grupo focal y las observaciones de una forma objetiva durante el proceso. Sin embargo, es fundamental resaltar que no se realizó ninguna modificación en los aportes de las personas participantes. Se mantuvo la integridad de las respuestas tal como fueron expresadas por quienes participaron, con el objetivo de preservar la validez y la autenticidad de los datos.

En el apartado de análisis para cada uno de los datos, se llevó a cabo una triangulación entre el análisis de contenido narrativo, las observaciones en el aula y las entrevistas a

profundidad aplicadas a la muestra de los 8 estudiantes. Esto con el fin de poder establecer una estrategia clara que permitiera contrastar cada uno de los resultados obtenidos de las diferentes técnicas de recolección de datos. De esta manera la validez y la fiabilidad de los hallazgos son elementos centrales para considerar la ética del trabajo por ello se buscó promover la conexión con las experiencias de los participantes desde la empatía esto con el fin de poder comprender a fondo las percepciones, emocionales y dificultades que estos tienen dentro del contexto educativo, por ende, se da que el proceso ha seguido las normas éticas pertinentes que el estudio amerita para su ejecución.

Bajo este enfoque ético integral el presente estudio se ha comprometido a salvaguardar los derechos y la dignidad de las personas co-investigadoras, asegurando de esta manera su su participación informada y voluntaria en cada etapa del estudio, asimismo, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de sus contribuciones.

Capítulo IV. Presentación y Análisis de Resultados

El capítulo tiene por objetivo reflexionar sobre el impacto de los resultados obtenidos de la observación, las entrevistas a profundidad y la aplicación del grupo focal. con el objetivo de poder analizar la manera en la cual se construyen los procesos de dominación y resistencia en las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes en los Estudios Sociales, para conocer las percepciones estudiantiles sobre las prácticas evaluativas en décimo año, en el Liceo San Antonio de Desamparados.

Se desarrollará el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, así como las categorías surgidas durante el proceso de codificación de la matriz de datos a partir de la utilización de Atlas Ti. El análisis y la interpretación de los resultados se realizará a partir de la triangulación de datos.

A continuación, se muestra la figura 1 como parte de la evidencia que se utilizó para la aplicación del instrumento de observación no participante.

Figura 1

Instrumento De Observación No Participante

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores: Valeria Chinchilla Miranda, José Gabriel Moya Fuentes, Jonnathan Vallejos Cambronero y Adriana Vásquez Cordero.

Año 2024

1. Datos básicos

Nombre del observador: Gabriel Moya Fuentes

Fecha: 23 de abril 2024

Hora de inicio: 12:10

Hora de finalización: 3:50

Duración total: 3 hrs 30 min

Lugar de la observación: Liceo de San Antonio

Sección: 10-4 / 10-5

2. Aspectos a observar

- **Contenidos de la clase:**

Entrega y revisión de la prueba escrita (10-5)
Segunda Guerra Mundial (ambos)

- **Metodología de la clase (estrategias y recursos didácticos):**

La entrega y la revisión de la prueba se realiza de forma oral, siempre con el profesor como protagonista único del momento.

La clase es por completo magistral donde la materia se imparte a modo de dictado

En cuanto a recursos didácticos, solo se utiliza el cuaderno de la asignatura y bolígrafos. Se ofrece un descanso de unos minutos para las personas estudiantes.

- **Interacción en el aula (dinámica, atención y participación, relación docente-estudiantes):**

Las personas estudiantes se muestran nerviosas y ansiosas por conocer los resultados. En parte, las reacciones según expresan las personas estudiantes por las consecuencias dentro del hogar. Las reacciones una vez conocen su nota son variadas: frustración, sorpresa, enojo. El profesor ejerce la clase desde el escritorio. La relación docente-estudiante es vertical donde el profesor dada su condición ejerce autoridad y deja cierto atisbo de paternalismo (uso de términos como chiquitita o niños)...Sin embargo, ningún estudiante cuestiona las preguntas o las formas, algo que debe considerarse a la luz del tiempo compartido por la población estudiantil con el profesor. El docente habla de los exámenes y recalca mucho el tema de las notas, las cuales según su criterio recaen en la pobre lectura, así como falta de estudio por parte del estudiantado. Palabras como “notas” y “reprobar” fueron constantes. El profesor asegura que en la prueba no sale prácticamente lo que está en el cuaderno, sino lo que explica durante la clase. Las personas estudiantes inician con el tema de la Segunda Guerra Mundial, escribiendo en su cuaderno el título y tomando apuntes de la explicación magistral del docente, la cual se realiza a modo de dictado. El estudiantado copia sin cuestionar u opinar acerca de la materia dada. Los descansos se usan para que las personas estudiantes hablen, pero nada relacionado con la materia, sino a la prueba u otros temas que no poseen relación con la asignatura. Una forma de mantener la disciplina es recordando a las personas estudiantes las notas obtenidas en las pruebas.

- **Evaluación (métodos de evaluación, percepciones estudiantes):**

Las personas estudiantes manifiestan abiertamente que lo importante es aprobar el examen, independientemente de la nota. También expresan que los exámenes son la peor parte de la experiencia de clase. A pesar de que algunos aseguran que el examen no les define, resulta notorio que la mayoría sí perciben la prueba como algo decisivo y a su vez, base para las interacciones entre pares, por ejemplo, las típicas comparaciones, así como los cálculos numéricos de cara a la nota final. La estructura del examen se compone básicamente por dos secciones: selección de respuesta y respuesta restringida. Los estudiantes aseguran que no saben cómo estudiar.

3. Firma del observador: José Gabriel Moya.

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados de la observación realizada a estudiantes, 2024

A continuación, se procede a sistematizar los principales hallazgos encontrados durante el proceso de aplicación de las entrevistas que realizaron la muestra de los ocho estudiantes, como es posible visualizar en la tabla 2, estos aspectos fueron clasificados a partir de los componentes de la evaluación tomados en cuenta, tales como: el trabajo cotidiano, tareas y pruebas, esto con la intención de poder exponer los datos obtenidos.

En su proceso cada una de las personas coinvestigadoras logró relacionar sus experiencias previas con los conceptos presentados en cada parámetro evaluativo, es importante mencionar que esta información se presenta sin tratar y son los datos que expresó la población estudiantil al momento de la aplicación de la entrevista a profundidad.

Tabla 2*Componentes de la Evaluación*

Personas coinvestigadoras	Trabajo cotidiano	Tareas	Pruebas
Coinvestigador #1	<p>Es bastante bonita la materia, pero también un poco complicada si no se pone atención y es bastante difícil de procesar y de entender de la historia también.</p> <p>El profe habla y uno sabe que cuando él hace una pausa uno puede hablar y por lo menos con el profe con el que yo estoy es muy cómodo porque trabajamos bastante y luego descansamos bastante.</p> <p>Pues algunas veces sí es aburrido, pero por mi tipo de personalidad porque yo soy una persona muy activa entonces el hecho de estar porque muchas veces estamos bastante sentados y obviamente por temas de respeto no vamos a estar levantándonos a cada rato y como respetamos mucho al profe entonces no estamos de pie de un</p>	Son ejemplos fáciles	<p>Hay que desarrollar mucho porque con el profesor con el que estoy es mucho de que no pone cosas de memoria, pero sí tienes que desenvolver tanto lo que tienes que leer a un punto en el que lo puedas explicar y todo en el examen.</p> <p>Antes de las pruebas, siempre coloca algún tipo de conclusión de todo eso, y nos dice exactamente qué temas tenemos que abordar. No nos dice como que estudien todo, no. Sino que nos dice, estudien todo en esta sección en específico, y nos habla de una manera muy pasiva, incluso comprensiva, con ejemplos fáciles, para que estemos preparados para el examen.</p>

lado a otro de la clase y yo casi siempre estoy sentado entonces a veces se vuelve un poco aburrida porque de verdad no tengo nada que hacer entonces a veces me duermo o algo por el estilo. Con la profesora que tenía en séptimo año era de memorizar. El profe no pone prácticas, pero sí pone muchas conclusiones.

Pero nos dice directamente que el examen va a estar difícil. Si el examen va a estar difícil, no nos va a decir, ustedes tranquilos, no, no. Él nos dice, si está difícil, está difícil, y pónganle a estudiar. Cuando viene la prueba siento terror. Recuerdo que el día del examen fue en el único de todos, el único examen de todos los demás que todos se quedaron después de la primera lección. Se quedaron 10, 20 o incluso 30 minutos más, porque todos sentimos terror en ese examen. Después del examen me quedo con miedo. Aunque estudiemos tenemos riesgo de no pegarlo todo. No sacarme la nota que esperaba desmotiva.

Coinvestigador #2

Es demasiada materia y nunca se termina un tema en general, son demasiados y no se enfoca tanto en uno, se está hablando de la Primera

A veces uno se siente demasiado... ¿Cómo decirlo? Colapsado, por decirlo así también, porque a veces es demasiado lo que dejan,

A uno le va mal en el examen porque no se concluye tanto en los temas. Los temas no son de

Guerra, luego de la Revolución Rusa, la Revolución Industrial, la Segunda Guerra y no se enfoca tanto en un entonces no lo concluye, quedan muchas dudas. Cuando se ven tantas cosas uno como que colapsa, le da ansiedad, le da de todo.

no tienen comprensión de que uno tiene más materias, más cosas que hacer, entonces uno lo colapsa tener tantas cosas que hacer, no lo pueden dejar de expresarse bien, lo tienen ocupado siempre, siempre con varias cosas y si uno llega a hacerlo mal o no lo logra completar a tiempo, no lo comprenden, si no les llega algo, dicen que es pura excusa, que es invento o así.

memorizarlos, son de entenderlos. No es tanto miedo al examen, es respeto por tanta materia. Los exámenes los presionan demasiado a uno. Los profesores a uno le dejan como el trauma, por decirlo así. Tienen que pasar, se van a quedar, ocupan de estudiar bastante, si no se pueden quedar, entonces uno se queda como asustado.

Coinvestigadora #3

Son muchos temas.

Las tareas no son tantas, las divide en poquitas y no son tan largas.

Son muchos temas los que mete en el examen. Me siento nerviosa por la calificación y el resultado que me dé.

Coinvestigadora #4

Me aburre demasiado.

No pensé que fuéramos a leer tanto.

La materia es muy pesada.

Coinvestigadora #5

Es literalmente escribir. Casi todos los cotidianos son escritos, nada más hay que escribir la historia y prácticamente es el cotidiano y a veces nos dan como unas hojas.

Él nos lo explica todo.

A la hora de llegar los exámenes es como muy estresante. Hay cosas que lo ponen demasiado complejo. Por ejemplo, para este último examen yo dije lo voy a pasar y no lo pasé, y eso que estudié una semana. Estaba muy teórico, muy complejo, había

cosas que no se entendían y el profe me dijo que tal vez podía ser porque era nueva, pero no sé.

La parte del desarrollo no la entendí bien y ese sentimiento me genera demasiada ansiedad, yo creo que a todo el mundo.

A veces uno se siente muy mal, porque estudié tanto.

El examen estuvo bastante difícil porque era algo muy de pensar. Y entonces, digamos, mi error fue estudiar... yo me estudié, por ejemplo, eran cuatro temas y yo me estudié todos los cuatro temas. Pero a la hora de pensarlos se me hacían muy difíciles. Entonces, en el examen fue como que... fue como que mucha tensión y hay veces como que se bloquea porque es mucho más difícil. Pero es que yo no me acuerdo si esto era esto o esto era esto.

Toda la semana de exámenes me enfermé y ahorita es como que me siento como que... como que no lo pasé, pero estoy como... como estresada, como exigida.

No sé cómo estudiar Estudios.

El desarrollo tal vez lo ponen muy complejo, uno se queda como,

¿qué es esto?

Coinvestigadora #6

Solamente escribimos o a veces hacemos prácticas.

El profe muchas tareas no nos manda.

Se agobia mucho uno con los temas.

Los temas son muy extensos. Se complica más que otras materias.

Antes uno se estresa mucho, es que ya no nos dan como la pregunta de desarrollo, que es como ahí donde uno se atasca. Uno llega al examen y siente miedo.

No sabemos qué estudiar y cómo que aprendernos.

Coinvestigador #7

Los trabajos cotidianos son muy fáciles.
las tareas del profe ya son como de temas que él dice ustedes ya lo entendieron.
Casi siempre son muy sencillas, porque él ya lo explicó, lo ha explicado como cinco veces, hasta que el último entienda.

Tal vez el tema no me llame la atención, pero es una tarea, entonces hay que hacerla.

Para el examen, nos dio como un resumen y dice esto entra fijo. Y ahí dijo, la cinco tal vez es el desarrollo. Y yo me estudié la cinco y la cinco y las cinco y la cinco, era de desvalorización y llego al desarrolló y nada de desvalorización, yo no sabía qué hacer.

El temario más que todo es muy complicado

Coinvestigador #8

No comenta

No comenta

Todos tienen la posibilidad de

pasar el examen.
No intento memorizarme lo que dice el profesor, sino explicarlo a mi palabra y a lo que yo creo.

