

**LA EVALUACIÓN EN EL PREESCOLAR. MIRADAS Y CONCEPCIONES DESDE LA
PERSPECTIVA DOCENTE**

SUSANA FERNÁNDEZ SUÁREZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.
2020**

LA EVALUACIÓN EN EL PREESCOLAR. MIRADAS Y CONCEPCIONES

DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

SUSANA FERNÁNDEZ SUÁREZ

Trabajo de Grado para optar el título Profesional en:

Licenciada en Educación Infantil

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

DIANA ISABEL MARROQUÍN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

2020

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a mi mamá Consuelo donde quiera que esté, quien hasta sus últimos días me apoyó, me cuidó y me enseñó a siempre dar lo mejor, aunque no haya fuerzas, gracias por ser el consuelo para todos mis males. ¡Lo logré Conchita!

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios y a la vida, por permitirme vencer cada obstáculo y por darme la fuerza para no darme por vencida, cada vez que me sentía incapaz, a mi Papá, a mi Hijo y a mis Hermanos, por su amor y apoyo incondicional y constante. A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme sus puertas una y otra vez y permitirme enriquecer mis conocimientos para compartirlos con los demás. A mi tutora Diana Marroquín, por su paciencia, por sus enseñanzas tan pertinentes y oportunas y por todo su apoyo durante este proceso. A la profesora Clara Quinche, quien sembró en mí el interés por desarrollar el tema de mi trabajo. A mi compañero de vida Daniel Bello, por su ayuda y acompañamiento constante. Y finalmente a mis amigos Edward Díaz, Bibiana Barbosa, Vivian Ramírez, Felipe Cely, por ser mis compañeros de viaje y por su preocupación e interés en la culminación de mi proceso, y un agradecimiento especial a Crystian B. por su compañía y apoyo en esas largas noches.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
2.1 Problema de Investigación.....	8
2.2. Pregunta de Investigación.....	10
3. OBJETIVOS.....	11
3.1. Objetivo General.....	11
3.2. Objetivos específicos.....	11
4. MARCO REFERENCIAL.....	12
4.1 Concepciones alrededor de la evaluación.....	12
4.1.1. Que se entiende por concepciones.....	13
4.1.2. Énfasis en la medida.....	15
4.1.3. Consecución y comprobación de objetivos propuestos.....	17
4.1.4. Responsabilidad del docente (juicio y valoración) en el proceso evaluador.....	18
4.1.5. Enfoque cualitativo-sensible y constructivo.....	20
4.1.6. La evaluación como practica-racionalidad técnica (rendición de cuentas).....	22
4.1.7. La evaluación como proceso formativo.....	23
4.2. Marco político y legal alrededor de la evaluación en la educación inicial.....	25
4.2.1. Ley general de la educación y decreto 2247.....	26
4.2.2. Documentos de la Política Educativa para la Primera Infancia en torno a la Evaluación.....	30

5. MARCO METODOLÓGICO	44
5.1. Tipo de la Investigación	44
5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
5.3. Fases de la metodología.....	47
5.3.1 Fase I: Rastreo sobre antecedentes alrededor de la evaluación en la educación preescolar.....	48
5.3.2 Fase II: Voces y prácticas de las maestras de preescolar en torno a la evaluación.....	48
5.3.3 Fase III: Participación de los niños, las niñas y las familias en las prácticas evaluativas.....	49
6. DESARROLLO Y ANÁLISIS.....	50
6.1. Fase I. Rastreo sobre antecedentes alrededor de la evaluación en Educación preescolar	50
6.2. Fase II. Voces y quehacer de las maestras en torno a la evaluación	67
6.2.1 Las maestras y sus miradas frente a la evaluación	69
6.2.2. Las maestras y sus miradas en torno al seguimiento al desarrollo	72
6.2.3. Elementos que favorecen la evaluación y el seguimiento al desarrollo	76
6.2.4. Que tensiones enfrentan las maestras a la hora de evaluar y hacer seguimiento al desarrollo	93
6.3. La Formación Docente	96
6.4. Fase III. Participación de las niñas, los niños y sus familias en la evaluación	102
6.4.1. Imaginarios de las familias en torno a la evaluación	103

6.4.2. Cómo los niños participan en la evaluación o son conscientes de sus conquistas	105
7. CONCLUSIONES.....	109
8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	112
9. ANEXOS.....	115

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conceptos sobre evaluación. Fuente: creación propia, con base en Morales (2014), (Mora Vargas, La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos, 2004), Galano (2014), Bogoya, (2006)	13
Tabla 2. Componentes de Aprender y Jugar. Fuente Documento No. 13. MEN.....	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 3. Rejilla de registro de desempeño. Fuente: Documento 13. MEN	37
Tabla 4. Contexto de las maestras entrevistadas. Fuente: Elaboración propia.	68

INDICE DE IMAGENES

Imagen 1. Formato de Observador. Fuente: Maestra Carol.....	81
Imagen 2. Matriz para el área de Matemáticas. Fuente: Maestra Marcela	85
Imagen 3. Informe de seguimiento. Fuente: Maestra Sandra.	87
Imagen 4. Evaluación escrita de matemáticas. Fuente: Maestra Marcela.	89
Imagen 5. Boletín notas Fuente: Maestra Sandra	91
Imagen 6. Boletín Institucional. Fuente Maestra Vivian.	92

1. PRESENTACIÓN

El actual trabajo se presenta con la intención de optar por el título de Licenciada en Educación Infantil, en él, se recogen investigaciones y reflexiones pedagógicas alrededor de la evaluación en educación preescolar, centrándose en las concepciones que tienen cinco maestras de entidades públicas y privadas sobre la evaluación en niños y niñas de 5 años de edad.

En el desarrollo del documento se describen y analizan aspectos que influyen en las concepciones educativas de las docentes entrevistadas, en cuanto a la evaluación como elemento central en las practicas pedagógicas y en las dinámicas institucionales, teniendo en cuenta sus imaginarios, formación académica y conocimientos frente al tema. De la misma manera, se realiza un desarrollo teórico en torno a la categoría de evaluación, que evidencia un recorrido histórico que se ha tenido en este tema y cómo la normatividad vigente a nivel nacional, presenta un posicionamiento en relación a la evaluación, al niño, y al desarrollo.

Así mismo presenta una problematización que muestra las distintas concepciones que se han construido alrededor de la evaluación y como esta incide en el ¿qué? ¿Para qué? y ¿cómo se evalúa?

Dentro del diseño metodológico, se presenta una investigación cualitativa, que da a conocer a través de entrevistas hechas a cinco maestras de preescolar, del sector público y privado, cuáles son sus miradas en torno a la evaluación, qué concepción de niño y niña tienen y cuál es el sentido y tensiones que se presentan frente a la evaluación.

Para finalizar, se hace un desarrollo de fases que tiene que ver con un rastreo de antecedentes de investigaciones nacionales e internacionales, en torno a la evaluación en educación inicial;

también con el reconocimiento de las maestras participantes, en cuanto a quiénes son, qué factores influyen en la construcción de sus concepciones a nivel personal y profesional, sus medios o instrumentos para evaluar y cómo la concepción de evaluación las lleva a una reflexión constante, de su quehacer como docentes; y por último, la participación de los niños, las niñas y sus familias en las prácticas evaluativas.

Finalmente, se llegó a unas conclusiones de acuerdo a los hallazgos que arrojó el desarrollo y análisis de las fases, que permitió tener una nueva concepción frente a la manera como se desarrollan las prácticas evaluativas en la educación preescolar.

2. JUSTIFICACIÓN

La educación en Colombia de los niños y niñas menores de seis años, ha tenido una serie de transformaciones y construcciones políticas en los últimos diez años, viéndose reflejados en los lineamientos técnicos para la educación preescolar a nivel distrital y nacional, la ley 1804, que busca promover el desarrollo integral de los niños y de las niñas, desde una perspectiva de derechos, siendo protagonistas de los procesos educativos, donde se le debe garantizar entornos saludables y adecuados para su buen desarrollo.

De la misma manera, se le ha da protagonismo a las maestras y los maestros, como sujetos constructores del saber pedagógico, que permiten que sus prácticas estén mediadas por la reflexión y la toma de decisiones, generando una diada entre el trabajo educativo-pedagógico y el desarrollo social.

Lo que también, ha generado un interés por invertir en la educación inicial, de manera más consciente, una de estas iniciativas es la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó recientemente un fragmento de la entrevista realizada al profesor James Heckman donde mencionan que:

A partir de las múltiples investigaciones que se han hecho en torno al desarrollo de los niños y las niñas, el economista y profesor James Heckman, Nobel de Economía en el año 2000, durante una entrevista destacó la implementación de la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” en Colombia durante los últimos 7 años, como un modelo a nivel mundial.

El profesor Heckman, experto en economía del desarrollo humano, ha aplicado su experticia en el campo del Desarrollo Infantil Temprano, asegura que el mejor momento

para influir en la vida de una persona es antes de los 3 años de edad, mientras su cerebro aún se encuentra en desarrollo. (MEN, 2018)

El Ministerio de Educación Nacional también destaca según evidencia nacional e internacional los beneficios de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia en el bienestar de la niñez, así como de las familias y la sociedad (Bernal, 2014; ICFES, 2014; OCDE, 2012a). Los estudios internacionales, demuestran que “la inversión en un aprendizaje de alta calidad en la edad temprana, genera altas tasas de retorno en cuanto al rendimiento escolar y a una serie de resultados en la vida adulta” (OCDE, 2012a). (MEN, 2018).

En Colombia, el análisis costo-beneficio indica que la participación en programas comunitarios de atención a la primera infancia (hogares comunitarios de bienestar familiar, HCB) generó, en la vida adulta, más beneficios salariales que un año adicional de educación superior (Bernal, 2014). “De igual manera ha invertido en la profesionalización de los diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso de enseñanza en la Educación inicial, sin embargo, aún son necesarias medidas que garanticen un acceso equitativo a una Educación inicial y Atención integral a la primera infancia de alta calidad en Colombia”. (MEN, 2018)

Estos resultados comprometen a los estados para invertir en la primera infancia, es por ello que vemos, como Colombia ha avanzado en términos de calidad en educación inicial, un país tan diverso y desigual como el nuestro, en donde muchas veces las oportunidades de acceder a una buena educación no son iguales para todos, la educación inicial ocupa un papel importante en las políticas de gobierno, a pesar de las grandes brechas que aún existen, la ley 1804 del 2016 obliga al estado a garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas menores de 6 años.

Como inicio de esta gran apuesta los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia que tiene como uno de los estructurantes de la atención integral - la educación inicial, “cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo de los niños y las niñas, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades del contexto donde viven, creando ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado”. (Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de Cero a Siempre, 2013)

Dentro de la importancia que tiene la educación inicial se destaca la labor de los y las maestras como una parte clave dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. El maestro es un mediador en este proceso, y su función consiste en ayudar, en la búsqueda de proveer y promover experiencias pedagógicas donde los niños puedan aprender de forma efectiva la construcción de su propio conocimiento.

En los procesos de desarrollo enseñanza- aprendizaje en educación inicial se hace necesario que estos estén acordes a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, con el objetivo de brindar una educación de calidad, y al mismo tiempo reconocer las particularidades como la edad, el contexto socio-cultural, donde los niños y las niñas se desenvuelven y los procesos educativos respondan a esas diferencias.

Reconocer a los niños, niñas y maestros como protagonistas de los procesos que se dan en la educación inicial, nos permite brindarles una participación genuina en todas las construcciones que competen a estos dos actores y por supuesto escuchar sus voces para desde ahí, seguir la construcción.

La educación inicial a pesar de su abandono en años anteriores ha empezado a tener una identidad propia y ser valiosa en sí misma, no para aportar a la preparación de los niños y las niñas a la primaria, sino como una etapa primordial, en la que se potencian desarrollos y se viven experiencias únicas. Es por ello que se ha venido trabajando en la construcción de, lineamientos técnicos que reconocen quiénes son las niñas y los niños en estas primeras edades, cómo actúan frente al mundo y cómo se desarrollan.

Esto implica pensar, qué es lo fundamental que debe ocurrir en estas edades en términos educativos, y por eso, la pregunta de ¿qué se enseña? y ¿qué se aprende? en la educación inicial, es fundamental para organizar los procesos curriculares, pedagógicos y evaluativos que se dan.

Si bien ha existido una nueva mirada en torno a lo que se viven en el preescolar, encontramos que la evaluación es un tema álgido que aún falta por estudiar más a profundidad. A partir de este ejercicio de investigación se resaltarán los procesos evaluativos que se dan en estas primeras edades, pues es necesario tener claro qué evaluar, cómo y cuándo, reconociendo a los niños y las niñas como sujetos de derecho, protagonistas, sujetos culturales y sociales como lo plantea la política pública, donde se respete su individualidad y particularidad. De la misma es importante identificar ¿cuáles son los criterios evaluativos que se dan? ¿Qué importancia tiene la evaluación en el desarrollo de los niños? Y ¿Cuáles son las prácticas o concepciones que giran alrededor de la evaluación en preescolar? Para desde ahí, identificar esas apuestas y posibles reflexiones que nos dejara esta investigación en el tema evaluativo.

Si bien, a lo largo de la formación profesional y el desempeño como docentes, se escucha sobre diferentes tipos, instrumentos y clasificaciones de evaluación, según la normatividad vigente y lo que la institución determina que se debe evaluar dentro de sus currículos educativos,

esta variedad de información en ocasiones suele confundir o contraponer las concepciones que tienen los maestros y maestras sobre evaluación y muchas veces no facilitan la práctica evaluativa.

Es evidente que la evaluación es una práctica que no puede desvincularse del ejercicio cotidiano del docente, pero también se constituye en un aspecto problemático en el trabajo docente, el profesor James Heckman habla de la importancia de invertir en primera infancia, pero también menciona, cómo la educación no puede solo “centrarse en las habilidades cognitivas que se miden según los logros obtenidos en los test de C.I. pues excluyen la importancia fundamental de las habilidades sociales, la autodisciplina y un sinnúmero de habilidades no cognitivas que se sabe, determinan el éxito en la vida”. (Heckman, 2004).

Lo anterior me lleva a plantear una urgente necesidad de conocer cómo ir más allá de lo teórico y reflexionar sobre los posibles escenarios de cambio en el quehacer docente. Como lo señala Bruner (1997), es necesario reflexionar para agenciar, logrando una colaboración que permita crear la cultura. “Una cultura de la evaluación, que involucre a los maestros y maestras, a las familias, a la institución y a los niños y las niñas, teniendo la oportunidad que surjan nuevas maneras de planear y argumentar las prácticas evaluativas”.

Que las intenciones pedagógicas expresadas en sus prácticas e instrumentos evaluativos usados en la actividad escolar demuestren una nueva mirada del niño que aprende y de la enseñanza que transforma.

En este sentido, este trabajo investigativo pretende evidenciar cuál es la realidad que se vive dentro de las instituciones de educación inicial y preescolar frente a las prácticas evaluativas, cuál es la concepción que tienen las maestras sobre evaluación y qué instrumentos utilizan para

evaluar, con el fin de hacer una reflexión y análisis acerca de las concepciones y sus prácticas evaluativas que realizan cinco maestras de educación inicial en diferentes instituciones educativas.

2.1 Problema de Investigación

Durante mi proceso de formación en la universidad y en las diferentes instituciones educativas donde se llevó a cabo las prácticas pedagógicas, pude evidenciar diferentes posturas de las maestras alrededor de la evaluación y criterios a la hora de evaluar a los niños y las niñas, utilizando diversidad de instrumentos, lo cual empezó a generar en mí una serie de inquietudes y dudas frente a ¿Qué se evalúa?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?, en preescolar. De igual manera preguntas como: ¿cuál es la participación de los niños y las niñas dentro de ese proceso evaluativo? Así como la participación de la familia.

Desde la observación en los diferentes lugares de práctica pude evidenciar que existen diversas posiciones en torno a la evaluación por parte de las maestras, ya que estas son permeadas por diferentes factores, como la normatividad de las instituciones, sus criterios, su formación académica y sus experiencias; por un lado en algunas instituciones, las maestras realizan la evaluación de manera cualitativa, desde una perspectiva formativa donde tienen en cuenta el proceso de los niños y niñas en su desarrollo. No obstante, otro grupo de maestras, dependiendo un poco de la forma como conciben la enseñanza y el aprendizaje relacionado con los referentes teóricos y normativos que guían su práctica evaluativa, le asigna una importancia diferente a la evaluación, desde un enfoque cuantitativo, dando valor o significado al resultado, en este caso la calificación.

A partir de sus creencias y/o apreciaciones que, con base a su experiencia tienen, las maestras utilizan diferentes instrumentos para evidenciar un seguimiento al aprendizaje de los niños y las niñas como son: portafolio, observación, informes individuales, boletines, registros fotográficos y documentación de experiencias, pero ¿qué se hace con la información obtenida?, en algunos casos los instrumentos utilizados por las maestras se convierten en un vehículo para descubrir las potencialidades de cada niño o niña, promover su autoestima o detectar posibles limitaciones o dificultades que afectan el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas. Sin embargo, en otros escenarios la información obtenida es analizada con la intención de aprobar o desaprobar.

También existen diferentes aspectos del aprendizaje y la enseñanza que intervienen en la evaluación, donde por un lado evaluar tiene acciones formativas y continuas convirtiéndose en un acto reflexivo. Por otro lado, se convierte en un acto técnico que tiene como objetivo emitir juicios frente al proceso de enseñanza, aprendizaje de los niños y las niñas. Este es una de las inquietudes que surgen en esa observación y experiencia desde mi propia práctica.

Otro elemento que he logrado identificar, es la variedad de documentos técnicos que hoy hablan del qué, el para qué y el cómo acompañar el trabajo pedagógico, para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, pero sigue existiendo pocas claridades en relación a la evaluación en estas edades, y poco documentos que dan claridades al respecto, así mismo, hay una dicotomía entre lo planteado en el decreto 2247 que aún rige para el preescolar y los avances que se han hecho en términos de política pública.

A partir de las inquietudes que se generaron durante el proceso formativo frente a ¿Cuál debe ser el sentido de la evaluación en Educación preescolar?, ¿Cómo se definen los criterios de evaluación? ¿Cuáles son las herramientas o procedimientos utilizados por las maestras para la

evaluación? ¿Se realiza evaluación, valoración o seguimiento? ¿Qué tan permeadas están las prácticas evaluativas de las maestras por la normatividad de las instituciones?, se pretende analizar la práctica de cinco maestras en preescolar y desde ahí evidenciar sus concepciones frente a la evaluación.

2.2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las concepciones que tienen cinco maestras de preescolar, de diferentes instituciones educativas, alrededor de la evaluación en la educación preescolar y de qué manera participan las niñas, los niños y las familias en las prácticas evaluativas?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Analizar las concepciones de las maestras de preescolar alrededor de la evaluación y su incidencia en la promoción al desarrollo de las niñas y los niños

3.2. Objetivos específicos

- Realizar un rastreo de investigaciones desarrolladas con anterioridad, a nivel nacional e internacional, en torno a la evaluación en educación inicial o preescolar.
- Identificar cuáles son las comprensiones que han construido las maestras alrededor de la evaluación, seguimiento o valoración al desarrollo.
- Analizar los instrumentos de evaluación o seguimiento al desarrollo que utilizan las maestras de educación preescolar en las diferentes instituciones, para develar su sentido
- Reconocer la participación que tiene las niñas, los niños y las familias en las prácticas evaluativas que llevan a cabo las maestras.

4. MARCO REFERENCIAL

Como unidad léxica el diccionario de la Real Academia de Lengua Española (RAE) define Evaluar como: 1. tr. Señalar el valor de algo. 2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. 3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (RAE, 2020). Ahora se hace preciso evidenciar cómo este concepto se ha venido transformado desde su sentido histórico, y de qué manera los cambios educativos han generado nuevos planteamientos frente al tema, así mismo, cómo la legislación actual nos muestra caminos y horizontes para pensar en una evaluación mucho más cercana al sujeto.

4.1 Concepciones alrededor de la evaluación

A lo largo de los últimos 50 años son varios los autores y profesores que han abordado el tema de las concepciones frente a la evaluación, algunos de ellos basados desde la observación y otros a partir de sus vivencias y experiencias. En este apartado abordaremos algunos de estos postulados y cómo ha sido la evolución de este proceso, comenzado como una herramienta de medición de desempeño, pasando por un enfoque cuantitativo a cualitativo hasta llegar a las últimas tendencias, donde se concibe como una dinámica implícita y necesaria para el desarrollo educativo y social de los niños de preescolar.

A continuación, se presenta una síntesis (Figura 1) de las concepciones sobre evaluación de algunos autores importantes a lo largo de la historia, haciendo una reflexión de lo que significa para cada uno la evaluación, teniendo en cuenta que en la actualidad dichos conceptos han evolucionado y se han generado nuevas tendencias.

AUTOR	CONCEPTO
LAFOURCADE (1972)	Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación.
RALPH TYLER Estados Unidos (1974)	Considerado el padre de la evaluación educacional. Tyler proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Por consiguiente, veía la evaluación como un proceso recurrente. La evaluación, según él, debía proporcionar un programa personal con la información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de objetivos.
MICHAEL SCRIVEN Gran Bretaña (1976)	Considera la evaluación como la ciencia de la valoración. Modelo de evaluación libre de metas, pues no se dedica a evaluar el logro de los objetivos propuestos, sino más bien emitir juicios de valor o mérito al objeto evaluado. Hace referencia a aspectos formativos y sumativos.
GUBA Y LINCOLN Estados Unidos (1989)	Estos autores proponen que la historia de la evaluación puede entenderse desde el surgimiento de cuatro generaciones (Modelo generacional): 1.Técnica (Evaluación=medición) 2.Descriptiva (Evaluación=descripción) 3.Valorativa/juicio (Ordenar e interpretar datos) 4.Construccionista- Pedagogía de la pregunta (Negociación, consenso)
STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD Estados Unidos (1995)	Consideran que es un proceso complejo pero inevitable. La evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto.
DANIEL BOGOYA MALDONADO Colombia (2006)	Propone una evaluación con enfoque de competencias, afirma que:” Es la capacidad de interpretar en toda su complejidad una porción del mundo bajo análisis, contribuir, proponer y argumentar soluciones plausibles a problemas nuevos y generar nuevos espacios conceptuales, metodológicos y de acción”.

Tabla 1. Conceptos sobre evaluación. Fuente: creación propia, con base en Morales (2014), (Mora Vargas, La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos, 2004), Galano (2014), Bogoya, (2006)

No cabe duda que existe, en el ámbito teórico, un desarrollo amplio e importante del tema, sin embargo, se hace necesario conocer de donde nacen esas competencias conceptuales, procedimentales y sobre todo actitudinales, de aquellos que realizan procesos de evaluación, generando concepciones sobre el tema. Por ello es necesario abordar y entender que se entiende por concepción.

4.1.1. Que se entiende por concepciones

Una concepción se entiende como un sistema de ideas y nociones sobre cualquier fenómeno circundante, que está atada a quien o aquello que la genera, “desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las concepciones se entienden como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las personas del

mundo que les rodea” (Scheuer, Pozo Municio, Perez Echeverria, Mateos Sanz, Martin Ortega, & De la Cruz, 2006).

