



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

Imaginarios sociales construidos por los niños sobre la evaluación escolar

Jaime Humberto Posada Posada

jotaposada@hotmail.com

Mg. Germán Alonso Vélez Sánchez

Asesor

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación – Modalidad Investigación.

Línea de investigación: Gestión, Evaluación y Calidad

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia

Maestría en Educación

Facultad de Educación

Seccional Suroeste - Andes

2018



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	6
INDICE DE TABLAS.....	7
<b>Resumen*.....</b>	<b>1</b>
<b>Abstrac**.....</b>	<b>1</b>
Introducción.....	2
1. Problema de Investigación.....	4
1.1. Descripción del Problema de Investigación.....	4
1.2. Formulación del Problema de Investigación.....	7
1.3. Contexto de la Investigación.....	8
1.4. Objetivos.....	10
1.4.1. Objetivo general.....	10
1.4.2. Objetivos específicos.....	10
1.5. Justificación.....	10
2. Marco Referencial.....	12
2.1. Antecedentes de Investigación.....	12
2.2. Fundamentación Conceptual y Categorías Teóricas.....	15
2.2.1. Gestión educativa.....	15
2.2.2. Evaluación escolar.....	20
2.2.3. Calidad educativa.....	25
2.2.4. Imaginarios sociales.....	28
2.2.5. La niñez.....	32
2.2.6. La escuela, como escenario de la vida cotidiana.....	35
2.3. Fundamentación Legal.....	36
3. Diseño Metodológico.....	41
3.1. Enfoque y Tipo de Investigación.....	41
3.2. Población.....	44
3.3. Muestra.....	45
3.4. Presupuestos Éticos.....	46
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	46
3.5.1. Observación participante.....	48



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

3.5.2. Taller 1: evocaciones .....	48
3.5.3. Taller 2: expresión gráfica .....	49
3.5.4. Análisis documental .....	49
3.5.5. Entrevistas en profundidad .....	50
3.6. Técnicas de Análisis de la Información .....	51
3.7. Validez de las Técnicas de Recolección y Análisis de la Información .....	55
3.8. Operacionalización del Diseño de Investigación .....	56
4. Procedimiento .....	57
4.1. Exploración de Evocaciones .....	57
4.2. Primeras Categorías Emergentes .....	61
4.3. Expresión Gráfica .....	64
4.4. Triangulación: Entrevistas .....	67
5. Hallazgos y Perspectivas .....	68
5.1. Hallazgos .....	68
5.1.1. Significaciones imaginarias .....	69
5.1.2. Elementos que influyen en la construcción de los imaginarios sociales de los niños sobre la evaluación escolar .....	80
5.1.3. Proceso de elaboración de imaginarios sociales de los niños sobre la evaluación escolar .....	91
5.1. Perspectivas .....	94
Referencias .....	96
Anexos .....	104
Anexo A. Carta informativa a padres de los niños .....	104
Anexo B. Consentimiento informado de los padres de familia .....	105
Anexo C. Guía de la Entrevista Semiestructurada .....	107

1 8 0 3



# UNIVERSIDAD ÍNDICE DE ILUSTRACIONES DE ANTIOQUIA

- Ilustración 1. Interior de la planta física. Fotografía tomada por la profesora Dora Serna A. 8
- Ilustración 2. Frontis de la antigua planta física de la Institución. 9
- Ilustración 3. Momento de aplicación de una evaluación escrita en el grado Cuarto. 25
- Ilustración 4. Momento de aplicación del taller de evocaciones en el grado Tercero. 58
- Ilustración 5.* Escrito elaborado por un niño del grado Quinto durante el Taller de Evocaciones. 59
- Ilustración 6. Dibujo elaborado por una niña del grado Tercero durante el Taller de Expresión Gráfica. 65
- Ilustración 7. Momento de realización del taller de expresión gráfica. 67
- Ilustración 8. Momento de realización de entrevista con estudiante del grado Quinto. 68
- Ilustración 9.* Dibujo elaborado por un niño del grado Tercero durante la aplicación del Taller de Expresión Gráfica. 72
- Ilustración 10. Dibujo elaborado por niña del grado Cuarto durante la realización del Taller de Expresión Gráfica. 73
- Ilustración 11. Dibujo elaborado por un niño del grado Quinto durante la aplicación del Taller de Expresión Gráfica. 73
- Ilustración 12. Dibujo elaborado por un niño del grado tercero en el que pone de manifiesto sus emociones. 77
- Ilustración 13. Dibujos relacionados con la representación de la evaluación. 82
- Ilustración 14. Dibujos relacionados con el Ego. 84
- Ilustración 15. Dibujo relacionado con los compañeros de escuela. 84
- Ilustración 16. Dibujo relacionado con la familia. 86
- Ilustración 17. Dibujos relacionado con el maestro. 88
- Ilustración 18. Dibujos relacionados con los espacios educativos. 89
- Ilustración 19. Dibujos relacionados con la reflexión. 94



# UNIVERSIDAD INDICE DE TABLAS DE ANTIOQUIA

- Tabla 1. Configuración de los grupos por número de estudiantes, género y promedio de edad. 45
- Tabla 2. Cuadro de operacionalización del diseño de investigación. 56
- Tabla 3. Cronograma. **Error! Bookmark not defined.**
- Tabla 4. Sistematización del Taller de Evocaciones. 59
- Tabla 5. Primeras categorías emergentes en el Taller de Evocaciones. 61
- Tabla 6. Categorías emergentes del Taller de Expresión Gráfica. 65
- Tabla 7. Cuestionario guía de las entrevistas. **Error! Bookmark not defined.**
- Tabla 8. Configuración de las significaciones imaginarias sobre la evaluación escolar. 79

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1

Resumen\*

\* ~~Estudio de caso, de tipo cualitativo y enfoque interpretativo, que aprovecha técnicas propias de la etnografía escolar, como la observación participante, las evocaciones, la expresión gráfica y la entrevista, para comprender cómo los niños del nivel de Básica Primaria de la Institución Educativa San Juan de los Andes, del municipio de Andes, construyen sus imaginarios sociales sobre la evaluación escolar. Para ello, el estudio identifica las significaciones imaginarias que construyen los niños sobre evaluación escolar, caracteriza los elementos que influyen en ese proceso y describe la forma progresiva como los niños las apropian en la escuela.~~

## Facultad de Educación

Abstrac\*\*

\*\* Case study, qualitative and interpretative approach, which takes advantage of techniques typical of school ethnography, such as participant observation, evocations, graphic expression and interview, to understand how children at the elementary level of the educational institution San Juan de los Andes, of the municipality of Andes, they build their social imaginary ones on the school evaluation. To this end, the study identifies the imaginary meanings that children build on school assessment, characterizes the elements that influence that process and describes the progressive form as children appropriate them in school.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2

## Introducción

Esta investigación, de tipo cualitativa y empleando las técnicas de la etnografía escolar, se propone mirar al interior de la escuela – en este caso la I. E. San Juan de los Andes, en el municipio de Andes – para comprender cómo los niños del nivel de Básica Primaria construyen sus imaginarios sociales acerca de la evaluación escolar, al indagar por cuáles son las expectativas, percepciones, nociones y sentimientos que emergen en las mentes de los niños cuando sus docentes deciden establecer ese tradicional tipo de medición en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Otras investigaciones precedentes han abordado los imaginarios sociales o las representaciones desde diversas perspectivas de la infancia o la escuela, dirigidas, por ejemplo, a descubrir cómo son percibidos los niños por sus docentes, o estos por aquellos, o intentando comprender a través de los imaginarios, algunos fenómenos que los afectan, como la violencia, la inmigración, la discapacidad, las diferencias étnicas o de género. Sin embargo, hasta ahora no encontramos una investigación que asuma directa y profundamente la evaluación escolar, no sólo desde el ámbito conceptual, sino desde la percepción del niño, desde su imaginario social, como aporte tanto a la comprensión de la naturaleza psicosocial del niño, como por su contribución a la práctica pedagógica del maestro y la escuela actuales.

En primer lugar, intentamos explicar cómo históricamente, en la escuela tradicional, se ha concebido la evaluación escolar como un asunto problemático, tanto para estudiantes como para profesores y padres de familia, no sólo por los recurrentes fenómenos de reprobación y fracaso escolar, sino por su incidencia en sus estados emocionales que, cada vez más, resultan asociadas a problemáticas infantiles y juveniles como la deserción escolar, la depresión, el bullying, el cutting o el suicidio.

Posteriormente, hemos hecho un repaso por las corrientes epistemológicas que han abordado los imaginarios sociales desde diferentes ciencias como la antropología, la sociología y la psicología social, destacando los principales aportes de autores como Durkheim (1986), Castoriadis (1975), Durand (1971) y Pintos (1995, 2004). Por último, nos hemos acercado a los imaginarios sociales que sobre evaluación construyen los niños, a través de la fórmula Relevancia / Opacidad, propuesta en diferentes publicaciones por Juan Luis Pintos (1995, 2004) y que permite descubrir

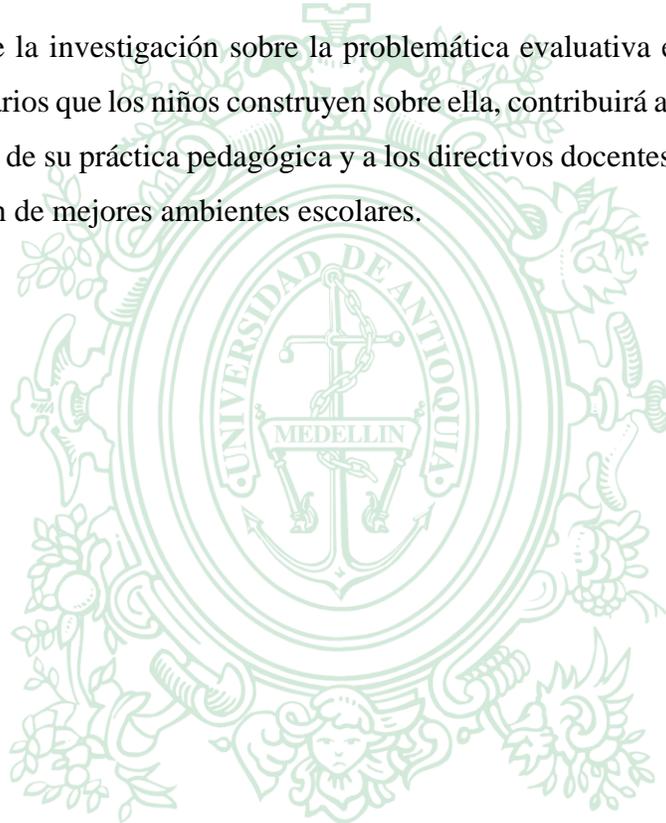


# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

3

las características dominantes de esos mismos imaginarios. Esta propuesta metodológica se encuentra inspirada, además, en algunas otras investigaciones con referentes similares que, en algunos casos, han seguido las pautas del autor español, pero quisimos avanzar en una dirección propia, al emplear diversas técnicas e instrumentos que pudieran dar más luces en la comprensión del imaginario social aplicado en un asunto concreto: la evaluación escolar.

Consideramos que la investigación sobre la problemática evaluativa en la escuela, y en este caso sobre los imaginarios que los niños construyen sobre ella, contribuirá a la labor de los docentes como reflexión acerca de su práctica pedagógica y a los directivos docentes como información que les ayude en la gestión de mejores ambientes escolares.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 1. Problema de Investigación.

### 1.1. Descripción del Problema de Investigación

En la escuela tradicional, la relación del docente y el estudiante se ha dado de forma desigual (y vertical), en la que siempre el primero es quien enseña y el segundo quien aprende, sin considerar siquiera por un momento la posibilidad de que esos roles se inviertan y que, por ejemplo, ambos tengan algo que enseñar y ambos tengan mucho que aprender. En ese escenario, la evaluación se presenta en la escuela como “*un mal necesario*”, una actividad cotidiana y aparentemente ineludible para la valoración de los procesos de enseñanza - aprendizaje, con la pretensión de verificar el cumplimiento satisfactorio de esas funciones – más la de aprender bien, que la de enseñar bien – y haciendo de la escuela un centro inquisitorio, en la que la medición de lo aprendido importa más que la experiencia de lo vivido.

Qué quieren enseñar los docentes y qué desean aprender los alumnos, seguramente constituyen asuntos distintos. Qué quiso enseñar el adulto y qué efectivamente logró enseñar, no significan, necesariamente, lo mismo. Qué sabe el estudiante y qué quiere preguntar su maestro, son expectativas diferentes sobre cuestiones comunes. Pero centrándonos en la figura del niño, resulta no solo interesante sino necesario, preguntarnos qué piensa y siente del hecho de ser evaluado, qué pasa por su cabeza cuando recibe el anuncio de un nuevo examen, cómo interpreta las preguntas y luego cómo acoge la calificación por parte de su educador... Comprender estas cuestiones permitirá al docente identificar los imaginarios que marcan positiva o negativamente el proceso formativo, reevaluar la pertinencia de sus prácticas evaluativas y definir mejores estrategias pedagógicas que generen en el niño un acercamiento al conocimiento de un modo más agradable y enfrentar constantes problemas educativos como la apatía del niño hacia la escuela, los bajos niveles de rendimiento escolar, la reprobación, el fracaso y la deserción escolar.

Es curioso que pensemos en el mundo de los niños como uno diferente al de los adultos, más aun considerando que estos también fueron aquellos. Sin embargo, muchos elementos de esa realidad social se quedan ahí y nunca pasan a la de los adultos. Son los mismos niños los que los transmiten a otros niños. Incluso, diferentes generaciones de niños comparten ciertas ideas, juegos, expresiones, creencias y mitos. Piénsese, por ejemplo, como algunos niños, a pesar de la distancia generacional, reproducen ciertos juegos o expresiones de sus padres, sin que estos se los hayan



enseñado, como si esa particular forma de ver el mundo se hubiese congelado, aunque muchas otras cosas hubiesen cambiado. Juegos como “La Chueha Americana”, “El Escondite”, “La Gallina Ciega”, “El Repollito” y “La Rayuela” (o “Golosa”) y rondas como “Lobo está” “Arroz con leche” y “Matarile” son aprendidos por los niños de otros infantes contemporáneos, o quizá de aquellos un poco más grandes, sin que intermedien necesariamente algunos adultos en sus relaciones de juego.

Algo similar sucede con las historias que se transmiten entre ellos y que llegan a constituir una especie de mitología escolar: desde hace varios años (tal vez una década) los niños del nivel de básica primaria de la I. E. San Juan de los Andes – y muy especialmente de los primeros grados (Preescolar, Primero y Segundo) – vienen repitiendo las historias de “Verónica, la niña que se aparece en el espejo del baño de las niñas” o la versión según la cual el “colegio está construido sobre un antiguo cementerio”. Muy seguramente esas historias no nacieron de la imaginación de los adultos, ni han sido los adultos quienes las han transmitido año por año. Son los niños, en su mundo, quienes les dan vida, las recrean, las refuerzan y las narran, respondiendo a las necesidades de explicar fenómenos incomprensidos o como forma de construir su propia historia.

Gran parte de ese bagaje cultural infantil se transmite sucesivamente entre generaciones de niños, conservando así asuntos propios de su madurez mental que muy seguramente también estarán condicionados por las ideas y preceptos que les enseñan los adultos en la familia, la escuela y los medios de comunicación. Muchos niños, por ejemplo, antes de que deban enfrentarse a su primera evaluación escolar, habrán escuchado de sus pares o de algunos adultos expresiones intimidantes acerca de experiencias evaluativas, básicamente reducidas a la aprobación o reprobación, al saber o ignorar, al recordar u olvidar, al ganar o perder, a una nota de 5 o una de 0, a una carita feliz o una carita triste que, en muchas ocasiones, son causas de un premio o una sanción.

Las reflexiones que se plantea Jean Piaget en su texto La representación del mundo en el niño (1993) ilustra sobremano la dimensión que adquiere el desafío por comprender el contenido del pensamiento infantil, así como lo complejo que resulta intentar escudriñar en su realidad social:

El problema que nos proponemos estudiar es no sólo uno de los más importantes, sino también uno de los más difíciles de la psicología del niño: ¿qué representaciones del mundo se dan espontáneamente en los niños en el transcurso de las diferentes etapas de su desarrollo





intelectual? Este problema se presenta bajo dos aspectos esenciales. De una parte, la modalidad del pensamiento infantil: ¿cuales son los planos de realidad sobre la cual se mueve este pensamiento? O, dicho de otro modo: ¿cree el niño, como nosotros, en un mundo real y distingue esta creencia de las diversas ficciones de su juego o de su imaginación? ¿En qué medida distingue el niño el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo, y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Todas estas interrogaciones constituyen un primer problema: el de la realidad en el niño (Piaget, 1993, p. 11).

Sin embargo, hablar del mundo o realidad del niño es una cuestión bastante amplia, abstracta, vaga y difusa. Deberíamos pensar no en ese vasto universo, sino tan solo en un segmento del mismo, porque como afirma Pintos: “Tendríamos, por tanto que la primera función o definición de los imaginarios sociales tiene que ver con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espacio-temporales específicas” (Pintos, 1995, p. 113). Por ello, hemos puesto nuestra atención en la escuela como escenario cotidiano de la vida del niño. Unas coordenadas espacio-temporales aún muy amplias, si consideramos el hecho de que los niños pasan jornadas de no menos de cinco horas diarias en la escuela y en ella encuentran múltiples experiencias: aprendizaje, norma, autoridad, juego, socialización, conflictos y muchas otras que hacen parte de su proceso de crecimiento. Tampoco nos interesaba (por lo menos en esta ocasión) toda forma de evaluación escolar. La tarea para la casa, por ejemplo, ha de ser vista por los niños de manera diferente a la evaluación en el aula. Es posible que ambas les generen hastío, pero la evaluación en el aula les ha de generar, además, diversos sentimientos – ¿Temor? ¿Ansiedad? ¿Preocupación, quizá! – ideas y expectativas que hemos querido desentrañar.

En ese escenario cotidiano de vida, la escuela – y más específicamente en el aula – y en la consolidación de los imaginarios de los niños, la figura del profesor, con su tradicional poder de control del conocimiento (Cajiao, 1994), se presenta como una extraña forma de juez encargado de realizar la tan poco apreciada evaluación escolar. Él es quien planea, enseña y evalúa. Y como si fuera poco, a decir de Cajiao, en muchas ocasiones se atribuye la función de juzgar más allá del comportamiento de los estudiantes y “estos juicios no quedan restringidos a la opinión sino que producen efectos penales: sanciones, expulsiones, amenazas, calificaciones, insultos...” (1994, p. 111).



Más aún, el maestro constituye la fuente de muchas prácticas percibidas por el estudiante como “injusticias”, gritos, regaños, exámenes imprevistos, evaluaciones mal calificadas, ridiculizaciones —usando expresiones irónicas o sarcásticas— señalamientos y amenazas por no lograr los resultados académicos esperados. A consecuencia de la evaluación, muchos niños se sienten estigmatizados o perseguidos, víctimas de los roles, etiquetas y prejuicios, no solo por parte del docente, sino en la relación de pares. En el aula, por lo general, el estudiante sobresaliente siempre gozará del aprecio y aprobación de sus profesores; el repitente, por lo contrario, siempre aparecerá como posible responsable de las malas cosas que ocurran, “dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros” (Perrenoud, 2015, p. 7).

Para el niño, en la escuela —su mundo de la vida cotidiana (Schütz y Luckmann, 1977) — la evaluación se ha constituido, no en la propia comprobación de sus saberes y progresos, sino en la amenaza, el castigo y el tormento... La *alegoría* (Durand, 1971, p. 12) que representa el origen de sus fracasos, la demostración de sus dificultades y el final de su alegría.

Sin embargo, es, desde el mundo de los adultos, que creemos que la evaluación es percibida por los chicos de manera negativa. Resulta entonces no solo interesante sino necesario escuchar las voces de los niños para comprender de qué manera perciben y sienten la evaluación escolar, descubrir los elementos que determinan esos imaginarios y la forma progresiva como los van apropiando.

## 1.2. Formulación del Problema de Investigación

Esta exploración del mundo de los niños, en última, procuró escuchar e interpretar las voces de los niños para comprender de qué manera ellos perciben la experiencia de ser evaluados en la escuela: sus angustias, anhelos, y temores... Por ello nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los imaginarios sociales que construyen los estudiantes del nivel de Básica Primaria de la Institución Educativa San Juan de los Andes, del municipio de Andes, acerca de sus experiencias de evaluación en la escuela?

Preguntarse por lo que piensan o sienten los niños cuando son evaluados podría dar elementos que permitan comprender qué dificultades enfrentan cuando son expuestos a esta práctica escolar, entender cuáles son los factores de fracaso escolar y podría servir como insumo para plantear estrategias creativas e innovadoras, que busquen disminuir el miedo y resistencia que ella genera, buscando no solo mejores resultados sino mejores procesos educativos.



## 1.3. Contexto de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa San Juan de los Andes, ubicada en la zona urbana del municipio de Andes. Este municipio se localiza en el suroeste del Departamento de Antioquia y su desarrollo económico gira alrededor del cultivo del café casi como producto hegemónico. Paralelamente, existen a menor escala cultivos de plátano, caña, frutas y una pequeña ganadería que abastece, básicamente, el consumo local de carne. Simultáneamente, en el casco urbano se desarrolla una importante actividad comercial y de servicios, que provee tanto a los habitantes del municipio como a los de la región. Como es apenas previsible, las familias de los niños que acuden a esta institución derivan sus sustentos especialmente de actividades agrícolas y comerciales, de la construcción (de rápido crecimiento) o de otros renglones más incipientes como la minería y la industria.

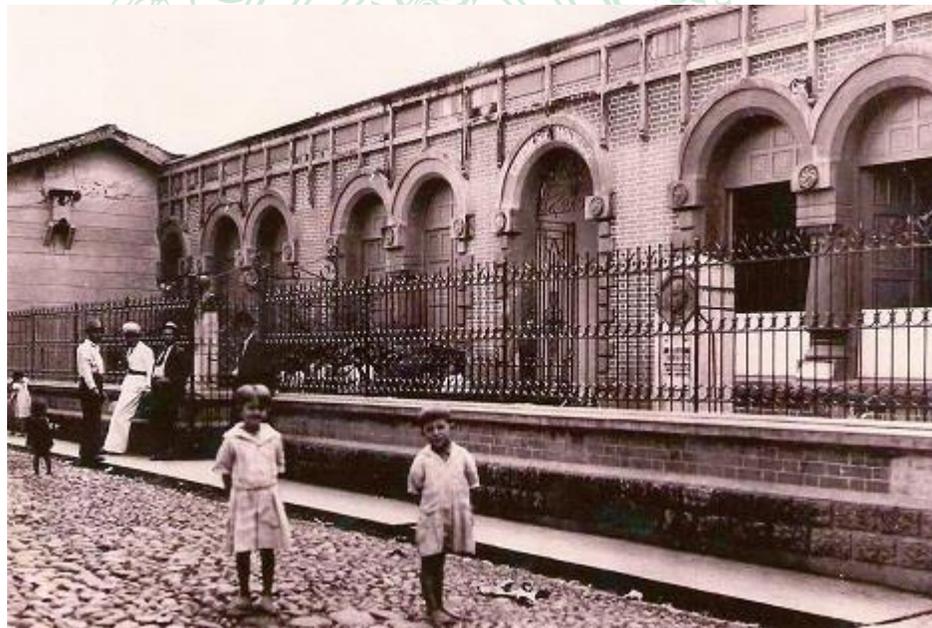


*Ilustración 1. Interior de la planta física. Fotografía tomada por la profesora Dora Serna A.*

Por su parte, la Institución Educativa San Juan de los Andes es un establecimiento de educación oficial y tiene una larga tradición en la formación de niños y jóvenes del municipio. Su historia se remonta a los primeros años de fundación de la localidad, cuando el fundador del municipio destinó su residencia para la implementación de la primera escuela. Posteriormente, a causa de su deterioro, esa casa fue derruida y en su lugar se construyó la planta física que hoy



existe. Por muchos años en este lugar funcionaron dos escuelas de primaria que se alternaban en dos jornadas, contando cada una con estudiantes, docentes y directivos distintos. En el año 2001 se fusionaron ambas escuelas y se creó una nueva institución, que se fue proyectando hasta ofrecer, además de la primaria, los niveles de preescolar, secundaria y media. En la actualidad es el establecimiento educativo con mayor número de estudiantes en el municipio de Andes, con aproximadamente 1200 alumnos, tanto del género masculino como femenino (y en proporción muy similar). Y para los estudiantes de los grados Décimo y Undécimo imparte, además, la media técnica en Gestión de Negocios.



*Ilustración 2. Frontis de la antigua planta física de la Institución.*

Por la ubicación de su planta física, en el centro del municipio y a pocos metros del parque principal, atiende una población dispersa que proviene de diferentes barrios de la localidad e incluso de algunas veredas cercanas al casco urbano.

Aunque la Institución tiene una infraestructura amplia, debe atender su población escolar en dos jornadas, una para Preescolar y Básica Primaria y otra para Básica Secundaria y Media. Para ello cuenta con cuarenta docentes, tres directivos y una docente orientadora (psicóloga).



## 1.4.1. Objetivo general **Facultad de Educación**

Comprender los imaginarios sociales que los niños del nivel de Básica Primaria de la I.E. San Juan de los Andes, en el municipio de Andes, construyen sobre sus experiencias de evaluación en la escuela.

### 1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar los imaginarios sociales que los niños construyen sobre sus experiencias de evaluación en la escuela.
- Caracterizar los elementos que influyen en la construcción de los imaginarios de los niños sobre la evaluación en la escuela.
- Describir la manera como los niños elaboran sus imaginarios de evaluación en la escuela.

### 1.5. Justificación

Este proyecto de investigación tiene como propósito describir cuáles son los imaginarios sociales de evaluación que construyen los niños en la escuela, que además de ser un aporte a la comprensión de la naturaleza del niño, le permita al docente reflexionar sobre la práctica pedagógica y evaluativa, así como motivar a la implementación de estrategias metodológicas más efectivas y menos represivas en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Poder identificar los imaginarios que los niños de Básica Primaria de la Institución Educativa San Juan de los Andes elaboran sobre la evaluación escolar, permitirá a sus directivos y docentes tener una mayor aproximación a las especificidades del estudiante que atienden en los continuos procesos formativos. Dará luces sobre sus condiciones, características y particularidades, en cuanto al modo en que perciben y enfrentan la evaluación escolar: sus miedos, expectativas, dificultades, tensiones y todo aquello que para bien o para mal los predispone frente a ese particular acto académico.