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes, 2024

La tabla anterior presenta los datos suministrados por la población estudiantil seleccionada con respecto a su perspectiva acerca de los componentes de evaluación seleccionados para el presente trabajo, los cuales corresponden a Trabajo Cotidiano, Tareas y Pruebas. Con respecto al primer componente, la muestra de ocho estudiantes asegura que se basa únicamente en escribir la materia vista en clases, la cual aseguran es mucha, además, señalan que esta manera de evaluar el rubro del Trabajo Cotidiano les aburre. Seguidamente, del componente de Tareas no mencionan mucho, más que son fáciles y cortas, además el docente no les asigna gran cantidad durante el periodo de evaluación. Por último, el componente de las Pruebas es el que genera más sentimientos de ansiedad, estrés y terror en el estudiantado, según lo comentado en las entrevistas.

Figura 2

Rúbrica Trabajo Cotidiano

**Rúbrica de Evaluación
Trabajo Cotidiano
Décimo Año**

Nombre del Estudiante _____

Indicador	Rúbrica Analítica				Total
	No Responde	Inicial 1	Intermedio 2	Avanzado 3	
Reconoce los antecedentes de la Primera Guerra Mundial.					
Identifica las repercusiones de la Primera Guerra Mundial.					
Clasifica los antecedentes de la Primera Guerra Mundial según su influencia económica, política, ideológica o cultural.					
Reconoce las repercusiones del conflicto según su naturaleza económica, política, ideológica o cultural.					

Nota: Rúbrica de Trabajo Cotidiano creada por el profesor de Estudios Sociales de décimo año del Liceo de San Antonio de Desamparado.

En la figura anterior se adjunta la rúbrica de Trabajo Cotidiano utilizada por el docente durante la clase de observación, evidenciando que la calificación de este rubro se basa en los antecedentes y repercusiones de cada acontecimiento histórico bajo estudio.

Tabla 3*Concepto de dominación*

Pregunta:	¿En qué consistió esa dominación?
Respuestas:	
Coinvestigador #1	<p>Con la profesora que yo tenía en el sétimo año, realmente no entendía mucho, era lo mismo, tenía que aprender mucha, mucha historia, pero en el sentido de memorizar, y aparte de eso, no me sentía muy acompañado cuando hacía tal vez dudas.</p>
Coinvestigador #2	<p>Con la profesora anterior, si mal no recuerdo, creo que una vez nos dijo yo soy la que mando aquí entonces tienen que hacer lo que yo siempre digo.</p> <p>Era una profesora que nos presionaba, que si teníamos una duda nos dejaba ahí, nos contaba la historia, así, a medias</p>
Coinvestigadora #3	<p>A veces le dan unos puntos a otros por una cosa que lo tengan mal y uno lo tiene bueno o cosas así, entonces no es justo.</p>
Coinvestigadora #5	<p>Hay otros profesores aquí en este colegio que uno dice es que usted es, ¿cómo decirlo?, es muy exigente, usted no explica. O sea, no explica sinceramente, o tal vez yo no le entiendo y usted simplemente en lugar de ayudarme me echa para atrás. Entonces, bueno, hay muchos profesores así.</p> <p>Entonces, o sea, ellos mismos hacen que uno, que uno, o sea, ¿cómo decirlo? Que uno, sin darse cuenta, rechace su materia.</p>
Coinvestigadora #6	<p>Hay una profesora que lo único que hace es regañarnos y nos hace</p>

sentir miedo.

Para mí es normal. Más bien para mí sería como extraño, como sorprendente. Porque yo sé que tengo un profesor y que nos pregunté, ven, ¿qué les parece esto? Sería más sorprendente. Yo ya estoy acostumbrada a que tengo profesores y a que las cosas son así y así y no preguntarnos la opinión de nosotros. Entonces ya estoy acostumbrada. Es como, bueno, normal.

Es que hay profesores como que están frustrados todo el tiempo, como que parece que no quisieran ejercer esta profesión. Entonces, es como, no, no me interesa lo que usted quiera, yo voy a hacer lo que yo quiera porque yo soy el docente y se hace lo que yo diga.

Ya hacen lo que ellos quieran, como ellos quieran. No se toma en cuenta la opinión de los estudiantes, pero depende mucho del profesor.

Coinvestigador #7

En otra materia, el profe una vez nos manda un archivo. Solo habíamos tenido dos clases con él. Nos manda un archivo, que es la tarea. Ya, nosotros descargamos el archivo, sacamos la copia y todo y ya tenemos el archivo. Ya en las primeras partes tenemos lo que él nos ha explicado. Ok. Pero como en las demás nos quedamos así en blanco porque eso nunca lo ha explicado.

¿Cómo me va a meter algo que no me ha explicado? ¿Cómo quiere que haga?

Coinvestigador #8

Con otro profe, lo que él explicaba, si la clase no entendía, tenía que entender sí o sí, a como él lo explicaba, porque le pedíamos que lo explicara otra vez, pero decía no, porque ya lo había explicado otra vez, y con esas cosas, ya teníamos que entender.

En vez de explicarnos otra vez el tema lo que hizo fue regañarnos porque no entendíamos.

En la tabla anterior se muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas a las personas estudiantes, con relación al concepto de dominación y lo que entienden las personas estudiantes por este, así como las situaciones en las que han logrado percibir este concepto dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes.

Tabla 4

Concepto de resistencia

Pregunta:	<i>¿Has utilizado alguna estrategia específica para resistir o enfrentar esa dinámica de poder?</i>
Respuestas:	
Coinvestigador #1	Yo si sé que algo está de alguna u otra manera mal, yo voy decirle al profe, simplemente. Uno, claro que habla con el profesor lo que uno piensa sobre los sistemas de evaluación. Pero al fin y al cabo... Casi siempre uno simplemente sigue el rollo. Hay estudiantes que deciden como generación que no están de acuerdo con algo, entonces van y hablan con el profesor, si no funcionan, van y hablan con la directora.
Coinvestigador #2	Siento que yo primero se lo digo al profesor y luego ya si él no hace nada por intentar arreglar los actos que él hizo, iría por otro lado. Yo siempre lo haría en grupo porque son más personas, se ve que es más gente que está reclamando lo mismo.
Coinvestigadora #4	No he entregado los trabajos por la misma situación.
Coinvestigadora #5	Al menos yo, bueno, en esas situaciones es como, tengo que hacerlo porque

tengo que hacerlo (el trabajo). Porque literalmente eso me va a ayudar a mi futuro y a mi nota de presentación. Pero como si a mí me dieran la opción, no lo hago. Lo hago porque me ayuda a mi futuro, pero si no, no lo hubiera hecho. Tal vez uno va a hablar con el profesor. Y el profesor, eso es lo que él diga, y punto. Y realmente, al final nadie se da cuenta, porque ni la directora se da cuenta. Él no va a decir, ay, es que yo le digo esto a este estudiante. Entonces, uno opta por, o sea, por darse por vencido. O sea, si puedo apelar, punto, bien. Y si me pasa algo con este profesor, uno es como, ¿para qué voy a discutir con él si nada va a cambiar? Porque hay profesores que tienen pensamientos demasiado cerrados. Entonces, algunos compañeros y yo optamos como por ignorarlos, como, yo hago lo mío, se lo entrego, si está bien, pues, mejor, si está mal, veo a ver cómo hago. Busco en YouTube, busco en Google, que me explique para hacerlo bien, hasta que me den los puntos.

Coinvestigadora #6

Se genera como desmotivación hacia la asignatura. Como esa pereza de voy a ir a esa materia y no quiero aprender nada respecto a esa materia porque este docente no me hace sentir cómoda.

Como escaparme. O sea, nosotros nos escapamos porque... Porque qué pereza irnos a ver con esa señora que nos va a regañar, que no nos va a explicar bien, que es... Bueno, me hacen esto y ya, yo les di la materia. No les voy a explicar qué tienen que hacer, yo escribo esto en la pizarra, lo hacen, me lo dan y ya. Por eso es como... Uno a veces no entrega cosas porque no se entendió, se escapa de clases porque qué pereza ir a donde uno lo van a regañar. Pero eso es como... Es más, me quedo afuera y es lo mismo que voy a recibir adentro, nada. Nada de información, no van a explicar nada, no voy a recibir algún conocimiento.

No vimos este tema, vamos y le decimos, profe, no vimos esto, usted no nos puede venir a decir que hagamos algo que no sabemos qué es, que no nos lo han explicado. Entonces como que nosotros hablamos con él, no nos quedamos callados y no vamos a hacer algo que no nos han explicado, porque no es justo. Ya si el profesor no quiere cooperar, uno va a dirección y habla en dirección o con el orientador o con los papás.

Coinvestigador #7

Yo y otros compañeros estábamos intentando como decirles a ellos que nos apoyaron también. Y a las mamás también. Y ahí hicimos todos, como te digo, resistencia hacia la profesora, porque ella no aceptaba eso. Y entonces ahí todos nos fuimos encima de ella. Y ella tuvo que sí o sí aceptarnos.

Coinvestigador #8

Digamos, cuando pasan esas cosas, digamos así, que el profesor nos dice que está bien, pero en realidad no, es que intento, digamos, con los compañeros que tengo, con los que me junto, es, digamos, cómo preguntar por qué está mal, digamos, para no estar diciendo, está mal, está mal, si no como intentar demostrarlo.

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes, 2024.

En la tabla anterior se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las personas estudiantes, con respecto al concepto de resistencia y las estrategias que han utilizado para enfrentar las distintas situaciones que constituyen una dinámica de poder durante el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Tabla 5

Tabla de comentarios de personas coinvestigadoras durante el grupo focal

Personas coinvestigadora	Vínculos establecidos Dominación	Vínculos establecidos Resistencia
Coinvestigador #1	“Miedo porque si osea usted, si usted cómo que, cómo le digo, usted no acepta el poder de él, tal vez él puede venirse encima diciéndole osea como que no; sino son muchos para tener el apoyo en sí, he uno tiene miedo de si es solo uno”	“Hacerle saber el error que están” “¿Paque venimos al colegio si no hacemos nada o no aprendemos nada?”
Coinvestigador #2	“Hay profes que a uno no dan la confianza para como para osea contarle algo; la idea es como ese tema como el profe Alvin, el profe Alvin pregunta algo, todo el mundo va a decir (se vuelve desorden) pero todo el mundo dice su opinión y por lo menos todo el mundo habla.	“Sino luego uno queda mal sin hacer nada, porque uno no está denunciado” “Hay profes que no, que uno no quiere participar”
Coinvestigadora #3	“El profe feliz de quedarnos” “La forma en que nos trata, nos agarra entre ojos”	“No dejaremos de hacer las cosas, por que de nada serviría dejar de hacerlas”
Coinvestigadora #4	“Piensan que es superior a los demás” “Las cosas se hacen como yo quiero a pesar de que el trabajo esté mal”	“Ya uno ahí no puede hablar”

- Coinvestigadora #5** “Nos mete miedo desde el primer dia que entramos”
“Los profes provocan las burlas con las respuestas, porque usted pregunte no se, no entiendo esto. Ay no ya eso lo explique. Lo dice de una forma para que los demás provoquen que burlen de uno”
- “Que vayan directo a la dirección y con los papas”
- Coinvestigadora #6** “No les están dejando tomar las opiniones”
“Hay profes que ya uno le tiene miedo que ellos tienen una mentalidad fija y a pesar de que uno hable con ello”
- “Yo reuniría a mis compañeros, y luego hablaría con el profesor a exigirle que deje de hacer eso y sino hablar con los papás de mis compañeros, con mis papás y que vayan hablar con el director”
- Coinvestigador #7** “Con un profesor x, con los hombre era muy difícil en manera de preguntabamos; profe es que queremos saber qué es esto, explíquelo por fa, y nosotros nos acercabamos al escritorio y él nos decía vaya sentiensen y llegaba las mujeres y decían profe como es esto. Bueno miren y les empezaba a explicar. Era más favoritismo a las mujeres. Saber qué era esto y por favor explíquelo, vayan sentiense y llegaban a las mujeres”
- “Enseñarles en que se están equivocándose pero ya sería el punto que no lo acepte”

Coinvestigadora #8	<p>“Realmente si se aprovecha de su autoridad”</p> <p>“Nosotros como que les preguntabamos algo y lo respondía de manera burlista”</p> <p>“O sea que el profe lo que hacía era es que digamos alguien le decía una opinión o quería preguntar sobre algo. El profe lo que hacía era responderle de manera burlista, sarcásticamente y diay todos los demás se reían de eso entonces ya uno se quedaba apagadito”</p>	“No le meto amor al estudio”
---------------------------	--	------------------------------

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados del grupo focal, 2024.

En la tabla anterior se muestran datos obtenidos a partir del desarrollo del grupo focal con las personas estudiantes, con el fin de establecer vínculos de las relaciones de poder a partir de los conceptos de dominación y resistencia. Con relación al primer concepto, el estudiantado lo relaciona con palabras como “miedo, desconfianza, burlas, superioridad, autoridad”, entre otros; definiciones que se relacionan directamente con la dinámica de poder. Por otra parte, en lo que respecta al segundo concepto, el estudiantado lo plantea a partir de estrategias que permitan contrarrestar la figura del docente y su ejercicio del poder, relacionándolo con acciones grupales, involucrando autoridades superiores de la institución o incluso, a partir de la comunicación

A continuación, se realizará el análisis de datos, los cuales responden a los objetivos planteados en la investigación, partiendo de las experiencias vividas por las personas coinvestigadoras, expresadas por medio de las entrevistas a profundidad y el grupo focal, y, evidenciadas en la observación no participante, dichas técnicas de recolección de datos permitieron profundizar en la cotidianidad de las personas estudiantes en torno al tema abordado.