Estas nociones teóricas han delineado el modelo evaluador y representan una tendencia metódica utilizada por distintos profesionales de la educación los cuales son influenciados por sus propios preceptos y percepciones que se van creando en la dinámica de su oficio, “la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa” (Marshall & Drummond, 2006).

Al hablar de concepciones en el ámbito educativo son muchos los paradigmas que se tienen frente a todo el proceso, aquellas concepciones que surgen en la práctica evaluativa, tiene mayor incidencia en el aprendizaje y desarrollo de los educandos; es por ello que identificar cómo se van construyendo dichas percepciones y cómo estas son llevadas a la práctica, toma mayor relevancia, “la evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores, incluyendo el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas (Brown, 2003).

Al entender que las concepciones, y en específico las que tienen que ver con las prácticas evaluativas, están estrechamente ligadas a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas, se hace preciso desarrollar un estudio de la evolución que han tenido las concepciones sobre evaluación y cómo esta evolución ha marcado posteriormente un avance en la práctica evaluativa. Al respecto Escudero (2003) afirma:

Como resultado de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inicia un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la

multidimensionalidad del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecerán decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, lo que unido a la tremenda expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dará lugar al nacimiento de esa nueva modalidad de investigación aplicada que hoy denominamos como investigación evaluativa. (P.36)

Durante la historia, la evaluación ha tenido diferentes usos y enfoques de acuerdo a los intereses y reformas sociales, políticas y educativas que se vivan en su momento. Las funciones y normas que han marcado la diferencia entre los conceptos de evaluación existente han sido decisivas para caracterizar el tipo de enseñanza y visión que tienen los diferentes actores que intervienen en el proceso evaluativo.

En un principio la evaluación tenía como único fin “estimar, apreciar o calcular el valor de algo, elaborando o asignado un juicio sobre el valor o mérito de algo” (Nieves, 2019). Pero gracias a la intervención reflexiva y analítica de varios autores el concepto de evaluación ha estado sujeto a distintas posiciones que han dado un precedente para seguir investigando sobre el tema. A partir de estas consideraciones, mi intención no es la de desarrollar un exhaustivo estudio de los usos como instrumento de seguimiento y diversas definiciones, pero sí dejar constancia, a modo de síntesis, de la evolución que ha tenido el término evaluación en cuanto a usos y concepciones.

4.1.2. Énfasis en la medida

El primer enfoque que se le dio a la evaluación (año 1967), y desde lo que expone Tamayo, era medir resultados por medio de la aplicación de instrumentos, estaba cimentado en el objetivo

de mostrar resultados a través de una calificación numérica o alfabética, en la cual, el individuo era visto solo como el generador de un resultado positivo o negativo del proceso realizado, guiaban el que hacer docente y limitaban su profesión al ser un proveedor de cierta cantidad de temáticas acordes a la edad de cada grupo escolar, durante el cual debían dejar de lado las particularidades de cada individuo, así como las propias y ceñirse de manera estricta a la medida de una utilidad esperada. (Tamayo, 2017)

Según Dewey (1977), citado por Tamayo (2017), describe este enfoque de la siguiente manera:

De esta manera, la evaluación a mediados de siglo XX se fundamentó en test de rendimiento estandarizados y con referentes claros para medir las capacidades físicas y mentales de los sujetos, basados en una media, donde la objetividad, la estadística, la diferenciación, la selección, la observación, la experimentación y los datos sentaron las bases de la moderna evaluación educativa que en muchos espacios escolares hoy día se mantiene viva. En ese momento la medición a través de test de rendimiento era sinónimo de evaluación educativa. Por su parte, la Escuela Nueva, hacia finales del siglo XIX y hasta los años 20, introdujo nuevos elementos de evaluación procesual cualitativa que restaron importancia a la evaluación como proceso de control para profesores y estudiantes (Dewey, 1977). (p.15).

Este enfoque que dejaba de lado el carácter social de la educación, se centraba en mostrar rendimiento del individuo en comparación con el resto del grupo, en relación con un estándar, además limitaba de manera trascendental la forma como el educador debía desempeñarse en su

aula de clase, supeditándolo a seguir un paradigma general basado en el cumplimiento y el grado de escala establecido a nivel gubernamental o institucional. Dentro del Modelo generacional de Guba y Lincoln (1989) este enfoque es considerado como: La primera generación de la evaluación que hace referencia a la técnica (La medición).

4.1.3. Consecución y comprobación de objetivos propuestos

En la búsqueda por darle a la evaluación un sentido diferente al de una simple medida, se propuso que la misma debía estar sujeta a la consecución de unos objetivos curriculares precisos y en el alcance de los mismos. En este enfoque la intención del profesor estaba centrada en la relación estudiante- currículo, el docente era quien redactaba los objetivos del programa y la evaluación se centraba en el cumplimiento de éstos. (Arana & Moreno, 2006, p. 10)

En este enfoque Tyler es su máximo exponente, quien también es conocido como el padre de la evaluación educativa, quien propuso que las decisiones acerca de los programas debían estar basadas en la congruencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales.

En su trabajo Tyler propuso un método sistemático por objetivos para organizar y realizar una adecuada evaluación educativa que permita conocer el proceso surgido y así determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previa y cuidadosamente establecidos (conducta deseable), Tamayo (2017) los definió de la siguiente manera:

1. Planteamiento del objetivo.
2. Determinación de actividades para cumplir el objetivo.
3. Elección de instrumentos apropiados de evaluación.
4. Interpretación de los resultados de las pruebas.
5. Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Según Tamayo el periodo tyleriano fue el primer acercamiento para replantearse la evaluación desde interrogantes como ¿Qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar? y, ¿con qué evaluar? “A fin de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, poder guiar el aprendizaje del estudiante según sus intereses (evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento) y conocer las posibilidades evaluativas y aspectos evaluables”. (Tamayo, 2017). De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1989), este enfoque se llama “segunda generación: descriptiva”.

Sin embargo, este enfoque fue criticado porque aquellas metas que no puedan ser definidas de manera operacional no pueden ser evaluadas y un alto porcentaje de la situación a evaluar queda por fuera (Flórez, 1999). Según Sacristán citado por Tamayo (2017), en este enfoque:

Es evidente que esta forma de evaluación no era neutra, pues quedaba atada a los intereses y necesidades de aquellos que están detrás de la construcción curricular quienes dejan el éxito educativo en manos de los resultados, no solo de estudiantes sino del profesor y el programa, a fin de incrementar la efectividad de las instituciones educativas y de esta manera tener mayores ganancias por sus resultados: dejando entrever una obsesión por la eficiencia (Sacristán, 1986) (p.17).

En definitiva, la concepción de evaluación se transforma y es encaminada hacia unos intereses particulares, creando unos objetivos generales y específicos para garantizar la calidad educativa, que en su momento era necesaria, surgen interrogantes frente al ¿qué? ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Pero se hace necesario preguntarse ¿Quién evalúa?

4.1.4. Responsabilidad del docente (juicio y valoración) en el proceso evaluador

El docente por medio de la evaluación realiza una tentativa por conocer e identificar las particularidades del estudiante, teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas, sus intereses y

sus ritmos y estilos de aprendizajes, para así reconocer características propias de cada individuo haciéndolo único y diferente.

En concordancia, (Guba & Lincoln, 1989) consideran al profesor como el principal responsable en la generación de objetivos para llevar a cabo el proceso evaluativo, dichos objetivos son analizados y valorados en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio, en palabras de Foronda T, y Foronda Z. “al introducir la valoración y el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación, el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios” (Foronda Torrico & Foronda Zubieta , 2007)

Según Sacristán emitir un juicio de valor es hacer “referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o algunas características del objeto a evaluar reciben atención del evaluador; y busca y usa información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.” (Sacristán & Pérez , 1996).

Para llegar a dicho juicio el profesor usa diferentes estrategias metodológicas pre establecidas o desarrolladas durante el proceso, esto depende de la visión del docente y objetivos para conocer las posibilidades evaluativas y aspectos evaluables. En este punto, la evaluación ya no es una simple medición, sino que supone un juicio de valor sobre la información recogida (Escudero, 2003).

Dentro de este enfoque el docente desarrolla una serie de criterios e indicadores, donde se especifican de manera concreta las cualidades que se deben tener en cuenta para cada uno de los aspectos a evaluar y posteriormente emitir un juicio de valor. Sin embargo, es posible que el profesor evaluador “pueda llegar a emitir juicios erróneos sobre el estudiante, al no considerar otros aspectos de tipo humano, social o cultural referidos a éste, por cuanto la

información susceptible de ser medida –validez de criterio- limita su existencia, dejando afuera aspectos que pudieran ser significativos para validar el juicio”. (García, 2002), citado en, (Arana & Moreno, 2006).

En la clasificación de Guba y Lincoln (1989), este periodo aparece después de 1957 y se le denomina “tercera generación: de juicio”. Este se caracteriza por “los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas...” (Dobles, 1996).

4.1.5. Enfoque cualitativo-sensible y constructivo

El interés de este enfoque reside en que propicia la participación de todos los involucrados dentro de un programa o proyecto, permitiéndoles que puedan discutir y facilitar la toma de decisiones, tomando como base los elementos denominados reivindicaciones, problemas y preocupaciones surgidas a lo largo del proceso de ejecución. (Méndez, 2019).

La dinámica de la evaluación de la cuarta generación¹, propone que diferentes grupos de participantes se sienten a discutir, negociar y buscar consenso. (Guba & Lincoln, 1989)

En esta nueva perspectiva, se pone en manifiesto la necesidad de integrar al sistema evaluador a todos los participantes, transformándolo en un proceso de investigación social, ordenado y metódico, encaminado a plantear escenarios de transformación social, en el que se prioriza la calidad del aprendizaje de manera integral, donde se forman individuos dotados con diferentes niveles y énfasis de conocimiento, teniendo en cuenta sus posibilidades, habilidades y aptitudes, que además serán capaces de producir proyectos de cambio social, económico y político, sustentables a largo plazo. Según (Vélez Méndez & García García, 2007):

¹ Denominada así por el modelo generacional de Gumba y Lincoln.

Se toma como punto de partida las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los diferentes actores que pueden verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política, implica una apuesta decidida por la construcción de los procesos evaluativos desde los contextos, lo que supone una forma particular de enfocar las evaluaciones desde planteamientos interpretativos y socio críticos. Destacan varios aspectos: la aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de esto en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta que lo facilita. (p.49)

Este cambio paradigmático supuso una transformación del objetivo principal de la evaluación, dándole mayor importancia a su construcción, su desarrollo y a la participación en estas etapas de todos los actores involucrados, entendiendo que esta cooperación permite generar cambios que retroalimentan de forma positiva todo el enfoque escolar y formando desde la educación preescolar individuos que son capaces de plasmar los conocimientos y aptitudes potencializadas en el aula de forma objetiva y útil para su comunidad. Tamayo (2017), citando a Guba y Lincoln (1982) lo define así:

Al proponer la evaluación respondiente y constructivista, donde las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (stakeholders) sirven como foco organizativo de la evaluación y como base para determinar qué información se

necesita. En esta perspectiva, la evaluación es un proceso integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano. (p.22)

Estas nociones teóricas han delineado el panorama de las distintas definiciones, usos y funciones de la evaluación, y representan una tendencia metódica utilizada por distintos profesionales de la educación los cuales son influenciados por sus propios preceptos y percepciones que se van creando en la dinámica de su oficio, como también por las circunstancias del contexto socio-político del momento.

4.1.6. La evaluación como practica-racionalidad técnica (rendición de cuentas)

Durante las últimas tres décadas en el sistema educativo ha crecido la presión por la *rendición de cuentas*, la inversión educativa y la generación de nuevos medios tecnológicos que permitan verificar los resultados educativos incrementó, pero, a su vez, la evaluación se convirtió en un elemento de poder, que se basa en un modelo económico y político, cuya función está centrada en la supervisión y el control, no solo de los estudiantes sino en general de toda la comunidad educativa. La profesora Libia Stella Niño (2013) lo afirma de la siguiente manera:

Las reformas de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo han centrado su interés en el desarrollo de los currículos y las evaluaciones, sustentadas en el control y la rendición de cuentas de quienes integran las instituciones educativas: directivos, profesores y estudiantes. Su propósito es avanzar hacia mejores desempeños, para alcanzar la llamada “calidad de la educación” y contar con puntajes superiores en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, que se aplican en las escuelas, colegios y universidades año tras año, con el fin de obtener ascensos en los índices

internacionales en la comparación entre países; todo esto en el contexto de la economía política neoliberal. (p. 9).

Esta visión de la evaluación como herramienta de rendición de cuentas, centra su mirada en la medición, el control y la competitividad, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, encaminada hacia los resultados y la respuesta de desempeños determinados, que han sido previamente establecidos. En la actualidad, la evaluación aún se concibe como un medio para controlar, sin embargo, se han generado diferentes reformas educativas y políticas, con el fin de, que se reconozca “como un acto ético y formativo que tiene en cuenta las diferencias culturales y sociales; que brinda herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica y a los estudiantes les ofrece una oportunidad para aprender y mejorar sin sentirse excluidos por los resultados” (Martín, 2015, citado por Bejarano, 2017. P.138).

4.1.7. La evaluación como proceso formativo

Desde esta concepción la evaluación se reconoce como un acto reflexivo y como un proceso continuo hacia la transformación. En esta dinámica la evaluación proporciona elementos de observación, valoración y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas, desde un reconocimiento de los estudiantes como sujetos sociales y culturales, teniendo en cuenta sus particularidades e individualidades. Por otro lado, Swab, Dewey, Fenstermacher, Schön y la pedagogía crítica (p. 417), lo resumían de la siguiente forma:

La evaluación formativa tiene entonces una función reguladora de los procesos internos a la institución y al aula, se basa en el refuerzo de los éxitos y la reconducción de los errores, en el estímulo del trabajo colectivo, la reflexión sobre la acción y la expresión de concepciones implícitas que dan sentido a las prácticas de los maestros. De esta manera, la evaluación solo tiene sentido si estimula y

favorece la propia evaluación, generando así un maestro y un estudiante reflexivo sobre su propia práctica.

Bajo esta perspectiva, el educador también reconoce el contexto social y cultural, y tiene en cuenta las necesidades y características individuales del niño durante las diferentes fases de su proceso educativo, y la función de la evaluación, se encamina a, analizar las estrategias o practicas pedagógicas empleadas, además muestra aquellos posibles cambios o ajustes por realizar, convirtiéndose en una acción que no solo muestra un resultado, sino también retroalimenta y brinda la oportunidad de transformar todo el proceso, tal como lo afirman Tamayo Valencia, Niño Zafra, Cardozo Espitia, & Bejarano Bejarano (2017):

“En este sentido, la evaluación se constituye con escenarios de indicadores que determinan cuál es el proceso en el contexto de desarrollo de los estudiantes, en clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a su vez posibilita que el docente tome una pedagogía praxeológica al reflexionar sobre su propia práctica que incida en promover mejores procesos de aprendizaje. (P.97)

Promoviendo prácticas y espacios aptos para los niños y niñas en los cuales se puedan desarrollar integralmente, teniendo en cuenta sus necesidades y aptitudes, pero sin que ello signifique el deterioro en la calidad del proceso educativo, bajo esta perspectiva la evaluación ha sido utilizada como un indicador comparativo que permite elaborar acciones encaminadas al mejoramiento de la educación en todos sus grados, lo que además supone un mejor desempeño en pruebas de estándar internacional (MEN, 1997).

De esta manera la evaluación se configura en un esquema dinámico para la interpretación de la necesidad escolar teniendo en cuenta las inferencias del contexto político, económico y social del educando, que procura otorgar una opción cultural de mejora constante.

Ahora bien, se hace preciso, hacer un desarrollo teórico, en torno a la evaluación en educación inicial², desde las diversas apuestas políticas que han surgido en el país, la mirada de infancia que se ha venido transformando y las concepciones alrededor del desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas.

4.2. Marco político y legal alrededor de la evaluación en la educación inicial

Desde la aprobación en la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989 sobre los derechos del niño, los gobiernos de todas latitudes se han preocupado por implementar políticas y procedimientos con los cuales se busca cuidar y garantizar el correcto desarrollo intelectual y motriz de los niños y niñas, reconociéndolos como agentes activos y participativos de la sociedad, titulares de sus propios derechos.

Es por ello que Colombia un país que acepta y cobija esta normatividad, ha realizado sus propios esfuerzos para establecer procedimientos integrados a las iniciativas internacionales, las cuales promueven técnicas y métodos que garanticen el acceso de este grupo poblacional a la educación en todos los niveles, generando una perspectiva de derechos, ampliando la perspectiva de una educación integral y creando orientaciones pedagógicas para los niños y las niñas que faciliten la manera como deben ser evaluados o integrados a un sistema de seguimiento acorde a su edad y capacidad intelectual.

² Según el Ministerio de Educación Nacional la educación inicial es el ciclo comprendido entre la gestación y los 6 años de edad.

4.2.1. Ley general de la educación y decreto 2247

En 1994, con la Ley de Educación 115 se definieron y conceptualizaron cuales serían los fines de la educación preescolar, en el artículo 15 se pone en manifiesto que uno de los principales objetivos es “promover su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Convirtiéndose en un grado obligatorio. “El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad (Ley 115. Art. 17, 1994).

Este nivel comprende mínimo un grado obligatorio llamado de Transición. Los dos grados anteriores se denominan respectivamente pre jardín y jardín. Todo esto sustentado en métodos educativos eficaces y eficientes con los cuales se puedan crear herramientas evaluadoras objetivas y acordes a las necesidades de los niños y las niñas.

Para 1997 con el decreto 2247, regulado por la Ley 115 de 1994, se delimitaron aún más cuáles son los deberes y alcances que deben perseguir la educación preescolar en el país, el artículo 8 especifica que “el ingreso a cualquiera de los grados de la educación preescolar no estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental” dejando en claro que el sistema evaluativo no debe ser utilizado como requisito de acceso a la educación preescolar. Pero, que actuará como mecanismo para la apreciación de los avances alcanzados por los niños en determinado nivel “las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para

superarlas” en este apartado se deberá tener en cuenta la realidad económica, social y cultural del niño o niña. (Decreto 2247, 1997).

Para lograr este objetivo se dio paso descripciones y análisis de tipo cualitativo y no cuantitativo en los cuales los educandos podrán avanzar de grado según sus cualidades y aptitudes, tal como lo dice el artículo 10 del Decreto 2247 de 1997:

En el nivel de educación preescolar no se reprobaban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales. Para tal efecto, las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para superarlas.

Por otra parte, el Decreto 2247 en su artículo 14, hace referencia a la evaluación educativa en el nivel de preescolar, concibiéndola como:

Un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo que tiene, entre otros propósitos:

- a) Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances;
- b) Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos;
- c) Generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.

El Decreto 2247 establece, una relación desde la evaluación como practica formativa, que pone su interés en el sujeto, en el proceso, y muestra que la evaluación debe ser un proceso

permanente y continuo. Su enfoque no es el resultado de los procesos, sino que el maestro, como actor también de este proceso, desde la cotidianidad y desde el día a día, debe estar observando, escuchando y reconociendo cuales son esos aprendizajes y desarrollos que las niñas y los niños potencian, a partir de las experiencias que se proponen.

Este decreto también considera la importancia de conocer el estado del desarrollo integral del educando, y propone generar la evaluación como un proceso de reflexión que le permita al maestro y a las familias reorientar esos procesos de aprendizajes de los niños y las niñas, para que así el maestro desde su acción pedagógica reconozca a los niños y las niñas como sujetos particulares, con unos saberes, habilidades y dificultades individuales, que den paso a generar nuevas apuestas para potenciar esos aprendizajes.

En concordancia, desde esta nueva perspectiva del desarrollo de los niños y las niñas, que propone el decreto 2247, en la educación preescolar no se establecen indicadores de logros, el artículo 15 lo menciona así:

“Los indicadores de logro³ que establezca el Ministerio de Educación Nacional para el conjunto de grados del nivel preescolar y los definidos en el proyecto educativo institucional, son una guía, para que el educador elabore sus propios indicadores, teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad cultural, social y personal de los educandos. En ningún momento estos indicadores pueden convertirse en objetivos para el nivel o en modelos para la elaboración de informes de progreso del educando” (MEN, 1997).

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional, si define una guía para que los maestros elaboren sus propios medios o instrumentos, como los observadores, rejillas, registros e informes, etc., que les permita hacer un seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas durante las diferentes experiencias y procesos de aprendizaje.

³ Se toma como base lo establecido en el Decreto 2247, Artículo 15, donde se habla de indicadores de logros para la implementación de los proyectos curriculares de las instituciones.

Con la implementación, de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 2247 de 1997, se puede evidenciar cómo se empieza a crear una relación con el enfoque de la evaluación como práctica formativa, que tiene en cuenta el proceso y el sujeto, asumiendo la evaluación como un proceso permanente, que no centra su interés en el resultado, dándole al maestro un papel de mediador dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas, donde por medio de la observación y la escucha de las voces de los niños, reconoce cuales son esos aprendizajes y desarrollos que potencian a través de las diferentes practicas pedagógicas.

Es evidente, que los gobiernos de turno se han esforzado por promover prácticas donde el objetivo se centra en potencializar las habilidades de cada individuo, en donde se otorga un reconocimiento al sujeto como un actor fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje, entendiendo la evaluación, como un proceso no lineal, íntegro e interaccionista, donde se tiene en cuenta la particularidad de cada estudiante.

Después de este recorrido por las leyes implementadas en pro de la educación preescolar se debe señalar que todas ellas han tratado de promover prácticas y espacios aptos para los niños y niñas en los cuales se puedan desarrollar integralmente, teniendo en cuenta sus necesidades y aptitudes, pero sin que ello signifique el deterioro en la calidad del proceso educativo, bajo esta perspectiva la evaluación ha sido utilizada como un indicador comparativo que permite elaborar acciones encaminadas al mejoramiento de la educación en todos sus grados. Sin dejar de lado, la visión de los niños como sujetos sociales y políticos activos dentro de su proceso de formación como también en las practicas evaluativas.

4.2.2. Documentos de la Política Educativa para la Primera Infancia en torno a la Evaluación

La educación preescolar permite un acercamiento del individuo con la sociedad fuera de la protección de la familia, su importancia radica en la influencia que tendrá esta fase del crecimiento en la formación y desarrollo integral de cada niño o niña, en esta intervienen un indeterminado grupo de factores propios de la interacción con otros niños y la cultura de la que cada uno hace parte “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

En el sector educativo, los denominados Planes de Apertura Educativa y el Salto Educativo establecieron un marco político para que por primera vez se diseñaran proyectos de inversión para la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación dirigida a los niños preescolares. (Ministerio de educación nacional, 1997).

Esta inversión obligó a la construcción de unos lineamientos pedagógicos cuyo protagonista fuese el niño en una concepción de desarrollo humano integral, y, por otra parte, a una inversión económica significativa en la disposición de recursos humanos, físicos y didácticos que aseguraran el cumplimiento del principio de equidad e igualdad de oportunidades. (Lineamientos Curriculares Preescolar. MEN, 1997).