En conclusión, preguntarse por lo que piensan o sienten los niños cuando son evaluados podría dar elementos que permitan comprender cuáles son los factores asociados al de fracaso escolar (deserción, reprobación, bajo rendimiento académico...) y podría servir como insumo para plantear estrategias creativas e innovadoras, que busquen disminuir el miedo y resistencia que ella genera, buscando no solo mejores resultados sino mejores procesos educativos.

En ese sentido, aproximarse a los imaginarios de los niños en la escuela equivale a gestionar la evaluación, ya no desde la perspectiva del maestro sino a partir de las condiciones y necesidades del alumno; ya no desde la formalidad metodológica, sino desde los estados emocionales del niño. Y lograr implementar una evaluación que logre acercarse al ser humano, aportará en la consolidación de procesos educativos de calidad, porque atenderá tanto a sus demandas e inquietudes como a sus expectativas e intereses. Sería el tránsito de una evaluación ajena al individuo, a una más pertinente, ya no a quien enseña sino a quien aprende.



### 2.1. Antecedentes de Investigación

La revisión bibliográfica (artículos, tesis, libros y ponencias) permitió evidenciar la existencia de una amplia serie de publicaciones que enriquecen el marco referencial y epistemológico de los imaginarios sociales. A los autorizados discursos de los máximos exponentes de los imaginarios colectivos (Durkheim, 1986), los imaginarios sociales (Bachelard, 1942; Durand, 1971), Castoriadis (1986) y las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), se suma un vasto número de nuevos investigadores que, desde diferentes latitudes, vienen realizando importantes aportes no sólo a la construcción epistemológica sino a partir del desarrollo de investigaciones encaminadas a comprender fenómenos sociales concretos y más cercanos a la vida cotidiana.

Para rastrear investigaciones con temas similares, cercanos o útiles a la nuestra, se consultaron bases de datos de amplio reconocimiento como Dialnet, Scielo, Ebsco y Redalyc, en las que se hallan múltiples publicaciones con asuntos universales de indiscutible interés para el ser humano, como el lenguaje, la memoria y el tiempo, ahora vistos en conexidad con los imaginarios sociales. Existe, incluso gran interés por la investigación de los imaginarios sociales en diferentes momentos del tiempo: modernos, postmodernos y contemporáneos. Y entre los contemporáneos, abundan las investigaciones que tienen que ver con la política, la comunicación, la educación, la ciencia, la tecnología, el cine y la televisión, desarrollados en diversas latitudes, y en especial en países como Chile, España, Colombia, Méjico y Argentina.

Las diversas condiciones y etapas del ser humano han sido, también, de gran interés en el desarrollo de observaciones de los imaginarios sociales: la mujer, la infancia, la vejez, los grupos étnicos, las diferencias de género, las realidades de los migrantes o la de aquellos que se encuentran en condición de discapacidad. Nos hemos interesado, en especial para observar sus aspectos metodológicos, en revisar aquellos que tratan sobre los imaginarios que se han construido acerca de los niños (por la sociedad, por sus maestros, en el tiempo), así como de los imaginarios que los niños han construido sobre diversos asuntos, como los procesos formativos (La educación artística,



las matemáticas, la lectura, la escritura), los maestros (sobre el maestro como sujeto político, sobre sus prácticas pedagógicas...) y la escuela (conflictos, maestros, símbolos...).

Es posible encontrar una gran producción de trabajos académicos que abordan los imaginarios sociales de los niños, ya sea en la escuela o en otros espacios vitales, que pueden resultar esclarecedores, en especial, frente a asuntos metodológicos y resultados esperados. Se destaca por ejemplo el trabajo sobre los imaginarios de los niños mapuches en Chile (Pérez Molina, 2005) que aborda la cosmogonía de un grupo cultural específico de niños entre cinco y seis años en la zona metropolitana de Santiago de Chile, porque ofrece ideas interesantes para comprender su mundo a través de sus producciones discursivas y gráficas. Igualmente útil, resulta el trabajo de Villegas y Sánchez (2007) que se pregunta por los imaginarios que los estudiantes poseen sobre sus docentes, quienes en últimas, determinan las características y condiciones de la evaluación escolar, nuestro objeto de estudio. De la misma manera, constituyen referentes significativos los textos Imaginarios de Dios a través de las etapas escolares. Representaciones de Dios en los estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato (Tobón, 2008) y Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá (Bocanegra, 2008.) ya que ponen su atención en el proceso de construcción de imaginarios de los niños en el contexto escolar.

Como el objeto de interés de esta investigación es la realidad del niño en la escuela, resultó muy útil para desarrollar esa tarea abordar diferentes textos que hayan investigado ese mundo, ya sea desde los imaginarios, ya sea desde las representaciones sociales. Otra referencia importante la constituye la investigación de Martha Lorena Salinas y Luz Stella Isaza (2003) en el que abordan el tema de las representaciones sociales de justicia en la escuela, desarrollada con niños de básica primaria en instituciones educativas del municipio de Medellín. Aunque su enfoque teórico está dado desde las representaciones sociales, es un buen modelo para iniciar una tarea que tiene a los niños como protagonistas de la investigación.

Otra referencia obligada, aunque desde una orilla contraria a la presente investigación, lo constituye el proyecto de investigación Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes, (Salinas, M. y Otros, 2006), en el cual sus autores se preguntan, cómo perciben los maestros de educación básica y media la evaluación escolar. Contrasta con este proyecto no sólo



por ser abordado desde la teoría de las representaciones sociales, sino porque centra su interés en los maestros, mientras que en este caso nos preguntamos por la perspectiva del niño.

Además de interesante, constituye un referente obligado el texto de Echavarría y Vasco (2013) Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política, tanto por su indagación entre niños y jóvenes sobre lo “bueno, digno y justo”, como por su interés por provocar reflexiones del maestro y la institucionalidad educativa en torno a la práctica pedagógica y el compromiso de la escuela como formadora de ciudadanía.

En el ámbito local son muy escasas las investigaciones en ciencias sociales y más aún relacionadas con asunto de nuestro interés como los niños, los imaginarios, la evaluación y la escuela. Por ello resulta de gran interés el trabajo “Escuela, familia y violencia en el lenguaje de los niños” elaborado por estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia y desarrollado con estudiantes de cinco y seis años de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe, del municipio de Andes. Igualmente, por su aproximación territorial y su componente pedagógico, no podemos perder de vista la investigación realizada desde la Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia (Chinchilla y Otros, 2009) denominada “Las representaciones sociales del paisaje como fuente para la enseñanza de la geografía en el municipio de Andes”.

Ha sido necesario, además, estudiar algunos otros autores que han fundado las bases del discurso teórico sobre los imaginarios sociales y que nutren y ofrecen, no una mirada única, sino perspectivas diferentes que propician encuentros y desencuentros en la manera de comprender estos procesos intersubjetivos. Entre otros, aludimos con frecuencia a textos como La imaginación simbólica, (Durand, 1971) y La Institución Imaginaria de la Sociedad (Castoriadis, 1975) por sus aportes a la creación de una teoría de los imaginarios sociales; a los trabajos de Pintos (1995, 2004) por sus aportes metodológicos para la descripción de imaginarios sociales; Las Estructuras del Mundo de la Vida, (Schütz y Luckmann 1977) y Transformación en la Convivencia (Maturana, 2002) para entender el cosmos, el mundo de los niños; Poder y justicia en la escuela colombiana, de Francisco Cajiao (1994) y Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela (Puerta y Builes, 2011) como fuentes claves para una aproximación a la escuela como espacio vital de los niños; y El Árbol del conocimiento (Maturana y Varela, 1984), para afianzar (¿o cuestionar?) los presupuestos del paradigma y el enfoque de la investigación científica.



Para terminar, es preciso reconocer que han sido de gran utilidad para la caracterización de la institución, la localidad y la región, los textos Educación y Sociedad en Andes (Zapata, 1997) y Suroeste. Desarrollo Regional, Una Tarea Común Universidad-Región, del Instituto de Estudios Regionales – INER (2009).

## Facultad de Educación

### 2.2. Fundamentación Conceptual y Categorías Teóricas

A continuación, se abordan los conceptos que justifican la existencia de la línea particular en la que está inscrita esta investigación dentro de la Maestría en Educación: gestión, evaluación y calidad. Asuntos que no son inconexos, sino que, por el contrario, están tan relacionados entre sí que el modo como se concibe alguno de ellos determina la forma como se comprenden los otros. Posteriormente, se hace una breve contextualización y distinción de la teoría de los imaginarios sociales y el modo propuesto para describirlos. Por último, se hace referencia a las nociones de niñez, como sujeto protagonista de esta investigación y la escuela, como escenario en el cual los niños construyen sus imaginarios al ser evaluados.

#### 2.2.1. Gestión educativa.

Define el Diccionario de la Real Academia Española la palabra “gestionar” como “llevar adelante una iniciativa o un proyecto” (DRAE, 2014, en línea). Resulta, entonces, necesario preguntarse: 1) ¿Quiénes son los responsables de llevar adelante esa iniciativa o proyecto? 2) ¿Cuál es esa iniciativa o ese proyecto?

Frente a la primera inquietud, en otras palabras, sería preguntarse ¿De qué o quién se habla al hacer referencia acerca de la gestión educativa? ¿Gestión del directivo o gestión del docente? Y en relación con la segunda cuestión, podría también plantearse como ¿Gestión de qué o para qué?

##### 2.2.1.1. ¿Quiénes Gestionan?

Para Stephen Ball, el concepto de gestión ha colonizado, sin mayores resistencias, la mayoría de los espacios que tienen que ver con la educación. Se suele describir como la mejor forma de dirigir las instituciones y por ende resulta de gran interés para quienes funjan o aspiren a ser



directivos, pero de poco aprecio entre los responsables directos de la enseñanza, a pesar de que, según el mismo autor, “desempeña un papel clave en el proceso en marcha de reconstrucción del trabajo docente” (Ball, S. 1993, p. 155) y sentencia como cada vez más la figura del director va configurándose como la del gestor, en tanto que la del maestro se relega a la de un técnico (ibid., p. 157).

No interesa aquí el concepto de gestión tomado del mundo industrial, que prestado al sistema educativo, ha sido asociado – casi de forma generalizada – al control y vigilancia de las tareas y funciones de los docentes. Para Ball, la gestión ha asumido “una concepción omni-abarcadora del control de la organización” (Ball, 1993, p. 158). Resulta pertinente considerar otro tipo de gestión, más cercana a la actividad docente, que más que controlar los tiempos, tareas y funciones del maestro, procure acompañarlo y orientarlo a través de la observación, reflexión y evaluación de sus procesos pedagógicos.

Porque no puede entenderse la gestión como la mera administración de recursos físicos o económicos, el mejoramiento de la infraestructura o la adquisición de materiales didácticos. Sí, todo eso que es indispensable y facilita las labores docentes, hace parte de la gestión escolar, en cuanto busca fortalecer las capacidades y funcionamiento institucional. Pero la gestión – no tanto escolar como educativa– debe involucrar tanto al directivo como al maestro en su misión de orientadores de un proyecto que, a la vez que haga eco del interés comunitario, atienda las particularidades del niño como individuo.

Por ello, se propone activar procesos de gestión en dos niveles. Primero, propiciar que los maestros conozcan más a fondo a sus alumnos, a partir de los imaginarios sociales que sobre la evaluación ellos mismos describen. Segundo, aprovechar esa nueva aproximación del docente al niño, para que confronte su propia práctica pedagógica, reflexione y replantee sus estrategias, contenidos y modelo pedagógico, de modo que construya un método didáctico y evaluativo coherente con la realidad de sus alumnos.

La gestión así entendida, pasa de los asuntos administrativos a los procesos pedagógicos de la escuela. Se aleja de la gerencia y se acerca a la docencia. Permite preguntar, con Ball, “¿eficacia para quién?” (1993, p. 156). Este tipo de gestión debe buscar la “*eficacia*” para el maestro, la “*eficacia*” para el niño. Por eso, se plantea que descubrir qué perciben, piensan y sienten los niños



al ser evaluados en la escuela tiene que provocar en el maestro la necesidad de reevaluar su práctica pedagógica, ya sea para cambiarla, ajustarla o reafirmarla, porque debe ser él mismo el protagonista de la gestión pedagógica de sus propios cursos al desarrollar nuevas y mejores estrategias de enseñanza y evaluación.

## Facultad de Educación

### 2.2.1.2. ¿Qué se gestiona?

La palabra “mamotreto” constituye un buen referente de lo que significa o representa para la mayoría de docentes y directivos docentes en Colombia el denominado PEI o Proyecto Educativo Institucional. Rastreado su etimología resulta aún más cierto. Según la RAE (2014, en línea) esta palabra proviene del latín tardío *mammothreptus* (y este del griego *mammóthreptos*): “criado por su abuela” y explica, la Academia, que debe este origen a la “creencia popular de que las abuelas crían niños gordos”. Y así, como “mamotretos” se han creado la mayoría de los proyectos educativos institucionales en Colombia, no solo gordos y fofos, sino malcriados, como suelen ser además, según la creencia generalizada en Colombia, los niños cuidados por sus abuelas.

Cualquiera que se presente frente a un establecimiento educativo y pretenda conocer este libro, ha de esperar un voluminoso texto. Un libro gordo, en el que se suelen consignar, sin ninguna decantación, todo tipo de proyectos, listas, indicadores, informes, organigramas, reseñas y cuanto documento considere el rector sea susceptible de consulta, no tanto por la comunidad educativa sino por algún funcionario dedicado a labores de control propias de cualquier ente gubernamental. Y debe esperar, además, que ante una situación tal, la realidad de una escuela devenga en un panorama similar... Suponer que de un PEI, grande pero inconsistente, lo único que pueda resultar es una gestión caótica, la simple suma de un cúmulo de acciones sueltas, tareas dispersas y proyectos sin un rumbo específico.

Frente a los tremendos retos de la organización escolar y la innegable y preocupante realidad de los PEI como “niños gordos de la escuela” cabe preguntarse por las razones que han generado (o degenerado) lo que han terminado por significar estos armatostes para el sistema educativo en Colombia. Vale la pena también preguntarse por su funcionalidad: la que han tenido y la que deberían tener. Reflexionar acerca del papel que tienen los PEI dentro del sistema educativo y las dificultades que han impedido lograrlo.



De estos abultados libros, todo y nada puede esperarse. No es necesario realizar una exhaustiva investigación para confirmar la esterilidad de los PEI de la gran mayoría de establecimientos educativos del país. Además del tamaño, los caracteriza la improvisación, el desorden, la desarticulación, la acumulación y el olvido. Sobre todo, el olvido. Verdaderos convidados de piedra creados para señalar la ruta a seguir en el horizonte administrativo, pero ignorados tanto para dar pequeños pasos como a la hora de tomar las decisiones trascendentales.

La indiferencia frente a esta carta de navegación escolar permite, por lo menos, sospechar de su difícil visibilidad y la escasa utilidad para directivos y docentes. En cuanto al primer aspecto, apenas esperable de un texto que se suele guardar como un gran tesoro escolar, no tanto por los beneficios que ofrece tenerlo sino por las consecuencias (logísticas, disciplinarias...) de perderlo. Tanto así que algunos rectores no permiten que el sagrado libro salga de su oficina. Pero, invisibilidad también en términos prácticos. Un documento que en la mayoría de los casos supera la centena de páginas, que carece de estructura lógica, que acumula todo lo institucional y que no responde a la realidad de una escuela, no permite una fácil lectura, aún menos su comprensión y difícilmente, su apropiación. En cuanto a su poca utilidad, debida muy seguramente a su pobre proceso de elaboración, desprovista no sólo de las técnicas de realización de proyectos sino de lo más esencial: la participación de la comunidad educativa.

Otra razón de su condición la debemos buscar a partir de su origen. El Proyecto Educativo Institucional fue creado por la Ley 115 de 1994 (conocida como Ley General de Educación) y reglamentado por el Decreto 1860 del mismo año. Por lo tanto, constituye un instrumento de estricta elaboración y cumplimiento para todos los establecimientos educativos del país. Tal vez, ese ánimo de “obligatoriedad”, que incomoda a tantos, haya precipitado una avalancha de planes educativos forzados. Nada raro en un país que suele intentar resolver todos sus problemas (reales, cotidianos, populares) con la promulgación de nuevas leyes (abstractas, difusas, lejanas) sin que medien procesos de participación y sensibilización, ni tener presentes los elementos culturales más arraigados y desconociendo, además, las deficiencias estructurales del sistema educativo.

En un primer momento, con la promulgación de la Ley de Educación, se esperaba de los proyectos educativos institucionales “que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Artículo 73). El





Decreto 1860 de 1994, más que reglamentar y clarificar, carga de arandelas al PEI. Allí empieza su obesidad. Establece que “debe contener por lo menos” quince aspectos (Artículo 14): principios y fundamentos filosóficos, manual de convivencia, estrategia pedagógica, plan de estudios, criterios de evaluación, sistema de matrículas y pensiones... ¿Cuál de ellos más amplio y complejo! Además, la expresión “*por lo menos*” deja abierta la posibilidad de contener muchos otros elementos más ¿Cuáles? Posiblemente, aquellos que determinen la Ley, el gobierno o el rector de turno. Porque así lo concibe la misma Ley: “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país...” pero paradójicamente, “ser concreto, factible y evaluable” (Ley 115 de 1994, Artículo 73, Parágrafo).

El desarrollo de esta normatividad exigía en su momento (y aún hoy) la existencia de docentes y directivos familiarizados con las técnicas de elaboración de proyectos. Algo dudoso en Colombia, en donde docentes y directivos poseen, por regla general, formación pedagógica y en menor grado en otras profesiones afines a las ciencias sociales e ingenierías, pero muy poco a las áreas administrativas. Y quienes han debido asumir las funciones directivas, a falta de formación gerencial, pero además frente a la ausencia de estudios profundos acerca de la organización escolar, intentan reproducir los modelos administrativos de las empresas industriales y comerciales.

El proyecto educativo institucional, por regla general, no tiene gran funcionalidad, no solo por su tamaño, por la complejidad de elaboración o restringida participación sino porque no ha sido apreciada como una de las más importantes herramientas de la organización escolar. Por su esencia, presupone grandes retos para directivos, maestros y comunidad educativa. Uno de ellas, como lo plantea Ball (1987, p. 5), “está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas”, que al parecer es más amplio que el mundo que creemos conocer de ellas. Esta cuestión, que este autor denomina la “micropolítica de la vida escolar”, obliga a los actores de la organización a descubrir lo oculto. Les exige despojarse de los meros supuestos y arriesgarse a investigar las necesidades, dinámicas, contextos, deficiencias y características de lo que en verdad es la escuela.

Y la escuela también está constituida por sus múltiples voces: estudiantes, maestros, directivos, padres de familia, vecinos, personal logístico, comunidad educativa. Todas estas voces deben ser escuchadas en la formulación del proyecto educativo institucional. La suma de ellas ayuda a descubrir esa zona oculta de la que habla Eric Hoyle (1982) y mencionada por Ball (1987, p. 7) que nos falta conocer de la escuela. Y el PEI debe hablar por todas esas voces. Pero ante todo,



el proyecto educativo institucional será útil en la organización escolar, para cumplir su función educativa y ayudar a construir sociedad cuando se plantea la que tendría que ser su principal preocupación: la pregunta por el sujeto a formar. Y la respuesta, obviamente, deberá darse en términos de pluralidad, inclusión y participación.

## Facultad de Educación

### 2.2.2. Evaluación escolar.

“La evaluación no es una tortura medieval”, señala de manera sarcástica – pero poniendo el dedo en la llaga – Philippe Perrenoud, al comienzo de su texto *La evaluación de los alumnos* (2015, p. 7) y añade a renglón seguido: “Es una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria”.

Por lo visto, históricamente la evaluación ha sido un asunto preocupante – quizá tortuoso – no solo para los niños, sino para sus padres e incluso para los profesores en la escuela, dado que “regula el trabajo, las actividades, las relaciones entre la familia y la escuela o entre los profesionales de la educación” (Perrenoud, 2015, p. 10). Por ello no es raro que exista la testofobia, entendida como un miedo excesivo a los test y exámenes. Más allá de preguntarse por su conveniencia u obligatoriedad, cabe indagar por las razones que llevan a que sea un asunto de miedo, apatía o rechazo. En general, el ser humano no es amigo de evaluarse, ni siquiera a sí mismo. Si lo hace, o permite que otros lo hagan sobre sí, obedece a múltiples fuerzas a las que se ve sometido: la costumbre, el sistema, la autoridad o la norma... Sin embargo, no resulta objeto de placer el sentirse observado, analizado o cuestionado.

A pesar de la enorme resistencia que suscita, la evaluación continúa siendo un instrumento de medición de los avances de aprendizaje, a pesar de que no siempre lo logre de forma objetiva ni contribuya a retroalimentar las deficiencias de ese proceso, pero casi con seguridad seguirá “siendo considerado el éxito o fracaso escolar como responsabilidad del educando en última instancia” (Aguilar, V. 1996, p. 87).

Santos Guerra (2003, p. 71) destaca que, entre otras, existen dos funciones fundamentales de la evaluación en la escuela. La primera tiene que ver con la “comprobación de los aprendizajes



realizados” por los estudiantes, en relación a lo que debieron aprender y lo que realmente lograron. La otra, con la “explicación o atribución” de esos mismos resultados. Porque, generalmente, se atribuye al estudiante la responsabilidad por los resultados obtenidos:

## Facultad de Educación

En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas... (Santos Guerra, 2003, p.71).

Pero casi nunca se busca explicar esos resultados en las deficiencias o fallas tanto del docente como de la institución, “aunque, en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho” (Santos Guerra, 2003, p. 71). Al respecto, resulta esclarecedora la alusión que hace Rafael Flórez sobre la actitud desentendida de ciertos maestros sobre su responsabilidad en el aprendizaje. Para ello, Flórez, transcribe un fragmento de Dewey:

Se puede comparar la enseñanza con la venta de mercancías. Nadie puede vender si no hay alguien que compre. Nos burlaríamos de un comerciante que dijera haber vendido bienes, a pesar de que nadie le hubiera comprado ninguno. Sin embargo, hay maestros que piensan haber enseñado bien con independencia de que sus alumnos hayan o no aprendido. Entre enseñar y aprender existe exactamente la misma relación que entre vender y comprar. La única manera de aumentar el nivel de aprendizaje de los alumnos es incrementando la cantidad y calidad de la enseñanza real. (Dewey, 1989: p. 21, citado en Flórez, 1999, p. 47)

Para el maestro, la evaluación del niño no debería ser otra cosa que su autoevaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. El docente que verdaderamente aprovecha esta información, “reorienta el proceso, se reconstruye constantemente, se redefine el horizonte” (Pérez y Bustamante, 1996, p. 20). En otras palabras, el docente no sólo debería preguntarse si sus alumnos alcanzaron el nivel de aprendizaje esperado, sino que debe examinar si dicho resultado puede ser atribuido a la implementación de una estrategia pedagógica tan efectiva que despertó el interés del estudiante y facilitó su proceso cognitivo, o sí por el contrario, tan equivocada que no logró que sus alumnos adquirieran los conocimientos esperados.



En la escuela tradicional, el docente se ha movido en una doble y eterna preocupación en torno a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación, por su parte, se ha entendido casi exclusivamente como la verificación del segundo proceso, como si este no dependiera en nada de la calidad del primero. Plantean Pérez y Bustamante (1996, p. 20), la necesidad de que el maestro construya un modelo pedagógico claro. De lo contrario, señalan, si se carece de un modelo concreto “que guie los procesos educativos” y citando a Bernstein (1980), afirman que “es muy probable que se reproduzca otro modelo oculto, probablemente aquél con el que el docente fue educado. Opera la pedagogía invisible” (Pérez y Bustamante, 1996 p. 20).

Los retos de la educación actual exigen que el docente llegue mejor preparado a la escuela. En la era de la información, el conocimiento está a la mano de cualquier persona, por ello quien pretenda dedicarse a la enseñanza debe ser más que un trasmisor de datos, un excelente guía del aprendizaje. Debe estar al tanto de las diferentes teorías del aprendizaje y preguntarse, entre otros temas, por el tipo de inteligencia que se estimula, el método de aprendizaje, el rol del docente, el papel de los contenidos y el sujeto que aprende.

La preocupación por las notas ha creado un invariable ambiente de conflicto entre el educador y el alumno, provocando constantes reclamaciones y rencores, o motivando conductas inapropiadas como el plagio o el fraude (Coulon, 1995, p. 74). La medición de aprendizajes – más allá de la comprobación de saberes o competencias – ha hecho carrera como indicador de calidad educativa, cuya responsabilidad está puesta en cabeza del estudiante:

Se considera que el aprendizaje del sujeto debe estar orientado a la adquisición de cosas útiles y susceptibles de ser medidas, es decir, capaces de ser observadas y verificadas a través de un procedimiento establecido que deberá iniciarse desde la misma determinación de los objetivos a ser alcanzados al concluir un curso o grado académico, de tal manera que la nota que se asigne al alumno pueda considerarse como "confiable", siendo considerado el éxito o fracaso escolar como responsabilidad del educando en última instancia. (Aguilar, 1996, p. 87)

En ese sentido, en la mayoría de los casos, la nota se torna en la herramienta para distinguir entre los buenos y los malos estudiantes. Como instrumento de control social (Aguilar, 1996), la evaluación cumple una finalidad similar a la que tenían los rituales que usaban las sociedades primitivas para mantener la cohesión del grupo, a la vez que permitían seleccionar a los individuos





idóneos para ciertas funciones sociales. En realidad, selección y clasificación, porque no puede negarse que la evaluación en la escuela, como lo señala Perrenoud, “está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia” (2015, p. 10).

## Facultad de Educación

Al volver sobre las funciones de la evaluación – desde la práctica pedagógica – en la escuela, Avendaño y Parada distinguen entre principales y Accesorias. Entre el primer grupo destacan las funciones que tiene el docente para visualizar habilidades y dificultades del sujeto en su proceso de aprendizaje, mientras que en el otro grupo, el de las funciones accesorias, establecen las oportunidades que ofrece la evaluación al docente para la revisión y reformulación de sus propias estrategias pedagógicas. (Avendaño, W y Parada, A. 2012, p. 344). Ver Tabla 1.