Componentes de la Evaluación

Con respecto al trabajo cotidiano la persona docente dentro de su tabla de evaluación contempla que el estudiante sea capaz de reconocer antecedentes y repercusiones de acontecimientos históricos específicos, los cuales son extendidos al estudiante por medio de un dictado donde el educador protagoniza el espacio de aula, dejando a las personas estudiantes en segundo plano. Ante esto, los coinvestigadores expresan sentirse abrumados por la cantidad de contenidos que son abordados dentro de la asignatura.

Según la estudiante número cuatro “me aburre demasiado. Es literalmente escribir. Casi todos los cotidianos son escritos, nada más hay que escribir la historia y prácticamente es el cotidiano y a veces nos dan como unas hojas” ” (Comunicación personal, estudiante número cuatro, 23 abril, 2024), mientras la estudiante número 2 expresó “se está hablando de la Primera Guerra, luego de la Revolución Rusa, la Revolución Industrial, la Segunda Guerra y no se enfoca tanto en un entonces no lo concluye, quedan muchas dudas” (Comunicación personal, estudiante número dos, 23 abril, 2024). Este enfoque tradicional activo dentro de las prácticas evaluativas limita los espacios donde la persona estudiante puede compartir y construir aprendizajes significativos, ya que la forma mecánica y monótona en la que se desarrolla la clase limita la imaginación y curiosidad de los participantes. Esto repercute en la evaluación, debido a que el trabajo cotidiano comprende un 35% de la nota de las personas

estudiantes de décimo, quienes, al no comprender los contenidos no pueden alcanzar el nivel de logro deseado en su formación.

Por su parte, las tareas componen un 10% de la nota final de las personas coinvestigadoras, siendo uno de los rubros con menor porcentaje evaluativo. Sobre esto, los participantes tres y seis expresan que el docente no deja muchas tareas, mientras el estudiante número dos afirmó: A veces uno se siente demasiado... ¿Cómo decirlo? Colapsado, por decirlo así también, porque a veces es demasiado lo que dejan, no tienen comprensión de que uno tiene más materias, más cosas que hacer, entonces uno lo colapsa tener tantas cosas que hacer, no lo pueden dejar de expresarse bien, lo tienen ocupado siempre, siempre con varias cosas y si uno llega a hacerlo mal o no lo logra completar a tiempo, no lo comprenden, si no les llega algo, dicen que es pura excusa, que es invento o así. (Comunicación personal, estudiante número dos, 23 abril, 2024)

Figura 3

Nube de palabras: entrevista a estudiantes sobre componentes de la evaluación



Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes, 2024

Si bien, existe una divergencia entre lo expuesto por las personas participantes tres y seis; y el participante dos, se rescata como este último manifiesta sentirse colapsado ante la carga académica, además de expresar no sentirse comprendido por las personas docentes, quienes perciben este agotamiento como una excusa para no cumplir con sus deberes académicos.

En lo que respecta a la prueba escrita, este fue el rubro que despertó mayor interés en la población estudiantil, expresando el miedo y desgaste emocional y mental que representa la prueba. Según el estudiante número uno “después del examen me quedo con miedo, aunque estudiemos corremos el riesgo de no pegar todo” (Comunicación personal, estudiante número uno, 23 abril, 2024), por su parte la estudiante número 3 comentó que “me siento nerviosa por la calificación y el resultado que me den” (Comunicación personal, estudiante número tres, 23 abril, 2024). Con relación a lo anterior, Piñeros (2012) las evaluaciones infunden terror en los coinvestigadores y generan reacciones negativas hacia esta práctica, porque el temor, la sorpresa y la desorientación invaden tanto a estudiantes como a docentes, provocan en el estudiantado resistencia y repele el proceso evaluativo.

Por su parte, el participante número siete manifestó “no sabemos qué estudiar y cómo aprenderlo” (Comunicación personal, estudiante número siete, 23 abril, 2024), complementando el aporte el estudiante número cuatro afirmó “no sé cómo estudiar Estudios Sociales” (Comunicación personal, estudiante número cuatro, 23 abril, 2024),. Ambos aportes generan una discusión respecto a la relación entre la evaluación y la mediación del aprendizaje, en la cual el estudiantado ve limitado su nivel de logro debido a la escasez de herramientas que faciliten una comprensión a profundidad de los contenidos abordados en el aula. Asimismo, es primordial generar en el estudiante habilidades y destrezas que le permitan aprender lejos de la memorización y repetición, dando lugar a saberes que logren ser expresados dentro de la prueba de manera satisfactoria.

Las evidencias recolectadas demuestran que el estudiante siente rechazo y miedo hacia la prueba escrita, manifestaciones como “toda la semana me enfermé y ahorita me siento como que no lo pasé, estoy muy estresada” (Comunicación personal, estudiante número cinco, 23 abril, 2024), o “la parte de desarrollo no la entendí bien y eso me genera demasiada ansiedad” (Comunicación personal, estudiante número cinco, 23 abril, 2024), logran evidenciar el sentir de los estudiantes hacia las prácticas evaluativas. Esta angustia parte de dos ejes principales, el primero de ellos el desconocimiento de qué será evaluado y cómo será evaluado, y el segundo, el miedo al resultado, ya que como comentó el estudiante número dos “los profesores lo dejan a uno con ese trauma, por así decirlo. Tienen que pasar el examen, se van a quedar, ocupan estudiar bastante o si no se pueden quedar” (Comunicación personal, estudiante número dos, 23 abril, 2024).

La figura 3 es pertinente para vincularla a su vez con el proceso de mediación docente ya que, un sector del estudiantado expresa estar de acuerdo con la metodología implementada por el docente durante el desarrollo de las clases, asegurando la comprensión de la materia, la cual se transmite a partir de un dictado realizado por parte del profesor, por medio del cual indica los contenidos de la materia, mientras la población estudiantil lo escribe en el cuaderno, según la información recopilada a partir de la observación.

Relaciones de Poder entre el docente y las Personas Estudiantes durante la Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales

En el caso del Liceo de San Antonio de Desamparados, la aplicación de entrevistas reveló que la población estudiantil de décimo año mantiene una estrecha relación con el docente de Estudios Sociales, manifestando su agrado hacia el trato que el educador extiende hacia ellos y su constante interés por mejorar su desempeño académico.

Foucault argumenta que el poder no es simplemente algo que se posee, sino algo que se ejerce a través de redes y relaciones sociales. En este contexto, el agrado de la persona

estudiante hacia el docente y su percepción positiva del apoyo recibido pueden ser vistos como manifestaciones de un "poder pastoral" (Foucault, 1991). Este tipo de poder implica una relación en la que el educador actúa como guía y cuidador, promoviendo una dependencia emocional y una conformidad normativa en las personas colaboradoras aunque esta relación puede parecer benigna. La figura 3 muestra que los estudiantes internalizan las concepciones que perpetúan la asimetría de poder y refuerzan la autoridad del docente.

Asimismo, se expresa la importancia del papel del docente durante la evaluación como lo mencionó el estudiante número 6; “creo que el docente presta un papel importante durante las evaluaciones, ya que nos guía y nos proporciona las herramientas necesarias para prepararnos” (Comunicación personal, estudiante número seis, 23 de abril 2024) por tanto, los estudiantes rescatan su preocupación con respecto a que el docente esté abierto a comprender y despejar sus inquietudes y dudas con el fin de potenciar su aprendizaje.

Por otra parte, la población estudiantil asegura que con el docente de Estudios Sociales es posible mantener una relación de respeto, en la cual se desarrollan diálogos abiertos cuando es necesario, incluso, en el grupo focal mencionaron lo siguiente “no creo que el profesor haya mandado una boleta nunca” (comunicación personal, estudiante número cuatro, 23 de abril 2024), “no gana nada con llevarse mal con los estudiantes” (Comunicación personal, estudiante número siete, 23 de abril 2024), haciendo referencia a que el docente no utiliza los mecanismos de control tradicionales en el sistema educativo, beneficiando de esta manera su interacción con la población estudiantil.

En lo que respecta a la evaluación, las personas estudiantes comentan que no tienen problema con esta, es “muy básica y fácil” (Comunicación personal, estudiante número dos, 23 de abril 2024) tal como lo expresan varios participantes en las entrevistas, además, mencionaron que únicamente es necesario copiar lo que el profe explique en clases para poder aprobar la prueba, generando un ambiente de confianza en el aula, influyendo

positivamente en la percepción del estudiantado con relación a la materia de Estudios Sociales.

Relacionado a lo anterior, durante el grupo focal, varias personas participantes comentaron que el docente “les da la confianza necesaria para opinar o comentar algo ya sea relacionado a la materia o no” (comunicación personal, estudiante dos, 23 de abril 2024).

Finalmente, la relación estudiante-docente se desarrolla de manera positiva y aceptada por parte del estudiantado. Sin embargo, durante las entrevistas algunas de las personas participantes señalan su dificultad para comprender la materia a la hora de estudiar para la prueba “nadie nos enseña a estudiar para los estudios sociales” (comunicación personal, estudiante número dos, 23 de abril 2024), “se me hace difícil entender al profesor” (comunicación personal, estudiante número uno, 23 de abril 2024), aspectos que impactan de manera negativa el desarrollo del estudiantado dentro de la asignatura.

Esta paradoja, donde las personas estudiantes se sienten apoyadas, pero también expresan dificultades para estudiar de manera autónoma, resalta una característica fundamental del poder disciplinario descrito por Foucault (1991). La dependencia estructural del estudiantado hacia el docente limita su desarrollo de habilidades críticas y autónomas, perpetuando la asimetría de poder y el control sobre su proceso de aprendizaje. La evaluación, en este contexto, actúa como un mecanismo que no solo mide el rendimiento, sino que también regula y moldea las conductas y actitudes de la población estudiantil, reforzando la conformidad y la obediencia.

Las relaciones de poder entre el docente y la población estudiantil se establecen por medio de las interacciones que se desarrollan entre ambas figuras, las cuales tienen espacio en el centro educativo, específicamente en el aula. Estas, además, se encuentran mediadas por la evaluación de los aprendizajes. Dicha evaluación está sujeta a los lineamientos establecidos por una entidad superior, en este caso el Ministerio de Educación Pública (MEP)

en la asignatura de los Estudios Sociales. Sin embargo, cada persona docente es responsable de crear las estrategias pedagógicas por medio de las cuales se evaluará al estudiantado. En este caso en específico, se tomaron en cuenta el trabajo cotidiano, las tareas y las pruebas, los cuales se describieron en el capítulo anterior.

Según Foucault (1991), para analizar las relaciones de poder se deben establecer cinco puntos fundamentales:

El primero de ellos corresponde al establecimiento de un sistema de diferenciaciones, a través del cual es posible actuar sobre los otros. En el campo de la educación, la figura del docente y el estudiante se diferencian debido a sus roles tradicionales dentro del sistema educativo.

El segundo punto responde al tipo de objetivos perseguidos por la figura que actúa sobre los otros. En el caso del docente, su objetivo es transmitir conocimiento a partir de las estrategias pedagógicas utilizadas durante la evaluación de los aprendizajes, la cual es posible adaptar según su criterio e intereses, manteniéndose como una figura de autoridad en el salón de clases.

El tercer punto aborda las modalidades instrumentales por medio de las que se ejerce el poder. En esta investigación, el docente lo realiza por medio de los efectos de la palabra, por mecanismos de control y según reglas explícitas.

En el cuarto se mencionan las formas de institucionalización que en el contexto educativo, específicamente de una institución, se entiende como un dispositivo cerrado sobre sí mismo, el cual cuenta con un reglamento propio, con estructuras jerárquicas y una autonomía funcional.

Por último, el quinto punto se refiere a los grados de racionalización, en el que se toma en cuenta que el ejercicio del poder, sobre todo en el ámbito educativo, no debe entenderse como un hecho bruto, un dato institucional o una estructura rígida. Por el

contrario, el poder se elabora, se transforma, se organiza y se ajusta a la situación o contexto inmediato.

Desde la perspectiva foucaultiana, el aula no es simplemente un espacio de transmisión de conocimientos, sino un microcosmos donde se manifiestan complejas dinámicas de poder y control. Foucault argumenta que las instituciones educativas funcionan como dispositivos disciplinarios que, a través de diversas técnicas y prácticas, moldean y regulan el comportamiento de los individuos. El poder se ejerce de manera sutil y omnipresente, utilizando la evaluación como una herramienta para categorizar, normar y disciplinar al estudiantado.

Lo anterior es posible relacionarlo con la información recolectada a partir de las técnicas seleccionadas. En el caso de la observación no participante, fue posible evidenciar la manera en la que el docente desarrollaba su interacción con la clase. Se observó el momento en el que se le hizo entrega de las pruebas a los grupos de décimo año, quienes manifestaron sentimientos de nervios y ansiedad por conocer los resultados. Es importante mencionar que ninguna persona estudiante cuestionó las preguntas planteadas en la prueba.