Es importante, mencionar el alcance que ha tenido la apuesta política del país, mediante un proceso de transformación e identidad propia de lo que implica pensarse la **educación inicial y preescolar**, generando una nueva conciencia de lo que significa ser niño y niña. Reconociendo a

esta población, como sujetos de derechos y a su vez como sujetos sociales y culturales, que tienen unas capacidades y habilidades propias, y desde allí cómo empezar a reconocer esa cultura de la infancia.

En concordancia, esta visión de la primera infancia, es lo que permite reconocer y caracterizar la educación inicial y preescolar, desde unas necesidades específicas y particulares, lo que también implica, reestructurar las apuestas curriculares, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos, partiendo desde los intereses, capacidades, habilidades, inquietudes y saberes de los niños y las niñas, diferenciando estos procesos con los de grados superiores de la educación.

Este nuevo panorama de la infancia, implica entender que la educación inicial y preescolar no es una preparación para la educación primaria, sino como una etapa para potencializar el conocimiento y su desenvolvimiento como ser social, en donde se tiene en cuenta sus individualidades y aptitudes.

Por tal razón, en la última década, el país ha creado una serie de documentos y lineamientos, que orienta el quehacer docente y brindan pautas para el desarrollo de estrategias pedagógicas y procesos evaluativos, en esta etapa de la educación.

Para el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, en la búsqueda por crear espacios apropiados y acordes a las necesidades de los niños y las niñas, asume la educación inicial como “un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos”. Y desde allí plantea la importancia de una atención integral para la primera infancia. (MEN, 2009)

Con la implementación del **Documento No. 10 “Desarrollo infantil y Competencias en la Primera Infancia”**, del MEN, se “promueve una mirada clara del desarrollo y las competencias en la primera infancia. También se sustenta que los niños nacen con sofisticadas capacidades y en poco tiempo construyen mejores herramientas para pensar, procesar y transformar la información que reciben de su entorno” ya sea familiar, educativo o social. (MEN, 2009)

Este documento, parte de tres nociones que nos permiten entender y comprender cómo los niños se vinculan al mundo, desde *su desarrollo, las competencias y las experiencias reorganizadoras*, brindando herramientas conceptuales y metodológicas que sirven de apoyo para los agentes educativos, y así ayudar a la transformación y enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y evaluativas, beneficiando el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas. A continuación, se describen estas concepciones, a partir de lo que propone el documento:

Desarrollo: Es concebido como un proceso, de *reconstrucción y reorganización* permanente, que da cuenta de avances y retrocesos. Se abandona la idea que el desarrollo es una *sucesión estable* de etapas en la primera infancia, pues se considera que los niños, aunque sean de la misma edad, tienen diferentes ritmos y procesos particulares, para la apropiación del conocimiento. Consideran que las conquistas de cada niño, en el reconocimiento del mundo que los rodea, son variables a través del tiempo (MEN, 2009) y según el documento se caracteriza por:

- No ser lineal: “Un funcionamiento irregular de avances y retrocesos”.
- No empieza de cero: “Existe un mínimo referente, siempre hay una base de entrada, no marca el comienzo de la construcción del conocimiento”.

- No tiene etapa final: “Siempre hay reorganizaciones que llevan a transformaciones, cambios, que están presentes a lo largo de la vida”.

Competencias: Según el documento “desde que nacen, los niños poseen y desarrollan funcionamientos afectivos, cognitivos y sociales, que les permite adaptarse a su entorno”, Por consiguiente, las competencias son entendidas como “una capacidad general que inicialmente se concreta en ‘*haceres*’ (acción específica) o actuar sobre el mundo y después esto les permite construir un ‘*saber hacer*’ (dirigir acciones para alcanzar un propósito o situación específica), hasta llegar a un ‘*poder hacer*’ (Movilizar la coordinación de acciones) cada vez más refinado y que garantiza el desarrollo de su autonomía”. (MEN, 2019).

Las competencias se caracterizan, porque potencian un conocimiento que surge de una situación específica, a través de la interacción con los otros, con su entorno y con ellos mismos, propiciando cambios hacia otros niveles de aprendizajes. Tanto los conceptos, como las competencias que los niños tienen, no son observables, pero lo que sí se puede observar, analizar y comprender son los desempeños y actividades que los niños muestran, dentro de las situaciones que se presentan en diferentes contextos.

Experiencias reorganizadoras: “Permiten distinguir algunas capacidades de los niños, que cumplen una función especial”. Son el resultado de la integración de las capacidades previas que permiten a los niños y las niñas acceder a nuevos ‘*haceres y saberes*’ y movilizarse hacia formas más complejas del pensamiento e interacción del mundo. (MEN, 2009).

A partir de estas nociones, para comprender a los niños sobre cómo aprenden y reconocerlos como sujetos activos en su proceso de desarrollo, el documento menciona, la importancia de crear *espacios educativos significativos*, que no refiere a un lugar netamente físico, sino a la

creación de “escenarios de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños y las niñas”

El documento brinda unas bases teóricas importantes, para entender cómo la acción pedagógica de los maestros, en el contexto educativo, debe estar pensada hacia cómo aprenden y conquistan el mundo los niños y las niñas teniendo en cuenta, periodos de edad comprendidos entre los cero y los cinco años y cómo su desarrollo es un proceso continuo, que no es específico, que tiene ritmos diferentes y que se alcanza por medio de la interacción con el mundo social y cultural que los rodea.

En relación con la evaluación, el documento es clave para comprender que este proceso no tiene un momento específico, sino que se da a través de la observación continua y permanente, de la cotidianidad y de situaciones específicas, orientada por unos propósitos y unas preguntas, con el fin de conocer quiénes son sus educandos, cómo aprenden, cuáles son sus aciertos y desaciertos y cómo logran la construcción de su conocimiento desde una postura reflexiva, abierta y libre de juicios.

Para apoyar esa observación constante, donde se pueda evaluar las competencias básicas ya alcanzadas por los niños de educación preescolar, en el inicio del año escolar, el **Ministerio de Educación Nacional en el año 2010 desarrolló un Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición** con el siguiente fin:

Apoyar la labor docente que cotidianamente realizan con los niños. Su contenido es de gran utilidad no solo para la aplicación del mismo instrumento, sino para empezar a apropiarse de una nueva manera de observar y comprender a los niños que asisten a las aulas de las escuelas en el país. Teniendo en cuenta la importancia de articular el grado

Transición con la educación inicial y con el resto de la educación formal a partir del enfoque por competencias, proceso del que los maestros hacen parte al participar activamente en el tránsito de la vida familiar y comunitaria, a la vida escolar de los niños; es por ello que parte del proceso que este conlleva es a apropiarse de lo que esto implica, es decir, una nueva manera de ver la cotidianidad del aula, que contribuye a innovar su quehacer en cuanto a la planeación de las actividades escolares y en lo que respecta a la valoración y análisis de las competencias de los educandos (Ministerio de Educación de Colombia, 2010).

	Niño	Desarrollo
<i>Competencias</i>	Los niños tienen un saber que les permite desempeñarse adecuadamente en su medio desde antes de ingresar a la educación formal. Han hecho uso y han construido sus competencias en contextos variados dentro de su cultura.	Las competencias no permanecen estáticas, ni son fijas de cada edad; al contrario, se transforman, se complejizan y se reorganizan constantemente en el desarrollo.
<i>Funcionamientos Cognitivos</i>	Los niños piensan y piensan bien": emplean funcionamientos cognitivos variados y complejos para comprender y construir conocimiento sobre el mundo, por lo que decimos que son activos en sus procesos de aprendizaje.	Los funcionamientos cognitivos se complejizan en cada niño y se observan variaciones entre niños. No todos los niños a la misma edad emplean sus funcionamientos cognitivos de igual manera.
<i>Descriptorios de desempeños</i>	Los niños, en tanto construyen su conocimiento, resuelven problemas mostrando desempeños que pueden ser descritos de manera organizada.	La mayoría de los niños pueden presentar en una misma actividad desempeños que pertenecen a descriptorios diferentes, incluso algunas veces descriptorios menos avanzados que las veces anteriores en que se han enfrentado a la misma actividad.

Tabla 2. Componentes de Aprender y Jugar. Fuente Documento No. 13. MEN.

A partir de este diagnóstico el profesor puede desarrollar concepciones evaluativas que estarán inclinadas hacia el desarrollo integral de los niños y niñas ajustándose a la legislación vigente, pero sin que ello le impida promover técnicas educativas heterogéneas para aquellos niños que pueden aprender una velocidad diferente, y que entienden esta noción como un derecho del que

no deben ser privados bajo la premisa de la colectividad del modelo educativo que caracteriza la educación inicial de la nación.

Para ello, los profesores deben promover actividades en diferentes escenarios en donde el aprender mientras juegan sea un pilar didáctico para la construcción de “modalidades de acceso al conocimiento y organización del mundo; de tal manera que al aplicarlo, las maestras puedan observar descubrir y describir las competencias de los niños y así planear sus actividades de aula, teniendo en cuenta las particularidades, potencialidades y limitaciones de cada uno de sus estudiantes” sin dejar de lado las perspectiva curricular. En la siguiente imagen se muestran tres de los componentes claves del documento, teniendo en cuenta dos nociones fundamentales (niño y desarrollo).

A partir de esta visión de los niños y las niñas, como seres únicos y con múltiples saberes, que pueden desarrollar y conquistar en diferentes ritmos, el profesor puede desarrollar concepciones evaluativas, desde el registro y análisis de desempeños, de las cuatro competencias básicas, las cuales el documento define de la siguiente manera:

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: Las competencias comunicativas son el conjunto de conocimientos y habilidades que utiliza el niño para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, los que pueden ser expresados de manera oral o escrita.

COMPETENCIAS CIUDADANAS: Las competencias ciudadanas se refiere a los conocimientos y habilidades que los niños ponen en evidencia cuando comprenden las regularidades del mundo social

COMPETENCIAS MATEMATICAS: La construcción de los números naturales es la base de la competencia numérica en la primera infancia y se logra por dos vías alternas y relacionadas

COMPETENCIAS CIENTÍFICAS: Las competencias científicas hace referencia al uso de los funcionamientos cognitivos de los niños frente a problemas y fenómenos naturales y sociales. (P. 28-31).

Para finalizar, el documento brinda una rejilla donde se analiza y evalúa desde cada competencia, el desempeño de cada niño, mediante la observación y caracterización por medio de juegos (de roles, descubrimiento, relación, etc.), lectura de cuentos, obras de teatro, etc. A continuación, se muestra una imagen que ejemplifica dicha rejilla:

Rejilla 3: COMPETENCIA MATEMÁTICA										
Funcionamiento cognitivo	Actividad	Descriptores	N1	Pedro Díaz	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Resolución de problemas aditivos	El zoológico "Animalia" ya está cuerdo	A. El niño utiliza el conteo con correspondencia uno a uno de los objetos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles.								
		B. El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos		X						
		C. El niño utiliza el conteo por levantamiento de los dedos uno a uno para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles. Cada dedo representa un objeto de la colección contada o utiliza el conteo de conjuntos de dedos.								
		D. El niño utiliza la operación mental sin necesidad de contar en sus dedos para resolver problemas de suma de dos cantidades independientes y no visibles.								

Tabla 3. Rejilla de registro de desempeño. Fuente: Documento 13. MEN

En conclusión, el documento brinda unas orientaciones, para la realización de prácticas pedagógicas y evaluativas, teniendo como base el juego, la experimentación, la literatura y la relación con los demás en los diferentes momentos, sin embargo, como su nombre lo indica, tiene en cuenta unas competencias *básicas*, que pueden ser observadas por los maestros, desde unos descriptores y unos posibles desempeños del niño.

Esto puede generar una limitación en la observación y reconocimiento de las capacidades y conquistas de los niños y las niñas, dentro de su proceso de desarrollo y aprendizaje, que se da a través de la espontaneidad, curiosidad y libertad que caracteriza a la infancia, pues al tener en

cuenta solamente, aquellos descriptores y desempeños que se proponen en el documento, la evaluación se podría convertir en un proceso técnico, con la verificación de resultados, a partir de las rejillas.

Sin embargo, la apuesta nacional y sus diferentes políticas educativas, en educación preescolar, han querido proponer evaluaciones de tipo formativo, más allá de la cognitiva, en donde no solo se reconozcan sus derechos educativos, sino también aquellas particularidades que muy pocas veces se tienen en cuenta, y que solo se pueden reconocer a través de un seguimiento permanente, reflexivo y propositivo del desarrollo de los niños y las niñas.

Por tal razón, para el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional, desde la implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre (2010), crea el Documento No. 25 **“Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial”** el cual busca ampliar la comprensión, sobre los procesos de seguimiento al desarrollo de la primera infancia, para que las maestras y maestros entiendan el sentido de realizarlo, a qué se le hace seguimiento y qué mecanismos, instrumentos o formatos se deben utilizar.

Esto con el fin de, generar retroalimentación y toma de decisiones en torno a la práctica pedagógica, beneficiando así, las acciones que favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas. ¿Pero qué se entiende por hacer seguimiento al desarrollo? El documento 25, lo define de la siguiente manera:

“Hacer seguimiento al desarrollo integral es tener la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir

este proceso con su familia, con otras maestras, maestros y agentes vinculados a su atención integral” (MEN, 2014.P. 13).

Es importante mencionar que, “la educación inicial hace énfasis en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Pues en esta etapa del ciclo de la vida, surgen un sinnúmero de transformaciones y construcciones biológicas y psicológicas”, que dependen y están relacionadas con el contexto social y cultural en el que se desenvuelva el niño.

En este sentido, es clave entender de dónde nace esa concepción de desarrollo, como un proceso no lineal, dinámico y en continua transformación, donde el niño se convierte en un interlocutor válido en sí mismo y de allí la importancia de hacer seguimiento. Para llegar a esta concepción han sido relevantes los aportes de autores como:

Vygotsky (1934): “quien sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.” (Regader, 2019 citado por SED, 2018, p18).

Bronfenbrenner (1987), “asignan un papel determinante a los contextos en los que participa el niño o la niña de manera directa o indirecta. Según este autor en las relaciones que se establecen en la familia o la escuela, el niño o niña desempeña roles y se ejercita en actividades típicas de dichos contextos” (SED, 2018, p18), los cuales implican “todo un conjunto de patrones de actividad, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta” (Bronfenbrenner, 1987, pág. 41).

Rogoff (2003), recogiendo el legado de Vygotsky, “se centra en la apropiación activa y progresiva de la cultura y de las prácticas sociales por parte de los niños y las niñas. Dado que

las todas las personas nos desarrollamos en comunidades culturales, el desarrollo solamente puede ser comprendido a la luz de las prácticas culturales y las circunstancias de tales comunidades”. (SED, 2018, p19).

Será la singularidad (heredada o aprendida) de cada niño la que determine su comportamiento y cómo esta se manifiesta a través de sus acciones durante sus primeros seis años de vida, es por ello que implementar estrategias de educación pertinentes para estas diferencias con el objetivo de formar al niño, amoldándose a sus necesidades, se hace tan importante en las políticas actuales de cualquier país, al estar en capacidad de delimitar estas características, capacidades y habilidades de los niños y las niñas se pueden crear procesos educativos acordes al espacio tiempo donde estén sucediendo.

Ahora bien, continuando con lo que propone el documento 25 del MEN, y en relación con lo anterior, esta apuesta reconoce a los niños y las niñas como seres únicos e irrepetibles, con unos saberes previos y propios, desde unas diversidades en cuanto a: “intereses, ritmos de desarrollo, de capacidades y maneras de aprender, de relaciones e interacciones y de necesidades afectivas y de cuidado” (MEN, 2014) que se convierten en particularidades propias de cada sujeto, y que rompe con esa mirada estandarizada de la evaluación y le dan sentido al seguimiento al desarrollo.

En concordancia, el sentido del seguimiento al desarrollo, como práctica evaluativa, es generar, a partir de la observación y de la escucha activa, de lo que son los niños y las niñas, un puente para que se potencien esos desarrollos y se generen nuevos aprendizajes. Teniendo en cuenta que, “al ser un proceso de carácter cualitativo, se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centra en las experiencias y en los

procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación” (MEN,2014).

Lo anterior, con la finalidad de generar espacios de reflexión de las acciones pedagógicas y el quehacer de las y los maestros, dentro de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, partiendo desde las necesidades e intereses, “a través de una documentación pedagógica que permite evidenciar los cambios en las diferentes experiencias que viven los niños, para valorar de manera individual o grupal los avances, los retrocesos y las conquistas que se generan durante el reconocimiento e interacción del mundo que los rodea” (MEN, 2014).

El documento 25 menciona tres propósitos, frente a la finalidad del seguimiento al desarrollo que son:

- Una fuente para tomar decisiones sobre la acción pedagógica.
- Compartir información con las familias y otros agentes.
- Documentar la propia experiencia.

Aquí es fundamental, reconocer al maestro, como un sujeto autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones, que acompaña, se involucra, se interesa y toma en cuenta las opiniones de los niños y las niñas, para valorar el seguimiento al desarrollo, desde una posición flexible y respetuosa frente a las particularidades de los niños, convirtiendo las prácticas evaluativas en un proceso analítico e interpretativo, que tiene como base la “observación abierta y libre, pero también, la selectiva, junto con la escucha pedagógica” (MEN, 2014).

Para llevar a cabo dichos procesos de manera cualitativa, el Documento 25 propone una serie de “mecanismos o instrumentos para captar, analizar, registrar y comunicar lo observado y lo escuchado”, los cuales son:

1. Los registros anecdóticos
2. Los observadores
3. El cuaderno viajero
4. Álbumes de fotografías comentadas
5. Las carpetas de trabajos

A diferencia, de las rejillas que se proponen en el Documento 13 del MEN, estos instrumentos permiten dar a conocer al niño, desde su esencia, desde lo que es, no estandarizan el conocimiento y el desarrollo desde desempeños preestablecidos si no que permite un reconocimiento de quiénes son los niños, qué les gusta, qué no les gusta, qué les interesa, qué les disgusta, etc. También establece una comunicación con la familia, convirtiéndose en un trabajo mancomunado que vela por el bienestar de los niños.

Para finalizar, es relevante mencionar la importancia que el Ministerio de Educación Nacional le otorga a la familia, pues considera que, “en la educación inicial se deben implementar estrategias para que la familia participe del proceso de seguimiento, intercambiando puntos de vista sobre los avances, logros, dificultades y potencialidades que observan en el día a día de las niñas y los niños”. (MEN, 2014). De esta manera, la evaluación se convierte en un trabajo colaborativo que fortalece tanto las relaciones humanas, como los procesos pedagógicos.

Ahora bien, dentro de todo proceso evaluativo, las instituciones junto con la implementación de sus proyectos educativos establecen unos parámetros frente a lo que se espera que los niños aprendan y desarrollen durante sus procesos educativos. Pero estos parámetros están mediados por lo que propone el Ministerio de Educación Nacional frente a lo que se espera o se quiere fortalecer o incentivar en la educación inicial y preescolar.

Por esta razón, se crea el documento “Bases Curriculares para la Educación inicial y Preescolar” (2017), para orientar la construcción de proyectos educativos que permitan promover y desarrollar aprendizajes, desde lo que saben los niños y las niñas, desde sus intereses y sus relaciones sociales y culturales, en este documento se consolidan elementos que:

“orientan la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos –P.P– de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años”. (Bases Curriculares. MEN, 2017. Pg. 22).

En toda institución educativa, pública o privada, la construcción del PEI es fundamental, pues determina objetivos que dan paso a la misión y visión, acordes a las necesidades educativas de los niños y las niñas. Por esta razón este documento es un punto de partida para que tanto las instituciones, como maestros y maestras participen en el diseño curricular teniendo en cuenta el ¿para qué?, el ¿qué? y el ¿cómo? se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas, como una manera de proyectar el quehacer de las maestras y darle identidad a lo que se vive en la educación inicial (MEN, 2017. Pg.41).

La invitación del Ministerio de Educación Nacional al elaborar las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar es a construir proyectos educativos flexibles, teniendo en cuenta que el desarrollo de los niños y las niñas no es un proceso lineal, se transforma de acuerdo a la época, el contexto y todas las particularidades a nivel individual y social.

Además, brinda orientaciones para que las maestras y maestros se planteen y replanteen su quehacer pedagógico desde la premisa de quién es el niño o la niña y qué y cómo aprende, proyectando y proponiendo ambientes y experiencias que respondan a los intereses de los niños y las niñas.

Cabe resaltar que en este documento no se menciona la evaluación dentro de las orientaciones que comparte para el diseño curricular y pedagógico en las instituciones educativas, allí se menciona la valoración del proceso, donde se invita a las maestras a una observación constante y a que escuchen permanentemente lo que dicen y hacen los niños y las niñas, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Tipo de la Investigación

La presente investigación optó por una metodología cualitativa con carácter interpretativo, esta se utiliza para estudiar cómo las personas ven, entienden y construyen su mundo, puesto que a través, del estudio de cinco casos en diferentes instituciones, públicas y privadas, se pretende conocer las concepciones que subyacen en torno a la evaluación y las prácticas evaluativas que utilizan dentro de su quehacer docente diferentes educadores infantiles en los grados que corresponden a la edad de 4 a 5 años de edad.

Por lo anterior una primera definición de la investigación cualitativa, aportada por Denzin y Lincoln (1994:2), destaca que es "Multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio". Esto significa que los investigadores

cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas

El presente trabajo intenta recoger información y hacer un seguimiento sobre lo que piensan, saben y enuncian las maestras acerca de la evaluación en primera infancia, para poner en evidencia las concepciones latentes de las docentes y las formas en las que, a través de su discurso, se pueda rastrear la participación que tienen los niños, niñas y familias, en las diferentes prácticas evaluativas, como también en los procesos de desarrollo de enseñanza y aprendizaje.

Otra característica de la investigación cualitativa, es que estudia grupos pequeños en los cuales sea posible la observación directa, la indagación a través de instrumentos como entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, etc., que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

La investigación cualitativa “no parte de hipótesis y por tanto no pretende demostrar teorías existentes” (Mancilla, 2018); por tal motivo en este estudio se parte de algunas situaciones y preguntas que generan inquietudes acerca de las formas como piensan las maestras de educación inicial sobre la evaluación y cómo organizan su proceso evaluativo en la institución donde laboran, y la incidencia de factores como, experiencias, formación profesional, normatividad y exigencias de las instituciones.

Taylor y Bogdan (1986: 20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”, lo que permitirá hacer reflexiones acerca del grado de

subordinación en el cual se ven inmersas las maestras a la hora de desarrollar sus prácticas evaluativas y las problemáticas que esto les puede generar a la hora de evaluar.

Durante el desarrollo de esta investigación fue necesario posicionarse en una perspectiva metodológica que permitiera entrar a analizar e interpretar toda la información recolectada durante su desarrollo, por lo que el enfoque interpretativo la situaba de tal manera que no permite hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.