**Tabla 1. Funciones de la evaluación, según Avendaño y Parada, 2012.**

Funciones principales	Funciones accesorias
<b>Identificar la capacidad del sujeto para poder aprender de forma autónoma y dar aplicación de las mismas.</b>	Caracterizar el impacto de la misma evaluación en los sujetos de aprendizaje.
<b>Determinar las dificultades de los sujetos en el proceso de aprendizaje.</b>	Servir en el diseño de estrategias pedagógicas.
<b>Indagar sobre la habilidad de la persona para relacionar información y crear redes de conocimiento que le permiten dar significado a su realidad y al mundo.</b>	Valorar el desempeño de la labor docente dentro del aula.

Se plantea Perrenoud (2015) si resulta necesario “¿cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía?”. Y al respecto señala que no se puede innovar en pedagogía sin hacerlo en la evaluación. Aboga por la implementación de una evaluación formativa, “basada en objetivos y criterios de dominio”, producto de una profunda reflexión y articulada a un proyecto de reforma que “otorgue menos importancia a la clasificación y más importancia a la regulación de los aprendizajes” (p. 99). Tal vez, de esta manera se pondría fin a los efectos “devastadores sobre la



propia imagen, el estrés, la tranquilidad de las familias y las relaciones entre maestros y alumnos” (2015, p. 100).

Y ¿en qué consiste una evaluación formativa? Parafraseando a Cardinet (1977), Perrenoud describe como una evaluación formativa aquella “que contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso, en el sentido de sus dominios a los que apunta” (p. 101). Regulación, entendida como la evaluación del proceso pedagógico y su consiguiente intervención, de acuerdo con la “apreciación del progreso y trabajo de los alumnos” (p. 102). En ese sentido, apuesta, no por una definición concreta, sino una concepción amplia de evaluación formativa, en la que cabrían los esfuerzos que realizan muchos docentes que procuran salir de los estándares tradicionales y se embarcan en propuestas pedagógicas innovadoras y diferenciadas, a pesar de la rigidez y resistencia del sistema educativo. Propone, entonces, considerar como formativa “toda práctica de formación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso”, sin ceñirse, necesariamente a un modelo o método específico (p. 102).

La evaluación en el caso concreto de la Institución Educativa San Juan de los Andes no ha sido ajena a la problemática del sistema educativo en Colombia. Por lo diverso de su grupo de docentes – edad, formación, origen, experiencia – se mueve entre los estilos de la enseñanza tradicional y las tendencias pedagógicas de vanguardia. Por ello, su modelo pedagógico – Social Desarrollista – no logra identificarse plenamente ni en sus prácticas didácticas ni evaluativas.

A pesar de alcanzar buenos resultados en pruebas externas y ubicarse como el primero en pruebas SABER ONCE en el ámbito municipal y uno de los mejores en la región, así como ubicarse en el nivel Superior de las mismas pruebas, persisten aquellas dificultades propias de la mayoría de instituciones del sector educativo público como la deserción, la reprobación y la repitencia.

Durante el análisis documental de formas de evaluación, se pudo evidenciar que predominan aquellas de tipo cerrado (completar, selección múltiple, falso o verdadero, apareamiento...) incluso desde los primeros grados, imponiéndose sobre aquellas formas de evaluación que promueven la producción de pensamiento y se ponen en ejercicio habilidades como la composición, el análisis, la comparación, la explicación o la argumentación. Fenómeno motivado, muy posiblemente, por la tendencia que hace carrera a nivel nacional de establecer indicadores de éxito a partir de los



resultados en pruebas externas, lo que ha generado en gran medida, que la evaluación se transforme en una forma de entrenamiento para las mismas.



*Ilustración 3. Momento de aplicación de una evaluación escrita en el grado Cuarto.*

### **2.2.3. Calidad educativa.**

Hablar de calidad educativa en Colombia no puede ser sólo asunto de interés de un gobierno de turno sino, ante todo, política de Estado, tal como lo ha establecido la Constitución Política de Colombia promulgada en el año 1991. En su Artículo 67, que consagra la educación como un derecho de toda persona y un servicio público con función social, establece, además, que es obligación del Estado “regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”. Ese aliento constitucional, tiene también un desarrollo normativo a través de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual a través del Artículo 4° encarga, además del Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio educativo. Del mismo modo, establece como obligación del Estado promover los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación:



Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

## Facultad de Educación

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (Artículo 4°, Ley 115 de 1994).

Posiblemente, con el ánimo de desarrollar ese mandato constitucional y legal, en el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publica un documento denominado Guía 34 o Guía de Mejoramiento Institucional (Ministerio de Educación, 2008), que reza como eslogan: “De la autoevaluación al plan de mejoramiento”. Es una más de una serie de casi sesenta “guías” o documentos que ha publicado este Ministerio sobre diversos aspectos relacionados con la educación, como la gestión del riesgo, la educación inicial, la convivencia escolar, los estándares básicos de competencias y otras orientaciones que tienen que ver con la administración de establecimientos educativos. Y aunque la presenta en la página web como “el producto de cinco años de trabajo en las regiones con profesionales de las secretarías de educación, docentes y directivos docentes”, bastante se parece al Modelo de Gestión EFQM, creado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad y validado un año antes por el Ministerio de Educación (Resolución 2900, 2007) para el control de los establecimientos educativos privados en Colombia.

Este modelo de gestión despliega su propuesta alrededor del concepto de excelencia, como resultado del liderazgo estratégico, aplicable a organizaciones de diferentes tamaños, tanto del sector público como privado. Fundamenta su estrategia en cuatro elementos: Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión.

A pesar de que en la Guía 34 no aparece la palabra excelencia ni los cuatro enfoques, tiene gran semejanza al modelo EFQM. En vez de excelencia, se refiere a “aseguramiento de la calidad” y a cambio de estos cuatro elementos o enfoques, propone tres etapas muy similares en el proceso de mejoramiento continuo: La autoevaluación institucional, la elaboración de planes de



mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional.

La Guía 34 define el concepto de Aseguramiento de la Calidad como “el conjunto de acciones orientadas a promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de instituciones y programas, así como su impacto en la formación de los estudiantes” (p. 149). Tiene gran afinidad al concepto desarrollado por diversas entidades que promueven sistemas de gestión de la calidad industrial, basados en procesos estandarizados, resultados medibles o evidenciables y con un desarrollo continuo, que no fijan como meta un arquetipo estable sino en permanente evolución, tras procesos sucesivos de evaluación y retroalimentación.

Para generar un modelo de gestión de calidad de la educación más viable económicamente (aunque no exprese abiertamente esta razón), el Ministerio de Educación propone a través de la Guía 34, que las instituciones lo desarrollen por medio de la autoevaluación. Promueve que sean los directivos, docentes, padres y estudiantes los que reflexionen sobre sus propios procesos administrativos, pedagógicos y de convivencia, hallen sus falencias y propongan estrategias de mejoramiento. Para ello, utiliza una metodología conductista, de estructura rígida que persigue fines eficientistas predeterminados, aunque aluda para ello a principios no tan evidentes en su modelo, tales como la descentralización, la participación y la autonomía escolar.

Principios que recoge de un ordenamiento normativo anterior, que con la Constitución de 1991 y la promulgación de la Ley General de Educación tuvo un gran espíritu liberal, con aires de pluralidad, diversidad y democracia, pero que se han venido desvirtuando con diferentes reformas legislativas que han privilegiado otros principios economicistas como la racionalización, la eficiencia y el control.

A pesar de su obligatoriedad en los establecimientos educativos públicos de Colombia, de la Guía 34, maestros, directivos, estudiantes y comunidad deben recuperar, especialmente, todo aquello que conserve del espíritu de la Constitución de 1991 y la esencia de la Ley General de Educación. Es preciso, además, no dejarse sofocar por su rigidez estructural y sesgo neoliberal y volver los ojos a las posibilidades y retos que exigen la construcción de un verdadero proyecto educativo institucional, fiel a una identidad institucional, producto de la participación y libre para



planear y promover su desarrollo, a partir de las necesidades, expectativas y esperanzas de sus protagonistas.

## Facultad de Educación

### 2.2.4. Imaginarios sociales.

En el campo teórico, para abordar el entramado mundo de experiencias, sentimientos y pensamientos de los niños y su relación con la evaluación en la escuela podría echarse mano de dos corrientes de investigación con amplias acogidas dentro de las ciencias sociales: las representaciones sociales o los imaginarios sociales. La primera, desde la psicología social, propuesta por Moscovici (1961)<sup>1</sup> y continuada por seguidores como Denise Jodelet (1986) y Henri Tajfel, entre otros. De otro lado, en el que se inscribe esta investigación, está la línea de los imaginarios sociales, impulsada por el filósofo y psicoanalista Cornelius Castoriadis (1975) (a quien se le ha considerado el padre del concepto) y seguida por otros autores como Gilbert Durand (1971) y Juan Luis Pintos (1995, 2004).

Sin embargo, para comprender el origen y naturaleza de ambas corrientes resulta más que conveniente indagar por sus antecedentes históricos. Mucho antes de que se hablase de representaciones o imaginarios sociales, Emile Durkheim (1986), desde la perspectiva sociológica, hizo importantes reflexiones en torno a diversos fenómenos relacionados con la interpretación de la realidad social. Uno de ellos tiene que ver con la identificación del “hecho social”. Los hechos sociales son externos al individuos y están investidos de un poder coercitivo que funciona en doble sentido: “para que haya un hecho social, es preciso que varios individuos por lo menos, hayan combinado su acción y que de esta combinación resulte un producto nuevo” (p. 30). Pero a su vez, este producto nuevo, a través de la coerción social, exige que los individuos actúen de determinada manera.

Durkhem vislumbró, más allá de las manifestaciones individuales, la existencia de fuerzas propias de los colectivos. Comportamientos en los que los individuos, se mueven a actuar de determinadas maneras atraídos por las masas:

---

<sup>1</sup> El concepto de “representación social” aparece como tal en la publicación de Serge Moscovici de su tesis doctoral: El psicoanálisis, su imagen y su público”.



Pero hay otros hechos que, sin presentar estas formas cristalizadas, tienen la misma objetividad y el mismo ascendente sobre el individuo. Esto es lo que llamamos las corrientes sociales. Así, en una asamblea, los grandes movimientos de entusiasmo, de indignación, de piedad que se producen, no tienen como lugar de origen ninguna conciencia particular (Durkheim, 1986, p. 42).

Durkheim (1986), de esta manera distinguió – aunque señalando una constante relación de reciprocidad - entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas:

Los mitos, las leyendas populares, los conceptos religiosos de todo tipo, las creencias morales, etc., expresan una realidad diferente a la realidad individual; pero pudiera ser que la manera en que se atraen o se rechazan, se agregan o se disgregan, sea independiente de su contenido y tenga que ver sólo con su calidad general de representaciones. Al estar hechas de una materia diferente, se comportarían en sus relaciones mutuas como lo hacen las sensaciones, las imágenes o las ideas en el individuo. (1986, p. 24)

Además de los hechos sociales, las corrientes sociales, las representaciones individuales y las representaciones colectivas, Durkheim (1986) dirigió su atención en el papel desempeñado por las instituciones en la configuración de la realidad social, asunto clave para el posterior desarrollo de las teorías de las representaciones sociales y los imaginarios sociales:

Como se ha hecho notar, hay una palabra que, si se utiliza extendiendo un poco su acepción común, expresa bastante bien esta manera de ser muy especial: la palabra institución. En efecto, sin desnaturalizar el sentido de este término, se puede llamar institución a todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la comunidad; podemos, entonces, definir la sociología como la ciencia de las instituciones, su génesis y su funcionamiento (Durkheim, 1986, p. 24).

Muchos años después Castoriadis (1975) en su obra *La Institución Imaginaria de la Sociedad* advierte que “lo que, desde 1964” llamó imaginario social no tiene relación con la idea de “reflejo” (p. 11) como algunos erróneamente pudieron haberlo interpretado, sino que “es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico – social y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de «alguna cosa»” (p. 12), que corresponde a lo que conocemos como «realidad» o «racionalidad», que es construida o leída por cada sujeto en un



momento histórico determinado, que se mantiene dinámico y se transforma en cada momento y en cada individuo.

Castoriadis señala que lo que se nos presenta ante nosotros como realidad está “indisolublemente tejido a lo simbólico” (1975, p. 186) como, el lenguaje o las instituciones, “no solo para «expresarse», lo cual es evidente, sino para «existir»” (1975, p. 204). Y aunque las instituciones, como la sociedad, “no se reducen a lo simbólico”, “no pueden existir más que en lo simbólico” (1975, p. 187):

La sociedad constituye su simbolismo pero no en total libertad. El simbolismo se agarra a lo natural, y se agarra a lo histórico (a lo que ya estaba ahí); participa finalmente en lo racional. Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaba, ni estaban previstos. Ni libremente elegido, ni impuesto a la sociedad considerada, ni simple instrumento neutro y medio transparente, ni opacidad impenetrable y adversidad irreductible, ni amo de la sociedad, ni esclavo dócil de la funcionalidad, ni medio de participación directo o completo en un orden racional, el simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad (y no solamente aquellos que se suponía que determinaba) y está lleno de intersticios y de grados de libertad (Castoriadis, 1975, p. 201).

Lo imaginario social está conformado por las significaciones imaginarias que dan respuestas a las preguntas fundamentales de la sociedad: necesidades, deseos, definiciones, identidad y relaciones con el mundo, metafóricamente hablando. Sin esas respuestas, “no hay mundo humano, ni sociedad, ni cultura” (Ibid., p. 236). Por lo tanto, describir esas significaciones imaginarias tiene el propósito de comprender el universo simbólico de la sociedad, o más bien, de segmentos – colectivos, grupos, masas, muchedumbres – de esa sociedad o de alguna de sus innumerables instituciones.

Para el propósito concreto de esta investigación se seguirá el concepto de los imaginarios sociales, concibiéndolos con Pintos (2004) como los “Esquemas socialmente construidos, que nos permiten percibir, explicar e intervenir, en lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad”. Juan Luis Pintos, junto con su Grupo Compostela de Estudios Sobre Imaginarios Sociales (GCEIS) – precisamente, de la Universidad de Compostela – ha desarrollado una rica



fundamentación epistemológica en esta materia e incluso se ha propuesto formular una teoría y un método propios para abordar los imaginarios sociales.

Este autor ha producido una amplia bibliografía sobre los imaginarios sociales. Entre los títulos que más sirven en esta exploración, se encuentran: Orden Social e Imaginarios Sociales (1995), en el que describe “los mecanismos de construcción (y desconstrucción) [sic] de los imaginarios sociales” (p. 45); Inclusión - exclusión. Los imaginarios sociales de una proceso de construcción social (2004), en el cual presenta su “teoría en construcción” de los imaginarios sociales; y Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales (2005), en donde, además de profundizar sobre su teoría de los imaginarios sociales (en el contexto de una teoría de la comunicación), amplía su propuesta metodológica para interpretarlos.

En primer lugar, debe advertirse el modo especial en que este autor plantea una definición (en gerundio) en un tiempo inacabado: los imaginarios no son. Según él, “los imaginarios sociales están siendo”. Esto es, no debe esperarse una construcción finalizada de los imaginarios sociales de ningún tipo sino “como forma transitoria de expresión” (Pintos, 1995, p. 111). Ellos mantienen una tendencia dinámica, al cambiar, en cada lugar, en cada grupo y a cada momento. A modo de analogía, la pretensión de describir los imaginarios sociales de un asunto concreto sería como tomarle una fotografía al objeto en cuestión, en un lugar y en un momento determinados, pero sin esperar que con ella se congelen las realidades que tales imaginarios siguieran significando.

De la misma manera, plantea Pintos que los imaginarios son “Esquemas socialmente contruidos”. Sin duda alguna, resultan más que interesantes los imaginarios como asuntos sociales porque constituyen complejas redes de interacciones entre individuos. Inquieta, aún más, develar la manera cómo se construyen esas redes. Y sorprende cómo esas interacciones generan, permanentemente, referentes simbólicos comunes. En el caso específico de este estudio, todo ello se presenta como una gran oportunidad investigativa, debido a que esas interacciones y esas redes están compuestas por sujetos en crecimiento, no sólo físico, sino emocional e intelectual.

A pesar de ser el imaginario social un concepto tan complejo epistemológicamente, interesa saber de qué manera los niños logran “percibir”, “explicar” e “intervenir” la noción de evaluación como experiencia escolar, que seguramente surge por primera vez en el hogar y se consolida luego en la escuela y en su vida social. Saber, además, cómo comparten esos saberes y cómo los expresan.



Indagar por la manera como ese concepto se alimenta, con la construcción simultánea de otras significaciones y a través de múltiples experiencias, cambiando, transformándose, conforme van creciendo y avanzando en las etapas escolares. Preguntarse por los imaginarios de los niños sobre la evaluación supone, por lo tanto, hacerlo por sus propias vivencias, expectativas y emociones por sus interacciones con pares, maestros y padres, pero sobre todo, por el contenido de ideas con las que se alimenta su “realidad social” en la escuela.

## 2.2.5. La niñez.

El Código Civil Colombiano – Ley 57 de 1887 – en su Artículo 34 reza que “Llámesse infante o niño, todo el que no ha cumplido siete años; impúber el que no ha cumplido catorce años (...)”. Noción que es redefinida en los términos de la Ley 1098 de 2006, también conocida como Código de Infancia y Adolescencia, cuando en su Artículo 3º señala a los niños “como las personas entre los 0 y los 12 años de edad” (p. 1).

Sin embargo, como en esta investigación el propósito es ampliar la dimensión con la que se concibe al niño, resulta conveniente decir con Tejeiros (2002) que, para este caso, las “nociones de infancia y adolescencia no son nociones jurídico-positivas sino que corresponden a los estudios e investigaciones derivadas de otras ciencias como, por ejemplo, la sicología clínica, la socioantropología y la siquiatría” (p. 136).

Para empezar, vale la pena reproducir las palabras de Francisco Cajiao, quien en su texto Poder y Justicia en la Escuela (1994) nos recrea una visión antropológica del niño con relación a su familia, el aprendizaje y tal vez, la primera forma de evaluación:

Un intento de retrospectiva que nos ubicara diez o doce mil años atrás nos permitiría encontrar estas dos grandes constantes orientadas principalmente hacia los niños y los jóvenes de cualquier grupo de cazadores nómadas. Ellos aprendían de sus mayores las tradiciones y los mitos articuladores de un código moral, la forma de establecer roles, los ritos apropiados para encontrar armonía con el medio circundante, las funciones de la autoridad, los deberes y los derechos de cada quien dentro del grupo... También recibían claras advertencias sobre las graves sanciones que acarreaban las transgresiones a las costumbres y tradiciones de la comunidad (Cajiao, 1994, p. 34).



¿Infancia o Niñez? De acuerdo con sus raíces etimológicas y el propósito de esta investigación, resultaría más adecuado hablar, de niñez, o de niño, que proviene, según el diccionario de la RAE, “de la voz infantil *ninno*”. En cambio, según el mismo diccionario, la expresión infancia, proviene del latín *infantia* (y esta de *infans*), que significa *el que no habla*. En esos términos, hablar de infante, sería referirse a aquellos que no tienen voz. Aunque en términos prácticos termina definiendo ambas palabras, de modo casi exacto, como “aquel periodo de la vida humana que va desde el nacimiento hasta la pubertad” (Pavez – Soto, 2012, p. 82).

Esta primera distinción es pertinente en cuanto permite establecer la visión del niño en esta investigación, como un sujeto presente y con voz y no como una mera expectativa de adulto. Un individuo capaz de expresar sus pensamientos y emociones, a pesar de que aún se encuentra en proceso de desarrollo cognitivo y comunicacional. Porque preguntarse por la manera cómo los niños perciben su mundo, obliga a plantearse además la pregunta de cómo el mundo percibe al niño. Esos imaginarios acerca de la figura del niño muy seguramente no han sido siempre iguales a lo largo de la historia y deben haber variado considerablemente a lo largo de diferentes épocas y entre culturas distintas. De acuerdo con José Santos (2002), citado por Jaramillo (2011, p. 110) en una buena parte de la historia el niño ha sido visto como “dependiente e indefenso” o “estorbo” (años 354 - 430 hasta el siglo IV); considerados “malos de nacimiento” (Durante el siglo XV); como “indefenso” o “como propiedad” (siglo XV); como “ser humano pero inacabado” o como “adulto pequeño” (siglo XVI); tan inocente “como un ángel” (siglos XVI y XVII); el niño como sujeto al “que aún le falta para ser alguien” o “como ser primitivo” (siglo XVIII); y más recientemente como “sujeto social de derecho” (del siglo XX hasta la fecha).

Y es a partir del siglo XX que, incluso desde la sociología, existen diferentes perspectivas del niño como sujeto. Pavez – Soto (2012, p. 92) describe la clasificación que Gaitán (2006a, 2006b) realiza de la sociología de la infancia en tres enfoques básicos: el estructural, el constructivista y el relacional.

La visión estructuralista considera la infancia como categoría, en tanto que niños y niñas, su respectivo grupo social. Como categoría, la infancia es permanente en la sociedad, en la que ocurre un constante cambio generacional. Tanto la infancia, en cuanto categoría, como los niños y niñas, como grupo social – y como minoría – hacen parte de los “grupos silenciados” (Liebel, 2007, citado por Pavez – Soto, 2012, p. 93). El enfoque constructivista concibe la infancia como



construcción social y comparte con el estructuralista la premisa de la existencia permanente de la infancia (no solo de una sino de varias) en la sociedad y se preocupa por comprender sus especificidades en cada contexto, porque presume que “pueden existir distintas formas de ser niña o niño, es decir, muchas infancias” (James y Prout, 1990, p. 8, citado por Pavez – Soto, 2012, p. 94). Por su parte el enfoque relacional asume la infancia como una generación, en la que coexisten relaciones sociales, tanto entre el colectivo de niños, como entre estos y las personas adultas. Este enfoque relacional aboga para que la sociología escuche “el punto de vista de los niños” (Mayall, 2002, p. 1, citado por Pavez – Soto, 2012, p. 97), porque considera que las experiencias de los niños y las niñas – como actores y agentes – deben ser tenidos en cuenta para el reconocimiento de sus derechos, “sobre su vida presente y no tanto las repercusiones en su futuro” (Mayall, 2002, s. p., citado por Pavez – Soto, 2012, p. 98).

Ya desde el campo de la psicología, Piaget (1964, p. 14) distinguió seis etapas o períodos de desarrollo de estructuras variables en las que progresivamente el niño forma su conducta y adquiere su pleno desarrollo intelectual. De ellas interesa para este estudio, la cuarta etapa, “de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto” (de 2 a 7 años) – a la que también llama primera infancia – y muy especialmente la quinta, “de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación” (de los 7 a los 11 años), ya que este estudio se ha realizado con niños del nivel de Básica Primaria, cuyas edades están comprendidas entre los 5 y 10 años, en promedio.

Piaget (1964) llama la atención sobre la manera como a los niños ya desde la primera infancia, a través del lenguaje se le impone de forma sorprendente el mundo de los adultos “con un brillo incomparable de seducción y prestigio” (p. 31). Se presenta ante ellos una nueva realidad cargada de nuevas palabras, sonidos, imágenes e ideas. Pero, al mismo tiempo, se pregunta qué tanto a esta edad los niños son capaces de comunicar sus pensamientos. Y afirma que al respecto es fácil constatar que “hasta casi los siete años de edad los niños apenas saben discutir entre sí y se limitan a confrontar afirmaciones contrarias” (p. 32). De igual manera, destaca como a esta edad el niño no habla únicamente a otras personas sino que se habla a sí mismo, comparable a la manera del lenguaje interior de los adultos. Frente al segundo segmento de edad, de los 7 a los 12 años – o segunda infancia – dice Piaget (1964, p. 83) que se caracteriza por poseer un tipo de pensamiento concreto, en el que empieza a elaborar conceptos, pero inmaduro aún para establecer



construcciones abstractas, lo cual empezará a realizar tan sólo a partir de los 12 años cuando iniciará el periodo de la adolescencia.

Se ha tratado de recoger hasta aquí, apenas un breve panorama histórico, sociológico, imaginario, y psicológico del niño. Pero debe destacarse, o reiterarse que la visión del niño que moviliza este estudio nada tiene que ver con un ser con limitaciones, precariedades o deficiencias, ya fueran sensoriales, emocionales o mentales. Sí, se reconoce al niño como un sujeto en crecimiento físico e intelectual, pero es precisamente ese período de maduración mental el que interesa observar, en un escenario tan concreto como la escuela y sobre una experiencia tan específica como la evaluación. Por todo esto, nos preguntamos con Piaget (1993, p. 11) “¿En qué medida distingue el niño el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo, y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Todas estas interrogaciones constituyen un primer problema: el de la realidad en el niño”.

#### **2.2.6. La escuela, como escenario de la vida cotidiana.**

Solemos pensar en la escuela como el espacio por naturaleza del niño, como si ese fuese su sitio adecuado y como si efectivamente él siempre quisiese estar allí. También creemos que la escuela siempre ha existido tal como la conocemos hoy, olvidando, como nos señala Cajiao, que “durante un enorme tramo de la historia de la humanidad se educó a los niños sin escuelas silenciosas, sin bancos rígidos, sin murallas que aislaran de la realidad”. (1994, p. 35)

Como lugar en el que pasa la mayor parte de su tiempo, la escuela es el sitio donde transcurre la mayoría de las experiencias del niño. Además de los aprendizajes académicos, allí abre las fronteras de la socialización, adquiere nuevas herramientas, explora el mundo, construye sus imaginarios sociales y configura gran parte de su realidad social:

La escuela es sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales. Existen juegos, equipos, «guerras sublimadas», un código moral, un conjunto de ceremonias, tradiciones y leyes. Todo ello configura un mundo diferente al de los adultos, con su propia cultura, la de los jóvenes, que está separada de la de los adultos (Coulon, 1995, p. 68).