Por su parte desde la perspectiva bourdieusana, la evaluación y la relación entre docente y estudiantes también pueden ser entendidas a través del concepto de habitus y capital cultural. En ese sentido, el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al valorizar ciertos tipos de conocimiento y habilidades que coinciden con el capital cultural dominante. Las evaluaciones y la metodología de enseñanza favorecen a aquellos estudiantes que ya poseen alineación con las expectativas institucionales, mientras que otros, que no comparten este habitus, enfrentan mayores dificultades (Bourdieu, 1988).

Posteriormente, las reacciones al enterarse de la nota obtenida se caracterizaron por la frustración, sorpresa e incluso enojo, y de esta manera se logró evidenciar la forma en la que se ejerce poder a partir de uno de los componentes de la evaluación. Lo anterior, resulta

siendo reforzado por el accionar docente, en el cual se recalcó el tema de las notas, las cuales, recayeron en la pobre lectura y la falta de estudio del estudiantado.

Pierre Bourdieu también introduce el concepto de violencia simbólica para explicar cómo las instituciones educativas imponen el poder cultural dominante de manera sutil e invisible. La ansiedad y el nerviosismo experimentados por las personas estudiantes frente a los exámenes pueden ser vistos como efectos de esta violencia simbólica, donde el sistema de evaluación legitima ciertas formas de conocimiento y competencias mientras desvaloriza otras. Esta legitimación contribuye a la internalización de la inferioridad por parte de aquellos que no alcanzan los estándares esperados, reforzando las estructuras de dominación (Bourdieu, 1988).

Además, durante las entrevistas a profundidad, un sector de la población estudiantil mencionó que en ocasiones pensar en la ejecución de las pruebas le genera emociones como miedo o ansiedad, demostrando el impacto que posee en su percepción. También, en la observación fue posible escuchar al estudiantado realizar comentarios tales como “lo importante es aprobar el examen” (comunicación personal, estudiante número cuatro, 23 de abril 2024), “la nota del examen no me define” (comunicación personal, estudiante número tres, 23 de abril 2024), “no sé cómo estudiar para Estudios Sociales” (comunicación personal, estudiante número uno, 23 de abril 2024) e incluso la comparación de las notas entre estudiantes, evidenciando que la mayoría percibe la prueba como un componente decisivo en su evaluación.

Al finalizar el tema de las pruebas, el docente inició con la dinámica habitual de clase donde asumió como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología utilizada se basó en el dictado, donde la población estudiantil se limitó a copiar en su cuaderno la explicación brindada, sin ningún tipo de cuestionamiento o intervención.

Según las evidencias que se muestran en la tabla 6 a través de la clase observada, se revela una relación que se desarrolla de forma vertical entre el docente y los coinvestigadores. Si bien la metodología utilizada influye en su dinámica para establecer un ejercicio de dominación debido a que está centrada en una enseñanza magistral y la revisión oral de exámenes, posiciona a la figura del profesor como dominante en el aula. Este enfoque, en el que el docente le pide que copien del libro de texto sin interactuar ni cuestionar, sugiere un ambiente de aprendizaje pasivo donde las personas estudiantes no tienen la oportunidad de desarrollar habilidades críticas ni participar de forma activa en la construcción del conocimiento.

Tabla 6

Sistematización de la observación de clase

Actividad	Metodología	Interacción	Evaluación
Entrega y revisión de la prueba escrita.	La entrega y la revisión se realiza de forma oral, siempre con el profesor como protagonista único del momento.	Las personas estudiantes se muestran nerviosas y ansiosas por conocer los resultados.	Las personas estudiantes manifiestan abiertamente que lo importante es aprobar el examen, independientemente de la nota.
Explicación Segunda Guerra Mundial	La clase es por completo magistral donde el contenido se imparte a modo de dictado.	Las reacciones una vez conocen su nota son variadas: frustración, sorpresa, enojo. Sin embargo, ningún estudiante cuestiona.	También expresan que los exámenes son la peor parte de la experiencia de clase.
	Se ofrece un descanso de unos minutos para los estudiantes	El estudiantado escribe en su cuaderno y toma apuntes de la explicación magistral del docente, la cual se realiza a modo de dictado.	

Los descansos se usan para que los estudiantes hablen, pero nada relacionado con la materia, sino a la prueba u otros temas.

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados de la observación de clase, 2024

Los datos muestran que la muestra de los coinvestigadores experimenta una considerable ansiedad y nerviosismo en relación con respecto a los exámenes y sus calificaciones. Por lo que las reacciones sistematizadas en el instrumento de observaciones pusieron en evidencia las diferentes reacciones emocionales al recibir las calificaciones.

Asimismo, durante las entrevistas y el grupo focal, las personas participantes afirmaron que están de acuerdo con la metodología empleada en las clases de Estudios Sociales, ya que después de copiar la materia correspondiente, el docente les brinda un pequeño descanso en el que la población estudiantil desarrolla actividades sin relación con el ámbito académico. Este descanso es posible entenderlo como una modalidad instrumental, utilizada con el objetivo de mantener el orden y la disciplina en los grupos de décimo año.

Lo anterior es posible relacionarlo con el concepto de habitus, el cual establece el mundo social representado, entendiendo este como el espacio de los estilos de vida, y justificador de las prácticas, productos y juicios, en este caso del docente. Es por medio de este concepto que es capaz de establecer una estructura sistemática y universal en el aula, basada en el orden y la disciplina, constituyéndose como el estilo de vida que debe seguir la población estudiantil (Bourdieu, 1988).

Además, es necesario mencionar que este es lo que permite que exista una diferenciación de condición entre la persona docente y el estudiantado, ya que se basa en las prácticas que posee cada uno de estos sujetos dentro del sistema educativo y de la evaluación

de los aprendizajes específicamente, llegando a percibir las como naturales (Bourdieu, 1988). Por ende, la práctica del poder por parte del profesor es fácilmente aceptada y asimilada por la población estudiantil, tomándola como un producto del sistema.

Como se ha mencionado anteriormente, el aula constituye un espacio social en el que se desarrolla la interacción entre el docente y la población estudiantil, así como la relación entre pares. En este espacio delimitado, se ha establecido a lo largo de los años que la población estudiantil debe seguir una serie de reglas creadas por el docente, las cuales se basan en el mantenimiento del orden y la disciplina. Esto se traduce en que el estudiantado debe permanecer en silencio, en su lugar, y acatar las indicaciones dadas por el profesor.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Pública (2023) en su documento “Lineamientos Técnicos de Evaluación para el Aprendizaje” plantea que la persona estudiante debe ser la encargada de autorregular su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta sus características e intereses. Se busca crear espacios de autorreflexión y realimentación basados en la construcción de su propio conocimiento, así como el desarrollo de autoevaluación y coevaluación del estudiantado, con el fin de que sea consciente de su progreso, capaz de enfrentar desafíos y reconocer sus logros.

Por lo que, es posible definir la evaluación de los aprendizajes como un proceso de análisis, reflexión y toma de decisiones oportunas, que permite que el proceso de construcción del conocimiento esté en mejora continua, tanto para la persona docente como para la población estudiantil, con el fin de lograr un aprendizaje significativo y acorde con los retos de la sociedad actual. Asimismo, la persona estudiante debe ejercer un papel activo en el proceso para autorregular su aprendizaje basado en sus necesidades (MEP, 2023).

Contrario a lo que establece el Ministerio de Educación Pública, esta es una realidad que no ha sido posible desarrollar en todos los centros educativos del país. En la actualidad, la población estudiantil sigue manteniendo un papel pasivo en su proceso de aprendizaje, el

cual se limita al seguimiento de instrucciones por parte del docente, a la escucha de la explicación de la materia y a limitadas intervenciones durante las clases.

Lo anterior no propicia espacios para fomentar la figura protagónica del estudiantado, sino que por el contrario incentiva las clases magistrales, donde el centro del proceso de aprendizaje continúa siendo la figura docente en la que radica todo tipo de autoridad y responsabilidad. Así lo afirma el Artículo 5 del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, donde se asegura que “el desarrollo del proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula es responsabilidad profesional y esencial de la persona docente que está directamente vinculada con el respectivo estudiantado en sus procesos de aprendizaje” (2024).

En este contexto, la perspectiva de Foucault sobre el poder disciplinario y la vigilancia se manifiesta claramente en la dinámica del aula. Las prácticas pedagógicas y de evaluación actúan como técnicas de vigilancia que disciplinan al estudiantado, moldeando sus comportamientos y actitudes. El concepto de panoptismo de Foucault, aunque originalmente desarrollado para analizar las prisiones, puede aplicarse al sistema educativo, donde la evaluación constante y la observación del desempeño de las personas estudiantes crean un entorno en el que estos se autocontrolan y se ajustan a las expectativas normativas establecidas por la autoridad docente (Foucault, 1994).

Asimismo, Bourdieu (1991) argumenta que la escuela es una institución clave en la reproducción de la estructura social. La evaluación, en este sentido, actúa como un mecanismo que legitima y reproduce las desigualdades sociales, por lo que las personas estudiantes que no poseen esta alineación con el sistema educativo estarán más propensas a enfrentar mayores dificultades, las cuales fomentarán sentimientos de ansiedad y fracaso, perpetuando así la reproducción de las jerarquías sociales.

Además, es importante mencionar el papel de la violencia simbólica, la cual se ejerce a través de la imposición de sistemas de significado y valores que legitiman y naturalizan las desigualdades sociales. En el aula, esta violencia se manifiesta en la forma en que se estructuran las interacciones pedagógicas y las prácticas de evaluación, que tienden a favorecer a las personas estudiantes que internalizan y reproducen los valores y expectativas del sistema educativo dominante (Bourdieu, 1988).

Vinculación entre las Relaciones de Poder durante la Evaluación de los Aprendizajes y la Construcción de Procesos de Dominación-Resistencia en la Enseñanza de los Estudios Sociales

Para el desarrollo del análisis es fundamental comprender que la dominación, según Weber (2012), se encuentra en todos los ámbitos de la acción comunitaria, incluso en los que menos se sospecha. En el caso de la investigación, en el momento en el que se aplicaron las entrevistas a profundidad y se le explicó a la población estudiantil este concepto, se evidenció que esta poseía cierto conocimiento acerca de su significado; sin embargo, no eran conscientes de la posibilidad de ejercer dominación dentro del centro educativo, específicamente durante las clases de Estudios Sociales.

Tabla 7

Sistematización de las entrevistas a 8 estudiantes

Tema central	Temas conductores	Palabras entrevistas
Los componentes de la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales desde el abordaje del trabajo cotidiano, las tareas y las pruebas escritas	Contexto Académico y Evaluativo: Experiencia en Estudios Sociales	Comunicación

Relaciones de Poder: Rol del docente y situaciones de poder

Organización

Dominación y Resistencia: Entre la dominación percibida

Autoridad superior

Respuestas en blanco

Impacto y Mejoras en el Aprendizaje

Diálogo

Lucha

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes, 2024

Es necesario entender que las dinámicas de poder que se establecen entre los actores involucrados en el proceso de evaluación, como lo son el docente y la población estudiantil, se encuentran relacionadas de manera asimétrica, donde el profesor puede ser percibido como una figura de autoridad que tiene el poder en el proceso de aprendizaje y que se manifiesta en su capacidad para determinar el contenido de las evaluaciones, así como en su papel de evaluador del desempeño del estudiantado.

Sin embargo, la población estudiantil participante en la investigación no se encontraba relacionada con estas dinámicas, ni era consciente de que se desarrollaban en el aula. Por el contrario, los resultados de la entrevista y el grupo focal demostraron que la percepción del estudiantado hacia la figura docente es bastante positiva, a pesar de que, como se mencionó en el capítulo anterior, las clases son magistrales.

Lo anterior, Weber lo define como una dominación de carácter carismático, la cual se basa, en este caso, en una ejemplaridad de la persona docente y las órdenes creadas por esta. Sin embargo, también es posible contemplar una dominación de carácter racional, la cual se basa en la aceptación de una autoridad legal, en este caso el profesor. En el caso de la población estudiantil de décimo año, aceptan esta dominación sin cuestionar o de una manera inconsciente (Max Weber, 2012)

Se debe tomar en cuenta, como se ha mencionado anteriormente, la metodología magistral utilizada para el desarrollo de la clase por parte del docente, ya que a través del dictado de la materia se condiciona a la población estudiantil. Los componentes de tareas y pruebas se realizan con base en esta información brindada de forma oral, la cual el estudiantado debe escuchar y copiar lo que pueda en su cuaderno. Además, las personas estudiantes participantes de la investigación aseguraron que “a veces el profe mete materia en el examen que no tenemos en el cuaderno” (comunicación personal, estudiante número seis, 23 de abril 2024) basándose en su explicación del tema.

Además, en la observación fue posible presenciar una estrategia utilizada por el docente, que se basa en brindarle un tiempo de descanso a la población estudiantil durante el tiempo de clases. Lo anterior, Han lo define como “poder inteligente”, ya que hace que la percepción del estudiantado sea positiva ante la metodología magistral, porque no se le está sometiendo a prohibiciones, por el contrario, acciona a su favor, generando emociones que le dan facilidades, en este caso al docente, para mantener el orden y la disciplina en el aula. Como lo mencionaron las personas estudiantes durante el grupo focal, el docente les solicita copiar un poco más de materia para después brindarles el tiempo de descanso, que cabe aclarar durante este no se desarrolla ninguna actividad relacionada con ningún contenido académico (Byung Chul Han, 2014).