Desde algunos referentes como de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), los cuales conciben al investigador como un sujeto situado en un determinado orden social, que intenta comprender a otros sujetos que se encuentran en igualdad de condiciones, se optó también por un diseño fenomenológico, pues el propósito principal de este diseño es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Sampieri, 2014), y esta investigación busca indagar cuales son las concepciones y prácticas evaluativas aplicadas por cinco docentes de educación preescolar, de diferentes instituciones con el fin de evidenciar desde dónde se sitúan las maestras para desarrollar, crear, comprender y reflexionar en torno a la evaluación, las prácticas que promueven en sus aulas y la incidencia de la familia alrededor del desarrollo y del aprendizaje de los niños y las niñas.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Ander Egg (1995) la técnica responde a cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos, pero se sitúa a nivel de los hechos o etapas prácticas, con el fin de hacer un análisis. Para la siguiente investigación se abordaron las siguientes técnicas:

En primer lugar se realizó, una revisión documental de antecedentes, que permitió identificar las construcciones teóricas e investigativas que se han realizado en torno a la evaluación en los primeros años de vida, para ello se consultan y analizan investigaciones realizadas, a nivel nacional e internacional, en diferentes universidades, con el fin de ampliar la mirada frente a la apuesta que se hace a nivel nacional acerca de la enseñanza en Educación Inicial y la visión, desde los diferentes autores, en torno a la evaluación.

También se consultan documentos de diferentes autores en torno a lo que implica hablar de concepciones, con el fin de tener claridad a la hora de analizar y reflexionar las posturas y discursos compartidos por parte de las maestras entrevistadas en torno a la evaluación y sus diversos medios para analizar, registrar y comunicar sus prácticas evaluativas.

En segundo lugar, se utilizó, la entrevista semi- estructurada, que permite develar la concepción en torno a la evaluación de cada una de las maestras que hacen parte de este ejercicio investigativo con el fin de registrar y analizar información que caracterice los procesos evaluativos desarrollados en el aula, por parte de un grupo de egresados de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y así visualizar los tipos, técnicas, herramientas, estrategias y criterios en torno a la evaluación y cómo las familias inciden y participan en los procesos de desarrollo de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas.

5.3. Fases de la metodología

Este trabajo de grado se desarrolló en tres fases, las cuales orientaron y guiaron la ruta metodológica, a continuación, se describen cada una de ellas:

5.3.1 Fase I: Rastreo sobre antecedentes alrededor de la evaluación en la educación preescolar.

En esta fase se realizó un rastreo sobre investigaciones, a nivel nacional e internacional, en torno a la evaluación en la educación preescolar. Esta evidenció las diferentes concepciones que se han construido a través de la historia y la incidencia social y política en torno al tema. Así mismo, cómo se pueden generar propuestas evaluativas, pensadas desde los intereses, necesidades, particularidades y contextos en los que se desarrollan los niños.

5.3.2 Fase II: Voces y prácticas de las maestras de preescolar en torno a la evaluación.

En esta fase, se tuvo en cuenta las entrevistas realizadas a las cinco maestras de preescolar protagonistas de esta investigación, así como los instrumentos utilizados por ellas, para evaluar y/o hacer seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas de su grupo. Con la información suministrada, se establecieron categorías de análisis y se realizó una rejilla para revisar de manera detallada la información suministrada.

Además, se buscó hacer un reconocimiento en cuanto a la influencia que tiene su formación docente y la institución donde laboran las maestras, en relación con los criterios y creación de procesos evaluativos realizados por las docentes en sus prácticas educativas y su finalidad dentro del proceso de seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de educación inicial.

Por último, se hizo un análisis de las entrevistas desarrolladas con el fin de exponer cuáles son esas tensiones que se generan en las prácticas evaluativas, desarrolladas por las maestras.

5.3.3 Fase III: Participación de los niños, las niñas y las familias en las prácticas evaluativas

Con relación a lo encontrado en el registro escrito de las maestras y la transcripción de las entrevistas realizadas a cada una de ellas, se hizo una caracterización, por medio del análisis, en donde se establecieron núcleos o ideas de discusión frente a: formas y momentos de la evaluación; medios y soportes para la evaluación; formas sociales de trabajo en el aula; y concepciones de la maestra frente a la enseñanza y el aprendizaje, para así poder abordar una reflexión frente a la participación que tiene los niños, las niñas y sus familias en las diferentes maneras de evaluar o de hacer seguimiento al desarrollo.

Para finalizar se hizo la discusión de lo encontrado de manera general, identificando rasgos particulares de cada maestra y comparando las concepciones que emergieron de sus discursos.

6. DESARROLLO Y ANÁLISIS

En este capítulo, se realiza el desarrollo de las tres fases metodológicas, iniciando con un rastreo de antecedentes, continuando con los hallazgos que arrojan las entrevistas a las cinco maestras de preescolar o transición⁴ de diferentes instituciones de educación pública y privada⁵, y, por último, el lugar que ocupan las niñas, los niños y sus familias en las prácticas evaluativas. Y del cual surgen tres categorías de análisis que tienen que ver con: *Las maestras y sus concepciones, Instrumentos evaluativos, Participación de los niños, niñas y familias.*

Cabe resaltar que, con la realización de este trabajo investigativo, se dio la oportunidad de compartir saberes propios de cada una de las maestras quienes, con su labor reflexiva y propositiva, han construido experiencias pedagógicas significativas en pro del bienestar de los niños y las niñas.

6.1. Fase I. Rastreo sobre antecedentes alrededor de la evaluación en Educación preescolar

Con el fin de contextualizar el trabajo investigativo se revisaron algunos antecedentes a nivel nacional e internacional sobre evaluación en educación preescolar, que muestran hallazgos de la importancia de la evaluación y las prácticas evaluativas utilizadas por las maestras de preescolar de colegios oficiales y privados alrededor de dicho tema, a continuación, se presentan los que aportan al presente trabajo investigativo.

⁴ Todas las maestras trabajan con niños de 5 años de edad, según la institución donde laboran este grado se llama preescolar o transición, pero, la investigación fue realizada a maestras del grado anterior a la educación primaria.

⁵ Por cuestión de permisos y normas, no se hará público el nombre de las instituciones donde laboran las maestras.

En la urgencia por trabajar el tema de la evaluación en *educación inicial*, se destacan algunos modelos que se han realizado para la *evaluación en la primera infancia* a nivel internacional. Iniciando con:

- **Modelo Sistemático de Evaluación del Perú en el Modulo 3 del documento: “¿Cómo evaluar a los niños?”** de la Dra. Norma Reátegui Colareta (2009)

Este nos brinda una visión de la evaluación enfocada en el niño y la niña, contiene información que permite saber por qué es importante evaluar a los niños, pues su meta principal se centra en él. También nos permite saber, por qué es importante evaluar a los niños, con qué instrumentos se les puede evaluar y, finalmente, cómo organizar la información para comunicarla a la familia y al Ministerio de Educación. Habla de tres aspectos básicos que son necesarios evaluar en los niños, los cuales son:

Evaluación del estado nutricional. Se realiza básicamente a través del control del peso y de la talla, en relación con la edad del niño. Sirve para conocer los avances en su crecimiento físico.

Evaluación del estado de salud. Se realiza seguimiento de los avances en su crecimiento físico, así como de las vacunas que ha recibido y de las enfermedades que ha padecido. Un niño sano normalmente tiene un mayor deseo de explorar y aprender.

Evaluación del desarrollo educativo. Se evalúa primero al inicio del programa, para saber en qué nivel de aprendizaje se encuentra el niño y cuáles son los logros específicos hacia los que se le debe orientar; luego durante la aplicación del programa, para saber cuáles de estos logros se están alcanzando y cuáles requieren refuerzo; y al finalizar el programa, para identificar los logros pedagógicos alcanzados y hacia cuáles debe orientarse al niño en el futuro.

Para evaluar el desarrollo educativo proponen dos instrumentos que son:

La Lista de Chequeo de Logros Pedagógicos. Evalúa los logros propuestos en el currículo, al iniciar y al terminar el desarrollo de éste, recomienda utilizar otros instrumentos para evaluar el aprendizaje como el registro anecdótico, la evaluación de actividades, entre otros.

La Prueba de Logros Psicopedagógicos es recomendada solo cuando se deba realizar una investigación en particular.

Para finalizar el documento aporta una gran cantidad guías de posibles conductas y/o comportamientos a evaluar según las diferentes áreas del desarrollo del niño (Área de identidad y autonomía personal-social, área de descubrimiento del entorno físico y social, área de comunicación integral).

Este documento contribuye a la investigación del presente trabajo dando pautas y orientaciones frente a qué se debe evaluar en lo niños, cómo y cuándo hacerlo y qué conductas se deben tener en cuenta, según la edad, para garantizar el bienestar de los niños y las niñas en la etapa inicial, no solo a nivel intelectual sino también físico, emocional y psicológico.

Se encuentra también la visión y propuesta de evaluación en Argentina para la educación inicial en el documento elaborado por el Ministerio de Educación – Dirección de Educación Inicial titulado:

- **Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4, y 5 años de edad (2015).**

En donde entienden la evaluación como un “proceso que atraviesa todo accionar en la dimensión intra e interinstitucional del Jardín de Infantes. En este sentido la evaluación se

entiende no sólo como una acción pedagógica-didáctica, sino también como una acción social, política y ética, que permite comprender e interpretar los procesos institucionales, los de enseñanza y los de aprendizaje que tienen lugar en una escuela y en los que están involucrados los directivos, los docentes, niñas y niños, las familias y el contexto institucional y social”. (Ministerio de Educación de Argentina, 2015)

Esta propuesta busca inculcar progresivamente, una “cultura de la evaluación” en el funcionamiento institucional, que tome como punto de partida un conjunto de información resultante de la aplicación de herramientas y recursos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Propone evaluar en el marco de las políticas educativas, a todo el quehacer institucional, es decir: La evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la evaluación de las prácticas docentes, la evaluación del Equipo Directivo y la evaluación del Proyecto Educativo. Además, desde los distintos niveles de responsabilidad, todos los sujetos implicados evalúan los procesos institucionales: las familias, los niños, los maestros de sala, el equipo directivo, los supervisores.

Dentro de sus instrumentos o estrategias de evaluación mencionan algunas propuestas de uso habitual en el jardín como son la observación -ya sea sistemática o incidental- focalizada en un niño o en un grupo, pruebas orales, gráficas y de ejecución. También involucra al niño en propuestas en las que puedan expresarse, explicar y verbalizar sus puntos de vista respecto a sus logros y dificultades en los procesos de aprendizaje, utilizando sus propias producciones, para iniciarlo en la experiencia de la autoevaluación.

Este documento aporta una visión integral de infancia asemejándose a lo que se busca analizar y discutir en el presente trabajo, frente a las propuestas sobre evaluación en educación inicial que existen en Colombia, aporta elementos teóricos para pensarse y reflexionar el “¿por

qué y para qué evaluar?”, además del “¿qué, cómo y cuándo evaluar?”, también genera un interés por proponer evaluar desde las diferentes experiencias de aprendizaje donde el “saber saber”, el “saber ser”, el “saber hacer” y el “saber sentir” se conjugan y se integran.

Finalmente se concluyen las investigaciones a nivel internacional con el documento producido por el Ministerio de Educación, Empleo y Relaciones Laborales del Gobierno de Australia para el Concejo de Gobiernos Australianos titulado:

- **PERTENECER, SER Y DEVENIR, El Marco de Aprendizaje de la Primera Infancia para Australia. (2009).**

En este documento se rescata la visión que tienen de la infancia y las expectativas frente a la educación de calidad que deben recibir los niños de 0 a 5 años de edad mediante los cinco Resultados de Aprendizaje que sugiere que son:

- Los niños tienen un fuerte sentido de identidad
- Los niños están conectados a su mundo y contribuyen al mismo
- Los niños tienen un sentido firme de bienestar
- Los niños son aprendices confiados y dedicados
- Los niños son comunicadores eficaces.

También guía a los educadores en la toma de decisiones sobre el currículo y propone planificar, ejecutar y evaluar la calidad en entornos de la primera infancia. Apoya también la ejecución de un plan de estudios más específico para cada comunidad local y cada entorno de la primera infancia.

Respecto a la evaluación hace énfasis en que es un proceso de recopilar y analizar información como prueba acerca de lo que los niños saben, pueden hacer y entender. Forma parte de un ciclo continuo que incluye planificación, documentación y evaluación del aprendizaje de los niños y para esto los cinco resultados del aprendizaje pueden proporcionar puntos de referencia clave para poder hacer una documentación, seguimiento y una respectiva comunicación a las familias y a otros docentes sobre sus avances en el aprendizaje, contribuyendo así en el bienestar de los niños. El documento menciona que “Las estrategias de evaluación que son cultural y lingüísticamente pertinentes y que responden a las capacidades físicas e intelectuales de cada niño, reconocerán las habilidades y puntos fuertes de cada niño, permitiéndoles demostrar competencia.” (Pertenece, ser y Devenir, 2009, p.18)

Este documento aporta elementos significativos a la hora de reflexionar el rol del educador dentro de su quehacer en las diferentes instituciones, brinda una mirada de la infancia desde una perspectiva positivista y constructivista, con sugerencias de cómo los niños y las niñas potencializan y desarrollan las diferentes dimensiones del desarrollo y sugiere cómo los maestros pueden promover los diversos aprendizajes de los niños en diferentes contextos y comprendiendo al niño como un ser integral y activo dentro del proceso educativo.

Dentro de las investigaciones encontradas a nivel nacional que aportan de manera significativa al presente trabajo investigativo, se destacan las siguientes:

En la universidad de San Buenaventura una investigación realizada por Niño y Ramírez (2017) a través de una sistematización de experiencias en diferentes instituciones titulada:

- **Análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en la primera infancia, el caso de cuatro instituciones, buscó sistematizar y analizar los instrumentos de evaluación**

que utilizan los maestros y maestras de las instituciones públicas y privadas: Jardín Infantil Patatín Patatero, I.E.D Divino Maestro, Gimnasio Campestre del Norte y Gimnasio Campestre Los Cerezos, para evaluar los aprendizajes de los niños y niñas de 3 a 6 años.

A través de la observación y las entrevistas realizadas a las maestras de las instituciones se analiza su concepción de evaluación y el uso que tienen con los instrumentos. Además, por medio de fuentes teóricas contrastan si realmente los instrumentos utilizados llevaban a la evaluación o a la calificación.

Además, hace énfasis en la importancia que tiene el rol del maestro dentro del proceso y evaluar de manera consciente y responsable, como un elemento directamente relacionado con el currículo, la didáctica y su incidencia en la formación de los niños y niñas.

Esta investigación rescata de algunas instituciones la utilización de diversos instrumentos de evaluación que no miden el conocimiento de los niños y las niñas por medio de una nota, sino que dan cuenta de la evolución de los aprendizajes del estudiante a través de la observación, el portafolio y la entrega de informes. Finalmente sugiere unas recomendaciones frente a la postura que se debe tomar como maestro dentro del proceso de evaluación y la importancia de la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación dentro del proceso.

Esta investigación aportó referencias conceptuales para el presente trabajo, sobre la categoría de la evaluación como un proceso continuo, al igual que la incidencia del contexto a la hora de evaluar, así como también la disyuntiva que existe entre evaluación y calificación y el mal uso que se le da a los instrumentos de evaluación, además del abordaje teórico desde diferentes enfoques sobre la concepción de niño y niña.

Teniendo en cuenta la concepción de niño y niña dentro del proceso evaluativo se destaca la investigación realizada por (Moya, 2015) de la Universidad de San Buenaventura titulada:

- **Incidencia de las concepciones de niño y niña entre el siglo XX y XXI a nivel hispano sobre la evaluación de los aprendizajes. – una discusión que aporta a los maestros para la primera infancia**

Donde su objetivo de investigación fue indagar el concepto de evaluación desde la concepción misma de niño-niña en los siglos XX y XXI ya que en el transcurso de su formación como licenciada en educación para la primera infancia evidenció que existen limitaciones serias en cuanto a la aplicación de exámenes escritos, que son utilizados para medir, comparar y sacar resultados. De la misma manera, el interés de conocer a fondo, cómo fue evolucionando la concepción que se tiene de infancia, para que esta incida de manera favorable al tema de evaluación.

Para cumplir con su propuesta de investigación se propuso el siguiente marco metodológico: Una monografía para evidenciar y resaltar si las concepciones de infancia a lo largo de los siglos XX y XXI han o no incidido en la evaluación de los aprendizajes, identificar las formas como se está evaluando a la infancia y buscar que las maestras se interroguen y encuentre propuestas que enriquezcan y mejoren su quehacer en el ámbito evaluativo.

En el proceso de investigación la autora hace un recorrido histórico sobre la concepción de niño y niña y sobre evaluación partiendo por la pregunta, qué es ser niño, a través de diferentes autores, pero los más significativos que consultó son Álzate, Aries, De Mause en cuanto a concepciones de infancia y Álvarez, Villardón, Ianfrancesco en cuanto a evaluación se refiere. Para concluir que “sí se concibe al niño y a la niña como un ser integral, la evaluación deja de ser

un simple recurso cuantitativo para convertirse en un aspecto mucho más completo que busca la integralidad del ser. (Moya, 2015. p. 30).

La autora también ratifica que para la primera infancia se debe tener claro el nivel de desarrollo y la capacidad de aprehensión del niño y niña de hoy para diseñar y construir una evaluación proactiva y dinámica, ubicando como prioridad absoluta el crecimiento de su conocimiento.

Esta monografía amplía el panorama del presente trabajo en cuanto a la importancia de reflexionar sobre la concepción de niño y niña que se tenga en las diferentes instituciones y de igual manera el de las maestras, contrastándolo con unas bases teóricas desde diferentes autores para hacer un análisis frente a los instrumentos de evaluación que se utilizan en dichas instituciones, además de sugerir la importancia del contexto en el que esté inmerso el niño o niña para así hacer las respectivas reflexiones frente a las prácticas evaluativas que se desarrollan.

Otra investigación relacionada con el interés del presente trabajo, es la realizada por (Beltrán, Londoño, Larrañaga, 2010) de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado:

- **Prácticas Evaluativas en Primera Infancia: Entre la visión normativa y reflexiva del docente.**

En él se planteó como objetivo de investigación comprender las prácticas evaluativas en la primera infancia específicamente en edades de cinco a seis años con el fin de construir unas recomendaciones para los procesos de evaluación en el aula de clase viendo al niño como un sujeto activo.

Esta investigación desde un enfoque cualitativo con un tipo de estudio descriptivo e interpretativo, entre el análisis de dos instituciones, busca dar una visión legal y teórica de las prácticas evaluativas en la primera infancia entre la visión normativa y reflexiva del docente.

Para esto las autoras hicieron una revisión conceptual de la evaluación en la primera infancia desde referentes legales, investigativos y el enfoque de la evaluación como aprendizaje en la primera infancia, después de realizar esta revisión concluyen que en la legislación colombiana no existe ningún decreto evaluativo específicamente para la primera infancia, ya que en las leyes colombianas se ha legislado en evaluación a partir de básica primaria, sin tener en cuenta la evaluación en la primera infancia considerando que en ésta etapa de la vida existen necesidades específicas que se deben tratar de manera diferente en relación con otros ciclos del desarrollo humano.

Por otro lado, se observó en la investigación que a pesar de los cambios que ha sufrido la evaluación, aún sigue generando emociones y sentimientos que afectan la vida escolar positiva o negativamente de los niños y niñas y la relación docente-alumno, básicamente por los tipos de juicios evaluativos que produce el maestro unos más cercanos a una pedagogía dialógica y reflexiva y otros juicios de tipo normativo e impositivo, centrados en la disciplina y el control. (Beltrán, Londoño, Larrañaga, 2010, p. 93).

Por último las autoras exponen que para que exista una evaluación en la primera infancia que permita generar oportunidades, reflexión, reorientación de las acciones pedagógicas, donde se tenga en cuenta las emociones que genera la evaluación en los niños y niñas, donde se renuncie al autoritarismo y poder o a situaciones de intimidación e imposición, es necesario tener en

cuenta las siguientes recomendaciones, con el fin de enfatizar en los siguientes aspectos relacionados con los procesos de valoración:

Tener una visión de reflexión entre los sujetos que intervienen en las prácticas evaluativas (sociedad, institución, docente).

- Lograr una concepción de niño y niña como sujeto activo y participativo en los procesos de valoración.
- Mirar la relación entre docente – niño desde el marco de las emociones que intervienen en la valoración de los aprendizajes.
- Tener presente que la evaluación construye realidad.
- El lenguaje empleado por el maestro marca la diferencia en los juicios valorativos.
- Presentar la evaluación pensando la concepción de desarrollo infantil y primera infancia según concepciones contemporáneas.

Esta investigación deja una ganancia significativa para el presente trabajo, en cuanto a la revisión normativa, legal y política que se ha presentado específicamente en Colombia desde la Ley 115 de 1994 en cuanto al concepto de educación preescolar o inicial, de infancia, de educación y por supuesto de evaluación, motiva a continuar el seguimiento teórico-histórico teniendo en cuenta que algunos de los decretos, artículos, leyes y lineamientos que se mencionan allí han tenido en los últimos años modificaciones importantes respecto a la evolución que ha tenido la educación inicial en Colombia y por supuesto la mirada de infancia dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje y su participación dentro de los procesos evaluativos.

Además, involucra la dimensión afectiva dentro de los diferentes procesos evaluativos y cómo estos influyen en el desarrollo social del niño a mediano y largo plazo, visión que no se había contemplado en el presente trabajo investigativo.

Finalmente es necesario destacar el trabajo de Maestría investigativo empírico cualitativo realizado por (Muñoz, 2018) de la Universidad Externado de Colombia titulado:

- **Diseño de un Modelo de Evaluación de la Competencia Comunicativa para el grado Transición fundamentado en los documentos pedagógicos de la gobernación de Cundinamarca y lo estipulado por la ley.**

Para ello la autora analizó los documentos que fundamentan la evaluación en este grado y con base en esto diseñó un modelo de evaluación considerando los elementos necesarios que generan el aprendizaje en los niños y niñas; en este diseño se propone una serie de protocolos que busca integrar a la familia, al estudiante y los docentes en el proceso de aprendizaje. De esta manera se espera que se establezca un proceso sistemático y continuo que integre cada una de las dimensiones del saber.

Este trabajo se desarrolla en el ámbito rural desde los documentos que guían estas prácticas, de este modo propone un modelo de evaluación que sea coherente con las propuestas que se evidencian en estos documentos. La autora menciona que tener una mejor concepción de evaluación en preescolar, reconociéndolo como un proceso sistemático y riguroso que evidencie los procesos, los avances, las potencialidades y los aspectos a mejorar de cada uno de los niños y niñas de la gobernación de Cundinamarca, y así mismo acercar a la familia en el proceso de desarrollo de los estudiantes, podrá generar recomendaciones concretas que puedan fortalecer los procesos.

Finalmente crear una articulación con primaria en donde se pueda tener unas características claras que puedan proporcionar elementos para tener en cuenta a la hora de planear una estrategia de estudios en este nivel de enseñanza (Muñoz, 2018).

Una vez realizado el modelo de evaluación aquí propuesto la autora concluye que:

Se logró diseñar un Modelo de Evaluación coherente con los referentes de política educativa colombiana que tiene un objetivo claro: que sea útil y permita orientar el proceso en la toma de decisiones según la propuesta pedagógica que se genere en el aula de clase teniendo en cuenta las individualidades de cada uno de los niños y niñas. (Muñoz, 2018).