La escuela, como categoría social, no sólo hace referencia al espacio físico. Es, ante todo lo que ella representa para el niño: interacciones con pares, docentes y directivos, evaluaciones, notas, uniformes, disciplina, control de emociones, responsabilidades, tareas, protocolos, deberes, normas, autoridad, en fin, un sinnúmero de condiciones que hacen que, en muchas ocasiones, la asistencia de muchos niños a ella se logre solo por presión familiar, social o legal, porque no se concibe en la actualidad – incluso en los países menos desarrollados – que los niños estén por fuera de ella.

A pesar de ello, muchas de las prácticas y fenómenos escolares propician que su estadía en ella no siempre sea placentera para los niños. Además del bullying, los conflictos, las dificultades de aprendizaje, la falta de empatía con directivos o docentes, la evaluación y su siempre posible reprobación, se destaca como una de las razones para que muchos no quieran llegar o permanecer en la escuela. Por ello debe volverse la mirada sobre la evaluación que, más allá de ofrecer indicadores de calidad de la educación, impacta sobre ella y sobre la permanencia en el sistema educativo.

### 2.3. Fundamentación Legal

Esta investigación concibe al niño como sujeto de derecho de especial protección, por ello está enmarcada en las normas que, tanto en el ámbito nacional como internacional, salvaguardan y promueven los derechos del niño:

En primer lugar, es necesario destacar la Declaración Universal de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1959), que nace en el seno de la Organización de Naciones Unidas y sienta las bases para la posterior firma de la Convención Sobre los Derechos del Niño, adoptada por el mismo Organismo el 20 de noviembre de 1989. Estos tratados internacionales tienen como antecedente clave y fundamental la Declaración de los Derechos del Niño – o *Tratado de Ginebra* – proclamado en 1924 por la Liga de las Naciones que, más adelante, se transformaría en la Organización de Naciones Unidas – ONU.

El interés de esta investigación por escuchar las voces de los niños encuentra gran asidero en similar pretensión plasmada en la Convención Sobre los Derechos del Niño, en su Artículo 12, Numeral 1, en el que promueve que el niño sea un sujeto oído y tomado en consideración:



1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (p.18)

## Facultad de Educación

En ese mismo sentido, el Artículo 13 establece que “el niño tendrá derecho a la libertad de “expresión”, incluyendo “la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo...” (p. 19), a la vez que, el Artículo 14, le otorga el derecho a “la libertad de pensamiento” (p.19) .Y dicha Convención le reconoce tales derechos porque concibe al niño como un ser con capacidades (a pesar de eximirlo de ciertas responsabilidades propias de la adultez) para sentir, pensar, expresar y obrar en múltiples actividades de la vida acordes con su edad y condición y siempre en pro de su bienestar físico, psicológico, social e intelectual.

Y como es apenas obvio, la Convención Sobre los Derechos del Niño, concede especial atención a garantizar el derecho del niño a la educación – Artículo 28 – y conmina a los Estados Partes para que hagan todo lo posible por promover el acceso gratuito al sistema educativo, reducir las tasas de deserción escolar, fomentar el “acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza” y velar “porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño...” (p. 29).

En segundo lugar y ya en el ámbito nacional, la Constitución Política de Colombia, cúspide en la pirámide de Kelsen<sup>2</sup>, establece los principios fundamentales del marco legal colombiano y debe tenerse como faro y referencia superior en materia de desarrollo normativo, en caso de vacío legislativo o como fuente para diferir ante la existencia de normas que sean contradictorias o ambiguas.

En el Capítulo 1, de los Derechos Fundamentales, dos artículos dan aliento a la actividad investigativa y pedagógica, esencia y cimiento del presente ejercicio académico. Por una parte, el Artículo 20, señala que en Colombia “Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar

<sup>2</sup> Hans Kelsen establece como la carta constitucional ocupa el lugar más alto en la jerarquía normativa de un estado.



medios masivos de comunicación” (p. 17). Por otra parte, el Artículo 27 establece que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (p. 18).

1803

En materia de protección de los derechos de los niños y en consonancia con la Convención Sobre los Derechos del Niño, la Carta Política Colombiana, determina de modo expreso la existencia de ciertos derechos de los niños y su carácter prioritario frente a los derechos de los demás:

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás (p. 21).

Y frente a un derecho en concreto, el de la educación, el Artículo 67, lo señala como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” que tiene entre otras funciones garantizar “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Igualmente, frente al servicio de educación, este artículo establece que “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos... (p. 29)”.

La Carta Constitucional Colombiana, como norma de normas, es desarrollada de manera más concreta a través de diversas leyes y decretos, producto de la labor natural del poder legislativo y de las facultades excepcionales del poder ejecutivo. La realización de esta investigación ha



implicado el abordaje de normas que tienen que ver tanto con la protección de los derechos de los niños como con la administración de la educación, especialmente en lo concerniente con la gestión de establecimientos educativos.

## Facultad de Educación

En ese orden de ideas, en relación con la educación, han sido revisadas normas tales como la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 715 de 2001 (regula en materia de recursos y competencias en Salud, Educación y otros sectores) y la Ley 1620 de 2013, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (p. 1).

Igualmente, han sido de consulta obligada diversas disposiciones legales en materia educativa, de las que vale la pena resaltar por su pertinencia para esta investigación, dos decretos promulgados por el Ministerio de Educación Nacional:

- El Decreto 1860 de 1994, que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Importante porque estructura en forma más detallada los elementos esenciales en la administración y gestión de los establecimientos de formación básica y media, en temas tales como las responsabilidades en la prestación del servicio educativo, la organización de la educación formal, la implementación del proyecto educativo institucional, el gobierno escolar, las orientaciones curriculares, la evaluación y promoción de estudiantes y el calendario escolar.
- El Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Establece definiciones y ámbitos de evaluación, propósitos de la evaluación de los estudiantes, ordena la creación de los sistemas institucionales de evaluación, señala responsabilidades en materia de evaluación, determina la escala de valoración nacional (sin perjuicio de la escala institucional), establece los derechos y deberes de los estudiantes y sus familias y establece libertades y autonomías para que las instituciones establezcan los criterios de evaluación y promoción de sus estudiantes.

En cuanto a las normas relacionadas con el tratamiento, protección y promoción de los derechos de los niños, ha sido menester revisar la Ley 1098 de 2006 – conocida como Código



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

40

de Infancia y Adolescencia, dado que ratifica los derechos que la Convención Sobre los Derechos del Niño y la Constitución han establecido en materia de protección de la infancia, a la vez que los refuerza a través de imperativos como el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la prevalencia de sus derechos sobre los demás, la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el estado, la exigibilidad de sus derechos por parte de cualquier ciudadano.

Y por último, pero no por ello menos importante, fue necesario revisar y acoger las disposiciones legales en materia de protección de datos prescritas en la Ley Estatutaria 1581 de 2012 y su reglamentación a través del Decreto 1377 de 2013. En consecuencia, se tramitaron los debidos consentimientos informados a la rectora de la institución y a los padres o acudientes de los niños que hicieron parte de la investigación, en los términos y condiciones descritos, más adelante, en el aparte dedicado a los Postulados Éticos.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Facultad de Educación

### 3. Diseño Metodológico

#### 3.1. Enfoque y Tipo de Investigación

Esta investigación, cuya naturaleza apunta a las características propias del paradigma cualitativo, intentó comprender – a través de un estudio de caso – cuáles son los imaginarios sociales que los niños construyen sobre sus experiencias de evaluación en la escuela. En ese mismo sentido, teniendo en cuenta que exploró experiencias subjetivas de algunos individuos, podemos considerarla como una investigación de tipo fenomenológica, cuyo propósito de comprensión apunta a la “descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 55) y no a la indagación de sus causas probables. Un enfoque interpretativo permitió a llevar a cabo este propósito complejo, en cuanto abordó el estudio de estados subjetivos de estos individuos y planteó grandes desafíos para hacerlos “*tangibles*”, o por lo menos legibles u observables.

Quien realizó este estudio se desempeña como coordinador académico en la misma institución en la que se realizó el trabajo de campo, lo que facilitó su labor como observador participante, así como otros asuntos logísticos relacionados con la disponibilidad de espacios físicos y de tiempo para interactuar con los chicos elegidos como muestra de la indagación, así como con sus maestros o acudientes.



Por las condiciones que se presentaron, además de los fines perseguidos, se facilitaron las condiciones para desarrollar una investigación de tipo etnográfica (Sorra, 2004):

Facultad de Educación

Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación. Habitualmente, se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de etnografías trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas, ya que éstas son, en muchas sociedades, las instituciones que se han especializado en la educación de los jóvenes y los niños (p. 166).

La elección de la etnografía como método obedece a que ella permite identificar, describir e interpretar “patrones propios de la organización social y cultural de los grupos” (Losada y López, 2003, p. 53) a partir de las propias expresiones discursivas de los niños, como sujetos participantes y protagonistas de esta investigación. Y dentro de la etnografía, se inscribe más precisamente, en la línea de investigación del interaccionismo simbólico, ya que persigue hallar los significados compartidos por estos grupos dentro de la escuela como ambiente simbólico (Restrepo, 1996). Recoger tendencias de investigación cualitativa, aparentemente disímiles, como la fenomenología, la etnografía y el interaccionismo simbólico, es posible a partir de un *diseño desde la complementariedad* que reconoce que todas ellas ofrecen aportes metodológicos valiosos, y que recíprocamente pueden nutrirse para dar una mayor y mejor aproximación a la realidad estudiada (Murcia y Jaramillo, 2001).

En ese mismo sentido, y advirtiendo la carencia de un procedimiento completamente propio se quiso adoptar una propuesta metodológica de amplia acogida en espacios académicos para la interpretación de los imaginarios sociales y que surge en el seno del Grupo Compostela de Estudios de Imaginarios Sociales, desde la Universidad de Santiago de Compostela y desarrollado por el investigador Juan Luis Pintos (2004). Propuesta que, claramente ha sido adaptada y enriquecida, de acuerdo a las especificidades de esta investigación. Siguiendo la metodología inicial de Pintos para dilucidar los imaginarios sociales, nos encontramos los siguientes procedimientos:

1. Crítica de las «evidencias»
2. Construcción de «observables»
3. Mecanismo que se activan en un doble nivel:
  - a. Observación de primer orden (se cuenta lo que se ve)



- b. Observación de segundo orden (se observa cómo y desde dónde ve y cuenta el Observador de Primer Orden)

4. Mediante el código **RELEVANCIA / OPACIDAD**

## Facultad de Educación

Con el objeto de lograr una mayor aproximación a los imaginarios sociales, Pintos plantea la necesidad de dudar de lo que se tiene como “obvio” o “evidente”. Al respecto, señala que “la cualidad de «evidente» es siempre algo construido”. Diría Durkheim, en las Reglas del método sociológico (1985, p. 73) “hay que alejar sistemáticamente todas las prenociones”. La “crítica de la evidencia” resulta más que indispensable para evitar que la lectura de imaginarios sociales se reduzca a la reproducción de meros estereotipos. Es necesario, por ejemplo, considerar que puede haber una gran diferencia entre la manera como se suele creer que los niños perciben la evaluación escolar y lo que realmente ellos viven y sienten al respecto. Entre otras razones, porque son muy comunes los prejuicios que se tienen del niño en relación a sus intereses y comportamientos e incluso, con cierta regularidad, se menosprecia su capacidad de percepción, de elaboración de nociones o de construcción de imaginarios.

De otro lado, Pintos señala la conveniencia de buscar materiales o estrategias desde los cuales se puedan hacer tareas de observación. Él los llama “construcción de observables”: “sólo podemos observar lo observable y eso observable se construye en cada investigación particular” (Pintos, 2004, p. 32). Una investigación con niños plantea un reto aun mayor, porque exige ponerse al nivel de su edad, sus medios de expresión y su cosmos. La edad implica la apropiación progresiva de nociones, conocimientos y por ende, la transformación de sus imaginarios. La comunicación con el niño requiere no solo la utilización de un lenguaje apropiado a su edad, sino la utilización de otras formas de expresión como el dibujo, el relato y la conversación, que permitan conocer qué ideas pasan por sus mentes. Y pensar en su cosmos significa comprender que su mundo no es el de adultos pequeños y no es necesariamente el que creemos que es (el que tuvimos cuando fuimos niños, por ejemplo), sino el que podemos llegar a descubrir, con sus propias costumbres, sus modos de interacción, sus ritmos, sus modelos, etc.

Pintos (2004, p. 32) propone, además, que la descripción de los imaginarios sociales se realice a partir de la observación en dos perspectivas diferentes. Por ello, sugiere la distinción entre un observador de primer orden y otro de segundo orden. El primer observador (de primer orden) describe lo que percibe de manera directa. El observador de segundo orden pone en contexto lo



descrito por el primero. Por ello, han sido los mismos niños, como observadores de primer orden, quienes han expresado a través de diferentes técnicas de recolección de información diseñadas para este fin, la manera cómo perciben en su ambiente y en la interacción con otros niños y adultos, las nociones, sensaciones o emociones que afloran al evocar la evaluación escolar. La revisión y análisis de esta información, objeto de esta investigación, ha constituido – en consecuencia – la observación de segundo orden. Este paso parece inspirado también en el método sociológico de Durkheim, quien propone explorar los hechos sociales “bajo un aspecto en el que se presenten aislados de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1986, 89).

De acuerdo con la propuesta de Pintos, los imaginarios sociales “son la «forma» que representa la unidad de la diferencia relevancia/ opacidad” (Pintos, 2003, p. 27). Por ello debemos poner especial atención, en primer lugar, sobre los aspectos más apreciables o de mayor presencia, sin descuidar, en forma posterior, aquellos detalles más imperceptibles, pero que en suma logran dar un panorama más amplio y confiable de lo que pretendemos reconocer como imaginarios sociales de un asunto específico.

Por ello, con el ánimo de detectar esos aspectos más relevantes (RELEVANCIA), se aplicó un primer taller al que se denominó *Evocaciones*, a través del cual se buscó recoger los recuerdos, imágenes o emociones que surgían más inmediatamente en el niño cuando escuchara la palabra evaluación. Posteriormente, se desarrolló un taller de dibujo, en el cual los niños podían plasmar cualquier aspecto que les interesara sobre la evaluación escolar. Y por último, y haciendo uso de la información recogida en los dos primeros talleres y la consecuente aparición de categorías emergentes se realizaron entrevistas en profundidad con algunos niños de cada grado, con el fin de profundizar en algunos de los primeros hallazgos más interesantes.

### 3.2. Población

La investigación se realizó con niños de básica primaria en la Institución Educativa San Juan de los Andes, del municipio de Andes. Este es un establecimiento educativo oficial y de carácter mixto, ubicado en la zona urbana, en el que se atienden cerca de mil doscientos alumnos, distribuidos en dos jornadas (una de preescolar y básica primaria y otra de básica secundaria y media). En el año 2017 la Institución contaba con tres grupos del grado Primero, tres del grado



Segundo, cuatro del grado Tercero, dos del grado Cuarto y dos grupos del grado Quinto. Cada grupo poseía, en promedio, treinta y cinco alumnos y características muy similares en la distribución por sexo, edad, estrato socioeconómico y repitencia. Los niños de los grados Primero y Segundo estaban orientados, cada uno, por una docente que impartía todas las asignaturas, excepto Educación Artística, asignatura en la que se intercambiaban las docentes del mismo grado. Los niños de Tercero, Cuarto y Quinto eran formados por diferentes docentes (ocho), que servían una o dos áreas del plan de estudios para estos grados.

### 3.3. Muestra

Para el desarrollo de la investigación se optó por elegir una muestra intencional, que buscó explorar cada grado del nivel de educación básica primaria (Primero a Quinto Grado). Al hallar que los grupos del mismo grado tenían características similares en su composición – mixtos, promedio de edad, número de estudiantes – y al considerar las limitaciones de recursos y de tiempo, se determinó realizar la investigación con un grupo por cada grado: uno de Primero, uno de Segundo, uno de Tercero, uno de Cuarto y uno de Quinto. Cada uno de estos grupos tenía un promedio de 35 niños. La decisión de abarcar estos cinco grados tuvo como intención identificar diferentes etapas en el proceso formativo del niño y un avance progresivo en la construcción de los imaginarios sobre la evaluación escolar, desde las primeras imágenes en el grado Primero hasta nociones más elaboradas en el grado Quinto.

**Tabla 2. Configuración de los grupos por número de estudiantes, género y promedio de edad**

	Primero Dos		Segundo Tres		Tercero Tres		Cuarto Dos		Quinto Dos	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
<b>Distribución por Género</b>	20	18	12	21	20	14	20	24	17	31
<b>Total</b>	38		33		34		44		48	



## Facultad de Educación

### 3.4. Presupuestos Éticos

La investigación se realizó respetando los derechos de los niños consagrados en la Convención Universal de los Derechos del Niño, la Constitución Política de Colombia, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y de la Adolescencia) y más específicamente, las normas de protección de datos: la Ley Estatutaria 1581 de 2012 y su reglamentación a través del Decreto 1377 de 2013. Los talleres grupales que sirvieron como técnicas de recolección de información – Evocaciones y Expresión Gráfica – se realizaron al interior de la institución educativa durante las jornadas académicas, con el apoyo y acompañamiento de los docentes y por el alto número de participantes (156 y 168 niños) se solicitó sólo la autorización de la rectora de la Institución. La Entrevista en Profundidad se realizó con el acompañamiento de la docente orientadora de la Institución a 17 niños y niñas distribuidos en los diferentes grados y para ello se solicitó el consentimiento informado de los padres. La información recogida se ha utilizado únicamente con fines investigativos y la identidad de los participantes se ha mantenido en completa reserva para garantizar el derecho a la intimidad de los niños y maestros. Al final de la investigación, sus resultados fueron presentados a la comunidad educativa de la Institución, representada en estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia.

### 3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La pretensión de aplicar la teoría de los imaginarios sociales a contextos particulares, también llamada “sociomorfología de lo imaginario” (Martínez, J. E. y Muñoz, D. A. 2009) aunque requiere hacer camino propio al andar, exige descubrir las sendas que investigaciones algo similares han transitado para descubrir posibilidades metodológicas en la selección de técnicas e instrumentos de recolección de información acordes a los propósitos planteados.



Calsamiglia y Tusón, (1999, p. 353) recomiendan plantearse algunas preguntas que orientan la recolección de datos en investigaciones que estén determinadas por el estudio del lenguaje: 1) ¿Por qué – ¿Para qué? – queremos obtener datos? 2) ¿De qué tipo de problema o pregunta partimos? 3) ¿Qué tipo de datos necesitamos recoger? 4) ¿Cuántos datos son suficientes para que nuestro trabajo llegue a buen puerto? 5) ¿Cómo recoger los datos? 6) ¿Cómo tratar los datos? Además, señalan que, 7) al estar “ante un proceso dialéctico”, siempre será necesario contrastar los datos y los objetivos propuestos y tal vez, reformular la pregunta inicialmente planteada. Asimismo, advierten que toda investigación supone múltiples elementos subjetivos propios de su autor:

8) Quien investiga no debe ignorar –ni borrar ante los demás– sus puntos de vista previos, los criterios teóricos y metodológicos de los que parte su manera de entender los problemas que aborda, así como los sentimientos y los cambios que la propia investigación le hace experimentar. Como en cualquier ámbito del saber, la neutralidad no existe, ni la objetividad pura. Ahora bien, cuando se trata de analizar algo tan cercano a la propia piel como es el discurso –es decir, las prácticas sociales que se llevan a cabo a través de los usos lingüísticos–, nos hemos de someter a una continua autocrítica y saber que puede ser necesario que nos incluyamos en el análisis, especialmente si tratamos de explicar aspectos de la vida social y cultural, ya que necesariamente incluyen elementos políticos e ideológicos a los que nadie es ajeno (Calsamiglia, y Tusón, (1999, p. 355).

Resueltas las inquietudes planteadas por Calsamiglia y Tusón (1999, p. 353), deben seleccionarse las técnicas de recolección de datos apropiadas. Campoy y Gómez (2009, p. 275) señalan que “las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando”. En este caso, fue conveniente aprovechar técnicas propias de la investigación cualitativa (y de la etnografía), como la observación participante, la entrevista, el análisis documental (cuadernos de niños, evaluaciones, tareas) y el desarrollo de algunas actividades con los niños que permitieron analizar sus discursos y sus producciones gráficas. Cinco instrumentos, entonces, sirvieron como fuentes de información:





## 3.5.1. Observación participante.

Para Campoy y Gomés (2009, p. 277) “se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros”. Esa observación participante en, este caso, se logra gracias a que el investigador se desempeña como coordinador académico en la Institución Educativa San Juan de los Andes, donde se lleva a cabo el estudio. A través del ejercicio diario de su labor es testigo de frecuentes situaciones que se presentan alrededor de la planeación, aplicación y calificación de evaluaciones, como fraudes de los estudiantes, reclamos por exámenes mal elaborados o mal calificados, evaluaciones no anunciadas, reprobaciones masivas y muchas otras que generan conflictos y requieren su intervención como mediador entre estudiantes, profesores y padres de familia.

Como método o técnica de recolección de información tiene su origen en la antropología, en la que ha sido utilizada para conocer la forma de vida de los individuos y las comunidades en sus escenarios naturales y ha sido aprovechada posteriormente por otras ciencias sociales y humanas como la sociología, la psicología y la pedagogía (Losada y López-Feal, 2003, p. 117). Suele combinarse, además, de acuerdo a los fines y necesidades con otros métodos como el análisis documental y la entrevista.

## 3.5.2. Taller 1: evocaciones.

Evocar, según el diccionario de la RAE (2014, en línea) es “recordar algo o a alguien o traerlos a la memoria” o “traer algo a la imaginación por asociación de ideas”. Por ello, se denominó de esta manera a la actividad que procuró que los niños expresaran espontáneamente – en forma escrita – aquellas ideas, imágenes, referencias, percepciones o todo aquello que vincularan de forma más inmediata con la palabra evaluación.

Este tipo de actividades permitió que surgieran, a manera de categorías emergentes, los primeros elementos observables (Pintos, 2004) y evidenciar aspectos de mayor recurrencia que otros, que permitieron establecer una primera relación de Relevancia/Opacidad (Pintos, 2004)

En cuanto a su tratamiento, Calsamiglia y Tusón, (1999, p. 366) señalan que cuando se trata de datos escritos es conveniente “transcribirlos para facilitar la «manipulación» que supone el trabajo de análisis”. Igualmente, recomiendan hacer su transcripción obviando los errores



ortográficos y numerar las líneas o párrafos. Al aplicar esta actividad, con el fin de lograr respuestas más espontáneas, se decidió no pedir la identidad de los niños. Por ello, posteriormente y sólo con el propósito de facilitar su sistematización, se asignaron códigos alfanuméricos a cada una de las respuestas.

## Facultad de Educación

### 3.5.3. Taller 2: expresión gráfica.

A todos los estudiantes, en cada uno de los cinco grupos, se les entregó una hoja en blanco en la que decía “Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN”. La hoja estaba enmarcada y tenía un espacio para que el estudiante marcara su nombre y su grupo. A los niños se les indicó que podrían elaborar de manera completamente libre el dibujo que quisieran, utilizando las formas y colores que desearan.

Frente al dibujo como técnica de recolección de información, Delval, (2001) opina que "con todas sus ventajas, el problema que presenta es que a veces resulta difícil interpretar los dibujos. Por ello, lo mejor es complementar el dibujo con la entrevista". Pero recomienda, para evitar que el niño refleje en el dibujo los temas tratados en la entrevista, que se culmine con esta última y se aproveche para preguntar el significado de lo producido en la primera actividad. (p. 99). Y advierte una gran dificultad para su análisis porque “no existen procedimientos generales para realizarlo y cada nueva investigación supone una forma diferente de análisis que tenemos que inventar” (p. 168).

### 3.5.4. Análisis documental.

Una investigación desarrollada en una organización educativa en concreto debe estudiar los documentos y tradiciones que guíen su vida institucional. En este caso, el Proyecto Educativo Institucional – PEI –, el Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes poseen vital importancia para identificar las características particulares de la entidad, su plataforma estratégica, su proyección comunitaria, los roles y funciones, los principios y valores, los deberes y derechos, y las pautas que regulan las relaciones de convivencia entre las diferentes personas que conforma la comunidad educativa.



En el caso concreto de este estudio, fue pertinente realizar, además un análisis documental de evaluaciones, tareas y cuadernos, con el fin de tener mayor precisión del tipo de evaluaciones desarrolladas por los niños en cada grado y grupo respectivo, con el propósito de identificar el tipo de estrategias pedagógicas y evaluativas aplicadas por los docentes, así como el desempeño de los niños frente a las mismas. Se realizó una revisión de diferentes formas de evaluación y se tomó una muestra representativa de ellas, de acuerdo con el grado respectivo. El análisis giró, básicamente, en torno a los cuadernos y a las formas evaluativas desarrolladas por sus docentes: planas, dibujos, dictados, consultas, proyectos de aula, sopas de letras, apareamientos, exámenes escritos, composiciones, exámenes de selección múltiple, consultas, evaluaciones orales y exposiciones.

### **3.5.5. Entrevistas en profundidad.**

De acuerdo con Campoy y Gomes (2009) “cada vez más se va utilizando la entrevista en profundidad, también conocida como cualitativa, no estructurada, abierta o no estandarizada” (p. 288). Después de sistematizar y realizar una primera lectura de las dos primeras actividades se eligieron tres estudiantes (entre niños y niñas) por cada grado, para ampliar los temas que por su frecuencia (Relevancias) o escasez (Opacidades) llamaron más la atención y que se configuraron como categorías emergentes. La estrategia de entrevista semiestructurada sirvió, además, para facilitar la triangulación de la información obtenida en los Talleres de Evocaciones y de Expresión Gráfica y aprovechar los primeros hallazgos y obtener conclusiones más confiables. En relación a ello, Piaget opina que “una opinión espontánea de un niño vale más que todos los interrogatorios”, pero a renglón seguido agrega que “sin los trabajos de análisis que constituyen los interrogatorios, esta opinión no podría situarse dentro de las perspectivas reales de la mentalidad infantil” (Piaget, 1984, p. 8).

Las entrevistas se realizaron en compañía de la docente orientadora de la institución, formada en psicología, y quien sirvió de apoyo para registrar las actitudes de los niños durante el desarrollo de la conversación.