Continuando con la noción del "poder inteligente" al describir cómo las formas contemporáneas de dominación ya no se basan tanto en la coerción directa sino en la seducción y la manipulación de los deseos y emociones. En el contexto educativo, el docente ejerce este poder al gestionar el ambiente del aula de manera que las personas estudiantes perciban las actividades impuestas como beneficiosas o agradables, lo que refuerza su autoridad sin recurrir a la imposición directa. Este tipo de dominación, menos evidente pero igualmente efectiva, crea una dinámica en la que los estudiantes internalizan y aceptan las normas y expectativas del docente como si fueran propias (Byung Chul Han, 2014).

Lo anterior permite comprender el desarrollo de la dominación en el aula, en la que el docente impone su autoridad a partir de distintas estrategias que logran mantener el orden, sin considerar las necesidades individuales de cada estudiante y sin proporcionar una guía adecuada para el desarrollo de su aprendizaje.

Para lo anterior, es fundamental considerar lo mencionado por D'Antoni et al (2013), donde se aborda la institución educativa como un medio de reproducción cultural, donde la persona docente ejerce la dominación desde un "adultocentrismo" a través del cual se considera a la población adolescente como personas sin identidad y sin historia, minimizando su papel como un simple instrumento que se deja moldear a partir de lo establecido en la evaluación de los aprendizajes. Por lo que el estudiantado debe dejarse educar por la persona adulta, sin cuestionar o participar activamente de este proceso.

Desde la perspectiva de Max Weber, estas formas de dominación se entienden mejor al analizar las distintas formas de autoridad: tradicional, carismática y racional-legal. En el aula, la dominación carismática del docente se manifiesta en su capacidad para inspirar respeto y admiración entre los pares, mientras que la dominación racional-legal se basa en las normas y reglamentos institucionales que legitiman su autoridad. Esta doble forma de dominación garantiza que el control del docente se perciba como legítimo y natural, incluso

cuando impone metodologías que podrían limitar el potencial crítico y participativo del estudiantado (Max Weber, 2012).

Asimismo, Giroux (2003) establece que la resistencia se debe fomentar a partir de una pedagogía crítica que permita el pensamiento reflexivo, que les permita la posibilidad de hablar y representarse por sí mismos. A partir de la observación fue posible evidenciar cómo el estudiantado en ningún momento de la clase tuvo un papel protagónico; por el contrario, no participaron de la dinámica desarrollada a partir de la metodología del docente. Además, en el momento de la entrega de los resultados de las pruebas, se notaron sentimientos de enojo o frustración, sin embargo, las personas estudiantes no realizaron ningún tipo de cuestionamiento hacia la persona docente.

Con relación a lo anterior, McLaren (2012) plantea la necesidad de transformar la educación en un espacio donde las personas oprimidas sean capaces de adquirir algún tipo de compromiso y, a partir de este, lograr la eliminación de dicha opresión. Para esto, es necesario que en las aulas del sistema educativo costarricense se implemente el desarrollo de una conciencia crítica, tal cual lo plantea el programa de Estudios Sociales de la Educación Diversificada, donde es fundamental permitir que la persona estudiante cuestione su realidad y esto le permita enfrentarse a los retos que la sociedad le plantea.

A partir de las entrevistas a profundidad y el grupo focal, fue posible que la población estudiantil se acercará al concepto de resistencia a partir de la creación de estrategias o incluso que se percatara de que ya las ha implementado en el pasado.

Una de las estrategias más comunes de resistencia identificadas por la población estudiantil fue la comunicación abierta y constructiva con el docente para abordar preocupaciones y desacuerdos. La Tabla 8 pone de manifiesto las formas en que las personas estudiantes llevan a la práctica esta estrategia, comentarios como "trato de comunicarme con el profesor de manera respetuosa si tengo alguna preocupación o desacuerdo" (comunicación

personal, estudiante número siete, 23 de abril 2024) y "es importante establecer un diálogo abierto y honesto con el profesor para resolver cualquier problema que pueda surgir" (comunicación personal, estudiante número cinco, 23 de abril 2024), reflejan la capacidad de las personas estudiantes para hacer valer sus posturas y expresar sus puntos de vista de manera efectiva en el aula, bajo el marco de una actitud que se refleja de forma respetuosa y constructiva, expresan sus inquietudes y buscan soluciones. Si esto no funciona, algunas personas consideran necesario buscar ayuda de una autoridad superior.

También se mencionó dejar una pregunta en blanco en un examen como forma de resistencia o, incluso, organizarse de manera grupal para llevar a cabo una estrategia frente al poder del docente. Además, la participación de la muestra en las entrevistas logró expresar que en algún momento optaron por negarse a completar tareas o preguntas que consideraban injustas o irrelevantes como una forma de resistencia. Esto se evidenció en comentarios como "dejaría la pregunta en blanco como una forma de resistencia" (comunicación personal, estudiante número tres, 23 de abril 2024) y "simplemente no haría la prueba si no me he preparado" (comunicación personal, estudiante número ocho, 23 de abril ,2024). Estas acciones reflejan la capacidad del estudiantado para ejercer su autonomía y defender sus intereses en los procesos de evaluación, desafiando así las expectativas y normas impuestas por el docente.

dominación, sino también en la creación de nuevas formas de conocimiento y prácticas educativas que empoderen al estudiantado para actuar contra las injusticias.

McLaren (2012), por su parte, argumenta que la educación debe ser vista como un proceso de transformación social, donde el estudiantado y los educadores colaboren para desafiar las normas hegemónicas y construir una sociedad más justa. Esta visión de la educación como práctica de libertad resuena con las experiencias de los observados, quienes, a pesar de las restricciones, buscan maneras de expresar su disenso y de crear espacios para el diálogo y la crítica.

D'Antoni et al. (2013) definen la resistencia desde una educación liberadora, a partir de la cual sea posible formar personas críticas y conscientes de sus necesidades reales, resistiendo a un “adultocentrismo” que determina a la persona docente como eje central del proceso de evaluación de los aprendizajes. Es necesario permitir que la población estudiantil construya una oposición con el fin de lograr su liberación, pero para lograr esto, es necesario que la educación costarricense permita la creación de espacios que promuevan habilidades para el fomento de estrategias que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico, a través del cual sea posible visibilizar a la población adolescente, así como sus derechos y deberes.

Tabla 8

Sistematización de los casos planteados en el grupo focal

Casos	Solución planteada por los estudiantes
<p>Caso #1</p> <p>Favoritismo por parte de la persona docente hacia ciertas personas estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conversar con una autoridad superior. ● Comunicarse directamente con la persona docente. ● Solicitar ayuda a personas encargadas legales. ● Proponen una evaluación docente al finalizar el año.

Caso #2**Tareas con instrucciones poco claras y centradas en enfoques del interés del docente**

- No realizar la tarea.
- Fomentar la libertad de la creatividad.
- Dirigirse directo a autoridades superiores.
- Buscar respaldo para conversar con el docente.
- Organizarse de forma grupal para abordar la situación. Construir unidad y comunidad.

Caso #3**Preguntas ambiguas y confusas en las pruebas de temas que se han enfatizado en clases**

- Hablar con la persona docente directamente.

Nota: Elaboración propia creada a partir de los resultados del grupo focal, 2024

Cómo se logra visualizar en la tabla 8 del documento, permite sugerir que las personas estudiantes valoran las distintas estrategias dependiendo de la situación que se les asigne y en relación al poder. Estas situaciones perciben una posibilidad de diálogo efectivo, como en el caso #3, en donde ellos suelen sentir que las restricciones son cada vez más estructuradas o donde la comunicación directa no suele ser suficiente como sucede en los los casos #1 y #2, por eso vemos como prefieren buscar soluciones en donde intervengan a terceros, ya sean autoridades superiores de la institución, padres de familia o bien el apoyo grupal.

Esta diversidad que se logra obtener en las respuestas, nos subraya entonces la importancia de tener múltiples estrategias de acción a disposición del estudiante, en especial cuando se enfrentan conflictos dentro del ámbito educativo. Por ello, se puede extraer que el papel del docente y otras instancias educativas debe estar consciente de estas diferencias en

las perspectivas y poder apoyar tanto la comunicación directa como las intervenciones más estructurales y también las que se dan de forma colectiva.

Las acciones que motivan estas reacciones por parte del estudiantado, corresponden a la percepción de injusticia o desvalorización, ya sea por parte del sistema evaluativo o de la figura docente como tal, por lo que proponen estrategias de resistencia centradas, principalmente, en la comunicación directa con la figura docente o alguna persona superior, o incluso la organización grupal.

Es importante recalcar, que durante las entrevistas a profundidad (observar tabla 4), la población estudiantil mencionó estrategias de resistencia que se habían logrado desarrollar a partir de situaciones que estaban llevando a cabo con el personal docente. Uno de los estudiantes comenta que junto a otros compañeros y personas encargadas legales se unieron y lograron que una de las docentes de la institución cambiará de opinión acerca de un tema que le estaba afectando a la población estudiantil. (comunicación personal, estudiante número siete, 23 de abril 2024)

Por otra parte, la persona co-investigadora número seis menciona que, en ocasiones, la materia le genera desinterés o desmotivación por lo que se escapa de clases porque le da pereza donde la van a regañar, justifica que entrar a las clases o quedarse afuera tiene el mismo resultado, ya que no va a recibir ningún conocimiento (comunicación personal, 23 de abril 2024).

En síntesis, la tabla 8 revela una gama de estrategias que por sí solas reflejan la complejidad de las relaciones de poder, así como las distintas capacidades de las personas estudiantes pueden tener para adaptar en uno de los casos o bien poder encontrar nuevas formas de resistencia y a su vez de negociación.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

A partir del desarrollo de la presente investigación fue posible describir los componentes de la evaluación de los aprendizajes a partir de la percepción de la población estudiantil, la cual, en su mayoría se encuentra definida como una evaluación “aburrida” y “exigente”, dejando en claro que lo planteado por el Ministerio de Educación Pública en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes no trasciende a las aulas.

Lo anterior, se justifica en que dicho documento plantea a la persona estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, además, como protagonista del desarrollo de este, con el fin de permitirle alcanzar un progreso académico óptimo, sin embargo, a partir de los datos recolectados es posible dejar claro que la dinámica en el salón de clases deja estos planteamientos educativos de lado, y, por el contrario, el estudiantado se convierte en un espectador, incapaz de intervenir en la construcción de su aprendizaje y, muchos menos, tomar decisiones acerca de este.

Además, fue posible determinar que las relaciones de poder están intrínsecas en los procesos de evaluación. Como fue posible observar dentro de la muestra de las personas coinvestigadoras, quienes logran percibir la evaluación no simplemente como una herramienta objetiva para medir su conocimiento, sino que también la catalogan como un mecanismo que puede ejercer control y autoridad sobre ellos.

Esta percepción se logró identificar a través de comentarios relacionados con conceptos como ansiedad y estrés, ante la necesidad de cumplir con expectativas que se ven reflejadas a menudo como una forma arbitraria o injusta según las precisiones aportada por los participantes. Experimentan de esta manera la evaluación como una forma de dominación, donde la persona docente, a través de sus métodos y criterios la ejerce.

Los hallazgos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos, permitieron determinar que este poder se manifiesta en la capacidad de las figuras docentes para establecer no sólo las calificaciones, sino también las oportunidades de la población estudiantil para avanzar y prosperar en su educación.

La investigación además permite detectar ciertas formas de resistencia que surgen alrededor de las personas estudiantes, como una forma que se desarrolla frente a estas dinámicas de poder. A pesar de que si bien la percepción de dominación, el estudiantado la demostró a través de sus experiencias previas que no son actores pasivos; sino capaces de emplear diversas estrategias para lograr negociar, y en algunos casos como se muestran en las tablas de recopilación de datos desafiar las expectativas y normas impuestas.

Si bien es posible decir que estas formas de resistencia suelen ser a menudo sutiles y se manifiestan a través de actitudes y comportamientos diseñados para cuestionar y modificar las dinámicas de poder establecidas, logran evidenciar la capacidad de la población estudiantil para involucrarse en la creación de redes de apoyo entre pares, compartiendo recursos y estrategias para enfrentarse a las exigencias evaluativas.

Con estos hallazgos se revela que el poder de las personas docentes se extiende más allá de la asignación de calificaciones, afectando también las oportunidades de las personas estudiantes para poder avanzar en la construcción de su propio conocimiento, a partir del establecimiento de ideas, criterio y opiniones propias, por lo que esta dominación se manifiesta sobre la motivación de las personas estudiantes para participar en su desarrollo académico y, más allá de este, ya que estas percepciones influyen directamente en las interacciones cotidianas dentro de la evaluación de los aprendizajes en el aula.

De esta forma, se logran establecer vínculos entre estas relaciones de poder y los procesos de dominación y resistencia. El primero de estos conceptos ejercido a partir de la figura docente y su implementación de la evaluación de los aprendizajes y el segundo, en

función de las estrategias de resistencia identificadas en la investigación, las cuales indican que el estudiantado desarrolla estas frente a las estructuras de poder las cuales se manifiestan en su capacidad de adaptación y superación, adecuando dichas estrategias a su entorno educativo y posibilidades de acción.