Este ultima investigación resulta ser un aporte importante, encontrando la comunicación como elemento fundamental a evaluar, esto resalta la importancia de la Competencia Comunicativa en el desarrollo del niño, además que integra a la familia dentro del proceso de aprendizaje y todas las dimensiones del desarrollo, aunque este modelo se generó para la competencia comunicativa se adapta fácilmente a cada uno de los derechos básicos de aprendizaje según las actividades de intervención en el aula y adaptaciones curriculares individuales. Sin embargo, se sigue evidenciando la carencia frente a la documentación sobre la evaluación en primera infancia.

Ahora bien, se hace necesario también hacer una búsqueda documental frente a lo que significa investigar desde las concepciones de los maestros, para ello se hace descripción de dos trabajos investigativos a nivel nacional, que aportan a la presente investigación.

El primero de ellos es realizado en la Universidad Externado de Colombia por Mancilla Sanabria (2018) titulado:

- **Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física del Colegio Gimnasio Vermont Bogotá**

Un trabajo de corte cualitativo que describe las diferentes prácticas evaluativas utilizadas desde la visión del maestro para confrontarlas con las posturas de diferentes teóricos del área. Identifica las concepciones, prácticas y usos de la evaluación que tienen los docentes y cómo estas repercuten en el proceso enseñanza aprendizaje.

El objetivo de esta investigación es caracterizar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física del Colegio Gimnasio Vermont. Para ello el autor realiza una investigación cualitativa, con un tipo descriptivo, que busca caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de educación física del Colegio Gimnasio Vermont Bogotá. La recolección de datos en el desarrollo del trabajo investigativo no pretendió medir variables o hacer análisis estadísticos, por tanto, se basó en un estudio cualitativo que recogió información para analizar y comprender la práctica de los participantes, con el fin de responder a la pregunta de investigación.

Finalmente el autor llega a unas conclusiones y brinda algunas recomendaciones a continuación se mencionan algunas de ellas:

- Aunque existe diversidad de criterios a la hora de definir lo que significa e implica evaluar, la mayor parte de los docentes coincide en que es un medio de verificación, control y seguimiento de procesos de enseñanza – aprendizaje. Las cuales brindan al docente herramientas para establecer planes de mejoramiento tendientes a fortalecer sus prácticas pedagógicas.
- No existe una unificación de criterios a la hora de determinar el concepto de evaluación, sino que por el contrario los aspectos que son valorados en la práctica pedagógica

realizada por cada uno de los siete docentes observados, están orientadas más por concepciones personales acerca de lo que significa evaluar que por lo que determina un modelo específico.

- Los docentes deberían iniciar a trabajar en aspectos relacionados con el marco teórico que tiene que ver con sus prácticas pedagógicas y evaluativas, generando manuscritos y artículos de investigación sobre aspectos generales y específicos del área.
- Cuando se interactúa y genera impactos significativos en los estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas, no solo a nivel cognitivo, sino también físico y convivencial, es el motivo de mayor satisfacción personal. Por tal razón el colegio debe velar por la capacitación constante en temas más específicos sobre prácticas pedagógicas y evaluativas.
- Es importante considerar la generación de espacios de discusión que permitan crear una verdadera evaluación, viéndola como el resultado de construcción entre docentes, estudiantes y directivos docentes del colegio. (Mancilla, 2018)

El segundo trabajo es realizado en la Pontificia Universidad Javeriana por Hoyos Llanos (2018) titulado:

- **Concepciones Constructivistas de Maestras de Primaria: Propuestas en el Discurso Oral y Escrito sobre la Planeación de Actividades de Enseñanza para la Comprensión de un Texto Narrativo.**

La presente tesis se enmarca en el estudio de las concepciones de los docentes alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de textos narrativos. Para ello se analiza el discurso oral y escrito de tres maestras de grados iniciales (preparatorio, primero y segundo de educación

básica primaria que enseñan el área de Lengua Castellana en una institución educativa privada de la ciudad de Cali.

El objetivo principal de la investigación fue “describir y analizar las concepciones de las maestras frente al sujeto que aprende, el aprendizaje y enseñanza del texto narrativo y la comprensión lectora, como también las formas de evaluación y las formas sociales del trabajo escolar en el aula”. (Hoyos, 2018)

Para cumplir con el propósito de la investigación la autora realizó el análisis de la planeación escrita de actividades escolares para la enseñanza de la comprensión de un texto narrativo y una entrevista en relación con los temas descritos a cada docente. “Los resultados mostraron evidencias de concepciones socio constructivistas en sus formas de plantear las actividades para enseñar la comprensión textual, en el modo de ver a los estudiantes y sus capacidades, como también en la función que cumplen como docentes en el acompañamiento de procesos de aprendizaje y en el lugar que otorgan a los textos narrativos en la enseñanza de la comprensión lectora”. (Hoyos, 2018)

Este estudio da algunas recomendaciones, iniciando con la planeación y la evaluación permanente, pues se convierten en piezas fundamentales para el correcto desempeño y seguimiento del proceso de los estudiantes, los contenidos y las instituciones. Se hace necesario abordar, cada vez, una mayor población y niveles educativos que permitan establecer tendencias de la evaluación educativa en nuestro contexto, compartir experiencias sobre el tema por parte de instituciones y docentes, analizar estrategias y compararlas.

Estos antecedentes ayudaron a que el presente trabajo tuviera una línea más clara y profunda de lo que se quería indagar, pues en cada uno de los estudios revisados, los autores dieron recomendaciones para seguir engrandeciendo este tipo de investigación. Y se hace evidente que la evaluación es una práctica que no puede desvincularse del ejercicio cotidiano del docente, la mayoría de los docentes afirma evaluar clase a clase, pero también se constituye en un aspecto problemático en el trabajo docente. Sambell, McDowell, & Brown, (1997) afirman al respecto:

Docentes y estudiantes perciben de forma muy negativa la práctica de la evaluación, tanto por cómo se desarrolla el proceso evaluativo como por sus implicaciones y la relacionaron con una evaluación entendida esencialmente como rendición de cuentas, donde la práctica evaluativa sirve para certificar, clasificar y etiquetar a los estudiantes. (P.23)

Este paradigma interpretativo asociado a la evaluación ha hecho que sea vista como una simple forma de medición, que genera un indicador específico frente al proceso realizado en determinada clase, que deja de lado las peculiaridades de cada ritmo de aprendizaje y su resultado negativo o positivo afecta de forma directa el autoestima del niño o niña, con ello la percepción de sus compañeros y la de su entorno social más cercano, un resultado negativo resulta entonces en el origen de una nueva concepción subjetiva e individual del “rendimiento y desempeño escolar”.

Esta afectación, no solo ocurre en dirección al niño o niña, su efecto es medido en la misma proporción sobre la actuación del profesor, cuestionando así su metodología y herramientas a la hora de realizar sus ejercicios evaluativos, pero es imposible desasociar de esta coyuntura vocacional el impacto que produce la necesidad de demostrar la utilidad y calidad de la educación impartida frente a la exigencia institucional y gubernamental.

Es por ello que, aunque en la Universidad Pedagógica Nacional, no se encontraron investigaciones que hablen específicamente de la evaluación y las prácticas evaluativas usadas en educación preescolar, que tengan en cuenta la perspectiva humana y profesional de los y las educadoras infantiles como evaluadores, y cómo responden a las exigencias de su entorno, para aquello que no está en los límites de su control, que este trabajo buscará describir e interpretar las concepciones sobre evaluación del educador, los diversos medios que usa para evaluar y de qué manera participan los niños, niñas y familias en las prácticas evaluativas.

6.2. Fase II. Voces y quehacer de las maestras en torno a la evaluación

Dentro del análisis, se hace necesario reconocer quiénes son las maestras, protagonistas de esta investigación, y las instituciones donde laboran, teniendo en cuenta que los proyectos implementados y la construcción del currículo, influye en la forma como las maestras deben realizar algunas de sus prácticas evaluativas.

A continuación, se dan a conocer las maestras:

MAESTRA	DESCRIPCIÓN
MARCELA PARRA	Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con tres años de experiencia como Maestra de preescolar. Actualmente labora en una Institución privada de Bogotá. La institución donde labora tiene como propósito “brindar un servicio de educación formal de calidad y excelencia, formando niños y niñas para que tengan sólidas bases de ciudadanía universal”. Con énfasis en la fe cristiana y el idioma inglés. Acompaña a 25 niños y niñas, de 5 años, en su proceso de formación.
CAROL CARDENAS	Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con cuatro años de experiencia como Maestra de preescolar y primaria. Actualmente labora en una Institución privada de

	<p>Bogotá. La misión de la Institución donde labora es “la promoción humana y la transformación social mediante la educación y la cultura”. Es profesora de un grupo de 35 niños de 5 años de edad, también es maestra de matemáticas.</p>
VIVIAN RAMIREZ	<p>Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, lleva ejerciendo su carrera durante cinco años en diferentes intervalos de tiempo, solo ha trabajado en Instituciones privadas de Bogotá. La institución donde actualmente labora tiene como propósito “ofrecer una educación con altos estándares de calidad en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media buscando la excelencia a través de una formación integral basada en la vivencia de valores humanos y el desarrollo de habilidades cognitivas a través de un currículo dinámico que se articule con la educación técnica, tecnológica o profesional buscando la satisfacción y cumplimiento de requisitos de ley, de las partes interesadas y la mejora continua” . Tiene a su cargo un grupo de 30 niños y niñas de 5 años de edad.</p>
SANDRA NIÑO	<p>Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Con una Maestría en Educación de la misma Universidad. Cuenta con seis años de experiencia como docente. Actualmente labora en una Institución pública de Bogotá. La institución “promueve la formación integral de sus estudiantes que se concibe como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar de manera armónica todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización personal plena en una sociedad incluyente, equitativa y solidaria”. Tiene a su cargo el grado de preescolar con 32 niños y niñas de 5 años de edad.</p>
LILIANA CHACON	<p>Licenciada en Educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con 14 años de experiencia como maestra de preescolar y primero de primaria. Ha trabajado en instituciones públicas desde hace 10 años. Actualmente en la Institución que labora se tiene la misión de “proporcionar a la comunidad un servicio educativo eficiente, que en el quehacer diario posibilita a los estudiantes, a través del conocer, del saber, del hacer y del vivir juntos, ser personas exitosas y transformadoras”. Actualmente tiene a su cargo 35 niños y niñas de 5 años de edad.</p>

Tabla 4. Contexto de las maestras entrevistadas. Fuente: Elaboración propia.

Todas las maestras, son egresadas de la misma universidad, todas ellas son de la misma licenciatura, algunas con más estudios, con diferentes trayectorias, con menos o más años de experiencia. Todas han vivido su profesión de diferentes maneras, por su manera de ser, de pensar y de hacer como profesoras. Pero, todas comparten el compromiso, la responsabilidad y su interés, por una educación pensada por y para los niños y las niñas, y es necesario reconocer y agradecer, el tiempo que se tomaron para ser parte de este ejercicio investigativo, compartiendo su experiencia, sus saberes y sus reflexiones en torno a la evaluación.

6.2.1 Las maestras y sus miradas frente a la evaluación

Dentro de los procesos evaluativos, los docentes cumplen un papel fundamental, pues son ellos quienes acompañan este proceso en el día a día, desde la observación y escucha permanente de los desarrollos que construyen los niños y las niñas.

La entrevista realizada a las cinco maestras que hicieron parte de esta investigación evidenció diferentes concepciones en torno a la evaluación. A continuación, analizaremos desde donde hablan de la evaluación, qué sentido tiene para ellas evaluar y cómo lo llevan a cabo.

La evaluación como se ha mencionado en el rastreo teórico de este ejercicio investigativo es una práctica inherente en el sistema educativo, que tiene una incidencia en los procesos pedagógicos, curriculares y didácticos. A partir de las entrevistas se develaron las siguientes miradas.

La evaluación:

“(…) es valorar el proceso integral de las niñas y niños, no es un resultado, es un proceso que pasa por diversos momentos, situaciones, emociones”. (Ver anexo 3. Maestra Carol)

“(…) A mí como maestra me cuesta mucho construir un significado de evaluación porque siento que para evaluar debo tener en cuenta el contexto en el que voy a evaluar, porque pues si lo ponemos en genérico, evaluar es revisar como los resultados de un proceso que se está realizando, así genéricamente, pero ya uno tiene que entrar a pensar evaluar qué, en dónde, por qué, cómo.” (Ver anexo 3. Maestra Marcela)

“Evaluar para mí, es hacer un seguimiento juicioso y constante de los procesos de enseñanza – aprendizaje en cada uno de los actores que forman parte de la escuela, es decir, niños y niñas, profesores y familias.” (Ver anexo 3. Maestro Vivian)

“Un espacio que permite ver si un tema le quedó claro a mis estudiantes. Me permite ver si la estrategia pedagógica manejada fue oportuna permitiendo que el tema les quedara claro.” (Ver anexo 3. Maestro Liliana)

“(…) Es ese proceso a través del cual uno puede hacer ese acompañamiento al desarrollo a los procesos de los niños y las niñas, pero, pues para mí también la evaluación es esa actitud ética y democrática que tenemos nosotros los maestros para permitirnos acercarnos a lo que son los niños y las niñas; conocer quiénes

son, qué les gusta, cómo van sus procesos, cómo conquistan esos procesos, qué caminos toman para hacer esas conquistas (...)” (Ver anexo 3. Maestra Sandra)

Puede decirse que, en general las maestras tienen una visión de la evaluación como proceso constante, que permite acompañar, valorar y conocer las particularidades de los niños y las niñas, en sus procesos de aprendizaje. Reconocen que su intencionalidad no solo está en los resultados, sino que permite la revisión y retroalimentación del ejercicio pedagógico.

Sin embargo, es interesante observar cómo, el término evaluación, en el caso de la profesora Liliana, está aún anclado a la verificación de contenidos, ya que, a pesar de los avances que se han realizado frente a esta concepción, aun la evaluación está centrada en los contenidos más no en los procesos de desarrollo de las niñas y los niños.

Cabe resaltar, que la mayoría de las maestras conciben la evaluación como un medio, que permite identificar procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas, sin embargo, solo una de las maestras menciona que la evaluación también permite reconocer al niño, desde lo que es y quiere ser, que no está relacionada específicamente con el aprendizaje, sino que también permite conocer como los niños y las niñas descubren el mundo que los rodea. Y a partir de esto tomar decisiones que guíen las prácticas pedagógicas.

Según, Tamayo, Niño, Cardozo, & Bejarano (2017) “Las prácticas de evaluación tienen que ver con lo legal, lo ético, lo político, lo disciplinario, con las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje; ellas se instalan en la cultura escolar y pueden ser el centro del currículo o un acto aislado orientado a la calificación y a la promoción”, lo que plantean estos autores, se asemeja a las concepciones de las maestras, mencionando que la evaluación puede ser parte de un todo dentro de las prácticas pedagógicas o convertirse únicamente en un medio para verificar

temas, pero, se sigue desconociendo al niño como un interlocutor de su desarrollo y procesos de aprendizaje.

Ahora bien, las diferentes apuestas que se han implementado en el país, para reconocer la importancia que tiene la educación en la primera infancia, plantean que la evaluación en esta etapa no está pensada para calificar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, sino que, por el contrario, su propósito es hacer un *seguimiento al desarrollo*, donde se reconozcan las particularidades, ritmos y contextos propios de cada niño. Pero, ¿qué es el seguimiento al desarrollo para las maestras?

6.2.2. Las maestras y sus miradas en torno al seguimiento al desarrollo

De acuerdo a lo observado en las entrevistas y lo que plantean las apuestas políticas del país, la evaluación en educación inicial se concibe más como una valoración y un seguimiento al desarrollo, y no como una herramienta de verificación o medición de los aprendizajes alcanzados. Las maestras consideran que el seguimiento al desarrollo tiene que ver con la singularidad, particularidad y la constancia. Es un proceso más minucioso, donde la observación y la escucha constante, son fundamentales para registrar y recolectar información particular de cada uno de los niños y las niñas, teniendo en cuenta su contexto, su edad y sus ritmos.

Las maestras Carol, Marcela, Vivian y Sandra, tienen una concepción similar de lo que es el seguimiento al desarrollo en educación inicial, ellas lo definen como:

“Conocer la singularidad de cada estudiante y a partir de allí, hacer observación participante para que, a través de cada situación vivida en el proceso educativo, como maestras, demos cuenta del proceso de desarrollo singular de cada estudiante”. (Ver anexo 3. Maestra Carol)

“(…) En el seguimiento al desarrollo tengo en cuenta absolutamente todo el proceso del niño y lo particular del niño y la particularidad del contexto, entonces, como se desenvuelve frente a todos los procesos que yo estoy realizando”. (Ver anexo 3. Maestra Marcela).

“Considero que hacer seguimiento al desarrollo es una recolección de información constante y juiciosa de procesos, habilidades, destrezas y capacidades específicas de los niños para cierto rango de edad o momento de desarrollo”. (Ver anexo 3. Maestra Vivian)

“(…) Hacer seguimiento al desarrollo significa observarlos, escucharlos, pero, de una manera atenta, muy concentrada a lo que ellos nos están mostrando, a los caminos que nos están indicando, frente a esas conquistas que ellos hacen, frente a sus logros, frente a sus inquietudes, frente también a sus retrocesos porque en el desarrollo de acuerdo a lo que hemos visto, es un desarrollo que puede tomar distintos caminos, no es lineal, sino que es abierto…” (Ver anexo 3. Maestra Sandra).

Al hablar con las maestras del seguimiento al desarrollo, pareciese que, al mencionarlo sugiere pensar de manera holística al sujeto, y no solo desde los procesos cognitivos; esto permite reconocer como el lenguaje, cobra un significado distinto de la manera como lo enunciamos y la interpretación que hacemos de este.

Las posturas de las maestras, frente a la concepción de seguimiento al desarrollo, tienen una intención democrática, con un sentido bidireccional, su quehacer pedagógico está mediado, por los intereses y necesidades que van mostrando los niños, en la cotidianidad y en las diferentes experiencias pedagógicas.

Sin embargo, la maestra Liliana tiene una concepción un poco más técnica, de lo que refiere hacer seguimiento al desarrollo, ella lo define como:

“Estar de manera continua verificando que el tema que estamos desarrollando les esté quedando claro y si lo estoy haciendo de manera adecuada, garantizando que todos los niños aprendan desde su ritmo y características” (Ver anexo 3. Maestra Liliana).

En sus palabras, se puede percibir una intención por segmentar los procesos de aprendizaje de los niños en *temas*, y no como un conjunto de prácticas pedagógicas encaminadas a un desarrollo integral. La maestra hace referencia al seguimiento al desarrollo, como un medio para *verificar* un tema, más no como un acompañamiento en el proceso. Pareciese más que el seguimiento que propone es a su quehacer como docente, con la intención de clasificarlo como bueno o malo, contraponiéndose, de alguna manera con las apuestas que se han venido implementando en el país, sobre valorar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

El Ministerio de Educación Nacional (2014), en el documento 25, conceptualiza lo que es el seguimiento al desarrollo, como la posibilidad de traducir en palabras la observación sensible que se hace a todos los procesos de aprendizajes de los niños y las niñas. Afirmando que:

“El seguimiento se caracteriza por ser integral, en la medida en que aborda los diferentes aspectos de la vida de las niñas y los niños de manera holística. Responde al principio de flexibilidad, dado que se adecúa a cada niña y a cada niño, a sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, a sus intereses, situaciones y experiencias”. (P.19)

Podría decirse que el seguimiento al desarrollo en educación preescolar es lo que le da sentido a la evaluación, al constituirse como proceso participativo, que involucra a todos los agentes que participan en el proceso educativo, lo que permite conocer y transmitir experiencias

significativas e información valiosa para conocer mejor cómo aprenden y quienes son los niños y las niñas, y así tomar decisiones en cuanto al quehacer docente.

Teniendo en cuenta lo anterior y lo que se observó en las entrevistas con las maestras, en cuanto a la evaluación y seguimiento al desarrollo, para la mayoría son términos que están estrechamente relacionados, pero que no significan lo mismo. Se entiende que, en la evaluación se observa al sujeto, pero en el seguimiento al desarrollo se reconoce al sujeto desde la integralidad, teniendo en cuenta al mismo tiempo el contexto, para desde allí conocer sus particularidades dentro de su proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las docentes entrevistadas manifiestan que la evaluación debe ser un ejercicio riguroso, continuo y constante de acompañamiento, observación y valoración, que está estrechamente vinculado con el seguimiento al desarrollo. Consideran que la evaluación y el seguimiento al desarrollo son elementos que se deben trabajar en conjunto, para entender quiénes son esos niños y esas niñas, cómo aprenden, qué les interesa, qué no les gusta y así identificar sus particularidades según su contexto familiar y social.

Dentro de todo lo valioso que compartieron las maestras, rescato lo que dijo la maestra Sandra, pues sintetiza, de alguna manera, el sentir de las demás maestras “En la medida en que se acompañan los procesos de desarrollo es posible tener esa imagen de niño y niña así como lo plantea Loris Malaguzzi “una imagen cercana a lo que es cada uno de ellos” y la evaluación sería como ese momento a través del cual damos cuenta de esa imagen de niño y niña que observamos y que ayudamos a construir a lo largo de todo el proceso” (Sandra Niño,2020).

También, considera que, aún se debe trabajar en una cultura de la evaluación, para desligar a los maestros, de esa concepción de evaluación como elemento de medida, que busca controlar las

dinámicas educativas, por medio de la aprobación o de desaprobación, de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, y que de una u otra manera, afecta como se hace el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas.

Sin embargo, desde las apuestas políticas, y lo que me manifiestan las maestras, frente a estos dos temas, se evidencian aspectos que se desprenden de la evaluación formativa, donde su interés se centra en los niños, en los sujetos que aprenden. Y en ese sentido, existen unos elementos que orientan y permiten llevar a cabo estos procesos, y así llegar a una reflexión pedagógica, que permita conocer quiénes son los niños, cuáles son sus necesidades, sus intereses, etc. Pero, ¿Cuáles pueden ser esos instrumentos o elementos que lo permiten?

6.2.3. Elementos que favorecen la evaluación y el seguimiento al desarrollo

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación en la educación inicial, desde los diferentes documentos que ha implementado el Ministerio de Educación Nacional y los Lineamientos del distrito, es concebida como el medio para hacer seguimiento a todos los procesos que desarrollan los niños y las niñas, que no solo busca medir el nivel de conocimiento frente a los temas propuestos por la institución, también busca valorar, escuchar, observar, acompañar y hacer un reconocimiento de las particularidades de cada niño y niña.

Ahora bien, al reconocer la evaluación como un proceso dinámico, no lineal y constante, es necesario crear instrumentos o medios, que recojan información para generar registros, que den cuenta de los niños y las niñas, como unos sujetos fundamentales, desde una mirada interaccionista, a partir de lo que son los niños, desde esas singularidades, ritmos, conquistas, retrocesos y estilos distintos y propios, pero, sin clasificarlos, la intención no es juzgar o criticar

su personalidad, desde juicios de valor implementados por el maestro, dentro de lo que se considera bueno o malo.