El guion de la entrevista fue elaborado a partir de las múltiples recurrencias de temas encontrados, primero en el Taller Evocaciones y posteriormente en el Taller de Expresión Gráfica. Dichos temas, que aparecieron una y otra vez, fueron decantados mediante procesos de reducción



y sistematización que permitieron la aparición de categorías emergentes. Estas categorías, que ya constituirán puntos de atención más concreta sirvieron de base para formular las preguntas. La fase de análisis de las entrevistas, nuevamente fijó su atención sobre las recurrencias halladas en los diálogos de con los niños. La ruta ha sido descubrir esas reiteraciones en los niños: “La repetición de los temas indica que ha sido posible llegar a la esencia, al significado del fenómeno estudiado” (Mari, 2010: 119).

En la entrevista se procuró utilizar los términos y expresiones propias del lenguaje de los niños de la Institución, previamente identificadas. Por ejemplo, a los niños no se les habló de aprobación o reprobación de evaluaciones sino de “ganar o perder evaluaciones” que es más propio de su argot infantil. Una de las preguntas, incluso, tenía ese sentido. En primer lugar se les preguntaba si conocía el significado de la palabra fraude y de acuerdo con su respuesta (si sabía o no sabían) se les indicaba otras palabras como trampa o pastel.

### 3.6. Técnicas de Análisis de la Información

Un riguroso trabajo de campo no basta en investigación si no se elige una correcta técnica de análisis de la información, que en el presente caso la constituyen los discursos orales, gráficos y escritos que se lograron obtener directamente de los niños acerca de su percepción de la evaluación escolar. Igualmente, se realizó un análisis documental – cuadernos, evaluaciones y tareas escolares – para lograr mayor acercamiento al tipo de estímulo que genera los imaginarios sociales estudiados en esta oportunidad.

La primera técnica de análisis se centró en los contenidos. Sin embargo, Fernández (2002) expone que, mientras para algunos autores el análisis de contenido constituye una técnica, otros lo consideran un método. Menciona, entre otros a Kerlinger (1988, p. 543) para quien constituye “un método de observación y medición” en el que el investigador “toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones”. Pero no resulta tan importante determinar si es una técnica o un método, opina Fernández, “sino su utilización adecuada a los intereses y necesidades de cada investigación en particular”. Por ello destaca, entre muchas otras posibles, la utilidad del análisis de contenido para “identificar actitudes, creencias, deseos, valores,



centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países, etc.” (Fernández, 2002, p. 37).

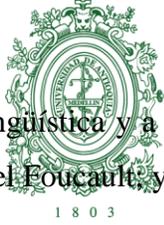
## Facultad de Educación

Las dos primeras técnicas de recolección de información – el Taller de Evocaciones y el Taller de Expresión gráfica – concebidas como el universo de contenido producido por los niños, fueron sistematizadas con el fin de facilitar el análisis de los distintos elementos que, afirma Fernández, nos podríamos encontrar:

“El propósito básico del análisis es la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación”. (Fernández, 2002, p. 38).

De dicha sistematización, y según indica Juan Luis Pintos (2004, p. 35), desde la perspectiva de un observador de *Segundo Orden*, surgieron aspectos comunes y frecuentes – a manera de categorías emergentes – que marcaron la tendencia del código *Relevancia/Opacidad*. Esos aspectos, además, sirvieron como base para plantear un diálogo fluido con los grupos focales en aras de profundizar sobre esos mismos elementos. Esto, sumado al análisis documental de algunas de las estrategias evaluativas aplicadas a los niños, permitió alcanzar una triangulación, que ampliara el panorama sobre los imaginarios sociales que construyen los niños acerca de la evaluación escolar.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que gran parte de los contenidos analizados estaban representados en los discursos de los niños. Por tal razón, surgió la necesidad de preguntarse por un método apropiado para comprender su lenguaje. En tal sentido, las orientaciones de Lupicinio Íñiguez, en su texto *El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica* (2003) ayudaron no solo a esclarecer conceptos fundamentales sino a establecer un procedimiento lógico y ordenado para la interpretación de las diferentes producciones discursivas acopiadas. Íñiguez (2003, p. 96) destaca tres tradiciones en el análisis del discurso: la anglosajona,



asociada a la lingüística y a la Escuela de Oxford; la tradición de Europa Continental, ligada al influjo de Michel Foucault; y la escuela pragmática francesa

1803

## Facultad de Educación

De la segunda, la europea, pero especialmente desarrollada en Francia, destaca la necesidad de emplear para el análisis del discurso “tres operaciones: la diferenciación texto-discurso, la distinción locutor/a-enunciador/a y la operacionalización del corpus”. (Íñiguez, 2003, p. 101). Frente a la primera operación, asevera que “lo que convierte un texto dado en discurso es el hecho de que define en el espacio social una identidad propiamente enunciativa, que se circunscribe espacial e históricamente” (p. 102). Por otro lado, en la segunda operación, distingue entre locutor como “una realidad empírica” y enunciador como “autor lógico y responsable del texto” (p. 103). Y en la última operación, la operacionalización del corpus, admite una multiplicidad de posibilidades:

“Así, caben tanto conversaciones transcritas como interacciones institucionales transcritas o entrevistas transcritas. Es decir, enunciados plenamente orales, como textos previamente escritos como artículos, documentos, informes, comunicados, estudios, informes, etc.” (p. 104)

Por otra parte, sugiere que a la hora de poner en práctica un análisis del discurso – ya desde la tradición anglosajona – se siga tres pautas (p. 104):

- a) Definición del proceso que quiere analizarse,
- b) Selección del material relevante para el análisis
- c) Análisis propiamente dicho

Siguiendo esa ruta, al emprender la primera de estas pautas, consistente en la “definición del proceso que quiere analizarse”, Íñiguez recomienda en primer lugar, como es apenas lógico, “haberse formulado una buena pregunta”. Procedimiento ya efectuado en el Capítulo I al plantear el Problema de Investigación:

1803

¿Cuáles son los imaginarios sociales que construyen los estudiantes del nivel de Básica Primaria de la Institución Educativa San Juan de los Andes, del municipio de Andes, acerca de sus experiencias de evaluación en la escuela?



Para responder a esta cuestión a través del análisis del discurso, Íñiguez señala la necesidad de “preguntarse que relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quieren explicar” (p. 105) y afirma que, dado que el lenguaje es parte inseparable al ser humano, es imposible pensar cualquier tipo de relaciones sociales o culturales por fuera de él. Por esta razón asevera que “la relación social que el/la analista examina no está únicamente mediatizada por el lenguaje, sino también controlada por él” (p. 105) a través de normas particulares que funcionan sistemáticamente en cada grupo social. Por ello, pretender desentrañar la naturaleza de los imaginarios sociales de los niños exige inexorablemente acudir al análisis del discurso de la infancia como grupo social, pero no quiere decir esto, advierte el mismo autor, que pueda existir algún discurso “por sí mismo sin estar anclado en algún otro” sino que coexiste paralelamente con otros mediante un fenómeno conocido como intertextualidad. (p. 107).

Incluso, al escudriñar al interior del discurso de la infancia, como en cualquier otro grupo social, se pueden apreciar grandes diferencias entre sus individuos, de modo que se evidencien “las tensiones que atraviesan cualquier sentido identitario: autonomía frente a dependencia” (p. 107). *Autonomía*, en el sentido de que al analizar el contenido mismo del discurso, muchos individuos se pueden mostrar “diferentes, distintos, independientes” frente al grupo. O por el contrario, *dependencia*, cuando los sujetos se muestren “iguales a los demás, semejantes en casi todo, dependientes de ellos/as” (p. 107). Esa tensión autonomía/dependencia del sujeto frente al discurso del grupo, resulta clave para determinar la tensión Relevancia/Opacidad (Pintos, 2004) a través de la cual se pueden hacer observables los imaginarios sociales.

Y los imaginarios sociales se pueden hacer observables en los niños cuando los tratamos como sujetos capaces y les permitimos expresarse sobre un asunto concreto. De esa observación es posible hallar que muchos de los niños comparten aspectos (percepciones, sentimientos, opiniones, emociones...) como grupo social específico, frente a la práctica de la evaluación escolar. En tanto que algunos otros aspectos pueden no ser tan comunes y aflorar, ya no en la generalidad de la infancia, sino en la particularidad de algunos niños. Extremos que Íñiguez precisa necesarios para “buscarse el material que ejemplificará los discursos que se relacionan con la construcción de la identidad”. Y menciona, entre los materiales posibles, textos, documentos técnicos, biografías, autobiografías, historias de vida, transcripciones de conversaciones informales, entrevistas y discusiones de grupo. Advierte, además, que la “regla de oro” para la elección de estos materiales



debe ser que, en sí mismos, pongan de “manifiesto la construcción, la experiencia y el relato de la identidad *per se*” (2003, p. 107).

En la segunda etapa, que consiste en la selección del material para el análisis, Íñiguez (2003) destaca dos asuntos a resolver: la Representatividad y los Efectos discursivos. Sobre el primero de ellos, la Representatividad (p. 108), no lo asume como cuestión estadística, sino más bien como la aptitud de un individuo para ser un referente arquetípico del grupo al que pertenece. Y en relación al segundo, los “efectos discursivos”, señala que “dado que todo texto es ambiguo y difuso”, deben realizarse todas las lecturas posibles en función de hallar las relaciones sociales que ayuden a dilucidar la pregunta formulada por el analista. (Íñiguez, 2003, p. 109)

En último lugar, en “el análisis propiamente dicho” (p. 110), señala la necesidad de digitalizar y catalogar los materiales documentales y transcribir las fuentes verbales, tales como conversaciones y entrevistas, en las que no solo debe tomarse nota de lo dicho, sino del mayor número de aspectos que permitan hacer una lectura más amplia de la situación: silencios, vacilaciones, equivocaciones y demás elementos que pueden poner en contexto una situación dada.

### 3.7. Validez de las Técnicas de Recolección y Análisis de la Información

El mismo Íñiguez (2003) advierte que, con independencia del tipo de técnica, metodología o estrategia utilizada, “los procedimientos de análisis son marcadamente interpretativos” (p. 114). Esto es, siempre habrá lugar a segundas lecturas ¿Queda, entonces, en entredicho la legitimidad del análisis del discurso? No exactamente, Por ello, propone que una tarea del analista debe ser “mostrar cómo ha efectuado su lectura del texto” (Íñiguez, 2003, p.15)), que sin duda constituye una razonable defensa de una de cuantas interpretaciones sean posibles.

En esta investigación se ha tenido claro que el lenguaje, tanto escrito, como gráfico, verbal o gestual, es la fuente de información con la que se pretende hacer una lectura de los imaginarios sociales de los niños. Por lo tanto, las técnicas de recolección y análisis de información se han elegido con la intención de propiciar diversas formas de lenguaje en los niños. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron diseños con el acompañamiento de la docente orientadora de la



institución, la psicóloga Genoveva Franco, con el propósito de recibir una visión externa que ayudara a descubrir posibles falencias, errores o dificultades que no hubiese previsto el investigador.

## Facultad de Educación

### 3.8. Operacionalización del Diseño de Investigación

Para lograr una visión más concreta del diseño de investigación se realizó un esquema en el que se desprenden los objetivos trazados, las técnicas utilizadas, así como las unidades de análisis consideradas. Ver Tabla 2.

**Tabla 3. Cuadro de operacionalización del diseño de investigación**

Objetivo General	Ob. Específicos	Categorías Teóricas	Técnicas	Instrumentos	Unidad de Análisis
<b>Comprensión de los imaginarios sociales que los niños del nivel de Básica Primaria de la I.E. San Juan de los Andes, en el municipio de Andes, construyen sobre sus experiencias de evaluación en la escuela.</b>	Comprensión de los imaginarios sociales que los niños de Básica Primaria de la I.E. San Juan de los Andes, en el municipio de Andes, construyen sobre sus experiencias de evaluación en la escuela.	Gestión Educativa	Taller: Evocaciones	Guía de Observación	Grado Aspectos Frecuentes (Relevancias) Aspectos Poco Frecuentes (Opacidades) Categorías Emergentes
	Reconocer los elementos que influyen en la construcción de los imaginarios sociales de los niños sobre la evaluación en la escuela.	Evaluación Escolar	Taller: Expresión Gráfica	Guía de Observación	
	Describir la manera como los niños	Calidad Educativa Imaginarios Sociales	Análisis Documental	Guía de Análisis de Documentos	
		Niñez	Entrevista en Profundidad	Guion de Entrevista	



#### 4. Procedimiento

Con el fin de hacer una mejor y más fácil lectura de la información recogida a través de las diferentes técnicas, con cada una de las muestras (en diferentes momentos) se efectuó un proceso de sistematización en varias fases: inicialmente, se digitalizaron textos, dibujos y entrevistas; luego se activaron procesos de reducción de la información (Aguirre, 2012); posteriormente, se hizo una pesquisa de temas frecuentes que devino en las esperadas categorías emergentes; y por último, se hizo una nueva lectura para formular nuevas conclusiones y hallazgos.

##### 4.1. Exploración de Evocaciones

A manera de fase exploratoria, se desarrolló en primer lugar el Taller de Evocaciones. En esta actividad se buscó que los niños expresaran espontáneamente aquellas ideas, imágenes, referencias, percepciones o todo aquello que asociaran de forma más inmediata con la palabra 'evaluación'. Para no condicionar sus respuestas, se procuró no influir ni dirigir su atención en aspectos particulares de la evaluación y para que se sintieran más desinhibidos se les informó que no era necesario que marcaran las tarjetas con sus nombres. Al iniciar la actividad, se les pidió que cerraran los ojos y permanecieran en silencio en sus asientos. Por unos segundos se les solicitó que pensarán en la palabra "evaluación" y simultáneamente se les fue dejando una tarjeta en sus escritorios (marcada con la palabra evaluación). Luego se les indicó que al abrir los ojos debían escribir en esa tarjeta lo que pensaron acerca de dicha palabra (una palabra, una frase, una oración, una imagen, lo que quisieran...).



*Ilustración 4. Momento de aplicación del taller de evocaciones en el grado Tercero.*

Este ejercicio permitió hallar las referencias más inmediatas que experimentan los niños sobre la palabra 'evaluación'. La recurrencia de algunas respuestas pudo dar pistas significativas para rastrear y profundizar sobre aspectos más específicos y permitieron detectar las categorías emergentes desde las cuales se podrían profundizar sus imaginarios sociales sobre evaluación.

En este punto debe precisarse que, dado el disímil nivel académico de los diferentes grados, no podrían esperarse respuestas similares, muy especialmente entre los grados extremos (Primero y Quinto). Al momento de realizar la actividad los niños del grado Primero apenas estaban escribiendo las palabras más básicas: “mi mamá me ama o “mimi ama a ema” escribieron, con algunas variaciones, casi todos los niños. Sin embargo, a pesar de su edad y nivel académico y tal vez por cierto acompañamiento familiar, dos niños mostraron una mayor capacidad expresiva y produjeron evocaciones muy interesantes. El primero, escribió “la evaluación tiene imágenes y hay tareas” y el segundo niño realizó el dibujo de un aula con una evaluación en el centro y en el fondo un estudiante sentado en un pupitre.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

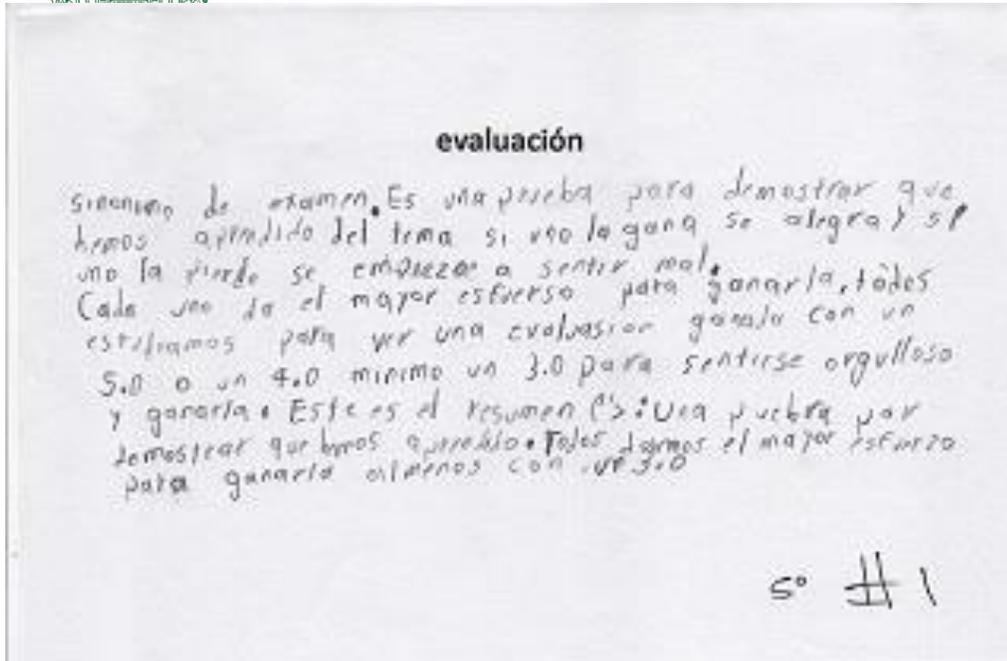


Ilustración 5. Escrito elaborado por un niño del grado Quinto durante el Taller de Evocaciones.

Para sistematizar el Taller de Evocaciones, que fue la primera muestra obtenida, se digitó inicialmente (primera columna a la izquierda) de la manera más fidedigna posible a como los niños la escribieron, conservando los errores de escritura propios de su edad y nivel académico. A pesar de tales errores, en la mayoría de los casos fue posible descubrir la intención comunicativa de sus autores y por ello, de cada texto se extrajeron las unidades de sentido (columna central) que pudieran ser identificables, pero ahora realizando correcciones de ortografía, sintaxis, puntuación y eliminando redundancias (como la palabra evaluación, porque todo hacía referencia a ella). Por último, se realizó una nueva lectura para detectar temas e ideas recurrentes, se les dio un nombre y se consolidaron como las primeras categorías emergentes (columna de la derecha).

1 8 0 3

Tabla 4. Sistematización del Taller de Evocaciones

#	Evocación	Unidades de Sentido	Categorías Emergentes
---	-----------	---------------------	-----------------------



Sinónimo de examen. Es una prueba para demostrar que hemos aprendido del tema si uno la gana se alegra y si uno la pierde se empieza a sentir mal.

“Sinónimo de examen”  
"para demostrar que hemos aprendido del tema" - "si uno la gana se alegra" - "si uno la pierde se empieza a sentir mal"

NOCIÓN -  
PROPÓSITO  
EMOCIONES

## Facultad de Educación

1	Cada uno da el mayor esfuerzo para ganarla, todos estudiamos para ver una evaluación ganada con un 5.0 o con un 4.0 mínimo un 3.0 para sentirse orgulloso y ganarla. Este es el resumen es: una prueba para demostrar que hemos aprendido. Todos damos el mayor esfuerzo para ganarla al menos con un 3.0	"para ganarla" - "para sentirse orgulloso y ganarla" - "Todos damos el mayor esfuerzo para ganarla"	NOCIÓN - PROPÓSITO EMOCIONES
2	Es una hoja que al escribirla evaluación cuando lla lo ases al que te la entreguen bas a encontrar notas buenas o mas	"para ganarla" - "para sentirse orgulloso y ganarla" - "Todos damos el mayor esfuerzo para ganarla"	RESULTADO - EMOCIONES - NOCIÓN - PROPÓSITO

Como categorías emergentes se agruparon y definieron sus más probables intenciones, en cuanto se procuró identificar qué querían expresar con sus palabras. Por ejemplo, muchos niños intentaron explicar cómo concebían la palabra evaluación y por ello se determinó crear la categoría NOCIÓN. Y Así, aparecieron otras como MOMENTOS o EMOCIONES. Sin embargo, es necesario precisar que algunas de sus palabras o expresiones podrían considerarse simultáneamente en varias categorías emergentes. Es pertinente también indicar que estas categorías aparecieron en algunos o todos los grados con mayor o menor frecuencia. Para identificar la recurrencia se elaboró una segunda sistematización en la que se recogieron las apariciones de cada una de las categorías en cada grado. Podría suponerse, que a mayor edad y grado de escolaridad, se presentaría un número más alto de categorías emergentes. Sin embargo, eso sólo sucedió de primero a tercer grado: 2 en el grado Primero, 9 en el grado Segundo, 14 en el grado Tercero, 10 en el grado Cuarto y 14 en el grado Quinto.



Tabla 5. Primeras categorías emergentes en el Taller de Evocaciones

GRADO	NOCIÓN	MOMENTOS	VALORACIÓN	EMOCIÓN	REFLEXIÓN	EXPERIENCIA	PROPOSITOS	FORMAS	ASIGNATURAS	EXPECTATIVAS	APROBACIÓN/REP	FAMILIA-SANCIÓN/PREMIOS	FRAUDE	ÍCONOS	RESULTADOS	JUSTICIA
1°	X	X														
2°	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
3°	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
4°	X	X	X	X			X	X	X		X	X	X			
5°	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X			X	X

### 4.2. Primeras Categorías Emergentes

Como puede observarse en la Tabla 5 las categorías más recurrentes en todos los grados son las de Noción y Momentos de la evaluación. Otras emergieron en solo uno o dos grados, como Fraude que apareció en el Grado Tercero o Experiencias, presente en los grados Segundo y Tercero. Cada una de estas categorías emergentes puede concebirse de la siguiente manera:

**Noción.** Un intento del niño por conceptualizar, con sus propios términos, la palabra evocación. Se destacan expresiones como: “Sinónimo de examen” (Grado 5°), “Significa evaluar a muchas personas” (Grado 4°), “Es una nota que a uno lo asusta” (Grado 3°), “La evaluación tiene muchos temas” (Grado 2°) o “La evaluación tiene imágenes y hay tareas” (Grado 1°)

**Momentos.** Hace referencia a los diferentes tiempos en los que proyecta, se vive o recuerda la palabra evaluación. Esos momentos son, por ejemplo, el anuncio de una prueba escrita, el momento en que se realiza dicha actividad o el instante en que el profesor entrega los resultados de lo



evaluado. Guarda esto bastante relación con los momentos claves que según Aguilar (1996, p.87) tiene la evaluación para el docente: diseño, aplicación y calificación.

**Valoraciones.** Dentro de esta categoría se incluyeron aquellas expresiones con las que los niños señalaban el valor o apreciación que la evaluación tenía para ellos. Agrupa expresiones como “me gusta”, “Me encantan”, “es muy importante” o “es algo que enloquece”.

**Emociones.** Recoge los distintos estados de ánimo expresados por los niños en cualquiera de los momentos de la evaluación. Las Valoraciones y Emociones parecen confundirse, pero en estas últimas se perciben no sólo el peso que tiene la palabra evaluación sino la afectación anímica que le produce: “Me alegra porque me atraviesa el corazón”, dice una niña del grado Segundo, mientras que otra del grado Cuarto expresa “Cuando yo hago una evaluación me siento incómoda” y dibuja una figura humana (una niña) presentando una prueba escrita.

**Reflexiones.** Se encontraron algunos juicios de valor sobre la importancia o pertinencia de las evaluaciones. Alguno de ellos, por ejemplo, en el grado tercero expresaba que “(...) El estudio es el valor de la vida, porque la vida no es vida si no hay estudio (...)”.

**Experiencias.** Algunos niños relataron anécdotas o sucesos relacionados con la experiencia de ser evaluado, ya fuera el mismo año, en años anteriores o de forma recurrente: “(...) es que yo soy muy inteligente y cuando llego al colegio se me olvida todo, cuando hago un examen me da nervios”.

**Propósitos.** Los niños en muchas ocasiones, al intentar, tal vez, establecer el concepto que han construido de la palabra evaluación, señalaban más bien su función o finalidad, ya fuera para el maestro (verificar conocimientos), para el colegio (sistema de promoción) o para la familia (premios o castigos). En el grado Quinto un niño escribió “La evaluación sirve para saber cuánto sabemos”, mientras en el mismo grado otro expresó “Es la Palabra que uno tiene que entregar todo de uno para que los profesores sepan lo de uno”.

**Formas de Evaluación.** En algunos casos los niños hicieron referencia a las diferentes formas de evaluar que han experimentado, destacando sus bondades o dificultades. Así, por ejemplo, distinguieron entre evaluaciones orales o escritas, entre individuales, por pareja, o grupales, entre evaluaciones parciales o finales y otros señalaron sus preferencias por asignaturas en las que tenían



mayores habilidades, como Matemáticas, Lenguaje o Tecnología. Esta categoría emergió solo en los grados Tercero, Cuarto y Quinto, que además fueron los únicos grados que, al parecer, han aplicado el concepto de autoevaluación: “Nos piden la autoevaluación, pensamos en todo lo que nos dicen y nos concentramos mucho” (Quinto Grado).

## Facultad de Educación

**Asignaturas.** Aunque no se hallaron muchas (siete en total), se tuvieron en cuenta algunas alusiones a asignaturas específicas como Lenguaje, Matemáticas u otras, porque a partir de ello podría rastrearse o tener indicios de sus preferencias, temores o expectativas frente a la diversidad de contenidos, metodologías o estrategias pedagógicas. Así, un niño en grado Tercero reveló que “La que más me pone nerviosos es Ciencias Naturales”, otro en Segundo indicó que “Mi evaluación es de Matemáticas y es de números en Inglés, me encantan los números en Inglés”.

**Expectativas.** Está muy relacionada con la siguiente categoría en cuanto gran parte del interés que tiene el niño sobre la evaluación radica básicamente en su resultado. Por ello sus expectativas, que en esta ocasión emergieron en los grados Tercero y Cuarto estuvieron dirigidas a la posibilidad de aprobar o reprobar una prueba: “Cuando hago una evaluación me da susto de que la pierda” (Niño de Tercer grado).

**Tensión Aprobación/Reprobación.** Siempre está presente en la experiencia evaluativa de los niños y es la que genera tan encontradas emociones. Está estrechamente ligada con la siguiente categoría, pues son directamente proporcionales: Premio si hay Aprobación y Castigo si hay Reprobación.

**Familia y Tensión Premio/Sanción.** Son la consecuencia directa de la aprobación o reprobación de una evaluación y no necesariamente se trata de un premio sino de una felicitación o la mera manifestación de agrado o conformidad por parte de sus padres. En caso de sanción, tampoco se trata siempre de castigo físico sino de un regaño o un llamado de atención. Aquí el punto de interés está puesto sobre la importancia que tiene para el niño la reacción de su familia sobre sus resultados académicos.