A partir de los datos se concluye que se debe considerar la implementación de prácticas evaluativas que se centren en el desarrollo integral y continuo de la persona estudiante, con el fin de trascender lo cuantificable y lograr una formación óptima, capaz de fomentar jóvenes capaces de razonar, decidir y establecer sus propios ideales, con una conciencia crítica, que les permita participar de sus propios procesos de evaluación de los aprendizajes de una manera activa y protagónica y siendo capaces de cuestionar lo ya establecido.

Por ende, la presente investigación destaca la necesidad de realizar una reflexión profunda en torno a la construcción de los procesos de dominación y resistencia en las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes en los Estudios Sociales, a partir de la visibilidad de las percepciones de la población estudiantil con respecto a su cotidianidad evaluativa dentro del sistema educativo público costarricense.

Recomendaciones

La presente investigación permite, en primera instancia, evidenciar las relaciones de poder dentro de los procesos evaluativos la identificación de este tipo de relaciones, abren campos investigativos para que docentes y otras personas profesionales en educación puedan sacar provecho de este tipo de trabajo, el cual es pionero al tomar como base las percepciones de la población estudiantil, generando un gran impacto, en especial, cuando se busca ampliar metodologías tradicionales en el área de las investigaciones socioeducativas.

Es por esta razón, que se recomienda a profesionales en educación, especialmente a docentes de los Estudios Sociales, tomar este tipo de análisis como una herramienta para

fomentar un ambiente de aprendizaje que promueva la autonomía y el pensamiento crítico. En especial porque las personas docentes deben ser conscientes de cómo las evaluaciones pueden reforzar las estructuras de dominación. Por ende, esta estructura de análisis sostiene que es crucial promover la equidad, permitiendo a las personas estudiantes expresar sus conocimientos y habilidades, sin sentirse coaccionadas o limitadas por un sistema evaluativo rígido y normativo.

En este caso para el MEP a largo del análisis encontramos que la investigación sugiere la creación de programas de capacitación continua que abordan las dinámicas de poder y la violencia simbólica en el aula. En definitiva, es necesario poder impulsar herramientas que se enfoquen en promover estas estrategias pedagógicas y evaluativas que fomenten la justicia social y la equidad educativa, donde los centros educativos sean capaces de implementar módulos sobre análisis crítico del discurso y evaluación formativa, herramientas que pueden ayudar a contrarrestar las dinámicas de poder en sus aulas.

Por ello, es importante que se permitan implementar espacios de diálogo abierto y respeto mutuo en todos los espacios del contexto educativo no solamente dentro del aula. El estudio revela que las personas estudiantes consideran importante la posibilidad de opinar y comentar libremente, en un ambiente en donde pueden sentirse plenas con la posibilidad de construir su propio desarrollo académico y personal. Si bien, con los casos investigados la respuesta para la relación docente-estudiante debe estar dirigida hacia la participación activa, permitiéndoles expresar sus ideas y opiniones sin temor a represalias o juicios negativos.

Con base en los hallazgos de la investigación, es crucial que el Liceo de San Antonio de Desamparados fomente un ambiente de aprendizaje que promueva la autonomía y el pensamiento crítico. Para lograrlo, se recomienda la implementación de espacios de diálogo abierto y respetuoso, no solo dentro del aula, sino en todos los ámbitos del contexto educativo. Estos espacios deben permitir a las y los estudiantes expresar sus ideas y opiniones

sin temor a represalias o juicios negativos.

Además, se sugiere integrar evaluaciones formativas en los procesos educativos, lo que permitirá a las y los estudiantes demostrar sus conocimientos y habilidades de manera más equitativa, sin estar limitados por sistemas evaluativos rígidos y normativos. Esto ayudará a contrarrestar las dinámicas de poder y promoverá una relación más justa y equitativa entre docentes y estudiantes.

Para la comunidad académica, se recomienda desarrollar e implementar programas de capacitación continua que aborden las dinámicas de poder y la violencia simbólica en el aula. Estos programas deben estar diseñados para profesionales en educación, especialmente docentes de los Estudios Sociales, y deben enfocarse en estrategias pedagógicas y evaluativas que promuevan la justicia social y la equidad educativa.

Es esencial que estos programas incluyan módulos sobre el análisis crítico del discurso y la evaluación formativa. Estas herramientas permitirán a las y los docentes ser conscientes de cómo las evaluaciones pueden reforzar estructuras de dominación y cómo pueden fomentar un ambiente de aprendizaje más equitativo, donde las y los estudiantes se sientan plenos y con la capacidad de construir su propio desarrollo académico y personal. Promover la participación activa de los estudiantes y su capacidad de expresar sus ideas y opiniones libremente es fundamental para una educación inclusiva y justa.

Limitaciones

En esta sección se presentan las principales limitaciones enfrentadas durante el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales, se relacionan directamente con la aplicación de los instrumentos en el Liceo San Antonio de Desamparados y, más específicamente, de las entrevistas a profundidad realizadas a 8 estudiantes de décimo año y los datos recolectados a partir de estas.

La primera limitación que se enfrentó durante la realización de la investigación fue el cambio de la subdirectora del centro educativo mencionado anteriormente, lo que ocasionó un atraso en el desarrollo del trabajo, porque fue necesario iniciar, nuevamente, con el proceso de negociación de entrada al Liceo de San Antonio de Desamparados. Además, generó la urgencia de solicitar, en un corto período de tiempo, las cartas oficiales por parte de la Universidad Nacional, las cuales ya habían sido solicitadas con anterioridad para la subdirectora anterior, afectando directamente la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos.

La segunda limitación surge a la hora de aplicar las entrevistas a profundidad a ocho personas estudiantes de décimo año, ya que, una de las secciones es la guía del docente de Estudios Sociales y debido a su estrecha relación fue difícil que las personas participantes dieran respuesta a las preguntas planteadas durante las entrevistas enfocadas en dicha materia, ya que, su interacción con el docente es bastante positiva y al abordar conceptos como “dominación” y resistencia” el estudiantado se limitó a mencionar el buen vínculo que poseen con el profesor, condicionando los datos obtenidos a partir dicho instrumento de recolección.

La tercera y última limitación se encuentra relacionada con la anterior, ya que, debido a lo explicado las respuestas de las personas estudiantes se dirigieron hacia otras materias, tales como Matemáticas, Español o Biología, incluso, en muchas de ellas se mencionó a la docente de Estudios Sociales que les impartía lecciones anteriormente, teniendo como resultado que los datos obtenidos no se limitaran, únicamente, a la asignatura en la cual se basa el presente trabajo, a pesar de los esfuerzos de las personas investigadoras por mantener el hilo conductor y redirigir las entrevistas.

Nuevas líneas de investigación

Por otra parte, es preciso dar base a posibles elementos que permitan ampliar el desarrollo de la investigación, para futuros investigadores, este estudio en definitiva abre nuevas áreas de exploración sobre las dinámicas de poder en contextos educativos, que marca un antecedente y pone en consideración estas líneas que establecen el poder en los espacios educativos.

Es necesario ampliar el campo de estudio para poder incluir distintas dinámicas que surgen en los contextos educativos y otros niveles académicos. Esto permitiría poder comprender de una mejor manera cómo pueden variar estas relaciones y, además, ser abordadas de manera más efectiva dentro del sistema educativo. Se considera que la diversidad de contextos y poblaciones enriquecen aún más el concepto sobre las dinámicas de dominación y resistencia, con el objetivo de poder desarrollar estrategias más inclusivas y equitativas.

Del mismo modo, se sugiere indagar en las dinámicas de poder dentro de la evaluación formativa, así como las normativas de conducta que se imponen en el aula. Dichas investigaciones podrían ser de gran valor en futuros trabajos de investigación. Aunado a lo anterior, se podría profundizar en las dinámicas de poder evaluativo centrando el análisis en el docente, su papel dentro del ejercicio de poder que se da en los centros educativos.

Otra de las líneas de investigación fundamental que parte del presente estudio es explorar las diferentes dinámicas de dominación y resistencia que pueden variar en los demás niveles educativos desde la educación primaria hasta la educación superior esto quiere decir que el enfoque permitiría identificar diferencias y similitudes en la percepción y experiencias que tienen las personas estudiantes con respecto a las evaluaciones que ejercer cierto poder sobre esta población en este caso analizar estos aspectos conduje analizar cómo los sujetos perciben a la autoridad directos a través de los docentes, las normativas educativas internas

experimentando de esta forma una dominación mucho más explícita y estructurada conforme el sujeto avanza hacia la educación este pueden desarrollar mayores formas de resistencias tanto pasivas como activas al momento de cuestionar las normas para buscar la autonomía en su aprendizaje.

Este ámbito de estudio está inmerso la a educación superior en donde las dinámicas de poder se vuelven más complejas y sutiles en especial si se plantea casos donde el sujeto ya cuenta con mayor independencia, pueden enfrentarse a formas de poder institucionalizadas que se manifiestan a través de políticas académicas, estructuras administrativas y relaciones externas por supuesto considerar este nivel de educación puede presentar combinaciones de dominación mucho más institucionales y menos interpersonales lo que requiere mayor análisis diferenciados para poder comprender cómo estas diferentes dinámicas influyen en la motivación y en su desempeño.

De esta manera poder comprender estas variaciones pueden permitir desarrollar estrategias específicas para cada nivel educativo considera que puede generar mayor eficacia en las intervenciones que surgen bajo el poder dando paso a mejores estrategias que pueda implementarse por medio de métodos pedagógicos que promuevan la participación activa de los sujetos bajo un parámetro que reduce la dominación.

Esto sin duda generar propuestas para que las futuras líneas que estén enfocadas hacia las políticas institucionales para garantizar que promuevan la equidad y la justicia académica, así como en la promoción de relaciones más colaborativas y menos jerárquicas entre los contextos educativos además que es importante enfocarse sobre el desarrollo de iniciativas estudiantiles que superen las complejas dinámicas de poder que existen en a nivel educativo.

Así también desde otras disciplinas como la sociológica puede generar un análisis de las estructuras de poder y las diferentes relaciones con el entorno educativo en donde se pueden aportar tar teorías y conceptos relacionados con la estratificación social, el contexto

cultural y las prácticas institucionales, como dinámicas que influyen en los ejercicios de la dominación y resistencia que se pueda dar en aula donde se explora otros tipos de factores como la clase social, la etnia y desde el género.

Por ello esto da paso a que se puedan diseñar herramientas educativas y metodologías que promuevan prácticas evaluativas más equitativas y participativas que pueden ser importante para transformar las dinámicas de poder en el sistema educativo bajo este enfoque no solo se puede estas desigualdades presente en los procesos evaluativos tradicionales, sino también empoderar a las personas estudiantes al involucrarse activamente en su propia evaluación y aprendizaje lo cual contribuye para evaluar metodologías en diferentes contextos y niveles educativos es fundamental para garantizar estos niveles de dominación y resistencia.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, S y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel Bit: Revista de Medios y Educación*, sv(2), 73-88.
- Aguirre, J y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2). 51-74.
- Apple, M. W. (2016). *Ideología y currículo*. Editorial Artmed.
<http://200.10.180.18/index.php/CU/article/view>.
- Arce, J. (2017). Discriminación y estigma en las juventudes de Costa Rica. *Revista del Consejo de la Persona Joven*. 23-40. https://cpj.go.cr/wp-content/uploads/2020/03/2_discriminacion_y_estigma_en_las_juventudes_0.pdf
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), pp. 42-51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790881>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. (J. Jordá, ed y trad.). Editorial Anagrama.
 (Original publicado en 1998).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Cárdenas Carrero, L., y Andrade Salazar, J. (2020). El Poder: Una mirada desde la complejidad. *Revista Ratio Juris*, 15(31), 645-667.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8062199.pdf>.
- Colypro (2022). *Guía Didáctica: Evaluación de los Aprendizajes*.
https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2022/07/DIGITAL_Guia-Semilleros-investigacion_2022.pdf.

D' Antoni, M., Torres, J., Ordoñez, L. & Arguedas, J. (2013). *La escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Editorial Arlequín.

Decreto 35355 de 2023 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. D.O. No. 40862 (2023)

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/reglamento-evaluacion-aprendizajes.pdf>.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

<https://books.google.es/books?id=s8KsHz4q7ZIC&lpg=PA13&ots=q02ztUxyM4&dq=democracia%20y%20educaci%C3%B3n%20john%20dewey&lr&hl=es&pg=PA13#v=onepage&q=democracia%20y%20educaci%C3%B3n%20john%20dewey&f=false>

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1991). *El Sujeto y El Poder*. Carpe Diem Ediciones.

Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits*. Gallimard.

Foucault, M. (2001). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Paidós.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu.

<https://ricaurteestereo.files.wordpress.com/2020/07/henry-giroux-pedagogia-y-polc3adtica-de-la-esperanza-1.pdf>.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. (A. Méndez, ed y trad.). Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1983).

- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. (A. Bergés, ed y trad.). Herder. (Original publicado en 2014).
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
https://books.google.es/books?id=vSoUT6PXdoIC&lpg=PP1&ots=XKYc_sC5LU&q=visible%20learning%20hattie&lr&hl=es&pg=PA6#v=onepage&q=visible%20learning%20hattie&f=false.
- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263>
- Londoño, L. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174.
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>
- Mallart, J. (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid: Uned.
https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades

Martínez, N. (2015). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, 7(5), 5-22.

<http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2047/1/1.%20La%20evaluacion%20como%20instrumento%20de%20poder.pdf>

McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales. Herramienta ediciones.