De igual manera, según las maestras, tanto la evaluación como el seguimiento al desarrollo permite reconocer y reflexionar sobre el quehacer docente dentro de las prácticas pedagógicas que realizan en la institución, pero, para identificar cuál es la mejor manera de reconocer esos saberes y habilidades comportamentales que adquieren los niños y las niñas a través de diversas experiencias pedagógicas en las cuales se tenga en cuenta la particularidad y su entorno, más allá de limitarse al estudio de un resultado a través de un indicador numérico, es necesario aprender a *observar* y *escuchar*, pues son elementos que favorecen la evaluación y el seguimiento al desarrollo.

En este sentido, para realizar un seguimiento al desarrollo que permita conocer a profundidad a los niños y las niñas, es necesario crear unos medios o instrumentos, definidos por unos propósitos claros que guíen la acción pedagógica. “Para lo cual se requiere agudizar todos los sentidos, dirigir la atención y tener una actitud dispuesta para valorar y aprender lo que las niñas y los niños hacen y dicen. Por eso, en la educación inicial, se requiere hacer todo un esfuerzo por desarrollar o “afinar” habilidades para saber qué, cómo y cuándo observar y escuchar”. (MEN, 2014. P. 25)

- **La observación y escucha constante**

Durante todo el desarrollo, de este ejercicio investigativo, la observación y la escucha constante, se han constituido como elementos claves dentro del prácticas evaluativas, que tiene que ver más en la educación inicial, con valorar o hacer seguimiento al desarrollo. “la observación y esa escucha sensible son esos dos elementos fundamentales, pues así es la manera

en que hacemos ese acompañamiento al desarrollo, escuchando lo que dicen, observando cómo resuelven ciertas situaciones de la vida cotidiana o problemas que uno les plantee (...). (Ver anexo 3. Maestra Sandra).

La observación, según la RAE⁶ observar tiene que ver con “tr. Examinar atentamente”, desde un sentido pedagógico, siempre será un elemento vital, pues no clasifica, estandariza o mide a los niños y las niñas, por el contrario, permite registrar esas particularidades, que los niños van mostrando, desde las diferentes experiencias que viven, mientras se desenvuelven en la cotidianidad del mundo que los rodea, individualmente o en sociedad con los demás.

Según Spakowsky, (2011): “La observación episódica y/o sistemática, es el instrumento que permite al evaluador registrar, durante la observación, situaciones significativas que denoten una diferencia respecto a la situación inicial” (P. 158), registrando de manera escrita aquel acontecimiento en particular. Y que posteriormente van a permitir, la construcción de nuevas experiencias, enfocadas en el desarrollo y aprendizajes de los niños.

Es una manera de conocer a los niños, desde sus alegrías, sus miedos, sus conquistas, sus dificultades y su relación con los demás. La observación se convierte en un elemento interdependiente, para los procesos de valoración y seguimiento al desarrollo, que se generan en las prácticas evaluativas. En la medida que se observa a los niños y las niñas, también se puede, identificar el rol del maestro dentro del proceso, desde una mirada crítica, propositiva y significativa como mediador en las diferentes prácticas pedagógicas, y a su vez, es un medio para cuestionarse, analizar y hacerse preguntas frente a necesidades, intereses y/o dificultades, tanto individuales como grupales, para generar argumentos objetivos, frente a los procesos de los

⁶ Real Academia Española.

niños y las niñas, para reflexionar sobre los ambientes y las experiencias pedagógicas que se plantean en los procesos educativos de los niños y las niñas.

La escucha, por otro lado, hace referencia a “prestar atención a lo que uno oye” (RAE). Desde un sentido pedagógico y educativo, *escuchar a los niños*, tiene que ver con todos los lenguajes en los que se comunican, no solo verbalmente, sino que “se extiende a todas las formas de comunicarse que utilizan, por ejemplo, a través de su cuerpo, del movimiento, de los lenguajes artísticos y de sus silencios. Por lo tanto, escuchar atentamente significa involucrarse, interesarse y tomar en cuenta las opiniones de las niñas y los niños”. (MEN, 2014).

Tener en cuenta las voces de los niños y las niñas los hace partícipes de sus procesos educativos, darle importancia a sus opiniones, comentarios y ocurrencias, enriquece las experiencias pedagógicas. Permite conocer qué piensan los niños sobre las diferentes situaciones que viven, cómo lo expresan, incluso conversar con ellos sobre el quehacer como docentes también es un proceso crítico para retroalimentar el ejercicio evaluativo y pedagógico que se lleva a cabo en las instituciones.

Generar espacios donde se pueda observar y escuchar de manera sensible a los niños y las niñas, que no sean estructurados ni instrumentalizados, ya sea de manera grupal o individual, enriquece y potencia el reconocimiento de los sujetos de manera holística. Pero, ¿qué otros mecanismos o instrumentos se utilizan para evaluar o hacer seguimiento al desarrollo?

- **Observador**

El observador o como lo llama (Spakowsky, 2011), Registro anecdótico o de incidentes críticos. “hace referencia a dejar plasmado en notas breves, situaciones que son entendidas por

evaluador como sustantivas o significativas” (P. 157) o que en caso contrario necesitan atención inmediata o paulatina para mejorar alguna conducta observada.

Desde lo que plantea el MEN, los observadores, “les permiten a las maestras, los maestros y los agentes educativos recoger información para analizarla y valorar las interacciones, las experiencias pedagógicas y los ambientes que planean para favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños”. A continuación, se muestra un formato de Observador, utilizado por una de las maestras.

Fecha de Ingreso al Colegio: _____
 Tutor: _____ Curso: _____

OBSERVACIONES

Se dialoga con la mamá de Lucas en el que se comparte el de esas estrategias que nos permita el apoyo en el proceso. Se establece la importancia de fortalecer la autonomía y la responsabilidad y conseguir trabajando lectura y escritura se acuerda con la mamá repite para un próximo encuentro de psicología y terapia
 FÉLIX BELL

30 DE ABRIL 2019
 LUCAS JAVIER BELLO CASTRO
 Es un niño sociable y observador, podría haber avanzado mucho más durante este primer periodo pero se dispersa con facilidad por hablar y jugar con sus compañeros/as de mesa. Requiere de límites firmes y claros. Ocasionalmente aprovecha el tiempo. Su participación es clara durante las exposiciones.

Lenguaje: Debe estructurar oraciones con coherencia. Al escribir, usar mayúscula al iniciar texto y después de punto. Es importante manejar paralelismo en los trazos. Afianzar segmentación de palabras. Continuar fortaleciendo lectura fluida y con ritmo.

Sociales: Durante el desarrollo de las actividades requiere acompañamiento permanente y algunas veces no las finaliza. Debe reforzar desde el área de sociales los conceptos de empatía, pluralidad y continente, movimientos de la tierra, diferencia entre barrio, ciudad, departamento, región, país, continente y localización geográfica de América (polo norte, polo sur, océano pacífico, atlántico, línea del ecuador, América del norte, centro y sur). **Artes Plásticas:** Inicia sus actividades con motivación, pero es necesario priorizar el tiempo para dar continuidad y finalización a sus actividades, así como mejorar sus trazos en el dibujo y el coloreado manteniendo orden y direccionalidad. **Artes Escénicas:** Mostró interés en los ejercicios de danza y exploración corporal que se propusieron. Participa de las puestas en escena de las tradiciones y el folclor colombiano. Sin embargo, su dificultad está en que se limita a seguir instrucciones y se distrae fácilmente, por lo que le cuesta el reconocimiento la localización, la memoria coreográfica, el acoplamiento y el conteo rítmico, evidenciándose en dificultad para la construcción de secuencias rítmicas y corporales. Interrumpe constantemente el trabajo de sus compañeros y compañeras. **Psicomotricidad:** Es importante seguir trabajando actividades que están relacionados con el equilibrio, coordinación de pies, control de postura y equilibrio. Para ello puede practicar con bastante frecuencia ejercicios como correr, saltar (un pie/con los dos), pasando el juego de pasamos, juegos con balón y caminar alternando talones y puntas de pies, con diferente velocidad. Sin embargo, debe escuchar con atención las indicaciones que se dan. **Ética:** Requiere de acompañamiento permanente para el seguimiento de sus actividades. Se toma más tiempo del necesario para terminar sus trabajos. Aun cuando finalizo el trabajo propuesto en el área, este se dio por la exigencia. Es importante cambiar de actitud y disposición para el próximo proyecto y asumir con interés y responsabilidad su compromiso frente al trabajo. En ética se abordó y reflexiono la parábola del buen samaritano y la canción américa despierta.

Firma: _____

20 de Mayo 2019
 Se dialoga con la mamá de Lucas sobre la importancia de asumir los acuerdos del silencio, seguir las instrucciones, atender a los llamados, que se le hacen y asumir un cambio de actitud
 FÉLIX BELL

Imagen 1. Formato de Observador. Fuente: Maestra Carol.

La anterior imagen, es un ejemplo de los observadores que se realizan para hacer un seguimiento de los niños y las niñas, allí se describen en primer lugar algunas características de la personalidad del niño con la intención de crear un compromiso, para que el niño alcance o

conquiste procesos como la autonomía. Luego hacen un reconocimiento a esas características que lo destacan de los demás, como: “es un niño sociable y observador”.

Para continuar, se hacen algunas anotaciones más precisas frente a los procesos de desarrollo en las diferentes experiencias pedagógicas que tienen que ver con los ejes del desarrollo, pero que pueden saturar al niño, pues la cantidad de aspectos por mejorar que allí se presentan pueden estar vulnerando su ritmo y estilo de aprendizaje, desde sus particularidades.

Ahora bien, este observador en particular tiene una anotación importante y que genera inquietud frente a cuál es el sentido de lo que se escribe y el propósito de esto ¿Juzgar al niño? ¿Controlarlo? Dice así:

“Se dialoga con la mamá de Lucas, sobre la importancia de asumir los acuerdos del silencio, seguir las instrucciones, atender a los llamados que se le hacen y asumir un cambio de actitud” (Ver anexo 4. Formatos. Observador)

En consideración, esos compromisos que la mamá debe firmar, están enfocados a ese control y necesidad de mantener niños obedientes en las aulas, que estaría en contradicción, según lo que plantean las propuestas de las políticas públicas, que es generar para los niños y las niñas, espacios donde se puedan expresarse libremente, actuar con esa espontaneidad que los caracteriza y por supuesto, aprender a asumir acuerdos, pero desde un sentido democrático, donde se le reconozca como un sujeto fundamental dentro de su proceso de aprendizaje y con deberes y derechos que debe aprender a entender y construir para poner en práctica.

Esta manera, de hacer registro, aunque establece un vínculo con la familia sobre una situación en particular, no posibilita que la maestra, el niño y la familia, se planteen posibles acciones en

relación con las experiencias pedagógicas. No hay una postura reflexiva, propositiva y sensible, que permita potencializar los procesos de desarrollo del niño.

Es importante que todas las estrategias evaluativas empleadas tengan en cuenta las necesidades de la población a la que se quiere llegar, persiguiendo el logro de objetivos que tengan en cuenta ámbitos como el mundo natural, físico y social en donde la evaluación será un sinónimo de seguimiento cualitativo liderado por educadores que entienda la diversidad no como un retraso o un obstáculo, si no como una posibilidad de implementar nuevas técnicas pedagógicas, actualizadas y alineadas a sus habilidades profesionales.

- **Diario de campo y Bitácora**

Dentro de todos los instrumentos que puedan existir, este es el más personal, aquí las maestras son libres para documentar aquellos procesos que consideran importantes, solo ellas tienen acceso a él. Es donde queda el registro que hacen de su día a día, con frecuencia y cuidadosamente de todas las experiencias y reflexiones sobre la intervención pedagógica. Allí está el panorama general de todo lo que sucede con los niños y las niñas, en los diferentes espacios.

Hacer diarios de campo o bitácoras, permite concebir procesos y etapas en el tiempo, por eso los registros en el diario deben hacerse organizados y coherentes, a través de fases continuas. Si se trata de hacer observaciones y consideraciones, se busca que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto de los niños y con el conocimiento, al tener presente que la información tiene un carácter cambiante y está en transformación permanente. (Olivera, 2017).

Para las maestras, este instrumento, es clave para la reflexión e interpretación del ejercicio docente y de las prácticas pedagógicas. “La escritura de las experiencias de cómo van los niños y de hacer documentaciones, eso hace parte también de ese proceso de seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas”. Es un instrumento íntimo, que permite la caracterización de los niños y las niñas, en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Puede decirse que este es instrumento que siempre invita a la reflexión pedagógica, pues aquí los registros son oportunidades para transformar las practicas educativas, para pensar en propósitos y objetivos, que tengan en cuenta, no solo las particularidades de los niños, también la de los maestros durante las intervenciones que realiza en los diferentes procesos educativos y que posteriormente les permite tomar decisiones en pro del desarrollo integral de los niños.

- **Matrices**

Las matrices contienen la organización de los procesos pedagogicos que se deben llevar a cabo durante los periodos académicos del año escolar. Se crean de acuerdo con las directrices inctitucionales, y son un referente para, determinar qué procesos alcanzó el niño y qué otros están en proceso de conquista.

Estas matrices, según este ejercicio investigativo y de acuerdo a las entrevistas desarrolladas, son solo utilizadas por las maestras de las instituciones privadas y estan orientadas por unos logros, que de acuerdo a lo que propone el Ministerio de educación nacional, en el Decreto 2247, Artículo 15. “Los indicadores de logro que establezca el Ministerio de Educación Nacional para el conjunto de grados del nivel preescolar y los definidos en el proyecto educativo institucional, son una guía, para que el educador elabore sus propios indicadores, teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad cultural, social y personal de los educandos”.

Ahora bien, en la creación de las matrices, está determinado un aprendizaje en específico, sin embargo, no está determinado cómo debe alcanzarlo, es la observación de la maestra, lo que permite conocer cómo va el niño y la niña, y sí la creación de experiencias pedagógicas fue pertinente o no para involucrar al niño en ese proceso de aprendizaje.

2.- Resuelve oraciones numéricas de suma y resta de un dígito usando conteo ascendente y cálculo mental.	2.- Resuelve oraciones numéricas de suma y resta de un dígito usando la recta numérica y conteo ascendente y descendente.	2.- Resuelve sumas y restas sencillas con números de 2 y 1 dígito sin reagrupar y reagrupando.	2.- ¿Resuelvo problemas sencillos de mi entorno identificando la operación de suma o resta y aplicando el proceso correspondiente a números de dos dígitos?
<p><u>Contens:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unión de dos agrupaciones para sumar. Agrupar y unir para sumar. • Quitar de un grupo para restar. • Oraciones de suma y resta: números y símbolos. • Oraciones numéricas de forma oral (nueve y tres son tres). • Contar en orden ascendente para sumar. • Tachar para restar. • Conteo ascendente para restar. • Apoyo en dedos de la mano: interiorizar 5 -10 en las manos. 	<p><u>Contens:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Noción de suma: reunir, agregar, contar hacia adelante (recta numérica). Horizontal y vertical • Noción de resta: quitar, regalar, contar hacia atrás (recta numérica). • Oración numérica. Horizontal y vertical • Estrategias de Cálculo mental: número mayor en la cabeza y cuento hacia adelante o hacia atrás según la operación. 	<p><u>Contens:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumar sin reagrupar, ubicación de respuesta según el valor posicional. • Paso a Paso para sumar reagrupando. • Restar sin reagrupar, ubicación de respuesta según el valor posicional. • Paso a paso para restar reagrupando. • Problemas matemáticos de suma y resta agrupando. • Problemas matemáticos de resta agrupando siguiendo uno a uno los pasos de análisis. • Dar respuesta al problema usando la pregunta. (En total me quedaron 54 manzanas). 	
3a.- Resuelve problemas sencillos de suma y resta de un dígito aplicándolos en situaciones de su entorno y situaciones cotidianas.	3a.- Soluciona problemas cotidianos de suma usando procesos de reagrupación y siguiendo los pasos para resolverlos.	3a.- Estima y mide longitudes con unidades de medida no convencionales y algunas convencionales. Estima y pesa cantidades	3.- ¿Realizo procesos de medición en situaciones del entorno aplicando patrones convencionales y no convencionales?

Imagen 2. Matriz para el área de Matemáticas. Fuente: Maestra Marcela

La implementación de las matrices, son una base de los procesos que los niños, según la edad, pueden alcanzar, y le permite a la maestra orientar sus acciones pedagógicas, para que los niños y las niñas logren la conquista de determinados conocimientos, aunque pareciese ser un medio para medir los aprendizajes de los niños y la niñas, quien le da sentido a este instrumento es la maestra o maestro, pues le permite organizar su práctica pedagógica y tener un horizonte, sin desconocer las conquistas propias de los niños y las niñas y sus particularidades.

- **Informes escritos y orales**

Los informes escritos y orales son un dialogo entre el niño o la niña, el maestro y sus familias. Dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los educandos, desde las diferentes dimensiones y en los diversos escenarios educativos que se puedan presentar. Este instrumento es el que más se acerca a una descripción detallada de las particularidades de los niños y las niñas.

Están elaborados, bajo parámetros institucionales, pero es la maestra quien narra de forma detalla esas peculiaridades, conquistas, dificultades, miedos, intereses, avances y retrocesos de los niños y las niñas. Mediante lo que observado y escuchado durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí lo cualitativo es la base, no hay calificaciones, es el reconocimiento del niño como sujeto que aprende y siente. Sin embargo en algunas ocasiones se generan juicios de valor con el fin de mantener una disciplina dentro de las rutinas establecidas en los diferentes espacios de la jornada escolar.

Compartir el informe de manera oral, permite comunicar, pero también conocer, el contexto familiar del niño, que sin lugar a duda, es determinante para la construcción y transformación de sus saberes. Es hacer partícipes a las familias del proceso de aprendizaje de los niños, para así tomar decisiones en conjunto, que garanticen su bienestar y libre desarrollo.

VALORANDO EL PROCESO

Apreciadas familias, agradezco todo el apoyo en este momento tan complejo. Solicitarles, cordialmente, me ayuden a valorar el proceso de vuestro hijo e hija. Les invito a leer los procesos de desarrollo planteados y me indiquen qué procesos ya ha conquistado, y cuáles otros se encuentra en proceso de alcanzar. Te comparto el siguiente cuadro, para que puedas diligenciarlo, marcando con una X el nivel de desarrollo que ha alcanzado.

Para esta nueva entrega, los procesos de desarrollo que se adicionan se retoman del documento **Derechos básicos del aprendizaje para el nivel de Transición**, publicado por el Ministerio de Educación (2016).

EJE DE DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL		
Procesos de Desarrollo	Realiza el proceso con ayuda del adulto	Ya conquistó el proceso y realiza las experiencias sin la ayuda del adulto
Identifica las características del lugar donde vive, reconociendo los lugares favoritos de su casa.		X
Se muestra más autónomo en las actividades relacionadas con el cuidado personal (vestirse y alimentarse por su propia cuenta)		X
Ata los cordones de sus zapatos de manera independiente.		X 😊
Asume responsabilidades en casa como organizar su habitación y cuidar sus objetos personales.	X RETO PARA DIANITA EN AGOSTO: SER MÁS INDEPENDIENTE EN LA ORGANIZACIÓN DE SUS OBJETOS PERSONALES 😊	
Espacio para comentarios, inquietudes y compromisos de los niños y las niñas y sus familias.		
RETOS Y PROCESOS DE DESARROLLO PARA SEGUIR AVANZANDO ENTRE OCTUBRE Y NOVIEMBRE		

5

Asume responsabilidades en casa como organizar su habitación y cuidar sus objetos personales.		X AVANZASTE EN EL PROCESO 😊
Muestra iniciativa el desarrollo de las experiencias pedagógicas planteadas.		X 😊
Demuestra constancia en la realización de las experiencias pedagógicas propuestas.		X 😊
Contribuye en mantener en orden y limpios los espacios y objetos que utiliza.		X 😊
Acepta sus equivocaciones y busca reestablecer las relaciones cuando por alguna razón incumple los acuerdos.	X DIANITA ESTÁ EN PROCESO DE FORTALECER SU TALENTO PARA DISCULPARSE Y RECONOCER SUS MOMENTOS DE EQUIVOCACIÓN. 😊	
Reconoce sus estados de ánimo e intenta trabajar en ellos, especialmente cuando presenta ansiedad, ira, tristeza y aburrimiento.		X 😊 YOGA, EJERCICIOS
Espacio para comentarios, inquietudes y compromisos de los niños y las niñas y sus familias.		

6

Imagen 3. Informe de seguimiento. Fuente: Maestra Sandra.

- **Evaluación escrita**

Este mecanismo, desdibuja todo aquello que se ha planteado en las actuales apuestas políticas del país, en torno a la evaluación en educación inicial, de las cinco maestras entrevistadas, cuatro de ellas realizan evaluaciones escritas. Aquí si es necesario dar un juicio de valor, ya sea numérico, alfabético o simbólico, para determinar si el niño aprobó o no, lo solicitado dentro del formato.

Es un proceso netamente cuantitativo, que responde a la medición de conocimientos, permeado por un enfoque de la evaluación como un medio de *control*, en este espacio no hay oportunidad para la espontaneidad y la particularidad. Homogeniza el aprendizaje, para finalmente verificar los resultados.

La maestra Marcela describe cómo los niños se deben comportar en este proceso evaluativo de la siguiente manera:

“(…) Dentro de esos procesos evaluativos los niños ya reconocen que deben escribir su nombre, que debemos estar en silencio, que nadie los puede ayudar, o sea solo la profe te puede ayudar, pero saben que es individual. El formato lo que intenta digamos es, recoger todo lo que hicimos en el periodo (…)”. (Ver anexo 3. Maestra Marcela)

Se puede evidenciar, un adoctrinamiento en torno a lo que significa evaluar y a la imagen de niño y niña. Considero que a partir de estas prácticas, el niño empieza a crear una concepción de evaluación como un medio para medir, qué sabe y que no, también, se convierte en un mecanismo de competitividad, donde no se tiene en cuenta al niño, como sujeto que aprende, sino como un sujeto que responde a determinados saberes.

Sin embargo, las maestras mencionan que estos formatos los deben realizar por petición de las instituciones, pero le dan más importancia a sus valoraciones, a través de los mecanismos que permiten un reconocimiento particular de los niños.

Evaluación Math		
Periodo III	Grado: K5 A – B	Fecha: Oct 2020
Nombre:		
Maestra: Marcela Parra.		

Thinking math	VALORATION *
Reconocemos el número y lo escribimos en cifras o en letras.	
Estima y pesa cantidades.	
Resuelve sumas sencillas con números de 2 y 3 dígitos sin reagrupar.	
Resuelve restas sencillas con números de 2 y 3 dígitos sin reagrupar.	
Analiza y resuelve problemas matemáticos	

1. Escribe el numero en letras.

15	
29	
33	
42	
57	
62	

Imagen 4. Evaluación escrita de matemáticas. Fuente: Maestra Marcela.

- **Aplicativo-Boletines de notas**

Este mecanismo establece unos criterios específicos que determinan en qué proceso de desarrollo se encuentran los niños, es una manera de sintetizar lo que el niño aprendió durante los diferentes periodos del año escolar y al final del año lectivo. Describen los logros que el niño alcanzó o no, desde los estándares educativos que implementa la institución.