**Fraude.** Esta categoría está en el terreno de las opacidades (Pintos, 2004): apareció una sola vez. Tal vez por eso mismo se quiso prestar atención sobre ella, para explorar y profundizar en siguientes indagaciones, pues es una práctica que acompaña con bastante frecuencia a la evaluación



escolar. El niño, del grado Tercero, reveló lo siguiente: “Cuando a mí me entregan una evaluación yo tiemblo y hay unos niños que pastelean”<sup>3</sup>.

**Íconos.** Se consideró como categoría, no por su frecuencia, pues sólo apareció una vez – y también en el grado tercero – sino porque aporta información sobre la representación gráfica que se hacen los niños sobre la evaluación: “Cuando uno presenta una evaluación que uno piensa y cree que la va a perder y también cuando hace divisiones y se las hace malas con un puntico o con una equis”. Vale la pena señalar que, posteriormente, la equis, que representa la reprobación, apareció con mayor frecuencia en el taller de Expresión Gráfica.

**Resultados.** Aunque las pocas apariciones de esta categoría (dos en el grado Quinto) también se hubieran podido incluir en la Tensión Aprobación/Reprobación se quiso considerar como asunto concreto porque también es necesario profundizar en el carácter fundamental que tienen los resultados frente a toda evaluación, especialmente de tipo cuantitativo. Prácticamente no se concibe evaluación sin resultados.

**Justicia.** Este ítem solo tuvo una aparición en el grado Quinto, haciendo referencia a la evaluación: “Siento que es muy justa para finalizar un tema o para un año”.

### 4.3. Expresión Gráfica

En un segundo momento del trabajo de recolección de datos, se desarrolló el taller de Expresión Gráfica, el cual se realizó durante la jornada académica, en las aulas de cada grupo y con el acompañamiento de los docentes. Para ello, se le entregó a cada niño una hoja en blanco, con espacios para su identificación y con la siguiente leyenda como encabezado: “Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN”. Así mismo, se dirigieron algunas palabras orientadoras de la actividad, estimulando la generación de recuerdos e imágenes y evitando centrar la atención sobre un asunto específico. Durante el desarrollo de la actividad se procuró que los docentes que acompañaron la actividad no influyeran sobre el trabajo de los chicos. Igualmente, se les pidió a los niños concentrarse en la realización de sus propios dibujos, con el propósito de que no estuvieran tentados a copiar a sus compañeros.

<sup>3</sup> En el argot infantil y juvenil de esta región se le llama “pasteliar” a hacer fraude en las evaluaciones.



Ilustración 6. Dibujo elaborado por una niña del grado Tercero durante el Taller de Expresión Gráfica.

El taller de Expresión Gráfica fue sistematizado mediante la agrupación de temas similares en cada grado y la posterior descripción de cada uno de los dibujos. Esos temas en común, se constituyeron también en categorías emergentes, con algunas semejanzas a las recogidas en el Taller de Evocaciones. Los grupos o categorías que emergieron fueron las siguientes:

Tabla 6. Categorías emergentes del Taller de Expresión Gráfica

Categorías emergentes / Grados	Frecuencia por Grado				
	1°	2°	3°	4°	5°
Representación de la evaluación	6		1		7
Anuncio de evaluación				7	6
Antes de la evaluación			1		1



Estudiar para la evaluación					3
Momento de evaluación	13	11	12	14	5
Familia y Evaluación		3			6
Reflexión sobre la evaluación			3	1	4
Evaluación y futuro					2
Emociones					10
Después de la evaluación			3	7	
Elementos varios	8	5	4	4	
Actividad escolar			3		
Palabra evaluación			1		
Evaluación reciente	2	8			
Ambiente de aula		4			

Como puede observarse, se encontró una estrecha relación entre las categorías que emergieron en el Taller de Evocaciones y el Taller de Expresión Gráfica. En el primero, por ejemplo, se creó la categoría Momentos de la Evaluación para incluir los diferentes tiempos en los que los niños concebían la evaluación escolar. Ya en el segundo, se detalló cada tiempo en particular: Anuncio de Evaluación, Antes de la Evaluación, Estudiar para la Evaluación, Momento de la Evaluación y Después de la Evaluación. Tiempos distintos que, además, determinan muy diferentes emociones y reflexiones del niño sobre su experiencia de ser evaluado en la escuela.

La dificultad, antes mencionada, con el nivel tan precario de los niños del grado Primero en la producción de textos escritos, se manifestó menos pronunciada en esta actividad, pues desde el grado Preescolar se han familiarizado con el dibujo. Al respecto, Delval (2001, p. 99) señala que "una de las ventajas de esta técnica es que frecuentemente, y sobre todo en el caso de los niños pequeños, éstos son capaces de expresar en el dibujo muchos elementos a los que no se refieren verbalmente". Sin embargo, en este caso, con el fin de optimizar la información, fue necesario hacer un acompañamiento especial y preguntarle a cada niño en qué consistía su dibujo. Estos comentarios o explicaciones fueron escritos registrados marginalmente en cada hoja.



*Ilustración 7. Momento de realización del taller de expresión gráfica.*

#### **4.4. Triangulación: Entrevistas**

Luego de haber recogido una valiosa información, a través de los primeros talleres – Evocaciones y Expresión Gráfica – resultó útil y necesario acudir a un instrumento más – la entrevista – que permitiera indagar sobre aquellos aspectos que afloraron y merecían un mayor grado de profundización. Las entrevistas se realizaron con un total de 19 niños y niñas, distribuidos de la siguiente forma: tres del grado Primero, cinco del grado Segundo, cuatro del grado Tercero, tres del grado Cuarto y cuatro del grado Quinto. Aunque, inicialmente, se había querido hacer la entrevista con solo tres niños por grado, en los grados Segundo, Tercero y Quinto se aumentó el número de niños para lograr una muestra más heterogénea a la inicialmente obtenida, dada cierta similitud en las respuestas de los niños.

El análisis y sistematización de los primeros dos instrumentos de información, así como el hecho de disponer de las categorías emergentes facilitó la realización de un cuestionario que se le aplicó a los niños elegidos, de forma individual, durante la jornada de clase y con el acompañamiento de la docente orientadora de la Institución, quien, además, estuvo muy atenta a las expresiones gestuales y comportamentales de los niños. Aunque el cuestionario parece extenso (44 preguntas) las entrevistas no resultaron muy extensas, debido a la brevedad de las respuestas de los niños. Juan Delval (2001, p. 102) sugiere que al realizar un estudio evolutivo – y éste en



parte lo es – deben realizarse las mismas preguntas básicas a los niños de todas las edades. Añade que pudieran realizarse algunas preguntas un tanto más complejas a niños un poco más grandes, pero advierte que esto limitaría su análisis solo sobre los mismos. Ver Anexo A.

## Facultad de Educación



*Ilustración 8. Momento de realización de entrevista con estudiante del grado Quinto.*

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## 5. Hallazgos y Perspectivas

1 8 0 3

### 5.1. Hallazgos

Resulta más que necesario precisar que éste ha sido un estudio exploratorio que no ha pretendido establecer conclusiones universales dado lo limitado de la muestra y por ende debe concebirse como un estudio de caso que aspira ofrecer algunos aportes en la comprensión de los imaginarios que construyen los niños durante su experiencia escolar. Su carácter exploratorio se



debe, entre otras razones, a que plantea un diseño de investigación de igual condición, ya que sigue parcialmente la ruta que otros investigadores han planteado para la comprensión de imaginarios sociales, en temas algo similares, pero hace su propio camino al intentar un proyecto que no encuentra otra referencia totalmente igual.

## Facultad de Educación

De otro lado, debe advertirse lo ambicioso de querer comprender lo que pasa por las mentes de los niños. Dificultades de diferente índole y tenor se presentan para ello. En primer lugar, la capacidad expresiva que poseen de acuerdo a su edad y nivel académico, ya sea de forma oral, escrita o gráfica. En ese mismo sentido, se presenta como dificultad el bajo nivel de argumentación de algunos niños, quienes explican sus preferencias o actitudes con un simple “porque sí” o “porque no”. En segundo lugar, es todo un reto ganar su interés en la realización de una actividad y lograr la confianza necesaria para establecer con ellos una comunicación fluida y eficaz. Valga la pena mencionar, a manera de ilustración, que a pesar de haber realizado una amplia orientación del Taller de Expresión Gráfica, en el que debían dibujar algo relacionado con la palabra “evaluación”, algún niño estuvo tan desentendido de la actividad que, tras dibujar dos figuras humanas de niños, escribió “no tirar basura al piso”. Y en tercer lugar, un gran desafío, en todo momento, fue insistir en la necesidad de respuestas espontáneas y sinceras, ya que, con cierta frecuencia, los niños optan por contestar lo que consideran que para sus docentes – y en este caso para el investigador – resulta políticamente más correcto.

Por último, probablemente algunos de los hallazgos que se presentarán a continuación podrían parecer, a primera vista, conclusiones obvias, porque hacen parte de los imaginarios de los adultos sobre los niños y sobre la evaluación escolar. Sin embargo, este estudio cobra sentido en cuanto a que busca validar o confrontar dichos imaginarios, porque su mayor interés ha sido comprender el mundo de los niños, a partir de sus propias voces y experiencias y no desde los recuerdos o prejuicios de los adultos.

### 5.1.1. Significaciones imaginarias.

Las categorías emergentes recogidas en las primeras técnicas de recolección de información y la posterior triangulación que se logró hacer a través de las entrevistas, sirvieron para establecer algunas unidades de construcción de realidades de los niños sobre la evaluación escolar. Se



agruparon en cinco significaciones imaginarias que recogen de forma global la manera como los niños perciben, sienten, conciben y viven la evaluación, en distintos momentos, en diversos espacios y frente a diversas expectativas y resultados alcanzados.

## Facultad de Educación

Inicialmente, se exploró el conjunto de nociones elaboradas por los niños frente al concepto de evaluación. De forma seguida, se quiso saber cómo explican los niños la existencia de la evaluación escolar, al preguntarles *¿Por qué existe la evaluación Escolar?* y *¿Para qué sirve la evaluación en la escuela?* A continuación, se centró la atención en observar las emociones que surgen en los niños cuando se enfrentan a la experiencia de ser evaluados y posteriormente, cómo perciben las diversas formas en qué son evaluados. Por último, se profundizó en la importancia que tienen los resultados de la evaluación, tanto para el niño, como para su familia y el sistema educativo, pero no visto como consecuencia de un proceso sino como la necesidad de ser aprobado. Ver Tabla 7.

### 5.1.1.1. Significación imaginaria 1. Nociones de evaluación escolar.

Responde a la pregunta *“¿Qué es la evaluación?”*. En el primer taller, el de Evocaciones, aunque no se les formuló directamente esta pregunta, algunos niños se aventuraron a construir sus propias definiciones. En cambio, en las entrevistas, cuando se les preguntó directamente *“Para ti ¿Qué significa evaluar?”* pocos se atrevieron a dar un concepto. Muchas de estas definiciones se formaron a partir de la redundancia: *“Es evaluar una materia”*, *“Significa un examen”* o *“Hacer una evaluación”*. Cuando se les mencionó la palabra evaluación, algunos niños la asociaron con un tipo de prueba (examen) escrita, aquella que se hace al término de un período de un curso específico, también llamada *“evaluación final de período”*.

Según Piaget (1964), durante el período conocido como segunda infancia (7-12 años), las operaciones mentales del sujeto apenas son de tipo *“concreto”* y regularmente *“sólo se refieren a la realidad y, particularmente, a los objetos tangibles susceptibles de ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas”* (1964, p. 84). En este caso, sin embargo, a pesar de su dificultad para establecer conceptualizaciones, pareció bastante claro que desde el primer grado todos los niños comprendían el significado de la palabra evaluación.

Esto pudo observarse, incluso, en los grados más elementales: aunque como excepción, pues al momento de realizar la actividad los niños del grado Primero escasamente esbozaban las



primeras palabras escritas, durante el Taller de Evocaciones una niña escribió “la evaluación tiene imágenes y hay tareas”.

Una muestra más de la apropiación que del concepto de evaluación van adquiriendo los chicos, se evidencia en una parte de la entrevista a una niña (V) del grado Segundo por parte del investigador (J) al preguntarle por el significado de la palabra evaluación:

V: “Es para ver si los niños están muy bien”.

J: “¿En qué?”

V: “En las materias”.

En el grado Tercero la noción de evaluación afloró aún más claramente durante el Taller de Evocaciones: “Para mí evaluación es un desafío”, “Evaluación es una nota”, “Significa un examen” o “...Es una tarea que tenemos que realizar”. Otro caso muy significativo surgió durante el taller de Expresión gráfica: otro niño del mismo grado escribe un título grande: “evaluaciones” (aunque no lo escribe muy bien). Debajo del título dibuja un niño sentado en un pupitre y sostiene una hoja en su mano que dice “evaluación”. A su alrededor escribe las siguientes palabras: “concentrarse”, “estar listo”, “estudiar”, “actuar”. Ver Ilustración 9.



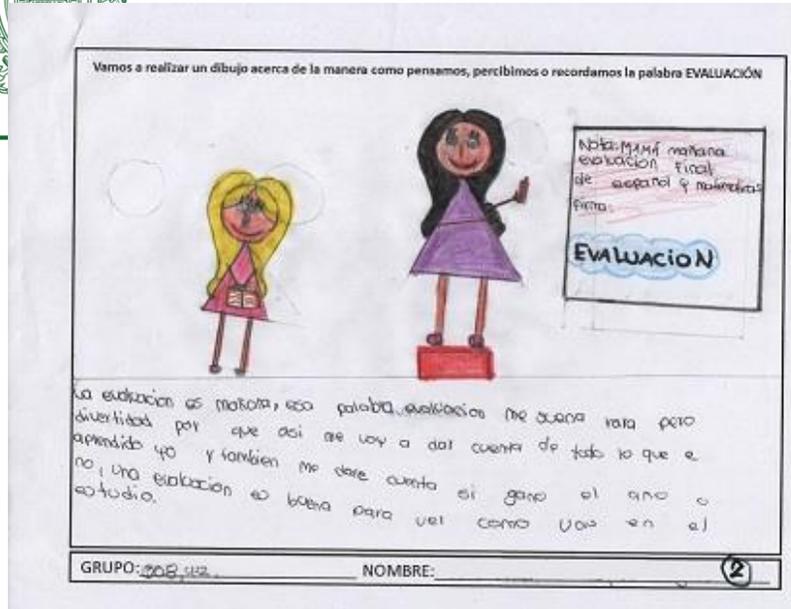


Ilustración 10. Dibujo elaborado por niña del grado Cuarto durante el Taller de Expresión Gráfica.

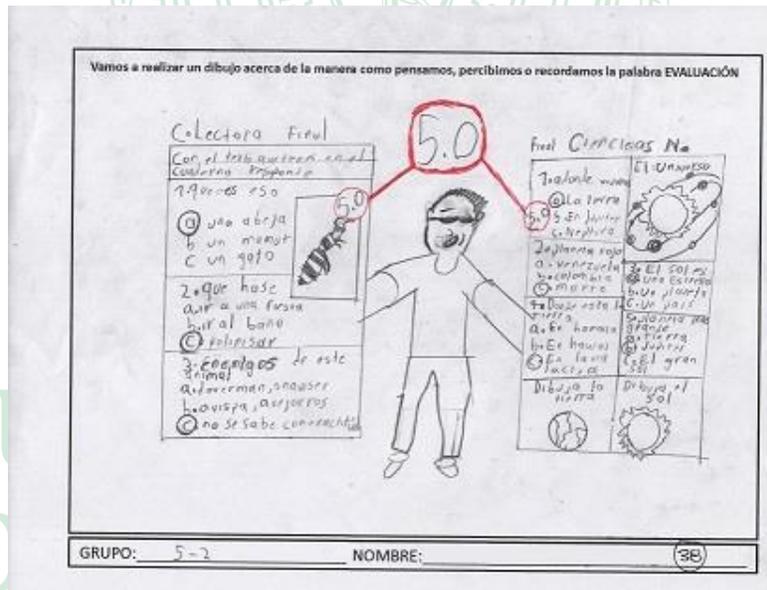


Ilustración 11. Dibujo elaborado por un niño del grado Quinto durante el Taller de Expresión Gráfica.



## 5.1.1.2. Significación imaginaria 2. Propósito de la evaluación escolar.

Esta significación imaginaria responde a las preguntas “¿Por qué existen las evaluaciones?” y “¿Para qué sirven las evaluaciones?” Aunque en los primeros talleres no se plantearon preguntas concretas y más bien se alentó la creación de textos y dibujos libres – relacionados con la palabra evaluación – surgieron múltiples respuestas, algunas de ellas con mucho en común, que luego fueron agrupadas, emergiendo categorías como Propósito, Reflexiones y Valoraciones. Espontáneamente, surgieron expresiones que no sólo valoran sino que le dan sentido a las evaluaciones. Como categoría Valoraciones se recogieron algunas como las siguientes:

- Niño del Grado Segundo: "Me encanta la evaluación para aprender, para conocer lo que siento".
- Niño de Grado Tercero: "La evaluación es el sentido del estudio porque las evaluaciones los profes nos las hacen para que nos vaya bien en la entrega de notas porque prácticamente la evaluación es la que vale por todo el período".
- Niño del Grado Cuarto: "Es una valiosa oportunidad que nos dan los profesores para aprender cada día más, para ser el día de mañana unos profesionales que tengamos esmeros cada día más. Por eso me parecen las evaluaciones valiosas".
- Niño del Grado Quinto: "(...) yo creo que la evaluación es la llave de aprender lo nuevo".

De manera sorprendente, pudo observarse que los niños no conciben que sea posible la existencia de un colegio en el que no se realicen evaluaciones: “Un colegio sin evaluaciones no tiene sentido”. Niño de Segundo grado, durante la entrevista. Y enfatiza... “no tiene ni un poquito de sentido”. Y en términos generales, coincidieron en afirmar que si existiese algún colegio sin evaluaciones, sería un colegio de poca calidad: “Malo porque, los niños no reforzarían, los niños no sabrían bien y todo así” (niña de Tercer grado). Tampoco sería en colegio que escogiesen para ellos: Que no, no me quería ir para allá” (niño del Segundo grado).

Contrario a lo que podría esperarse, de forma casi generalizada, los niños de la Institución afirmaron que las evaluaciones tienen gran importancia para el aprendizaje:

Segundo Grado: "cuando me evalúan aprendo mucho sobre lo que me enseña", "aprendo mucho", "para saber cuánto sé", "para aprender lo que siento", "aprendo", "con las evaluaciones aprendo", "para aprender, para conocer lo que siento".



Tercer Grado: "es para una mejor aprendizaje", "para aprender y a despertar la mente", "uno aprende más para las otras tarea y actividad", "aprende más para ayudarle a los compañeros y enseñarles", "para practicar las hojas que le dan a los niños", "aprender mucho de todas las evaluaciones".

## Facultad de Educación

Cuarto Grado: "porque también uno aprende mucho, imagina, con eso experimenta, eso es evaluación", "para saber que si aprendimos", "para aprender cada día más" - "para ser el día de mañana unos profesionales que tengamos esmeros cada día más", "para ver que aprendió", "Para ver si sí aprendió durante el Periodo", "nos sirven para que digan esta niña (o) si aprendió va para el otro año", "para saber más y estar lográndolo"

Quinto Grado: "Es una prueba para demostrar que hemos aprendido del tema", "una prueba para demostrar que hemos aprendido", "para los grados y para poder aprender", "Es algo que nos hacen para saber si aprendemos lo que nos enseñan", "Los profesores las hacen para ver que aprendimos en los temas", "ayuda a ver si alguien o estudiante sabe lo que está en el cuaderno", "para aprender" - "para estar más seguros de las cosas" - "para expresar todo lo que pensamos", "para mirar cuánto hemos aprendido", "yo sé que es para aprender más", "sirve para saber cuánto sabemos"...

Por la frecuencia de alusiones que hacen sobre la importancia que tiene la evaluación para aprobar asignaturas y el año escolar, puede sospecharse que más allá del aprendizaje que se logra con la evaluación, para el niño lo que realmente importa de ella es su función de promoción al grado siguiente. Por otra parte, puede concluirse además, según sus propias expresiones, que coinciden con Perronoud en que "la otra función tradicional de la evaluación es la de certificar los conocimientos adquiridos ante terceros" (2015, p. 12): la familia, el profesor y su propios compañeros.

### **5.1.1.3. Significación imaginaria 3. La evaluación escolar: un mundo de emociones.**

¿Tendría que ser obvio que en torno a la evaluación escolar los niños manifestaran sentimiento negativos como miedo o repudio?



En contra de lo que se pudiera creer, los niños, especialmente a edad más temprana encuentran la evaluación como una experiencia escolar dinámica, en la que se mezclan sus intereses, se ponen en juego sus interacciones familiares, se juegan sus aspiraciones académicas y afloran una variedad de emociones. Al registrar tantas valoraciones positivas (grado Segundo, por ejemplo) respecto a la evaluación, podría suponerse cierta intención de agradar a quienes hacen la investigación, o por lo menos responder no tanto lo que piensan como niños sino lo que quisiera escuchar los adultos. Sin embargo, llama la atención que las respuestas no surgen de un proceso de socialización y aun así sean muy similares.

Esta significación imaginaria responde a la pregunta ¿Qué genera la evaluación? Las categorías emergentes recogidas en las primeras técnicas de recolección de información sirvieron para descubrir emociones expresadas por los niños en los distintos momentos que tienen que ver con la evaluación escolar. Desde el comienzo, cuando se aplicó el instrumento Evocaciones, empezaron a emerger una serie de sentimientos, muchas veces contradictorios: "También me hace muy Feliz cuando gano una evaluación y cuando la pierdo porque de esa manera ya se en que puedo mejorar" (estudiante de Quinto Grado). En la siguiente relación se enuncia las apariciones de estas emociones:





Ilustración 12. Dibujo elaborado por un niño del grado tercero en el que pone de manifiesto sus emociones.

## Facultad de Educación

**Segundo Grado:** alegría, miedo, alegría, felicidad, seguridad, emoción, nervios.

**Tercer Grado:** nervios, susto, felicidad, olvido, nervios, muy bueno y muy malo, susto, alegría, felicidad, alegría, tristeza, entusiasmo, desafío, diversión, susto, nervios, susto, miedo, felicidad, temblor, susto, pensar, felicidad, alegría, aburrición, susto.

**Cuarto Grado:** felicidad, nervios, alegría, felicidad, tristeza, nostalgia, felicidad, alegría, duda, amor, susto, alegría, emoción, entusiasmo, felicidad, nervios, temor, miedo, susto, miedo, susto, alegría, tranquilidad, alegría, emoción, nervios, emoción, susto.

**Quinto Grado:** alegría, orgullo, felicidad, escalofrío, miedo, felicidad, miedo, felicidad, decepción, emoción, miedo, adrenalina, alegría, orgullo, nervios, desagrado, pesimismo, emoción, tristeza, alegría, miedo, emoción, decepción, miedo, felicidad, agrado, miedo, felicidad, nervios, nervios, alegría, miedo, tristeza, tranquilidad, temblor, tristeza, miedo, alegría, tristeza, susto, vacío, ganas de llorar, nostalgia, alegría, tristeza, felicidad, tensión, nervios, felicidad, olvido, felicidad, tristeza, felicidad, susto, ganas de llorar, ganas de no hacer nada, tristeza, alegría, felicidad.

Posteriormente, durante la realización del Taller Gráfico, se observó cómo los niños plasmaron, igualmente, múltiples emociones en los distintos momentos de la evaluación escolar: su anuncio por parte del docente, el tiempo de su aplicación y el instante durante el cual se entregan los respectivos resultados.

Durante la entrevista se indagó por las razones que provocan la variedad de emociones, pudiendo establecer que existe una estrecha relación entre éstas y la tensión aprobación/reprobación, que ronda la evaluación escolar, en gran medida, porque desencadena una reacción familiar de la que se desprenden regaños o felicitaciones y premios o castigos. Igualmente, se observa una intensa preocupación por la promoción del grado escolar y su incidencia en el ambiente familiar.



## 5.1.1.4. *Significación imaginaria 4. Formas de evaluación escolar.*

### Facultad de Educación

Obedece a la pregunta “¿Cómo se evalúa?”

En primer lugar se concluye que la heteroevaluación es la tendencia entre los docentes de la Institución. Esto se acentúa entre quienes enseñan a los niños de los primeros grados (Primero y Segundo), quienes desconocen la autoevaluación, a pesar de que el Sistema Institucional de Evaluación señala que debe aplicarse al final del período en todas las asignaturas.

Los niños, se dividen entre su preferencia por pruebas orales y escritas, se muestran algo escépticos frente a las que se desarrollan por parejas o equipos y en todos los grados muestran mayor aceptación por las pruebas cerradas – selección múltiple, apareamiento, completar, falso o verdadero – que por aquellas en las que debe redactar y argumentar.

## 5.1.1.5. *Significación imaginaria 5. Tensión aprobación/reprobación de la evaluación escolar.*

¿Qué consecuencias trae la evaluación escolar? Más allá de las afirmaciones de los niños acerca de que la evaluación fortalece sus procesos de aprendizaje y que por tanto la aceptan y hasta la disfrutan, puede leerse entre líneas que, de lejos, la expectativa por la aprobación o reprobación de un examen, una asignatura o un grado escolar, domina las emociones que se generan en la escuela.

La fuerza que tiene el uso de lenguaje al calificar los resultados obtenidos en una evaluación como “ganar” o “perder” que imprime un ánimo –tal vez – prestado del mundo competitivo (el deporte, la guerra, la apuesta...) marca una relación hostil entre el niño, el docente y la familia. Incluso, expresiones como aprobar y reprobar siguen teniendo una carga emocional y significativa muy fuerte, porque no connota el desarrollar una habilidad, adquirir un conocimiento, o lograr un aprendizaje sino el recibir el visto bueno o malo por parte de un docente o de una institución



Y esa tensión obedece a que “antes de regular los aprendizajes, la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación” (Perrenoud, 2015, p. 10). Es decir, en el caso de los niños, la evaluación incide en todos los escenarios de su vida y en las esferas en las que socializa.