Mendoza, S. & Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económico administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53.

<https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>

Ministerio de Educación Pública. (2024). Lineamientos Técnicos de Evaluación para el Aprendizaje, 2024.

https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/lineamientos_tecnicos_evaluacion_para_el_aprendizaje_21-2-2024.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2024). Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/reglamento-evaluacion-aprendizajes.pdf>

Mora Vargas, A. (Diciembre 2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-28.

Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

- Pacheco, F. & Salazar, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878893>
- Pejendino, O. & Piandoy, R. (2015). La evaluación como ejercicio del poder docente. *Revista de Historia de la Educación Colombiana*, 18(18), 121-142.
<https://doi.org/10.22267/rhec.151818.32>
- Piñeros, R. (2012) Una lectura de la Evaluación del Aprendizaje Desde la Mirada de los Estudiantes [Tesis para optar al grado de magistral, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá]
- Ramón, P. R., Redondo, R. F., Gundín, O., & Fernández, L. Á. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de investigación educativa*, 33(2), 369-383.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>.
- Retamal, C. (2008). Consideraciones sobre poder y dominación en la formación de la subjetividad moderna. *Universum*, 23(2), 166-183.
- Rodríguez De Mayo, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de pedagogía*, 24(71), 349-384.
- Rodríguez, H., Restrepo, L. & Luna, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

- Sánchez y Jara. (2022). Habitus en torno a la evaluación. (Des)encuentro entre medición y comprensión. *Revista Educare*, 26(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.2>
- Santos Guerra, M. Ángel. (2015). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 89–100. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1809>
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. Recuperado de: <https://epistemologiasdesdeelsur.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/el-anc3a1lisis-crc3adtico-del-discurso.pdf>
- Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. (3)1, 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Weber, M. (2012). Sociología del poder: los tipos de dominación. (J. Abellán, ed. y trad.). Editorial Alianza. (Original publicado en 1920)

Apéndice

Anexo 1. Consentimiento y Asentimiento Informado

El propósito de esta carta de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es realizada por Valeria Chinchilla Miranda cédula 1-17230228, Gabriel Moya Fuentes cédula 1-16100263, Jonnathan Vallejos Cambroneró cédula 7-02690657 y Adriana Vásquez Cordero cédula 3-04960299 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales de la Universidad Nacional. El objetivo principal de este estudio es analizar la manera en la cual se construyen los procesos de dominación y resistencia en las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes en los Estudios Sociales, para conocer las percepciones estudiantiles sobre las prácticas evaluativas en décimo año, en el Liceo San Antonio de Desamparados.

Si se accede a participar en este estudio, las personas participantes deberán ser parte de una entrevista a profundidad, un grupo focal y observaciones no participantes.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, por lo tanto, las personas interesadas son libres de abandonar el proyecto en el momento que así lo consideren, así como decidir qué información desea brindar para la relación de este proyecto. Dicha información será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Se solicita el permiso de padres, madres u encargados legales para la participación de las personas menores dentro de la investigación, así como también el uso de grabaciones de audio del menor de edad formando parte de la investigación.

Ante cualquier consulta u observación puede dirigirse a los investigadores mediante los correos: **jose.moya.fuentes@est.una.ac.cr**, **valeria.chinchilla.miranda@est.una.ac.cr**,

adriavascord96@gmail.com, quienes se encuentran en total disposición de escucharle y aclarar sus dudas, así como de informarle sobre los avances del proyecto.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____, cédula de identidad

_____, en figura como encargado legal del estudiante

_____, cédula de identidad _____,

consiento a brindar a las personas investigadoras la información que aquí se solicita, con la finalidad de obtener datos sobre la dominación y la resistencia: las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales.

Asentimiento del menor

Yo _____, cédula de identidad

_____, he sido informado de la naturaleza, interés y propósito de la

investigación y reitero mi deseo de ser tomado en consideración dentro del proceso

investigativo.

Fecha _____

Anexo 2. Información para la selección de los coinvestigadores

INFORMACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE LOS COINVESTIGADORES				
Formato N° 1		Institución Educativa: Liceo San Antonio de Desamparados		<input type="text"/>
# ___ Coinvestigador				
Domicilio		Cantón	Distrito	Provincia
Teléfono				
Sección:		Estudiante regular: <input type="checkbox"/>		
10-4 <input type="text"/>				
10-5 <input type="text"/>		Consentimiento informado <input type="checkbox"/>		
Observaciones/ Parámetros:				

Anexo 3. Criterios para la selección aleatoria

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN ALEATORIA		
2.	SOLICITA:	
Que se encuentre cursando el décimo año para el curso 2023/2024 como estudiante regular del Liceo San Antonio de Desamparados		
Denominación del centro educativo:		Localidad:
IDIOMA:	PRESENCIAL: <input type="checkbox"/>	TURNO:
	VIRTUAL: <input type="checkbox"/>	MAÑANA <input type="checkbox"/> TARDE <input type="checkbox"/>
Se procedió con el entendimiento completo del consentimiento informado:		ASIGNATURA:
Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
Opta por la participación activa: SÍ X NO		

Anexo 4. Requisitos para coinvestigadores

REQUISITOS PARA COINVESTIGADORES		
CUMPLIMIENTO DE PARÁMETROS DE SELECCIÓN: <i>(señalar con una X lo que proceda)</i>		
A tal efecto se declara para su selección los siguientes aspectos:	Sí	No
1. Que el/la solicitante tiene reconocido el grado de décimo año o en su caso sea repitente del nivel.		
2. Que se encuentra haber cursado sus cuatro años dentro de la misma institución.		
3. Que está en posesión de estudiante regular cursando sus asignaciones con normalidad		

Anexo 5. Entrevista a profundidad

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores

Valeria Chinchilla Miranda 1-17230228

Jose G Moya Fuentes 1-16100263

Adriana F Vásquez Cordero 3-04960299

Jonnathan A Vallejos Cambronero 7-02690657

Entrevista a profundidad sobre los componentes de la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales desde el abordaje del trabajo cotidiano, las tareas y las pruebas escritas

La siguiente entrevista a profundidad es parte del Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura titulado **“Entre la dominación y la resistencia: las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales a partir de las percepciones de un grupo de ocho estudiantes de décimo años del Liceo San Antonio de Desamparados”**, y tiene como objetivo describir los componentes de la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales desde el abordaje del trabajo cotidiano, las tareas y las pruebas escritas. Vinculadas a las personas estudiantes de décimo años del Liceo San Antonio de Desamparados.

Con las preguntas se pretende recolectar información sobre las experiencias personales que se vinculan con los estudiantes ante los procesos de evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

PAUTAS PARA LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Formato

Institución Educativa:
Liceo San Antonio de Desamparados

I. Introducción

"Bienvenido a esta entrevista a profundidad. Hoy conversamos con [nombre de la entrevista para conocer dominación y la resistencia: las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes durante la enseñanza de los Estudios Sociales], [*breve descripción del entrevistado, como su profesión, experiencia o dato particular*]. Durante los próximos minutos, exploramos su perspectiva única y sus experiencias en [tema o área de enfoque].

II. Objetivo

Objetivo específico: Determinar las relaciones de poder entre el docente y las personas estudiantes durante la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

III. Aportes de los coinvestigadores

Pensemos el siguiente ejercicio como una conversación en donde [coinvestigador] puede expresar y compartir [las principales percepciones que tienes acerca de las evaluaciones que el profe, aplica durante las clases]. Puede sentir la completa libertad de compartir estas ideas a un grupo de estudiantes de la licenciatura de la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de la Universidad Nacional.

PAUTAS PARA LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Formato

Institución Educativa:
Liceo San Antonio de Desamparados

IV. Consentimiento Informado

Explicación del proceso de la entrevista y solicitud de consentimiento para grabar (si aplica).
 Estimado/a [Nombre del Estudiante],

Antes de comenzar nuestra entrevista, nos gustaría proporcionarte una breve explicación sobre el proceso que llevaremos a cabo y, si estás de acuerdo, discutir la posibilidad de grabar la entrevista. Tu participación en esta entrevista a profundidad es fundamental para nuestro proyecto de investigación, y tu perspectiva contribuirá significativamente a nuestra comprensión de las dinámicas en Estudios Sociales.

La entrevista tendrá una duración aproximada de [establecer el tiempo estimado]. Es importante destacar que toda la información que compartas será tratada con la máxima confidencialidad.

Si estás de acuerdo, consideraremos la posibilidad de grabar la entrevista para garantizar una transcripción precisa y completa de tus respuestas. Esta grabación se utilizará únicamente con fines de investigación y no se compartirá con terceros. Si prefieres que no se grabe la entrevista, respetaremos tu decisión y dependeremos de la toma de notas manuales.

Por favor, tómate un momento para revisar y firmar el formulario adjunto de consentimiento. Este documento confirma tu disposición para participar en la entrevista y establece claramente los términos de grabación y confidencialidad.

Si tienes alguna pregunta o inquietud sobre el proceso de la entrevista o el consentimiento para grabar, no dudes en expresarla. Tu colaboración es invaluable y agradecemos sinceramente tu participación en este estudio.

V. Sección 1: Contexto Académico y Evaluativo: Experiencia en Estudios Sociales

Pregunta sobre la Experiencia General:

¿Podrías compartirme tu experiencia general en la materia de Estudios Sociales hasta el momento?
¿Qué aspectos destacarías, ya sean positivos o desafiantes?

Indagación sobre Percepciones:

¿Cómo percibes la relevancia de la asignatura de Estudios Sociales en tu formación académica?
¿Crees que los contenidos abordados son pertinentes para tu vida cotidiana?

Actitudes hacia la Asignatura:

¿Cuáles son tus actitudes predominantes hacia Estudios Sociales? ¿Te sientes motivado/a e interesado/a en las temáticas que se abordan, o encuentras algún aspecto que pueda generar desinterés?

Participación y Dinámica de Clase:

¿Cómo describirías tu participación en las clases de Estudios Sociales? ¿Sientes que la dinámica de clase facilita tu aprendizaje y participación activa?

Expectativas y Desafíos:

¿Cuáles eran tus expectativas al comenzar la materia de Estudios Sociales? ¿Has enfrentado algún desafío específico en el proceso de aprendizaje? ¿u

Importancia Personal:

¿Consideras que la asignatura de Estudios Sociales tiene importancia personal para tu desarrollo académico y personal? ¿Por qué?

VI. Sección 2: Relaciones de Poder: Rol del docente y situaciones de poder

En este apartado busca conocer cómo perciben el papel del docente durante la evaluación, se indaga el nivel de influencia del docente sobre las decisiones evaluativas. Además sobre las situaciones específicas donde han sentido una dinámica de poder durante las evaluaciones.

Rol del Docente:

¿Cómo percibes el papel del docente durante las evaluaciones en la materia de Estudios Sociales? ¿Cómo describirías la interacción entre el docente y los estudiantes en estos momentos?

¿Crees que el docente juega un papel activo en la orientación y apoyo durante las evaluaciones, o sientes que es más bien observador?

Situaciones de Poder:

Explora un momento en el que hayas sentido que la dinámica de poder no fue equitativa durante una evaluación. ¿Qué elementos contribuyeron a esa percepción?

Hablando de equidad, ¿cómo percibes la igualdad de oportunidades en las evaluaciones? ¿Crees que todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de éxito?

VII. Sección 3: Dominación y Resistencia: Entre la dominación percibida

En este apartado, consiste en un espacio para indagar sobre ejemplos más concretos donde los estudiantes sientan que han sido objeto de dominación durante la evaluación. Además de plantear preguntas sobre cómo afecta esto su experiencia académica.

Dominación Percibida:

¿En qué consistió esa dominación? ¿Fue a través de la formulación de preguntas, la asignación de calificaciones, u otros aspectos del proceso evaluativo?

¿Cómo te has sentido emocionalmente durante y después de esas situaciones de dominación? ¿Cómo crees que han afectado esas experiencias tu percepción general de la asignatura?

Estrategias de Resistencia:

En situaciones en las que has sentido dominación, ¿has utilizado alguna estrategia específica para resistir o enfrentar esa dinámica de poder?

¿Has presenciado o conoces estrategias de resistencia que hayan utilizado tus compañeros para contrarrestar situaciones de dominación durante las evaluaciones?

¿Te sientes apoyado/a por tus compañeros o encuentras que la resistencia es una acción más individual?

VIII. Sección 4: Impacto y Mejoras en el Aprendizaje:

Se plantea además, solicitar sugerencias de los estudiantes para mejorar la dinámica evaluativa y las relaciones de poder.

Dado tu análisis de las relaciones de poder y la evaluación en Estudios Sociales, ¿tienes alguna sugerencia específica para mejorar la dinámica evaluativa y las relaciones de poder en la clase?

¿Cómo podrían los docentes promover un ambiente más equitativo y motivador durante las evaluaciones?

IX. Sección 5: Cierre

Estimado/a _____ coinvestigador queremos expresarte nuestro más sincero agradecimiento por tu participación activa y tu disposición para compartir tus experiencias durante esta entrevista a profundidad. Tu valiosa contribución no solo enriquece este proyecto de investigación, sino que también ofrece una perspectiva fundamental sobre las dinámicas de poder y evaluación en el ámbito académico.