En el caso de las instituciones públicas, los boletines responden a una valoración determinada por el Ministerio de Educación Nacional, en el decreto 1290 de 2009, el cual cabe resaltar “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de *educación básica y media*”, y determina la “Escala de valoración Nacional”, en su artículo 5, de la siguiente manera: Desempeño Superior · Desempeño Alto · Desempeño Básico · Desempeño Bajo. Donde se entiende que el Desempeño *superior*, es la superación de los

desempeños, y el *bajo*, como la no superación de los mismos. Lo que se opone a lo que piensan las maestras de lo que es la evaluación, como menciona la maestra Sandra:

“La evaluación se constituye en otra posibilidad, en una oportunidad para ver los procesos de los niños y las niñas, más no para clasificar o etiquetar a los niños dentro de escalas de usted es “alto, bajo, básico, superior” sino usted es único e irrepetible con unos procesos muy particulares que ha conquistado o que está en proceso de conquista”. (Ver anexo 3. Maestra Sandra).

Como en el caso, de la educación básica primaria y media, las maestras de educación preescolar deben subir *notas* a diferentes plataformas o aplicativos, para poder generar los boletines que posteriormente son entregados a las familias. Pareciese que el boletín es lo que certifica que el niño alcanzó o no, determinados aprendizajes.

Desde lo que se pudo observar en las entrevistas, la maestra Vivian menciona que: “entregar un boletín cada cierto tiempo en donde los niños se ven expuestos a la nota y a un cuadro de honor que simplemente es, la materialización de unos números que los hacen ser mejores académicamente”, lo que evidencia cómo en los boletines, los conocimientos de los niños quedan reducidos a una valoración, son genéricos y no permiten procesos de retroalimentación de las experiencias pedagógicas.

Sin embargo, las maestras de preescolar entregan los boletines porque es un requisito institucional, pero lo más importante para ellas, es la socialización de todos los procesos que el niño conquistó y aún está en proceso de conquista con sus familias. La maestra Sandra hace una crítica frente a este mecanismo y además describe cómo ella, desde su quehacer docente lo lleva a cabo:

“En la entrega de boletines, lo que yo hago es asignar una hora para poder socializar con los padres sobre el proceso particular de su hijo, y no desde la generalidad a diferencia de los ciclos superiores que dan una hora, llegan todos, y entregan los boletines como si fueran volantes”. (Ver anexo 3. Maestra Sandra).

Desde una postura reflexiva, los boletines en educación preescolar, o en general en la educación, no deberían implementarse como el medio para verificar los aprendizajes, no deberían ser lo que determine el final de un proceso, qué tanto sabe el niño o la niña, estos mecanismos estandarizan los conocimientos y, a lo que refiere en educación preescolar, limitan esa visión del niño como un sujeto holístico.

TERCER PERIODO			Desempeño
DIMENSION COGNITIVA			SUPERIOR
Dimensión Cognitiva LOGRO: 1 PARTICIPA Y CREA EXPERIENCIAS EN LAS QUE EXPLORA, PONE EN JUEGO SU CURIOSIDAD POR APRENDER Y DESARROLLAR SUS HABILIDADES Y CAPACIDADES RECONOCIÉNDOSE COMO UN SER SOCIAL, QUE HACE PARTE DE DIFERENTES CONTEXTOS			Fortaleza Dificultad
1 COGNITIVO	Muestra creatividad y orden en la realización de sus trabajos, poniendo en práctica sus aprendizajes, ejercitando expresión plástica oral y escrita.	✓	
2 PROCEDIMENTAL	Ejercita los conocimientos adquiridos agrupando elementos de acuerdo al símbolo numérico.	✓	
3 ACTITUDINAL	Identifica las figuras de autoridad en el colegio y encuentra en ellas una guía para aprender, crear y construir su proceso de desarrollo y aprendizaje.	✓	
4 COMUNICATIVO	Distingue expresiones ante las emociones y controla poco a poco sus manifestaciones.	✓	
DIMENSION COMUNICATIVA			SUPERIOR
Dimensión Comunicativa LOGRO: 1 INCORPORA NUEVAS PALABRAS A SU VOCABULARIO Y ENTIENDE SU SIGNIFICADO A PARTIR DE SU PROCESO LECTO-ESCRITOR Y DEL RECONOCIMIENTO DE LOS CÓDIGOS ORALES Y GRÁFICOS PROPIOS DE CADA ESTUDIANTE.			Fortaleza Dificultad
1 COGNITIVO	Demuestra el aprendizaje de letra script con el trazo de su nombre y palabras cortas.	✓	
2 PROCEDIMENTAL	Ejercita la escritura correcta de su nombre y diferentes palabras iniciando su proceso de apropiación del lenguaje escrito.	✓	
3 ACTITUDINAL	Se apropia del lenguaje literario para realizar su propia creación y escucha a sus compañeros.	✓	
4 COMUNICATIVO	Se expresa con facilidad dando a conocer sus inquietudes o sugerencias a partir de narraciones o imágenes sencillas.	✓	
DIMENSION ESTÉTICA			SUPERIOR
Dimensión Estética LOGRO: 1 REALIZA SUS PRODUCCIONES ARTÍSTICAS A PARTIR DE SU SENSIBILIDAD FRENTE A LA MÚSICA Y SE EXPRESA A TRAVÉS DE ELLA DESDE SU CORPORALIDAD Y EL DESARROLLO DE SUS SENTIDOS.			Fortaleza Dificultad
1 COGNITIVO	Desarrolla su capacidad de escucha frente a los cambios que se presentan.	✓	
2 PROCEDIMENTAL	Aplica algunas técnicas de modelado en sus producciones artísticas.	✓	
3 ACTITUDINAL	Proyecta su aprendizaje expresándolo a través de su cuerpo y de su propia inventiva en situaciones que requieren sonido.	✓	
4 COMUNICATIVO	Transmite lo que desea expresar a través de la expresión corporal.	✓	
DIMENSION CORPORAL			SUPERIOR
Dimensión Corporal LOGRO: 1 CONTROLA A VOLUNTAD LOS MOVIMIENTOS DE SU CUERPO Y DE LAS PARTES DEL MISMO, REALIZANDO ACTIVIDADES QUE IMPLICA COORDINACIÓN MOTRIZ FINA Y GRUESA, UBICACIÓN Y MANEJO DEL ESPACIO, EQUILIBRIO Y ATENCIÓN.			Fortaleza Dificultad
1 COGNITIVO	Identifica movimientos donde debe combinar los diferentes segmentos del cuerpo. Ubicándose espacialmente.	✓	
2 PROCEDIMENTAL	Descubre posibilidades de movimiento donde emplea la coordinación para la ejecución de actividades.	✓	
3 ACTITUDINAL	Practica diferentes juegos para mejorar la coordinación y comunicación con sus compañeros.	✓	
4 COMUNICATIVO	Manifiesta a través de su cuerpo sus emociones y necesidades dando a conocer la satisfacción o insatisfacción en situaciones de su entorno.	✓	
DIMENSION ÉTICA Y VALORES HUMANOS			BÁSICO
Dimensión Ética y Valores Humanos Comportamiento Social LOGRO: 1 MANIFIESTA A TRAVÉS DE SUS ACCIONES Y DECISIONES UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IMAGEN DE SÍ MISMO, EN RELACIÓN DIRECTA CON LOS ENTORNOS EN LOS QUE SE DESEMPEÑA, RECONOCIENDO LA IMPORTANCIA DE LAS NORMAS Y DEL LEGADO CULTURAL.			Fortaleza Dificultad
1 COGNITIVO	Reconoce los símbolos patrios y las características de los medios de transporte.	✓	
2 PROCEDIMENTAL	nombra y clasifica de manera adecuada los símbolos patrios y los medios de transporte.	✓	
3 ACTITUDINAL	Desarrolla habilidades comunicativas a partir del respeto, la solidaridad y la empatía.	✓	
4 COMUNICATIVO	Utiliza el diálogo como medio para la resolución de inconvenientes entre padres y adultos.	✓	

Imagen 5. Boletín notas Fuente: Maestra Sandra

Para finalizar, me gustaría mencionar lo que proponen, Tamayo, Niño, & Otros, (2017) frente a los instrumentos para llevar a cabo las prácticas evaluativas:

“Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos: tanto porque los procesos de aprender están constituidos por diversos tipos de inteligencia como por el hecho de la diversidad de estrategias didácticas de las que dispone el maestro de acuerdo con los fines, logros, conductas, comportamientos y valores que están en el horizonte de formación. Siempre en contexto, por esto la estandarización restringe la evaluación”. (P.29).

Para concluir, puede decirse que los mecanismos o instrumentos utilizados para llevar a cabo las prácticas evaluativas no implican el cierre o clausura de un proceso de aprendizaje, por el contrario son la “apertura, para comunicar, recontextualizar, complejizar y resignificar”, los conocimientos adquiridos por los niños y los que están por descubrir. (Spakowsky, 2011).

Nuevos ANDES
ACADEMIC REPORT
Desempeño alcanzado (DA) Desempeño en proceso (DP)

NAME	DANIEL SANTIAGO RODRIGUEZ BARRERO	TRIM	Informe final 2020				
GRADE	KINDERGARTEN 5 B	TUTOR	MARCELA PARRA MONTES				
AREA	COMMUNICATIVE	INT HOR	16	I	II	III	IV
		AUS	0	DA	DA	DA	DA
ASIGNATURA	COMMUNICATIVE SPANISH	INT HOR	7	I	II	III	IV
DOCENTE	DIANA SOFIA CARVAJAL ROJAS	AUS		DA	DA	DA	DA
ASIGNATURA	COMMUNICATIVE ENGLISH	INT HOR	7	I	II	III	IV
DOCENTE	CLAUDIA LORENA MENDEZ GOMEZ	AUS		DA	DA	DA	DA
ASIGNATURA	RAZ-KIDS	INT HOR	2	I	II	III	IV
DOCENTE	NELLY XIMENA MORA RAMOS	AUS		DA	DA	DA	DA
AREA	COGNITIVE	INT HOR	6	I	II	III	IV
		AUS	0	DA	DA	DA	DA
ASIGNATURA	MATH THINKING	INT HOR	6	I	II	III	IV
DOCENTE	MARCELA PARRA MONTES	AUS		DA	DA	DA	DA
AREA	ESTHETIC	INT HOR	4	I	II	III	IV
		AUS	0	DA	DA	DA	DA
ASIGNATURA	MUSIC	INT HOR	1	I	II	III	IV
DOCENTE	JOHN ALEXANDER PARRADO DELGADO	AUS		DA	DA	DA	DA

Imagen 6. Boletín Institucional. Fuente Maestra Vivian.

6.2.4. Que tensiones enfrentan las maestras a la hora de evaluar y hacer seguimiento al desarrollo

La normatividad de las instituciones, de acuerdo a lo que les exige la Ley general de educación, junto con el afán por presentar una “calidad educativa” centrada en buenos resultados, y la necesidad de las familias por saber si su hijo o hija aprobó o no sus estudios, es una de las mayores tensiones que existe dentro de los procesos evaluativos, y no solo en educación inicial sino en general en la educación del país.

Este interés reduce la observación y escucha sobre lo que hace la maestra, en cuanto a las conquistas, particularidades, desafíos, construcciones del mundo y retrocesos de los niños y las niñas a un juicio de valor cuantitativo.

Dentro de los elementos que intervienen e influyen en el que hacer pedagógico, existe un elemento que lo afecta de manera importante, ligándose a la dinámica diaria de las aulas de clases y son los lineamientos propios de cada institución, estos actúan como principio regulador, que aunque propone tener en cuenta una perspectiva más amplia a la hora de evaluar cada niño, deja por fuera las particularidades de cada individuo y pasa a centrarse en el resultado esperado como indicador de cumplimiento.

Las maestras manifiestan que si bien existe libertad para crear diferentes experiencias pedagógicas que les permitan de manera minuciosa hacer una observación y un seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas, para así valorar los procesos educativos de manera particular, reconociendo la individualidad de su grupo y la de cada uno de los niños que hacen parte de él,

no es coherente con la implementación de los instrumentos evaluativos⁷ que se han construido para cuantificar el conocimiento. La maestra describe esta tensión de la siguiente manera:

“(…) El verdadero problema radica en enfrentarse al mundo laboral real, puesto que como lo indica la ley cada Institución es autónoma en el momento de definir su metodología y escalas de evaluación, que generalmente siempre responden a lo mismo cuantificar con un número un desarrollo, aprendizaje, capacidad, dimensión específica para cada niño y al final lo que importa para los niños, padres, directivos es que los niños tengan una nota frente a cada proceso”. (Ver anexo 3. Maestra Vivian)

Una de las mayores tensiones que las maestras mencionan es, la relación de la evaluación con la calificación, que se da por medio de diferentes mecanismos, implementados por las instituciones, pues estos criterios evaluativos, que se deben calificar no permiten una devolución de información desde lo que se observa y se escucha en las diferentes experiencias pedagógicas con los niños y las niñas, este tipo de retroalimentación cuantitativa tiene un impacto no solo a nivel cognitivo, sino a nivel emocional, en su confianza, en su autoestima y en sus maneras de aprender.

Sin embargo, es persistente la tensión que se genera en las instituciones, porque al final de cada periodo académico exigen la cuantificación o calificación de los procesos de aprendizaje que logró o no el niño, de acuerdo con los objetivos propuestos en sus proyectos educativos. Las maestras dentro de sus aulas de clase generan espacios para la reflexión continua, desde la observación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, no obstante, se hace difícil al final definir al niño en aplicativos o plataformas dentro de una escala general (superior, alto, básico, bajo).

⁷ Evaluaciones escritas y orales y el diligenciamiento de aplicativos donde se debe asignar una escala de valoración por número de 1 a 5 o letra S: superior, A: alto, M: medio y B: básico o bajo.

Lo anterior va en contra corriente de las apuestas políticas que se han venido implementando, donde se considera que las prácticas evaluativas están relacionadas con el seguimiento al desarrollo, siendo “un proceso de carácter cualitativo, que se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centra en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación”, por parte de los maestros y las instituciones. (MEN, 2014. P. 18).

Respecto a lo que este estudio demuestra, es que no existe una unidad entre lo que las maestras argumentan desde sus concepciones, en torno a la evaluación, y la aplicación de la misma que se da en las aulas, de acuerdo a las directrices institucionales, para las maestras la evaluación debe ser un proceso constante, juicioso, responsable y retroalimentador, que permite el reconocimiento de las particularidades de los niños y las niñas. Pero, a su vez, las docentes deben retomar prácticas tradicionales de la evaluación, utilizándola para aprobar y certificar el rendimiento académico y promocionar a los niños a un nivel superior.

Otra de las tensiones, que manifiestan las maestras, es el papel de familia dentro de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, pues la concepción que tienen sobre la evaluación solo responde a procesos cuantitativos, la tradición histórica de catalogar a los estudiantes como buenos o malos, según sus calificaciones, genera una competitividad por querer demostrar quién sabe más, y de este modo el interés de las familias se enfoca en las calificaciones que reciben al final de cada proceso. La maestra Carol lo menciona así:

“La mayor tensión es al pensar en las familias, ya que como lo manifesté antes, hay que reconstruir las concepciones que tienen sobre evaluación, porque siempre quieren comparar los procesos, quieren escalas numéricas y competitividad entre los niños y

niñas. Hay que trabajar con las familias para que sus comprensiones cambien y puedan de esta manera, acompañar más los procesos de sus hijas e hijos”. (Ver anexo 3. Maestra Carol).

Desde lo que se pudo evidenciar con el registro de las entrevistas a las maestras, las directrices institucionales contribuyen a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños y las niñas, pero a su vez, se convierten en limitantes al asociar la evaluación con la calificación además de la tensión que se genera por la presión de las familias al exigir solo resultados, pues la mirada que tienen de la evaluación es asociada a la rendición de cuentas, sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Por lo que se hace necesario, pensar en un trabajo colectivo, donde todos los agentes educativos, apropien concepciones de la evaluación más cercanos a la realidad de los niños y las niñas y cómo construye conocimientos a partir de las diferentes experiencias pedagógicas.

El reto, encontrar un equilibrio entre, las exigencias de las instituciones y las leyes, en torno a la evaluación como medio de medición o rendición de cuentas, los planteamientos de las políticas públicas sobre primera infancia, con su enfoque evaluativo formativo (valoración y seguimiento al desarrollo), y las practicas pedagógicas realizadas por las docentes a través, de la implementación de diferentes instrumentos evaluativos que permitan no solo reconocer a los niños en un boletín, con una valoración general, sino por informes, diarios de campo, registro fotográfico, etc., que den cuenta del niño tal cual es.

6.3. La Formación Docente

Si bien, las concepciones son entendidas como "un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las

personas del mundo que les rodea” (Scheuer, Pozo Municio, Perez Echeverria, Mateos Sanz, Martin Ortega, & De la Cruz, 2006). Dentro de esa representación del mundo existen experiencias y espacios que influyen de manera directa en esa construcción de las concepciones.

Un aspecto influyente en las concepciones sobre evaluación y seguimiento al desarrollo de las maestras fue **la formación académica**; todas concuerdan que la universidad fue un espacio que les permitió ampliar el panorama, conociendo nuevos significados, enfoques, usos y el sentido de evaluar los procesos pedagógicos, conocen la diferencia entre hacer evaluaciones cualitativas y cuantitativas, y se alejan de la idea de asumir su función a un resultado, que se da al final de un proceso. En palabras de la maestra Carol, los seminarios de la universidad brindan: “(...) la oportunidad de resignificar la evaluación y las diferentes metodologías y elementos que hay para ello” (Ver anexo 3. Maestra Carol).

Dentro de esas experiencias que brinda la academia, me parece importante mencionar que la Maestra Sandra, atribuye el hecho de considerar la evaluación como algo directamente relacionado con la calificación o enfocada a lo cuantitativo, a la escuela y formación que se recibe en la infancia, y como la universidad desde los diferentes seminarios ayuda en la deconstrucción de ese concepto, es decir, “deshacer analíticamente esa concepción para darle una nueva estructura” (RAE). Explicándolo así:

“(...) El haber pasado por la universidad y por esos seminarios académicos fue fundamental para romper esos imaginarios y con esas prácticas que uno se hace de la evaluación, pues porque uno pasó también por la escuela y pues viene también como adaptado a ciertas prácticas”. (Ver anexo 3. Maestra Sandra).

Con lo anterior, se puede decir que para las maestras los diferentes seminarios recibidos en la universidad, fueron vitales para abrir un abanico de posibilidades frente a los procesos evaluativos que llevan a cabo en los lugares donde laboran, pero también afirman que existe una brecha entre las exigencias de las instituciones al desarrollar mecanismos cuantitativos, que están mediadas por la normativa y leyes creadas que regulan la evaluación, y lo que proponen las apuestas políticas en primera infancia, donde se habla de una evaluación que valore y haga seguimiento a los procesos de aprendizaje de manera cualitativa.

La influencia de la universidad influye en la postura política y social de las maestras que las llevo a pensar en apuestas evaluativas desde perspectivas socio-culturales que muestran cómo la evaluación puede tener una mirada holística del sujeto, que no solo se preocupa por los procesos cognitivos, sino por la construcción del ser, lo que se convirtió en un elemento importante para sus prácticas pedagógicas, ya que pensar en el niño o la niña desde su construcción de identidad promueve los procesos de autonomía y favorece relaciones desde la empatía lo que les permitió asumir la práctica evaluativa como una posibilidad para reconocer a los sujetos desde cada uno de sus desarrollos.

Cabe resaltar que para las maestras, desde lo que aprendieron en la universidad, la evaluación no es una práctica que solo está relacionada con las valoraciones que se les dan a los procesos de los niños y las niñas, también permite hacer un ejercicio reflexivo sistémico de lo que es y hace, cada una como maestra, durante el acompañamiento a los procesos de desarrollo de los niños. La maestra Sandra lo explica así:

“(…) Hay una atención especial que se dedica a valorar la experiencia y en ese valorar la experiencia que se tiene con los niños y las niñas, se tiene en cuenta lo que hacemos como maestros, entonces es el espacio para revisar también qué nos pasó a nosotros, qué

estrategias funcionaron, que otras habría que ajustar para seguir acompañando esos procesos del desarrollo (...)"'. (Ver anexo 3. Maestra Sandra)

La formación profesional y la experiencia en los diferentes espacios educativos modifican la intencionalidad de las maestras al momento de desarrollar sus procesos evaluativos, potencializando la visión que el niño va adquiriendo sobre sí mismo y el mundo que lo rodea, a su vez este comportamiento actúa como estímulo retroalimentador en el quehacer pedagógico, convirtiéndolo no solo en sujeto autónomo, sino propositivo, reflexivo y siempre abierto y dispuesto para observar y escuchar lo que los niños le pueden comunicar en las diferentes situaciones que viven.

Ahora bien, la finalización de estudios en la universidad no significa que la formación como docente también termina, por el contrario, uno de los factores de la formación profesional que influyen en el quehacer como docentes, **es la capacidad para buscar e investigar** todo lo relacionado con las apuestas políticas y teóricas que se van implementando en torno a la primera infancia.

Si bien, los niños y las niñas están en constantes transformaciones, no solo físicas sino cognitivas y emocionales, que está determinado por aspectos sociales y culturales que influyen en la construcción del mundo y del ser que van desarrollando. Por esta razón, los maestros de educación preescolar también deben estar en constante cambio, deben ir de la mano de los niños para conocer y entender esas particularidades que se van dando cada día tanto en la cotidianidad como en los procesos educativos.

Por ello, en este ejercicio investigativo se preguntó por el conocimiento que tienen las maestras sobre las diferentes apuestas políticas que se han venido implementando en el país, y

que cada vez están más enfocadas en una mirada del niño desde una perspectiva más holística, que reconoce sus necesidades e intereses son cambiantes en el transcurso del tiempo.

El registro de las entrevistas evidenció que el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación en el distrito del año 2010 es el documento que todas las maestras tienen presente, sobre las políticas públicas implementadas en el país, junto con el decreto 1290, al que hace referencia la maestra Vivian, y sus apreciaciones de este documento son:

“(…) El lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito, si lo tenía presente, ese digamos que nos permite, tiene obviamente un momento en el que habla de qué estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo, por qué lo vamos a hacer, digamos que en ese es como en el que más me sustento de lo que sé de políticas públicas (…)” (Ver anexo 3. Maestra Marcela)

“Sé que el lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial (Bogotá), sí habla de los desarrollos a fortalecer en el rango de edades de 0 a 3 años y de 3 a 5 años”. (Ver anexo 3. Maestra Carol)

“Bueno en cuanto a políticas públicas digamos que la que tengo más presente es de los Lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación, pero siento que este documento no hace mucho énfasis en evaluación, sino que brinda diferentes pautas o estrategias para saber cómo aprenden los niños y cómo puedo yo como maestro potenciar esos espacios de aprendizaje”. (Ver anexo 3. Maestra Liliana)

“Conozco el decreto 1290 de 2009 que establece unos parámetros para la evaluación en las instituciones educativas del país. Por otro lado, los lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia”. (Ver anexo 3. Maestra Liliana).