Las notas o resultados académicos constituyen las mayores preocupaciones para un escolar porque “es un mensaje que, en principio no dice al alumno lo que sabe, sino lo que le puede suceder ‘si continúa así’ hasta fin de año” (Perrenoud, 2015, p. 11). Sin embargo, no parece suceder igual con todos los estudiantes. Las diferencias en las percepciones frente a la evaluación también obedecen a las diferencias en el carácter y desarrollo de la personalidad de los niños. Algunos se muestran más confiados y seguros de sí mismos. Otros, en cambio, dejan entrever un temor permanente y una tendencia a la derrota.

**Tabla 7. Configuración de las significaciones imaginarias sobre la evaluación escolar**

Significaciones imaginarias	Categorías Emergentes que recoge	Responde a la pregunta:
<b>Nociones de Evaluación Escolar</b>	Noción, Reflexión, Experiencias, Propósito, Iconos	¿Qué es la evaluación?
<b>Función de la evaluación escolar</b>	Momentos de la Evaluación, Valoración, Reflexión, Propósito	¿Por qué existe la evaluación? ¿Para qué sirve la evaluación?
<b>Emociones frente a la evaluación escolar</b>	Emoción, Experiencias, Formas de Evaluación, Asignaturas, Expectativas, Familia, Resultados	¿Qué emociones genera la evaluación?
<b>Formas de evaluación</b>	Experiencias, Formas de Evaluación, Asignaturas, Justicia	¿Cómo se evalúa?



Tensión

Aprobación/Reprobación

Reflexión, Experiencias,

Expectativas,

Aprobación/Reprobación,

Familia, Fraude, Resultados,

Justicia

¿Qué consecuencias trae la

evaluación escolar?

## Facultad de Educación

### 5.1.2. Elementos que influyen en la construcción de los imaginarios sociales de los niños sobre la evaluación escolar.

Antes que nada, debe advertirse que los imaginarios sociales que construyen los niños – o cualquier grupo social – no surgen de la nada. Nacen de la confluencia de infinitas voces, de la influencias de diversos fenómenos sociales o ambientales, de la interacción entre los individuos, de la relación de éstos con su medio ambiente y social, del influjo de los medios de comunicación, de la huella histórica de anteriores generaciones... en fin, de tantos factores probables que sería ingenuo determinar con precisión cuáles, cuánto y de qué manera inciden en la construcción de determinados imaginarios sociales estudiados.

Ya de entrada resulta difícil describir imaginarios sociales. Los intentos por hacerlo terminan siendo etéreos, imprecisos y en muchos casos, especulativos. Sin embargo, no puede renunciarse a emprender tales desafíos, porque por más quimérico que resulte hacerlos tangibles, los escasos resultados alcanzados siempre serán avances valiosos para desentrañarlos.

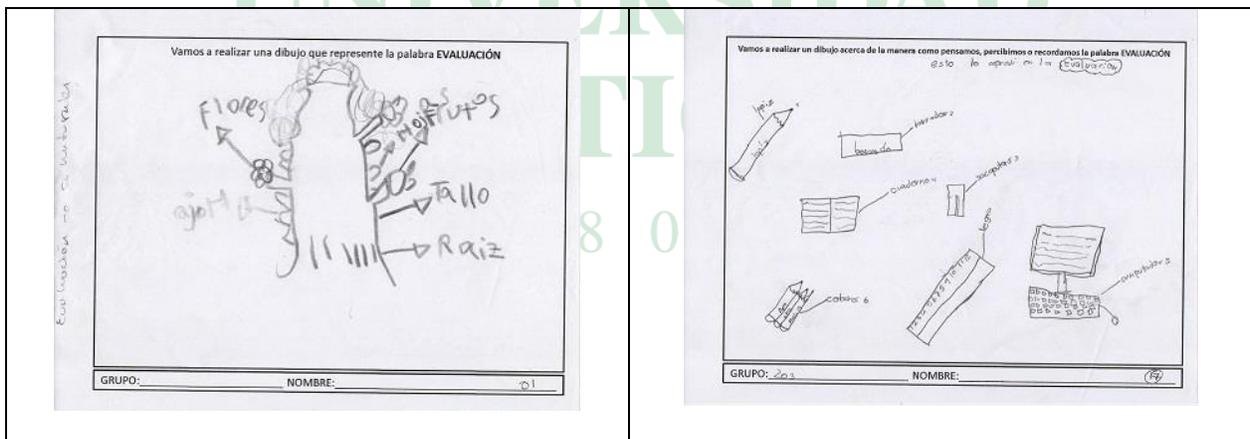
Igual sucede en la descripción de imaginarios sociales sobre la evaluación escolar. Al intentar descubrir sus causas o los elementos que le dan origen, no se halla una fórmula infalible para reconocerlos. Se pueden proponer y probar diferentes técnicas y métodos para interpretarlos que, en todo caso, no dejarán de tener mucho de subjetivo, e incluso intuitivo. En este presente estudio, en síntesis, la estrategia ha consistido, primero, en dejar hablar espontáneamente a los niños; segundo, procurar compensar sus limitaciones en el lenguaje escrito, alternando con la expresión gráfica; y tercero, escudriñando en esas zonas grises que anuncian tener mucha información pero que no resultan fáciles de leer, tanto si resultan de temas recurrentes como de asuntos poco frecuentes.



Al escuchar a los chicos, al revisar sus producciones gráficas y al interrogarlos, se pueden apreciar algunos aspectos que aparecen una y otra vez y se entrecruzan y de los que se puede sospechar su relación en la formación de esas ideas, emociones, imágenes que van elaborando sobre la evaluación. Se trata de algunos de los seres con los que interactúa y de los que recoge información sobre la escuela, la evaluación o la vida misma; de sus escenarios de vida cotidiana y de la información que recibe, de diferentes fuentes, formatos y momentos.

La relación que se hace a continuación no tiene un orden de primacía porque no existe información suficiente para determinar cuál es de menor o mayor influencia en la construcción de los imaginarios sociales de los niños sobre la evaluación en la escuela.

**5.1.2.1. La representación de la evaluación.** Entendida como la imagen mental que el niño se hace cuando piensa en la palabra evaluación. Esa representación está cargada de toda la iconografía que suele asociarse a la aplicación de pruebas, especialmente escritas y que circula en los espacios escolares: números, letras, operaciones, revisados, equis, chulos, preguntas, hojas de respuestas... En el taller de expresión gráfica muchos reprodujeron algún tipo de evaluación, ya fuera el último examen presentado, alguna lección oral que recordase o como en caso de un niño de primero, un árbol con sus partes que, según dijo, representaba una evaluación de Ciencias Naturales. Debe anotarse como durante esta actividad, los niños del grado Primero fueron los que más se inclinaron a representar algún tipo de evaluación.





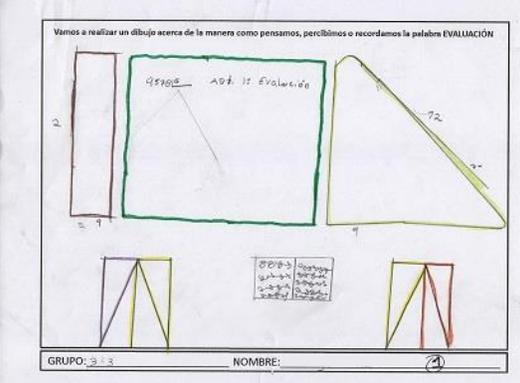
<p>Grado Primero: El niño dibuja un árbol y señala que es una evaluación de Ciencias Naturales.</p>	<p>Grado Segundo: El niño dibuja su examen más reciente sobre elementos tecnológicos.</p>
 <p>Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN</p> <p>GRUPO: 2-3 NOMBRE: (1)</p>	 <p>Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN</p> <p>GRUPO: 2-2 NOMBRE: (47)</p>
<p>Grado Tercero: El niño representa un examen de Geometría.</p>	<p>Grado Cuarto: El niño dibuja una evaluación oral.</p>
 <p>Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN</p> <p>GRUPO: 5-2 NOMBRE: (44)</p>	

Ilustración 13. Dibujos relacionados con la representación de la evaluación.

**5.1.2.2. El ego.** Dicho de otro modo, el niño mismo. O por lo menos, la imagen que de sí mismo se hace cada niño. Cómo se ve el niño frente a la evaluación y cómo conversa con sus expectativas y emociones. Esta afirmación obedece, especialmente, al gran número de dibujos en los que aparecen figuras humanas que, casi en todos los casos, los representa a ellos mismos. Pudo observarse que, salvo excepciones, los niños siempre dibujaron niños y las niñas, a su vez,



dibujaron niñas. Incluso, en muchas ocasiones identificaron las figuras con un “yo” o con el nombre del quien realizó el dibujo.

<p>Grado Primero: “Una niña y un niño presentando una Evaluación”.</p>	<p>Grado Segundo: “Haciendo deporte”. Elaborado por una niña.</p>
<p>Grado Tercero: Dibujo elaborado por un niño.</p>	<p>Grado Cuarto: Dibujo elaborado por un niño.</p>

## Ilustración 14. Dibujos relacionados con el ego

**5.1.2.3. El compañero.** Es el otro más próximo en edad y experiencia. Con el par de clase no solo comparte espacios físicos. También comparte su proceso de crecimiento. Ambos descubren el mundo y comparten inquietudes, nociones y fabulaciones. La clase, la tarea, la evaluación por parejas, el juego y el descanso son algunos de los momentos en los que interactúan y construyen esa realidad social como grupo específico.

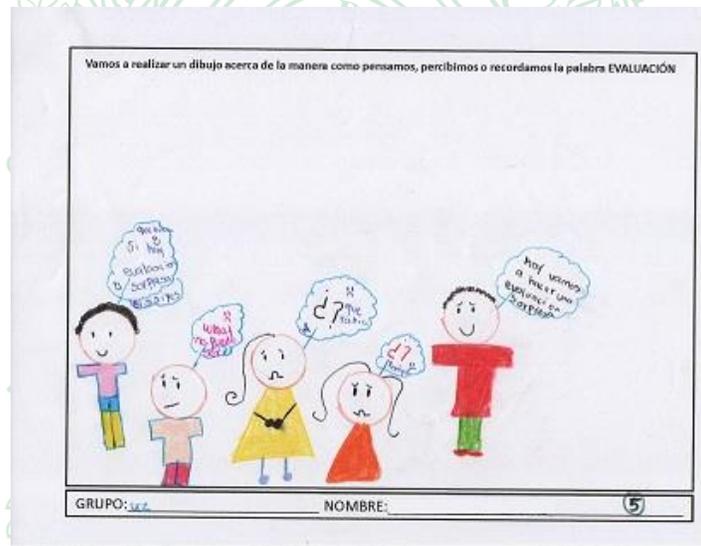


Ilustración 15. Dibujo relacionado con los compañeros de escuela.

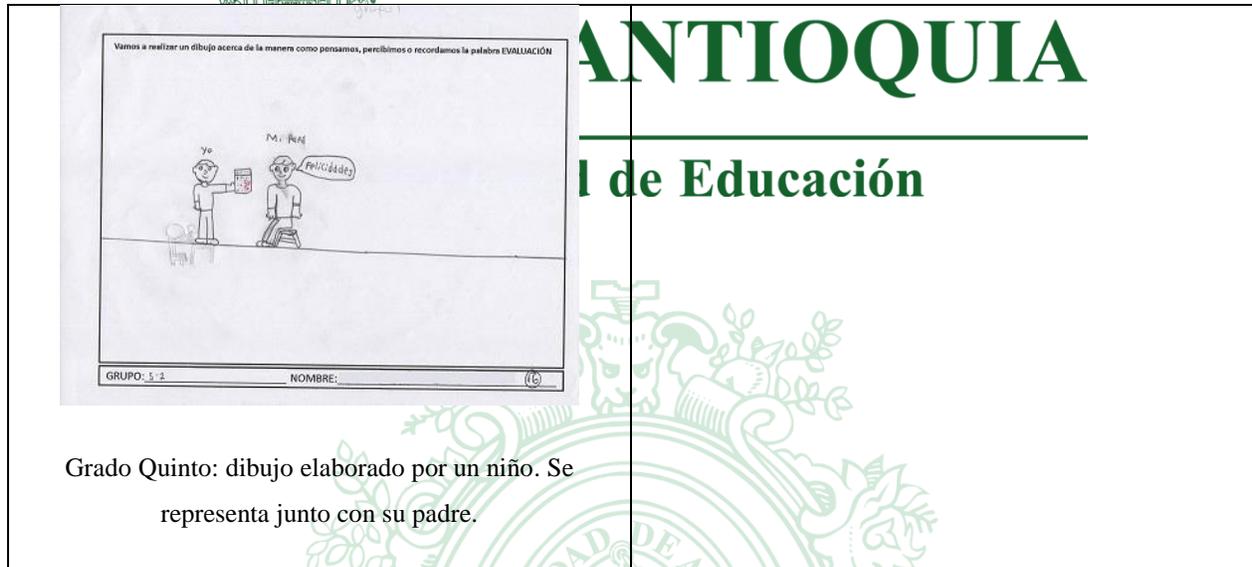
**5.1.2.4. La Familia.** Aparece una y otra vez en las evocaciones, en el taller gráfico y en las entrevistas. Determinan, en todos los grados, la mayoría de las emociones que afloran, porque de los resultados de la evaluación se desprende la reacción familiar – básicamente papá o mamá – que otorga regaños o felicitaciones y premios o castigos. Señala Anna Pagés Santacana que “la mayor característica de la dinámica familiar reposita en la atmósfera afectiva que la impregna y que sirve como fundamento para perfilar las formas singulares con las cuales se han de tramitar el amor y el odio, la vida y la muerte; en definitiva, las fuerzas ambivalentes que definirán el carácter y la personalidad de cada ser humano” (Pagés Santacana, 2011, p. 42).



En la familia, además, se reciben las primeras orientaciones y recomendaciones sobre la vida escolar. En el hogar se señala la necesidad de aprender y aprobar las lecciones escolares. En un comienzo, el hogar es el sitio de protección, mientras que el ingreso a la escuela representa la incursión a una nueva realidad social. Entre la escuela y el hogar circulan voces, juicios, prejuicios, emociones y un sinnúmero de informaciones sobre la evaluación escolar que contribuyen a construir ese imaginario social.

## Facultad de Educación

<p>Vamos a realizar un dibujo que represente la palabra EVALUACIÓN</p> <p>Uno aprende a escribir palabras y sacarse un cinco y llegar feliz a la casa y mamá me da premios.</p> <p>GRUPO: NOMBRE: 21</p>	<p>Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN</p> <p>GRUPO: 23 NOMBRE: 24</p>
<p>Grado Primero: “Uno aprende a escribir palabras y sacarse un cinco y llegar feliz a la casa y mamá me da premios.</p>	<p>Grado Segundo: dibujo elaborado por una niña. Se representa junto con su madre.</p>
<p>Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN</p> <p>GRUPO: 25 NOMBRE: 26</p>	<p>Vamos a realizar un dibujo acerca de la manera como pensamos, percibimos o recordamos la palabra EVALUACIÓN</p> <p>GRUPO: 41 NOMBRE: 42</p>
<p>Grado Tercero: Diálogo entre madre e hijo sobre la evaluación. Elaborado por una niña.</p>	<p>Grado Cuarto: Diálogo entre madre e hijo sobre la evaluación. Elaborado por una niña.</p>



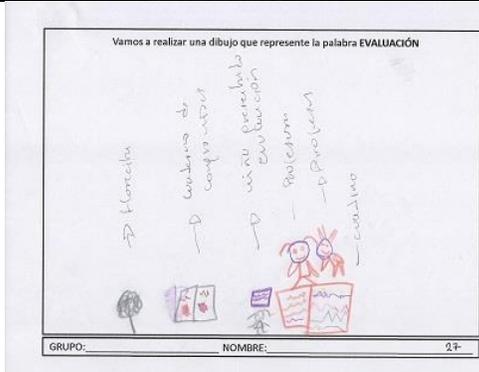
Grado Quinto: dibujo elaborado por un niño. Se representa junto con su padre.

Ilustración 16. Dibujo relacionado con la familia.

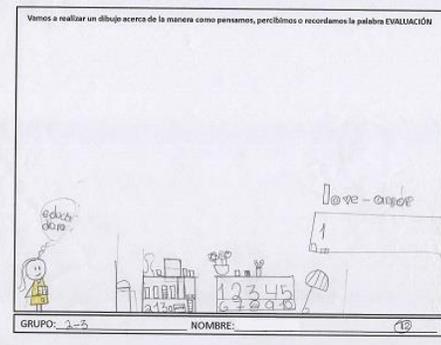
**5.1.2.5. El maestro.** Para el niño no sólo representa norma y la autoridad de quien ejerce control, sino de quien posee y administra el conocimiento. Es él quien pregunta y quien tiene todas las respuestas. La persona que aprueba o reprueba y por ende, la que determina si alguien puede o no ser promovido. Es el maestro quien señala lo cierto de lo que no lo es y por ello, "en el intento por acreditar, algunos alumnos aprenden a "descifrar", a "medir" a su maestro; de tal manera que las respuestas reflejan más los intereses y personalidad del maestro, que la opinión del alumno" (Aguilar, 1996, p. 93).

Se observa que la mayoría de los chicos que dibujan docentes, lo hacen de alguien de su mismo género. Y representa a sus maestros más amados y admirados. Por ejemplo, un niño de cuarto dibuja una figura humana y la señala como el Profesor Rolando. Debajo dice "El profesor educativo, el que nos enseña a no ser groseros, a respetar al que es bueno o malo".

1 8 0 3

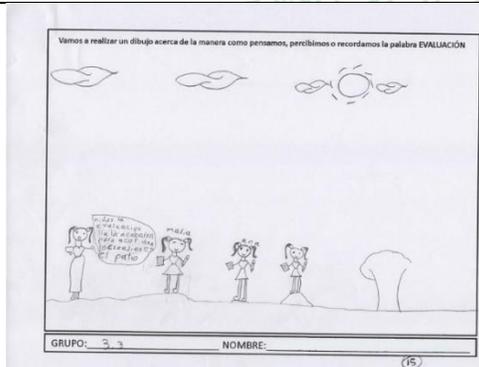


## AN d de E



Grado Primero: dibuja a la profesora, una evaluación y diferentes elementos del aula.

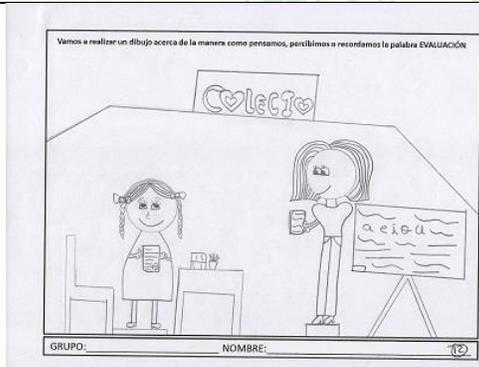
Grado Segundo: dibuja un aula y una educadora.



Grado Tercero: dibuja una docente y varios alumnos.



Grado Cuarto: dibuja un docente anunciando una evaluación



Grado Quinto: dibujo elaborado por una niña. Se representa a sí misma con su maestra.

# UNIVERSIDAD MEDIELIN TIOQUILA 8 0 3

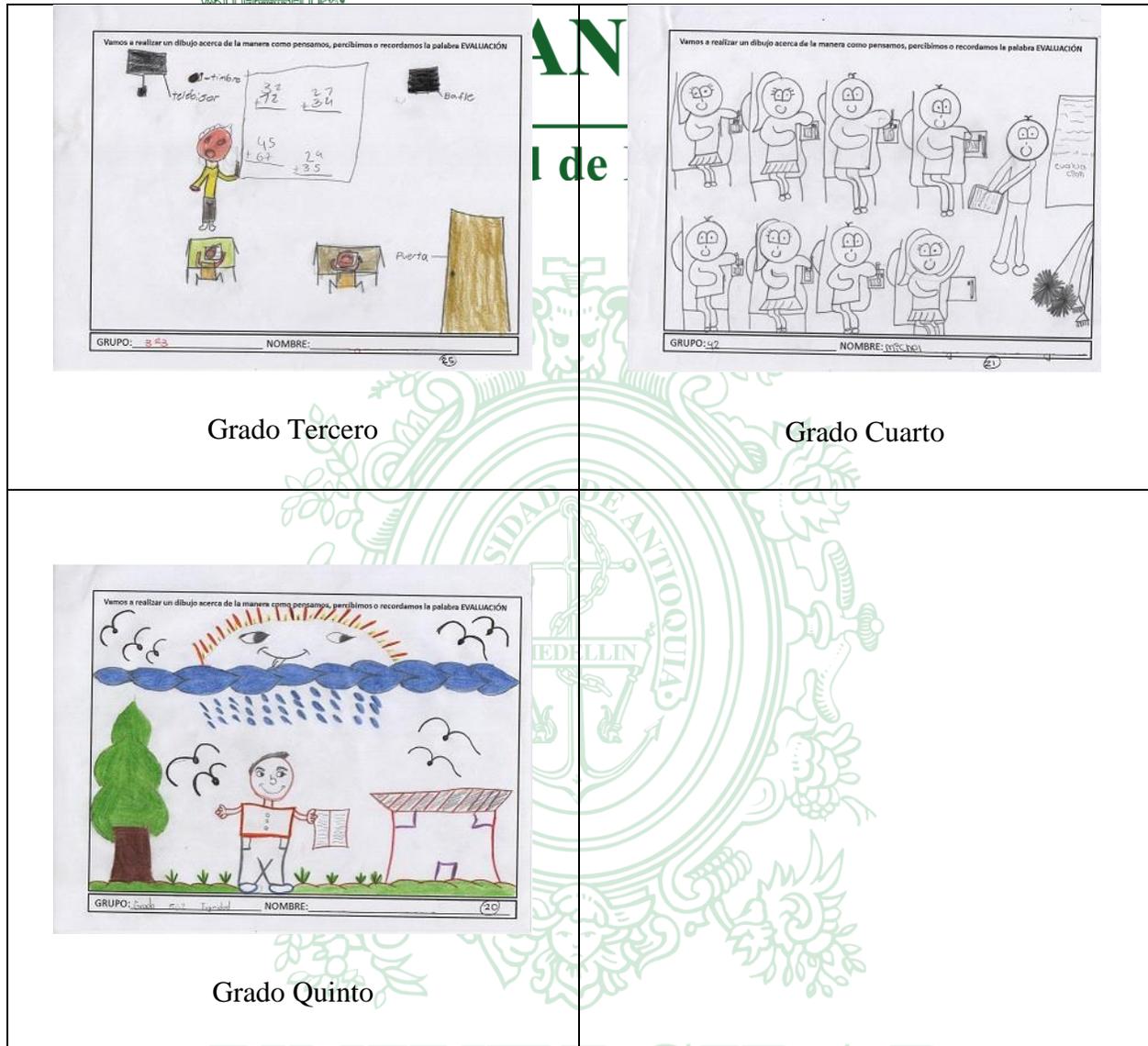


Ilustración 17. Dibujos relacionado con el maestro.

**5.1.2.6. Las Prácticas Pedagógicas.** Los imaginarios sociales construidos por los niños son un cúmulo de emociones, nociones, percepciones que resultan de su proceso de maduración y de las experiencias e interacciones cotidianas. Cabe preguntarse, si ciertas prácticas pedagógicas podrían afectar positiva o negativamente esos imaginarios sociales y estar lesionando los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como el bienestar del niño e impidiendo que su vida en la escuela resulte placentera. Durante la entrevista, por ejemplo, algunos niños manifestaron no sentirse cómodos durante las evaluaciones orales y otros confesaron experimentar miedo, temor o confusión durante la aplicación de una prueba escrita.

**5.1.2.7. Los escenarios educativos.** El aula y la escuela aparecieron de forma repetida en los instrumentos a través de los cuales se recogió la información sobre los imaginarios sociales de evaluación escolar. Son los lugares que inmediatamente el estudiante asocia con esa actividad y los que termina por ampliar y enriquecer como imaginarios sociales.





Grado Tercero

Grado Cuarto

Grado Quinto

Ilustración 18. Dibujos relacionados con los espacios educativos.

**5.1.2.8. La multiplicidad de discursos.** El niño permanentemente está expuesto a un cúmulo de información que circula en cada uno de sus escenarios de vida cotidiana. La Internet, la televisión, el abuelo, el vecino, el meme<sup>4</sup>, el compañero y muchas personas más, en algún momento, emitirá una opinión, una información o una anécdota sobre la evaluación. Muchos de esos mensajes se repiten una y otra vez a través del refranero popular, las frases hechas, las retahílas, la literatura, la publicidad, los mensajes institucionales y hasta por la religión y la política.

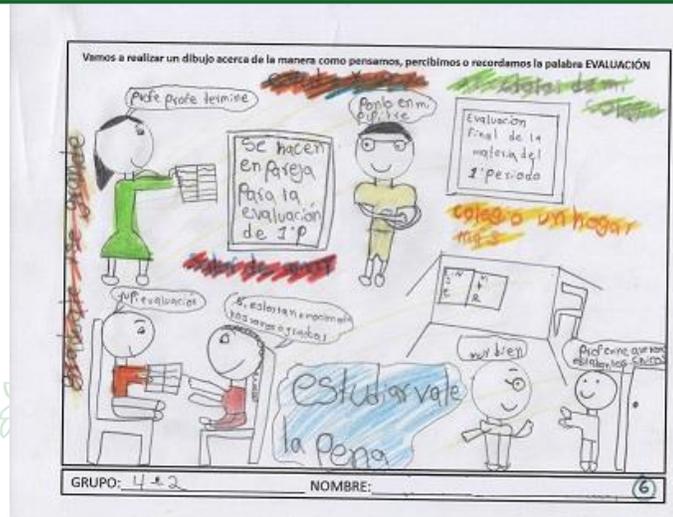
<sup>4</sup> Se conoce como meme a los mensajes con contenido de humor que circulan a través de redes sociales.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Se destaca, como muestra de ello, que una niña escribiera en su dibujo el eslogan “estudiar vale la pena”, que hizo parte de los mensajes corporativos de un ente territorial.

1 8 0 3



1 8 0 3



### 5.1.3. Proceso de elaboración de imaginarios sociales de los niños sobre la evaluación escolar.

¿Qué es un Proceso?: "Un proceso es la serie de pasos y de cambios que se dan para alcanzar un horizonte. Por ejemplo, es necesario, en primer lugar, aprender a sumar y luego a multiplicar para lograr aprender a dividir" (Pérez y Bustamante, 1996, p. 19).