Tu apertura al compartir tus vivencias y reflexiones es fundamental para comprender las complejidades de las relaciones de poder en el contexto de Estudios Sociales. Cada detalle que has proporcionado contribuirá significativamente al análisis y las conclusiones de este estudio.

Queremos asegurarte que tus palabras son tratadas con la máxima confidencialidad y respeto. Si en algún momento deseas discutir más sobre estos temas o si surgen más pensamientos después de la entrevista, estoy aquí para escucharte.

Aprecio sinceramente tu colaboración y confianza en este proceso. ¡Te deseo mucho éxito en tus estudios y en todas tus futuras experiencias académicas! Nuevamente, gracias por tu participación, que ha sido fundamental para este proyecto.

Anexo 6. Grupo Focal

Grupo focal

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Instrumento guía para la realización del grupo focal

1. Conformación del equipo para el desarrollo de los grupos focales: El grupo focal estará dirigido por dos de las personas investigadoras, mientras que las otras dos se encargarán de tomar las anotaciones necesarias.

2. **Desarrollo:** se conformará un grupo de manera presencial con las personas estudiantes de décimo nivel. El grupo focal contará con la participación de 6 personas, quienes cumplirán con las particularidades de ser estudiantes del Liceo San Antonio de Desamparados y que hayan cumplido con los requisitos establecidos.

3. **Materiales:**

Presentación	Los investigadores se presentarán frente a los coinvestigadores con el fin de generar cercanía con las personas participantes. Dicha presentación se realizará en forma de rueda, lo que permite que todos los involucrados puedan interactuar.	Duración de 10 minutos
Ideas previas (primera etapa)	Se iniciará con dos preguntas introductorias en las cuales se pretende indagar el conocimiento que poseen las personas participantes sobre algunos de los conceptos centrales para la investigación y seguido a esto se complementarán estas respuestas con el conocimiento de las personas investigadoras, con el fin de comprender bien aquellos conceptos que son necesarios para la dinámica de la actividad.	Duración de 15 minutos

Desarrollo (segunda etapa)	<p>Durante esta segunda etapa se desarrollarán casos hipotéticos o ejemplos concretos planteados por los investigadores para que los estudiantes analicen cómo se manifiestan las relaciones de poder y la resistencia en la evaluación de aprendizajes.</p> <p>Con esto obtener datos que permitan a los investigadores comprender cómo percibe el estudiante diversas situaciones que pueden tener lugar dentro del proceso evaluativo.</p> <p>La intención de esta actividad es que los investigadores observen y escuchen las ideas y experiencias compartidas por los estudiantes con el fin de recolectar datos importantes para la investigación.</p>	Duración de 25 minutos
----------------------------	--	------------------------

Desarrollo (tercera etapa)	<p>Durante el desarrollo de esta etapa se dará prioridad a la voz de los coinvestigadores. Para esto se abrirá un espacio donde los participantes podrán realizar preguntas, comentarios y otros aportes con relación al tema.</p> <p>Seguidamente, se realizarán las siguientes preguntas: ¿Alguien tiene ideas sobre cómo podríamos abordar estas situaciones? / ¿Alguien tiene alguna experiencia personal que quiera compartir sobre este tema? / ¿Alguien tiene alguna idea sobre cómo podríamos resistir estas dinámicas de poder en la evaluación?</p> <p>Estas funcionaran como guía para mantener el enfoque de la investigación mientras facilita a los participantes una idea de puntos clave a abordar dentro del espacio de discusión.</p>	25 minutos
----------------------------	---	------------

Cierre	Durante esta última parte de la actividad los investigadores realizarán una reflexión que resuma los aportes realizados por los coinvestigadores, así como también se extenderá un agradecimiento tanto a los coinvestigadores como a la institución y el docente que facilitaron el espacio.	Duración 15 minutos
--------	---	---------------------

4. **Desarrollo:** El grupo focal se efectuará de forma presencial dentro de las instalaciones de la institución y la reunión será grabada. Se les notificará a los participantes el día y la hora que se realizará, así como la información necesaria para presentarse.

Objetivo del grupo focal: Establecer vínculos entre las relaciones de poder durante la evaluación de los aprendizajes y la construcción de procesos de dominación-resistencia en la enseñanza de los Estudios Sociales, a partir de las percepciones de un grupo de ocho estudiantes de décimo año del Liceo San Antonio de Desamparados.

Estructura:

El grupo focal se llevará a cabo en una sala adecuada para la discusión, dentro de las instalaciones del colegio, para mayor comodidad y familiaridad para los participantes. La duración estimada será de una hora y media. Se fomentará un ambiente de confianza y respeto para que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus opiniones.

Participantes:

Ocho estudiantes de décimo año del Liceo San Antonio de Desamparados.

Dos Coordinadores del grupo focal para moderar la discusión y dirigir las preguntas y Dos investigadores que recopilan la información del proceso.

Etapas: el grupo focal se dividirá en tres etapas con el fin de lograr desarrollar la dinámica deseada:

1. **Primera etapa:** Se iniciará con dos preguntas introductorias en las cuales se pretende indagar el conocimiento que poseen las personas participantes sobre algunos de los conceptos centrales para la investigación y seguido a esto se complementarán estas respuestas con el conocimiento de las personas investigadoras, con el fin de comprender bien aquellos conceptos que son necesarios para la dinámica de la actividad.
2. **Segunda etapa:** Se desarrollarán casos hipotéticos o ejemplos concretos para que los estudiantes analicen cómo se manifiestan las relaciones de poder y la resistencia en la evaluación de aprendizajes.
3. **Tercera etapa:** Se abrirá un espacio para que los estudiantes expresen sus ideas, planteen preguntas y comenten las opiniones de sus compañeros. Una vez concluida la dinámica de las preguntas, se pretende brindar una pequeña reflexión con el fin de concientizar a las personas estudiantes sobre el tema en cuestión.

Introducción y Bienvenida

Coordinador: Buenos [días/tardes] a todos y todas. Antes que nada, queremos agradecerles por dedicar un poco de su tiempo para participar en este grupo focal sobre un tema tan relevante como son las relaciones de poder y resistencia en la evaluación de aprendizajes en Estudios Sociales. Nuestros nombres son [Nombres de los Coordinadores] y estaremos facilitando esta discusión hoy.

Coordinador: Como saben, el propósito de este grupo focal es explorar cómo las relaciones de poder impactan en la forma en que somos evaluados y cómo respondemos a estas dinámicas en el contexto de la enseñanza de Estudios Sociales. Es importante que tengamos un espacio para reflexionar juntos sobre este tema, ya que la evaluación no es solamente una forma de medir nuestros conocimientos, sino que también puede influir en nuestra motivación, autoestima y percepción del aprendizaje.

Acercamiento al tema: ¿Por qué es importante hablar de esto en relación con Estudios Sociales?

Coordinador #1: Estudios Sociales, como saben, nos brinda herramientas para comprender el mundo en el que vivimos, incluyendo cuestiones de poder, política y sociedad. Por lo tanto, es crucial que reflexionemos sobre cómo estas dinámicas de poder se manifiestan también dentro del aula, especialmente en el proceso de evaluación. Al entender estas relaciones, podemos ser más conscientes de cómo nos afectan y encontrar formas de resistir o cuestionar aquellas que consideramos injustas o desiguales.

Coordinador #2: Vamos a comenzar con una introducción más formal sobre el tema y luego abriremos un espacio para que ustedes compartan sus experiencias y opiniones. Queremos escuchar sus voces y perspectivas sobre este tema. Por supuesto, respetaremos sus opiniones y experiencias personales, así que siéntanse libres de expresarse con honestidad.

Coordinador #1: Tenemos permiso para grabar la discusión con el fin de revisarla más tarde y asegurarnos de capturar todos los puntos importantes. Sin embargo, sus nombres no serán asociados con sus comentarios, para preservar su privacidad.

Dinámica introductoria

Mediante el desarrollo de una dinámica lúdica pretendemos introducir el tema principal sobre relaciones de poder y resistencia en la evaluación de aprendizajes en Estudios Sociales.

I Etapa:

[Antes de la aplicación de preguntas generadoras. Lo recomendable para evitar sesgos en la información. Es generar una previa de exploración de conceptos. Mediante esta técnica se busca profundizar en conceptos como dominación, resistencia y poder, para que los participantes puedan reflexionar sobre su aplicación en el contexto educativo]

Una vez realizado y aplicado este ejercicio, se procede a dar pie a las preguntas profundizadoras.

1. ¿Podrían compartir alguna experiencia personal en la que hayan sentido que el docente ejercía cierto poder durante la evaluación de aprendizajes en Estudios Sociales?
2. ¿Cómo creen que estas dinámicas de poder influyen en su percepción del proceso de aprendizaje y su motivación para participar en clase?

II Etapa: Análisis de Casos

Trabajo Cotidiano:

Caso hipotético: Durante una clase de Estudios Sociales, el docente suele favorecer a ciertos estudiantes al momento de responder preguntas o participar en discusiones, mientras que ignora las contribuciones de otros. Los estudiantes que reciben más atención y elogios del docente tienden a sentirse más seguros y motivados, mientras que aquellos que son ignorados pueden experimentar sentimientos de frustración y desvalorización. En este caso, ¿cómo creen que estas dinámicas de poder afectan la percepción de la evaluación del trabajo cotidiano por parte de los estudiantes? ¿Qué estrategias podrían utilizar los estudiantes para resistir esta situación y obtener una evaluación más justa y equitativa?

Tareas:

Caso hipotético: En una tarea asignada en Estudios Sociales, el docente solicita a los estudiantes que investiguen y presenten sobre un tema específico. Sin embargo, el docente proporciona pautas muy poco claras y limita las fuentes de información que los estudiantes pueden utilizar para su investigación. Además, el docente tiende a favorecer ciertos enfoques o perspectivas de su propio interés. En este caso, ¿cómo influye el poder del docente en la forma en que se realiza y evalúa la tarea? ¿Qué estrategias podrían emplear los estudiantes para resistir estas limitaciones y presentar una tarea más diversa e inclusiva?

Pruebas:

Caso hipotético: Durante una prueba escrita de Estudios Sociales, el docente incluye preguntas que se centran principalmente en los temas que él ha enfatizado en clase, dejando de lado otros aspectos del contenido curricular. Además, las preguntas están redactadas de manera confusa y ambigua, lo que dificulta la comprensión de los estudiantes. Algunos estudiantes pueden sentirse abrumados y desmotivados por estas condiciones de evaluación. En este caso, ¿cómo perciben los estudiantes el poder del docente en la formulación y ejecución de la prueba? ¿Qué

estrategias podrían utilizar los estudiantes para resistir estas condiciones y demostrar su comprensión de manera efectiva?

[Se muestran casos hipotéticos que sirven de ejemplo: el objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre cómo las relaciones de poder pueden influir en la evaluación de sus aprendizajes en Estudios Sociales, así como también consideren posibles formas de resistencia o acción para abordar estas situaciones]

III Etapa:

Coordinador #1: Ahora es el momento de abrir la discusión a todos ustedes. Queremos escuchar sus ideas, preguntas y opiniones sobre lo que hemos estado hablando hasta ahora. ¿Quién quiere empezar?

Coordinador #2: ¿Alguien tiene ideas sobre cómo podríamos abordar estas situaciones? / ¿Alguien tiene alguna experiencia personal que quiera compartir sobre este tema? / ¿Alguien tiene alguna idea sobre cómo podríamos resistir estas dinámicas de poder en la evaluación?

Cierre y reflexiones finales

Coordinador #1: Antes de concluir nuestra sesión, me gustaría resumir algunas de las principales conclusiones y reflexiones que hemos compartido hoy. En primer lugar, hemos explorado cómo las relaciones de poder [...]

Coordinador #2: Queremos agradecerles a todos y cada uno de ustedes por participar activamente en esta discusión y por compartir sus ideas y experiencias. Ha sido un intercambio muy enriquecedor y espero que hayamos logrado generar nuevas perspectivas y reflexiones sobre este tema.

Les invitamos a seguir reflexionando sobre estas cuestiones en sus clases y fuera de ellas, y a utilizar las herramientas y estrategias que hemos discutido hoy para abordar las dinámicas de poder de manera constructiva y colaborativa.

Una vez más, gracias a todos por su participación y compromiso. ¡Hasta la próxima!

Notas Importantes:

- Se grabará la sesión (previa autorización de los participantes) para poder revisar posteriormente y obtener datos precisos.
- Se garantizará la confidencialidad de las opiniones expresadas durante el grupo focal.
- Se incentiva la participación activa de todos los estudiantes para obtener una variedad de perspectivas y experiencias.

Anexo 7. Instrumento de observación no participante

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores: Valeria Chinchilla Miranda, José Gabriel Moya Fuentes, Jonnathan Vallejos Cambronero y Adriana Vásquez Cordero.

Año 2024

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

1. Datos básicos

Nombre del observador:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de finalización: Duración total: _____

Lugar de la observación:

Sección:

2. Aspectos a observar

- Contenidos de la clase:

Entrega y revisión de la prueba escrita (10-5). Segunda Guerra Mundial (ambos)

- **Metodología de la clase (estrategias y recursos didácticos):**

- **Interacción en el aula (dinámica, atención y participación, relación docente-estudiantes):**

- **Evaluación (métodos de evaluación, percepciones estudiantes):**

3. **Firma del observador:** _____.