A pesar de que llamamos de manera genérica “niños” a todos los individuos que participaron como muestra de este estudio, no podemos considerarlo como grupo homogéneo. Al contrario, la decisión de elegir estudiantes de cinco grados distintos tuvo que ver con la intención de contrastar las diferencias en la consolidación de imaginarios sociales sobre evaluación escolar en cinco edades y niveles académicos diversos. Este tipo de investigación se conoce como estudio evolutivo y al respecto Delval afirma lo siguiente:

Cuando realizamos un estudio evolutivo lo que nos interesa es ver cómo va cambiando una conducta, una determinada capacidad o una representación a lo largo del tiempo. Por tanto, tenemos que estudiar a los sujetos en distintos momentos temporales o distintas edades. Si, por ejemplo, consideramos que el problema que nos interesa se desarrolla entre los 3 y los 7 años, tenemos varias posibilidades respecto a cómo elegir a nuestros sujetos y diseñar la experiencia". (Delval, 2001, p. 47)

Tal como refiere Delval existen diversas posibilidades para realizar un estudio evolutivo. En este caso, en aras del reducido tiempo en que debe presentarse un informe de investigación, se optó por aplicar las mismas técnicas de recolección de información a cinco grupos etarios distintos,



simultáneamente. Tal como se esperaba, cada grupo tuvo una respuesta diferente en cada una de las actividades ejecutadas, mostrando niveles de construcción de nociones y emotividad muy disímil. Al hablar de proceso de elaboración de imaginarios no se hace referencia al funcionamiento o proceso mental, sino a los distintos estadios en que los niños, progresivamente, de acuerdo a la edad, formación académica y socialización, van ampliándolos y enriqueciéndolos, con nuevas y más complejas dimensiones.

En términos generales se pudo apreciar que todos los niños desde el grado Primero hasta Quinto tenían una noción clara de la palabra evaluación. Los niños de Primero, sin embargo, aún no poseían la competencia para realizar textos escritos, lo que generó que durante la aplicación del Taller de Evocaciones se limitara a escribir las primeras palabras aprendidas (mi mamá me, mima ama a mamá...) y sólo dos de ellos aportaran contenidos relativos al tema. Uno de ellos escribió sobre la evaluación: “Tiene imágenes y hay tareas. El otro, esbozó un dibujo de un aula con una evaluación en el centro y en el fondo un estudiante sentado en un pupitre. Muy similares a este dibujo fueron las producciones del resto de los niños al aplicar el Taller de Expresión Gráfica: aulas, representación de pruebas escritas y figuras humanas de niños.

Los niños del grado segundo, por su parte, se mostraron muy dados a escribir y dibujar acerca de alguna de las evaluaciones hechas de forma reciente o a expresar valoraciones (me gusta, me encanta) y emociones (me siento feliz, me alegra) positivas sobre la evaluación... Uno de ellos, por ejemplo expresó durante el taller de Evocaciones: “me alegra porque me atraviesa el corazón”.

Los niños de este grado se mostraron, además, muy influenciados entre sí, al realizar dibujos con elementos semejantes total o parcialmente. Muchos dibujaron elementos que tenían que ver con su última evaluación de Tecnología: el computador y sus partes y elementos tecnológicos como la Tablet y el celular.

Ya en el trabajo de triangulación que se hizo a través de la entrevista, se pudo descubrir que tanto los niños del grado Primero como de Segundo, no tienen la noción de autoevaluación, pues sus profesores no lo han trabajado con ellos, a pesar de que está reglamentado en el sistema institucional de evaluación y debe asignarse en todas las asignatura en cada período. El siguiente fragmento de una entrevista con una niña del grado Primero evidencia el nivel de desconocimiento que tienen en esos grados de esta forma de evaluar:





- ¿Los profesores te piden la nota de autoevaluación?
- ¿Qué es eso?
- ¿Y qué te imaginas que es la autoevaluación?
- Una evaluación de autos...

## Facultad de Educación

La entrevista sirvió, además, para descubrir que en esos grados los niños tienen tan entronizada la evaluación que no consideran posible la existencia de una escuela en la que no se realizaran, o que en el caso de que existiesen, serían “malucas” o de “poca calidad”.

Los estudiantes del grado Tercero se mostraron muy expresivos y reflexivos tanto en el Taller de Evocaciones como en el de Expresión Gráfica. De sus producciones emergieron más categorías, incluso, que las del grado Cuarto. Tal vez, por constituir un grado intermedio, manifiesta un punto de transición entre las valoraciones y emociones de los dos primeros y los dos últimos grados, a tal punto de parecer contradictorios y expresar, con cierta frecuencia, emociones encontradas:

- “A veces me pone nervioso, muchas veces las gano y otras las pierdo. La que más me pone nervioso es Ciencias Naturales y la evaluación medio me gusta”.
- “Susto si voy a perder la evaluación... ganarlas todas... miedo si me van pegar por perder la evaluación... felicidad cuando gano la evaluación”
- “Cuando yo hago una evaluación, yo siento que la voy a perder, pero cuando pienso eso la gano”

En el taller de Expresión Gráfica se observó una producción muy diversa. Figuras humanas (ellos mismos) que en el aula o cerca a la escuela, interactuaban con sus compañeros, padres y docentes en torno a la evaluación escolar: sus momentos, resultados, consecuencias y emociones.

El grado Cuarto se mostró un poco más parco, especialmente interesado en qué consiste y qué propósito tiene la evaluación escolar. Por su parte, el grado Quinto se manifestó más reflexivo, al establecer conexiones entre sus resultados inmediatos en los exámenes y las consecuencias, a largo plazo, para sus proyectos de vida. Este grado manifestó una serie de emociones más variada: adrenalina, miedo, emoción, susto, tensión... contrastando, radicalmente, con la alegría y felicidad que expresaron los niños del grado Segundo.

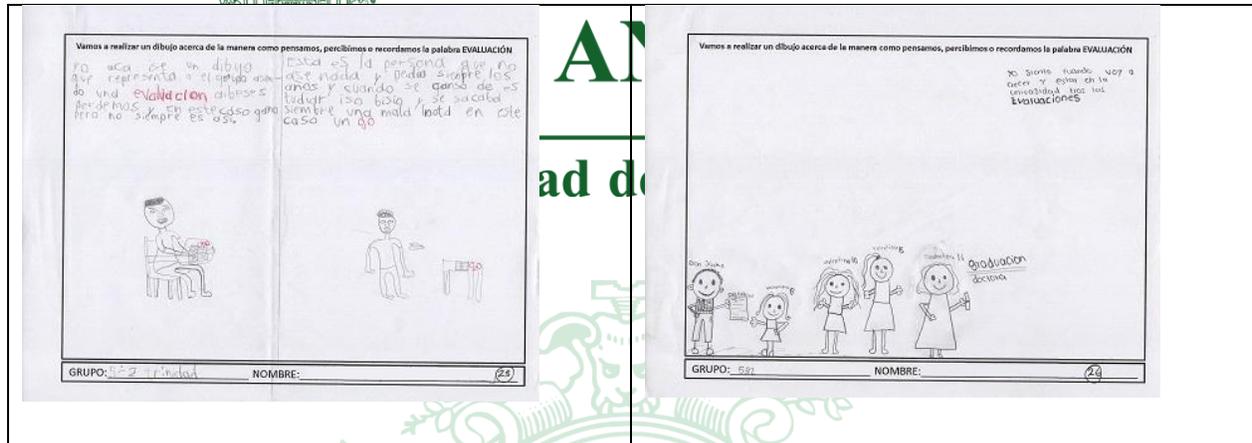


Ilustración 19. Dibujos relacionados con la reflexión.

## 5.1. Perspectivas

Este ha sido hasta ahora un estudio de caso exploratorio acerca de los imaginarios sobre evaluación escolar en una Institución en concreto. Múltiples oportunidades se podrían estructurar en adelante:

La primera de ellas, sería revisar aciertos y errores en su metodología y en las técnicas de recolección y análisis de información, ya sea para repetir en la misma institución en otro tiempo y con otros sujetos o replicarlos en nuevas instituciones aprovechando la experiencia previa que termina. Dado que este es un estudio cualitativo, con carácter exploratorio, en el que su autor se guía, en parte por la intuición, en parte por otras investigaciones algo similares, sus primeros resultados no permiten establecer generalizaciones sino que, como estudio de caso, insinúan unos comportamientos propios de una institución específica, que podrían servir de referente comparativo, ilustrativo o creativo, para la realización de otras investigaciones análogas en otras instituciones.

Igualmente, en la misma institución se podría ampliar el objeto de la investigación para incluir otros temas relacionados, como la tarea para el hogar, las dificultades de aprendizaje, la deserción y la repitencia escolar y muchos otros más que puedan tener tal peso en el sistema educativo como para considerar que configuran un imaginario social.



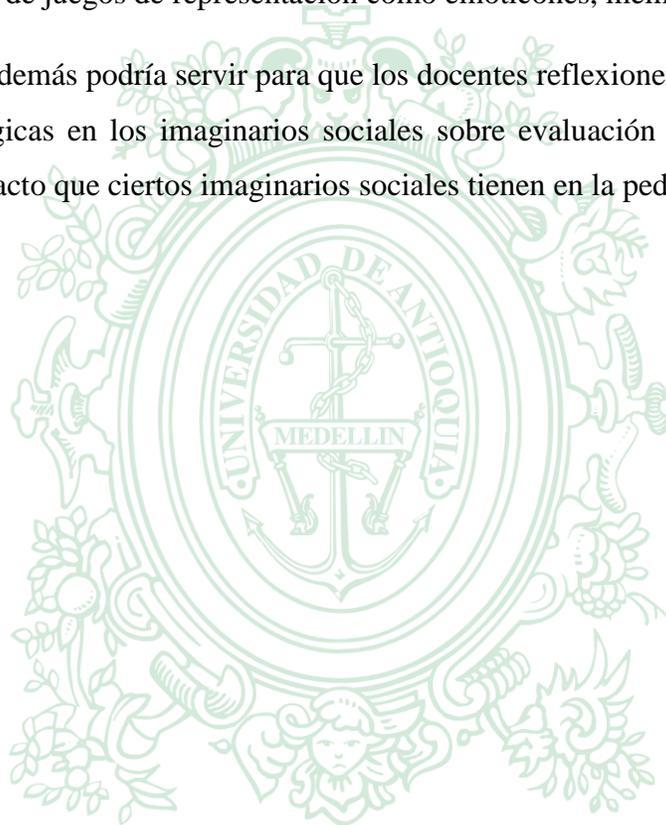
También resultaría de gran interés poder ampliar la presente investigación con otras técnicas de tipo cuantitativo y con expectativas de lograr afirmaciones de tipo general y universal...

1 8 0 3

## Facultad de Educación

Resultaría muy interesante realizar una investigación más enfocada a contrastar algunos hallazgos de este primer estudio. Por ejemplo, profundizar en los imaginarios visuales o iconográficos a través de juegos de representación como emoticones, memes, señales viales, etc.

Este estudio, además podría servir para que los docentes reflexionen sobre la incidencia de sus prácticas pedagógicas en los imaginarios sociales sobre evaluación escolar, así como para profundizar en el impacto que ciertos imaginarios sociales tienen en la pedagogía...



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



- Aguilar, V. (1996) El examen como instrumento de control social. En: *Evaluación escolar ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8, 51–74. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Avendaño, W. y Parada, A. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. *Investigación & Desarrollo*, 20, 334-365.
- Ball, S. (1987) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Universidad de Barcelona: España.
- Ball, S. J. (1993). La gestión como tecnología moral. En Ball, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155–168). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Bocanegra Acosta, E. (2008.). Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales, Colombia. Documento recuperado en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/277/143>
- Bombi, A. y Pinto, G. (1998) *Los colores de la amistad: Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños* (Amparo Moreno, trad.). Madrid: Visor.
- Cajiao, F. (1994) *Poder y Justicia en la Escuela Colombiana*. Impreso en Colombia: Fundación FES.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.



Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. P. V. (coordinador) (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273–300). Madrid: EOS. Recuperado en <http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/Técnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf>

Castoriadis, C. (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets; Buenos Aires.

Chinchilla, Y.; Ledesma, A. y Saldarriaga, I. (2009) Las representaciones sociales del paisaje como fuente para la enseñanza de la geografía en el municipio de Andes. Proyecto de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia, Seccional Suroeste.

Constitución Política de Colombia (1991) Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Edición especial preparada por la Corte Constitucional. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Documento recuperado en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Congreso de la República de Colombia (26 de mayo de 1873) Código Civil Colombiano. (Ley 57 de 1887). DO: 2.867. Documento recuperado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo\\_civil.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_civil.html)

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994). DO: 41.214. Documento recuperado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Congreso de la República de Colombia. (21 de diciembre de 2001) Sistema General de Participaciones en Educación, Salud y Otros Sectores. (Ley 715 de 2001). DO: 44.654. Documento recuperado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0715\\_2001.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html)



Congreso de la República de Colombia (8 de noviembre de 2006) Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006). DO: 46.446. Documento recuperado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)

## Facultad de Educación

Congreso de la República de Colombia. (18 de octubre de 2012). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. (Ley Estatutaria 1581 de 2012). DO: 48.587. Documento recuperado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1581\\_2012.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html)

Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (Ley 1620 de 2013). DO: 48.733. Documento recuperado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1620\\_2013.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html)

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. República de Colombia. Diario Oficial Número 41480, 5 de agosto de 1994.

Delval, Juan (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Dewey, Jonn (1989) *Cómo pensamos*. Barcelona: Editorial Paidós. En: Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá, D. C.: Panamericana Formas e Impresos. 226 págs. (pg. 21)

Durand, G. (1971). *La Imaginación Simbólica*. P. Edición (en Castellano) 1971. Traducción Marta Rojzman. Buenos Aires: Amorrortu Editores (Reimpresión, 2000).

Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico* (Primera ed.). México: Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.1787/9789264488243-es>



Echavarría G., Carlos Valerio & Vasco Montoya, E. (2013). *Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle.

## Facultad de Educación

Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*, II, 36–53.

Flórez, R. (1999) Evaluación pedagógica y cognición. Santafé de Bogotá, D. C.: Panamericana Formas e Impresos. 226 págs.

Gaitán, Lourdes (2006) “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. *Política y Sociedad*, 43, 9–26. Documento recuperado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>

Hoyle, E. (1982) *The Professionalization of Teachers: A Paradox*. Citado por Ball, S. (1987: 7).

Instituto de Estudios Regionales – INER (2009) *Suroeste. Desarrollo Regional, Una Tarea Común Universidad-Región*. Medellín: Universidad de Antioquia, Medellín. Versión preliminar sin publicar. Documento recuperado en: [http://antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/descargas/perfiles/Perfil\\_subregional\\_Suroeste.pdf](http://antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/descargas/perfiles/Perfil_subregional_Suroeste.pdf)

Íñiguez Rueda, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica (Vol. Capítulo I). Barcelona: Editorial UOC (Universitat Oberta Catalunya). Retrieved from [http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/I%C3%B1iguez\\_el-analisis-del-discurso-en-las-ciencias-sociales\\_cap3.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/I%C3%B1iguez_el-analisis-del-discurso-en-las-ciencias-sociales_cap3.pdf)

Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108–125. Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). Barcelona: Paidós.

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003) *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson Editores Spain. 246 pgs.



Mari, R. et al. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *Revista de Ciencias de l'Educació*, 113-132.

1803

Martínez, J. E. y Muñoz, D. A. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica. *Universitas Humanística*, 67 (enero, 207-221. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79118958010>

Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El Árbol del conocimiento*. Lumen: Buenos Aires.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la Convivencia*. Dolmen Ediciones. España.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Serie Guía, No. 34.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (16 de abril de 2009) Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Diario Oficial Número 47322 de abril de 2009.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

Moscovici, S. (Ed.). (1986). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 12, 30 - 43. Documento recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101204>

Naciones, Unidas. *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Documento recuperado en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>

Pages Santacana, A. (2011) *Vivir Juntos en la Escuela: Problemas Éticos y Pedagógicos*. Barcelona, España. En: *Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.



Pavez -Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.

Pérez Molina, K. A. (2005) *Imaginario Social Construido por niños y niñas mapuches: reflejo de una cosmovisión* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponible en: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/perez\\_k/sources/perez\\_k.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/perez_k/sources/perez_k.pdf)

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33. Retrieved from <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned/EducacionXXI-95B6B887-7E7B-C847-395C-85334EC2ECC1/Documento.pdf>

Pérez, M. y Bustamante, G. (1996) *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos? Investigación, Reflexión y Análisis Crítico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 183 p.

Perremount, P. (2015) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* / - 1ª ed. 2ª reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue. 256 p.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Marfá, J. (traductor) 1. ed. en Español. Barcelona: Editorial Labor, S, A.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño.* (T. al C. de N. Vidal, Ed.). Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A

Piaget, J. (1993) *La representación del mundo en el niño* (Séptima Edición). Madrid: Ediciones Morata S. L.

Pintos, J. (1995) *Orden Social e Imaginarios Sociales*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Pintos, J. (2004) *Inclusión – Exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social.* *SÉMATA: Publicación de Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Compostela* Volumen 16: 17-52.



Puerta, I. y Builes, L. (Editores académicos, 2011). *Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela* (del Grupo Base Estrategia Municipio y Escuela Saludables). Universidad de Antioquia: Medellín.

## Facultad de Educación

Real Academia Española. (2014). Evocar. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).

Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=H9sydqn>

Real Academia Española. (2014). Gestionar. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).

Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=JAQijnd>

Real Academia Española. (2014). Niño. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).

Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=QW5mMvv>

Real Academia Española. (2014). Mamotreto. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).

Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=O6jYglt>

Resolución No. 2900 del 29 de mayo de 2007. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Recuperado el 13/05/2016 en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-188699\\_archivo\\_pdf\\_resolucion\\_2900.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-188699_archivo_pdf_resolucion_2900.pdf)

Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Bogotá: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior- ICFES.

Restrepo, D., Blandón, I., Agudelo, J. & Velásquez, L. (2008). *Escuela, Familia y Violencia en el Lenguaje de los Niños*. Publicación de los resultados del proyecto: Identificación e intervención de diversas manifestaciones de violencia en la I. E. Juan de Dios Uribe del municipio de Andes. Andes.

Salinas, M. e Isaza, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia*. Representaciones sociales en el marco de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Salinas, M. y Otros (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Medellín: *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 203-221.



San Fabián, J. et al. (1993). Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E. G. B. (C. de P. del M. de E. y Ciencia, Ed.). Madrid. Recuperado en [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=1292\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=1292_19)

## Facultad de Educación

Santos, J. (1980) La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia. En: Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108–125. Recuperado en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687>

Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69–80. Recuperado en [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334(1), 165–176. Recuperado en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf)

Schütz, A. y Luckmann, T. (1977). Las estructuras del mundo de la vida. Traducción de Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Reimpresión 2003.

Tejeiros, C. (2002) Medios, Adolescencia y Sociedad: Hacia la Construcción de la Ciudadanía. En: *Infancia y Comunicación*. Grupo de Investigación INFANCIAS. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tobón, L. (2009). Imaginarios de Dios a través de las etapas escolares. Representaciones de Dios en los estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato. *Dialéctica: Revista de Investigación*, vol.: 24, pp. 82 – 101

Villegas, C. y Sánchez, A. (2007). Docente ideal: una mirada a los imaginarios que poseen los estudiantes acerca de sus docentes (Tesis de Grado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/478/1/3711023T164.pdf>

Zapata, G. (1997). Educación y Sociedad en Andes. Una aproximación a la historia municipal desde los procesos educativos. Andes: Municipio de Andes.



## Facultad de Educación

### CARTA INFORMATIVA

Cordial saludo. Por medio de la presente circular les informo sobre una propuesta académica que la Institución Educativa San Juan de los Andes, nos ha permitido realizar en sus claustros.

Se trata de una investigación en la que el Coordinador Académico de la Institución, señor Jaime Humberto Posada Posada, como aspirante a Magister en Educación con la Universidad de Antioquia, pretende describir los imaginarios que los niños de básica primaria construyen acerca de sus experiencias evaluativas en la escuela, lo que eventualmente podrá ser utilizado por la Institución para reevaluar las prácticas pedagógicas y buscar estrategias que reduzcan fenómenos escolares como la deserción y la reprobación.

La vinculación de los estudiantes a la investigación se realizará en las instalaciones del colegio, durante las jornadas académicas y con el acompañamiento de los docentes o de la docente orientadora de la Institución. La participación en dicha investigación académica es de carácter voluntario y se pueden retirar de la misma en el momento que lo deseen. Cabe aclarar que todos los insumos obtenidos son de carácter confidencial y sus fines son netamente académicos, se garantiza el anonimato de los participantes y la ausencia de consecuencias colaterales por el desarrollo de la misma.

Como esta investigación se realiza con niños entre 6 y 12 años (aproximadamente), es menester contar con la debida autorización de sus padres y/o acudientes responsables, el cual se les entregará a continuación.

¡Muchas gracias!

Jaime Humberto Posada Posada

Coordinador Académico



1803

## Facultad de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Andes, \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, identificado con c.c. N° \_\_\_\_\_, que actúo en calidad de acudiente de \_\_\_\_\_ con T.I. N° \_\_\_\_\_

### DECLARO QUE:

- El Coordinador Académico invitó al (la) niño (a) del cual soy su representante legal, a hacer parte de esta propuesta investigativa y que he decidido autorizar su participación voluntariamente.
- Se nos ha informado que en cualquier momento podemos retirarnos del grupo y revocar este consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación de mi acudido(a) en dicha propuesta pedagógica, no reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Conozco que la recolección de datos se hará a través de talleres y entrevistas, los insumos obtenidos son de carácter confidencial y sus fines son netamente académicos, es decir, se comunicarán solamente en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos. Se garantiza el anonimato de los participantes.
- Los resultados de la investigación nos serán comunicados, además no afectarán en nada el desempeño académico del (la) niño (a) dentro de la institución educativa, ni nos compromete con otros procesos.

Doy fe, que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha propuesta académica, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal



y sin presión externa, se me han permitido realizar observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia si lo requiero.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la propuesta académica, así como mis derechos y responsabilidades al autorizar la participación del (la) niño (a) en ella.



Como constancia firmo:

---

Firma y cédula



**ASENTIMIENTO DEL (LA) NIÑO (A)**

Por medio de la presente yo \_\_\_\_\_

con T.I. N° \_\_\_\_\_ declaro que estoy de acuerdo en participar voluntariamente de la investigación: IMAGINARIOS SOCIALES CONSTRUIDOS POR LOS NIÑOS SOBRE LA EVALUACIÓN ESCOLAR..

Por tal motivo manifiesto mi asentimiento a la convocatoria realizada por el profesional investigador, según acuerdos hechos con mi acudiente responsable.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

Firma



## Anexo C. Guía de la Entrevista Semiestructurada

1. ¿Qué sientes o piensas cuando el profesor te dice que hará una evaluación?
2. ¿Qué sientes o piensas cuando el profesor va a entregar las evaluaciones corregidas?
3. Par ti ¿Qué significa evaluar?
4. ¿Has perdido evaluaciones?

SI NO

5. ¿Qué sientes o piensas cuando ganas una evaluación?
6. ¿Qué sientes o piensas cuando pierdes una evaluación?
7. ¿Qué significa ganar las evaluaciones?
8. Cuando ganas una evaluación... ¿Por qué crees que la has ganado?
9. Y cuando pierdes una evaluación... ¿Cuáles crees que es la causa de haberla perdido?
10. ¿Qué dicen tus padres o familiares cuando ganas las evaluaciones?
11. ¿Qué dicen tus padres o familiares cuando pierdes las evaluaciones?
12. ¿Qué piensas de las evaluaciones?
13. ¿Para qué crees que existen las evaluaciones?
14. ¿Todos los profesores evalúan de la misma manera? ¿Por qué?
15. ¿Crees que sería posible que existiese un colegio en donde no se realicen evaluaciones?
16. ¿Los profesores te piden la nota de autoevaluación?
17. ¿Crees que es posible que uno pueda autoevaluarse?
18. ¿Crees que sería posible que tú evaluaras a tus compañeros?
19. ¿Con qué podría compararse una evaluación? ¿A qué se te parece una evaluación? ¿Por qué?
20. ¿Crees que hay justicia en las evaluaciones?
21. ¿Qué prefieres, una evaluación oral o una evaluación escrita?
22. ¿Qué prefieres, una evaluación de selección múltiple o que te pongan a escribir un texto?
23. ¿Qué prefieres, una evaluación individual, por parejas o en grupo?
24. ¿Qué prefieres, una evaluación o un taller?
25. ¿Cuál es la diferencia entre una evaluación y un taller?
26. ¿Qué prefieres, una evaluación o una tarea para realizar en casa?
27. ¿En cuáles asignaturas te va mejor en las evaluaciones?
28. ¿Qué prefieres, una evaluación de Español o una evaluación de Matemáticas?
29. ¿Qué prefieres, una evaluación de Ciencias Naturales o una evaluación de Ciencias Sociales?



30. ¿Qué prefieres, una evaluación de Artística o una evaluación de Educación Física?
31. ¿Qué prefieres, una evaluación de Educación Física o una evaluación de Tecnología?
32. ¿Te han realizado evaluaciones en las que no entiendes que te están preguntando? ¿Le has pedido a tu profesor que te explique?
33. ¿Sabes qué significa hacer fraude en las evaluaciones?
34. ¿Alguna vez has hecho fraude (pasteliado) en un examen? ¿De qué manera?
35. ¿Qué opinas de hacer fraude (trampa, pasteliar) en una evaluación?
36. ¿Alguna vez has entregado una evaluación en blanco?
37. Te importa (mucho – poco – nada) sacar una mala nota en un examen. ¿Por qué?
38. ¿Cuándo te hablan de evaluaciones en qué imagen piensas?
39. Cuéntame alguna anécdota o experiencia que te haya sucedido con alguna evaluación.
40. ¿Te gusta competir con tus compañeros en las evaluaciones? ¿Por qué?
41. ¿Solamente los niños que ganan las evaluaciones son los que han aprendido el tema?
42. ¿Cómo se comportan los profesores cuando te ponen a realizar una evaluación?
43. Algunos niños dicen que les produce mucha emoción presentar una evaluación ¿Qué significa que alto te produce emoción?
44. Cuéntanos algo de tu dibujo (Se le presenta el dibujo realizado en el taller de Expresión Gráfica)