Solo una de las maestras entrevistada conoce todas las políticas públicas que se han implementado en el país a nivel nacional y distrital, incluso las actualizaciones. Sin embargo, las maestras concuerdan que estas apuestas políticas no hablan precisamente de la evaluación o de cómo evaluar los procesos de los niños y las niñas en la educación inicial, sino que son más una invitación a *valorar* y hacer *seguimiento* a los procesos de aprendizaje, brindando pautas u orientaciones para enriquecer el ejercicio pedagógico de las y los maestros.

Por otra parte, las comprensiones de las maestras frente a estos documentos, aunque la mayoría los conozca de manera superficial, es que están elaborados para “darnos una instrucción de qué está pasando con el niño, qué va a pasar con el niño y cómo puedo yo trabajar con eso que está pasando con el niño” (Maestra Marcela), agradecen el acierto de estas apuestas por darle a la evaluación un enfoque formativo, alejándolo de la connotación de tipificar a los sujetos. Concluyendo, las apuestas políticas invitan a los maestros a conocer los niños tal cual son, desde una perspectiva sociocultural, que reconoce sus particularidades.

Para finalizar, se considera importante que las maestras conozcan sobre los procesos de desarrollo y las transformaciones de infancia que se van dando, en la medida que el mundo va cambiando. Las apuestas políticas implementadas en el país, son un acercamiento o un soporte de lo que se busca en la educación inicial, de lo que implica valorar o hacer seguimiento al desarrollo, desde procesos planeados, estructurados y sistemáticos, teniendo en cuenta al maestro como un sujeto autónomo, que propone y es reflexivo para formar un tejido desde los ejes de trabajo propuestos y las planeaciones creadas por las maestras.

Es necesario generar estrategias de conciencia investigativa en los maestros y maestras, pues la divulgación de las políticas públicas que abordan el tema de la valoración y seguimiento al

desarrollo de los niños y niñas del país, estas son de acceso público en la página web del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, el conocimiento sobre estos es muy superficial y se desaprovechan orientaciones y propuestas allí expuestas sobre todo lo referente a la educación inicial.

Por otra parte, estos documentos no solo deberían estar pensados para las y los docentes de primera infancia, es fundamental que las familias y en general la población que interviene en la educación de los niños y las niñas conozcan esta visión de infancia que permite abrir un panorama de posibilidades que tienen los niños y las niñas para comprender y aprender del mundo que los rodea, reconociéndolos como sujetos únicos e irrepetibles, con particularidades y ritmos de aprendizaje individuales.

6.4. Fase III. Participación de las niñas, los niños y sus familias en la evaluación

Quisiera iniciar este análisis diciendo que la participación de las niñas y niños en los procesos de evaluación, según las maestras entrevistadas, son constantes y juiciosos, que ellos como principales protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje son fundamentales en lo que entendemos por evaluación y si bien son sujetos partícipes en este proceso, pues son los directamente implicados, se hace necesario que los niños integren a su vocabulario un significado de evaluación vista como un todo y no simplemente una medición de conocimientos y/o procesos cognitivos.

Teniendo en cuenta lo recopilado en las entrevistas a las maestras, frente a esta pregunta se encuentran diversas maneras de entender la participación de los niños, niñas y familias en la evaluación,: hacen una relación estrecha entre la atención que prestan padres, madres y cuidadores frente a los temas vistos en clase, quizás se entiende la participación familiar como el

cumplimiento en el rol de los padres al estar pendientes de los procesos de los niños, se habla en uno de los casos de un modelo pedagógico basado en el diálogo y según enuncia la maestra esta propuesta pedagógica que brinda la institución hace que se creen escenarios donde se puede conversar con los padres de una manera más tranquila y en unos espacios menos agitados que en las entregas de informes y boletines.

Considero que en este aspecto las maestras en general entienden la participación de las familias en términos de asistir a entregas de boletines, o informes sobre los procesos de los niños, pero ninguna de ellas menciona la participación de las familias en la construcción de instrumentos de evaluación o siendo partícipes de las evaluaciones institucionales que se mencionan también. Sería interesante, generar espacios donde tanto familias como los niños y las niñas conozcan qué y cómo se evalúa, desde las diferentes perspectivas, no solo como la reconocen la mayoría (calificación) sino como un proceso riguroso enfocado en el seguimiento al desarrollo, donde se reconocen las particularidades de cada uno de los niños.

6.4.1. Imaginarios de las familias en torno a la evaluación

Sin lugar a duda el primer paradigma que debe desaparecer frente al proceso por parte de las familias es que el proceso evaluador constituye una vara con la que se debe premiar o castigar al niño o niña. Es imperativo dejar de lado esta concepción familiar la cual se centra en la medición de un resultado en la que muchos casos no se asume como parte del proceso, y la responsabilidad educacional queda sesgada a la institución y con ello al maestro, así lo expresa la maestra Vivian:

“Las familias desafortunadamente solo van a entregas de informes y cuando son citadas porque generalmente algo va mal con sus hijos” (Ver anexo 3. Maestra Vivian).

Esta idea social, en la cual la responsabilidad educativa es bidireccional entre estudiantes y docentes, ha suscitado una problemática en la cual los padres no se sienten responsables de su accionar frente al proceso evaluador razón por la cual “hay que trabajar con las familias para que sus comprensiones, en torno a la evaluación, cambien y puedan de esta manera, acompañar más los procesos de sus hijas e hijos” (Maestras Carol). Y así el acompañamiento en el desarrollo de los niños y las niñas, exija una comunicación permanente entre docentes y familias.

Este panorama se da en colegios públicos y privados, entre todos los estratos de la sociedad nacional, tergiversando así el objetivo que debe perseguir la práctica evaluativa, limitando el proceso y con él al docente e indiscutiblemente a los estudiantes

“En algunos estudiantes solo el pensar que tienen evaluación los bloquea, es por esto que se deben buscar diferentes estrategias del interés de ellos. Es importante que desde casa haya un acompañamiento en los procesos evaluativos más no unas amenazas frente a los mismos. Se necesita más apoyo por parte de la familia para cambiar el concepto que tienen sobre lo que es la evaluación” (Ver anexo 3. Maestra Liliana).

Ante este panorama, las maestras entrevistadas buscan estrategias y promueven mecanismos para acercar a las familias a todas las fases del proceso sin que este deba estar atado a una cuantificación tacita frente al proceso realizado, así lo manifiesta la profesora Sandra:

“La participación y ese seguimiento al desarrollo a través de procesos de valoración son constantes, no hacen parte de un dialogo al final del bimestre sino todo el tiempo, yo estoy abordando esos procesos de desarrollo y participando con los niños y haciendo también participe a las familias para que me apoyen en ese seguimiento. Junto con la mini documentación que se hacía en el colegio con sus fotografías sobre sus conquistas de sus propios procesos. Además, en la entrega de boletines lo que yo hago es asignar una hora

para poder socializar con los padres sobre el proceso particular de sus hijos y no desde la generalidad a diferencia de los ciclos superiores (...)

Es destacable, el esfuerzo realizado por las maestras a la hora de centrarse en el seguimiento a cada individuo, si se tiene en cuenta que en promedio cada salón lo componen de 30 a 40 niños y niñas, es por ello que la educación nacional y distrital debe procurar entregar espacios (físicos, emocionales y sociales) en los cuales se gestione que cada uno de ellos reciba atención pero sin que esto implique saturar al maestro. En concordancia con esto, las familias constituyen un fundamento motivacional que conoce íntimamente a cada estudiante, convirtiéndolo en un engranaje del proceso tan importante e indispensable como el propio niño o niña y el educador.

6.4.2. Cómo los niños participan en la evaluación o son conscientes de sus conquistas

Es complejo diversificar las estrategias para hacer seguimiento, y tener que emplear a su vez herramientas tradicionales como la hoja de papel a la hora de evaluar el proceso evolutivo de aprendizaje de los niños y niñas, en ambientes intencionados donde aprenden a su ritmo, el seguimiento constituye para ellos una normalidad sin que deban estar sujetos a una presión desmedida que en muchos casos conlleva a nociones mal aprendidas o mal interpretadas por la presión o estrés de un ejercicio puntual.

Ahora bien, el desarrollo de este trabajo investigativo demostró el interés de las maestras por generar espacios significativos donde la participación de los niños es fundamental. Las maestras afirman, que la mejor forma de hacer partícipes a los niños dentro de las prácticas evaluativas, y a su vez, de sus conquistas, es por medio del dialogo el cual puede darse en momentos planeados como pueden ser: las asambleas, los saludos y despedidas, y las diferentes experiencias pedagógicas, o desde la cotidianidad del día a día.

Sin embargo, se evidenció que los niños y las niñas son participes de su proceso de aprendizaje y desarrollo, existen una comunicación bidireccional para reconocer quiénes son los niños, desde sus voces, sus dificultades, sus gustos, sus conquistas, sus argumentos, sus inquietudes, etc., pero, en la construcción de las prácticas evaluativas, no se hace un ejercicio consciente y reflexivo, donde el niño, desde sus capacidades, se involucre en el qué, cómo y para qué los evalúan.

Los niños y las niñas, “participan como los sujetos que están siendo evaluados” (Maestra Marcela), pero en ninguno de los casos se habla de procesos de autoevaluación⁸, los niños reconocen, que existen espacios donde los evalúan, pero desde la concepción de evaluación como una prueba escrita u oral, donde se responde a determinados aprendizajes de manera correcta o incorrecta y lo que posteriormente los lleva a un informe final, de sus procesos, que son compartidos con las familias.

Se puede decir que, la evaluación, en estos casos, se convierte en una herramienta del maestro, son quienes tienen la potestad para definir qué, cómo y para qué se evalúa. Pero la participación de los niños es muy escasa en esta construcción, si bien existen momentos donde se desarrollan procesos reflexivos a partir de instrumentos como la documentación pedagógica, para que el niño reconozca y valore los aprendizajes que lleva a cabo y la conquista de los mismos, como también las dificultades que afronta, con las posibilidades para resolverlas.

En este sentido las maestras y los maestros tienen la responsabilidad de crear espacios donde el niño “acceda, por derecho, a un marco de libertad y participación democrática, con la posibilidad de reflexionar sobre sus propios procesos de adquisición de sus conocimientos”

⁸ f. Evaluación que alguien hace de sí mismo o de algún aspecto o actividad propios. (RAE)

(Spakowsky, 2011). La retroalimentación es fundamental, porque no solo los maestros son quienes reconocen sus particularidades, los niños también están en ese proceso de conocerse y definir características que los hacen únicos y protagonistas dentro de su desarrollo como sujetos, en los diferentes contextos culturales y sociales.

Para finalizar, se considera necesario que desde la educación preescolar, se empiece a deconstruir esa concepción de evaluación ligada a la calificación de pruebas escritas u orales que definen a los sujetos como capaces o aprobados para ser promovidos a un nivel superior dentro su proceso educativo.

Se vuelve confuso, tanto para los niños como para las familias, que exista todo un seguimiento y valoración al desarrollo, desde el reconocimiento de las particularidades de los niños, pero, al finalizar cada periodo de su formación educativa, se minimicen todos los procesos por los cuales el niño logró una apropiación y conquista de diferentes conocimientos propios y del mundo que lo rodea, en un juicio de valor, que tiene que ver con una escala de valoración que determina en qué nivel (Superior, alto, bajo o básico) se encuentran sus conocimientos.

Como análisis externo a esta investigación, las maestras mencionan, como la coyuntura actual, a causa de la pandemia⁹, que ha obligado a realizar una educación virtual, ha permitido que las familias y los niños aprendan a ser autónomos de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Aquí, las familias se han convertido en otro medio para el seguimiento al desarrollo de los niños, lo que le ha permitido, estar más involucrado en la educación de sus hijos.

En este caso, la participación tanto de las familias como la de los niños, ha sido fundamental, pues son las familias quienes están observando y escuchando de manera más atenta a los niños

⁹ Pandemia mundial a causa de la Covid -19, año 2020. Los establecimientos educativos cerraron y se dio paso a una educación virtual.

durante sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Son ellos, quienes informan a las maestras de las conquistas que el niño ha alcanzado.

Sin embargo, se presentan dificultades, pues las familias, desde su contexto social, cultural y educativo, entienden o asocian la evaluación a esos momentos donde se realizan diferentes pruebas para verificar los aprendizajes adquiridos por los niños, y finalmente con base en los resultados, definir si aprendió o no. Además, por las largas jornadas laborales que las familias asumen, se traspasa la responsabilidad de la educación de los niños y las niñas a las y los docentes, por lo cual, esta experiencia los ha obligado a involucrarse, en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, en todo momento y no solo al final de cada periodo, donde se hace entrega del informe.

7. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este trabajo investigativo, donde se buscó reconocer todos los factores que intervienen en la construcción de las concepciones de las maestras, en torno a la evaluación y a los diferentes medios empleados para llevar a cabo prácticas evaluativas en la educación preescolar, se concluye la necesidad que existe por reorientar los caminos en torno a la evaluación, hacía la reflexión, para entenderla y asumirla como un proceso formativo que brinda la oportunidad de transformar las prácticas pedagógicas, que permite la comunicación entre todos los agentes que intervienen y el reconocimiento de la particularidad e individualidad de los sujetos que son evaluados.

En cuanto a la interpretación de las concepciones de evaluación que las maestras han construido, se identifica que la formación docente y los seminarios académicos que recibieron en la universidad, fueron fundamentales para realizar el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas en las instituciones donde laboran, pues les permitió resignificar la visión de la infancia y la intención por hacer innovación pedagógica. Sin embargo, la incidencia o presión que asumen las maestras por las exigencias institucionales, los requerimientos normativos por parte del MEN, el contexto, los grupos numerosos a cargo, los recursos físicos y las demandas por parte de las familias, deja poca autonomía a las maestras a la hora de escoger cómo orientar los procesos evaluativos en los niños y las niñas y terminan condicionando la evaluación a la aplicación de instrumentos tradicionales ligados a la verificación de resultados por medio de la calificación.

Las maestras desde sus concepciones manifiestan la importancia de asumir la evaluación como un proceso continuo y riguroso que permite el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas y que es fundamental dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, pues contribuye al

reconocimiento de los niños y las niñas desde los diferentes contextos culturales y sociales, con unas particularidades en cuanto a ritmos, formas y sentires, dentro de su proceso de formación.

En cuanto al marco normativo actual del país sobre evaluación en educación inicial, requiere ser articulado y actualizado teniendo en cuenta las políticas y lineamientos de primera infancia que se han implementado, pues aunque se ha potenciado esa mirada de infancia como protagonista en su proceso de desarrollo y aprendizaje, en las instituciones los niños son partícipes de procesos evaluativos que los posicionan en una situación aprobante, y no son tomados en cuenta factores como el apoyo o acompañamiento familiar, la voz y aptitudes particulares de los niños, el contexto cotidiano, social y cultural, entre otros, aspectos que influyen para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La evaluación en educación preescolar tiene que ver con valorar, acompañar y hacer seguimiento a los procesos de desarrollo de los niños y las niñas y no tiene un momento específico para realizarse, es decir, no es al final o al comienzo por el contrario, es continua y su intención no termina en el momento en que se asigna un valor numérico o alfabético. Sin embargo, es necesario que las instituciones asuman un concepto propio sobre evaluación en educación preescolar que denote una diferencia y que no sea algo general que se aplica desde los grados iniciales hasta los grados de básica y media.

En cuanto a las maestras, su medio o mecanismo más utilizado para llevar a cabo sus prácticas evaluativas son la observación y la escucha sistémica e intencionada y a su vez utilizan instrumentos donde hacen el registro, como observadores, diarios de campo, matrices o bitácoras, que les permite tomar decisiones y se convierten en un horizonte para innovar y transformar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, sintetizar todos los procesos de los niños en

un boletín o informe final, hace que tanto los niños como sus familias asuman una única posición sobre si los niños están siendo aprobados o no, y se puede dar un desinterés, por el aprendizaje y reconocimiento del niño como tal.

Es importante también que desde temprana edad se enseñe a los niños y las niñas, junto con sus familias, lo que implica hacer procesos evaluativos, no desde un concepto cuantitativo, sino desde una postura formativa, desde lo cualitativo, donde se fortalezca la autonomía para entender y reconocer sus capacidades, habilidades y sus debilidades dentro de su proceso de desarrollo y aprendizaje, alejando el concepto de bueno o malo, pues existe una presión social sobrentendida por pretender que todos los niños deben ser evaluados de la misma manera, lo que se hace entender que todos aprenden de la misma forma, y se desconocen los procesos de desarrollo de los sujetos.

Por último, el interés del país, por la educación de la primera infancia, ha promovido unos avances importantes, con la implementación de lineamientos y normativas, que brindan unas orientaciones para aclarar y transmitir el sentido de valorar los procesos educativos en esta etapa de la vida, y a su vez, dar a conocer la relación que existe entre la evaluación y los procesos de enseñanza, que debe avanzar de un enfoque de rendición de cuentas a un enfoque formativo. Sin embargo, aún existen vacíos teóricos en cuanto a cómo deben ser los procesos evaluativos en educación inicial, que exige la necesidad de crear espacios para debatir, lo que proponen las apuestas políticas y las instituciones educativas y sus docentes, en pro de ampliar los horizontes didácticos, teóricos, metodológicos frente a la evaluación en educación preescolar.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 - 25.
- Arana, A., & Moreno, C. (2006). Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n25/5-25-4.pdf>.
- Brown, G. (2003). *Concepciones de evaluación de los profesores*. Nueva Zelanda: Universidad de Auckland.
- Chanto Espinoza, C., & Durán López, M. (2014). *Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento*. Liberia - Costa Rica: Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega.
- Dorio, I. S. (2004). Metodología de la investigación educativa. En "*Características generales de la investigación cualitativa*" (págs. 204-219).
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, (pgs. 5 – 33).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Cuarta Genracion de la Evaluacion*. Londres: Sage Publications.
- Heckman, J. (07 de Febrero de 2018). *Nobel de Economía resalta el modelo de la Política De Cero a Siempre*. Obtenido de Nobel de Economía resalta el modelo de la Política De Cero a Siempre. Accedido el 8 de julio de 2020 desde <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2018/Paginas/Nobel-de-Economia-resalta-el-modelo-de-la-Politica-De-Cero-a-Siempre.aspx>
- House, E. (1997). *Evaluacion, etica y poder*. Madrid: Morata.
- L. 1. (2016). *MEN*. Recuperado el 5 de 10 de 2020, de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

- Lacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista facultad de educacion*.
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). Cómo los profesores se involucran con la evaluación de aprendizaje: lecciones desde el aula. 133 - 149.
- MEN, M. d. (2018). *Nobel de Economía resalta el modelo de la Política De Cero a Siempre*. Bogotá .
- Ministerio de Eduacion de Colombia. (2010). *Por qué se empieza a hablar de competencias en preescolar y no de logros* . Bogota.
- Ministerio de Eduacion Nacional. (2009). Decreto 1290. Bogota, Colombia.
- Ministerio de educacion nacional. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educacion inicial*. Bogota: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2014). *Sentido de la educacion inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Accedido el 22 de Enero de 2021]. ISSN: . Desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211>.
- Murillo, J., & Hidalgo Farran, N. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 107 - 128.
- Niño Zafra, L. S. (2013). *Currículo y evaluacion críticos: pedagogia para la autonomia y la democracia*. Bogota: Universidad Pedagogica Nacional.
- Niño, L. S. (2013). Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. En *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia* (pág. 9).
- Pacer Org. (s.f.). *Evaluación: ¿Qué significa para su niño?*

- Plan Decenal de Educacion 2006/2016. (s.f.). *Plan Decenal de Educacion 2006/2016*. Bogota.
- Sacristán, J. G., & Pérez, A. (1996). En J. y. GIMENO SACRISTÁN, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "*¿Pero es justo?*": *Un estudio exploratorio de las percepciones de los estudiantes sobre la validez consecuente de la evaluación*. Newcastle: Centro de Avances en Educación Superior, Universidad de Northumbria.
- Sanchez Sanhueza, G., & Cisterna Cabrera, F. (2014). La evaluación de los aprendizajes orientada al desarrollo de competencias en Odontología. *Educacion Med Super vol 28*.
- Santa Gadea, K. (1996). Evaluacion y Calidad de la Educacion. En K. D. Santa Gadea, *Evaluacion y Calidad de la Educacion* (págs. 55 - 58). Magisterio.
- Scheuer, N., Pozo Municio, J. I., Perez Echeverria, M. D., Mateos Sanz, M. D., Martin Ortega, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Semiónovich Vygotski Lev, L. (1979). *Interaccion del aprendizaje y el desarrollo: En el Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. España: Critica-Grijalbo.
- Stufflebeam, O., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluacion Sistemica*. Barcelona: Paido.
- Tamayo Valencia, L., Niño Zafra, L., Cardozo Espitia, L., & Bejarano Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: Rocca® S. A. S.
- Vélez Méndez, C., & García García, M. C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas el caso de la cooperación al desarrollo - Investigación evaluativa del programa de prácticas en empresas de la Universidad de Cádiz. *Fundacion Dialnet*.

9. ANEXOS

ANEXO 1. Carta de invitación de participación a Docentes

Bogotá 10 de noviembre de 2020

Profesora

Bogotá

Cordial saludo,

Mi nombre es **Susana Fernández Suarez** y estoy en X semestre de la licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. En estos momentos, estoy en mi proceso de trabajo de grado, para obtener el título como Licenciada en Educación Infantil. El presente trabajo investigativo tiene como objetivo principal, analizar cuáles son las concepciones que han construido las maestras de preescolar de diferentes instituciones, alrededor de la evaluación en la educación infantil y, de qué manera, esa práctica evaluativa incide en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. Para la construcción de este ejercicio investigativo, me gustaría contar con su valiosa participación y experiencia, ya que contribuirá de manera muy significativa a este trabajo de grado.

Para ello, quiero hacerla participe de una entrevista donde pueda compartir su experiencia, y comprensiones alrededor de la evaluación en la educación inicial.

Características de la entrevista

- Sera confidencial y su uso será solo para el desarrollo de la investigación
- La entrevista será grabada en audio y video
- Se realizaran preguntas, las cuales se solicitan responder después de hecha la pregunta, si tiene alguna duda se aclarara por parte del entrevistador.

Agradezco la colaboración que me pueda brindar.

Atentamente,
Susana Fernández

ANEXO 2 Formato de la entrevista realizada

PREGUNTAS:

1. ¿Para usted qué significa evaluar?
2. ¿Para usted qué significa hacer seguimiento al desarrollo?
3. ¿Qué relación encuentra entre evaluación para la educación inicial y seguimiento al desarrollo?
4. ¿En qué apporto su proceso de formación profesional en la manera cómo evalúa a los niños y las niñas?
5. ¿Qué políticas públicas nacionales o distritales conoce, que hagan referencia a evaluación en educación inicial, o al seguimiento al desarrollo?
6. ¿Cuál es su comprensión sobre estas apuestas políticas?
7. ¿Tiene usted en cuenta las políticas institucionales y nacionales para realizar los procesos evaluativos o de seguimiento que hace con las niñas y los niños? ¿Si, no por qué?
8. ¿Qué elementos rescata de los lineamientos de política pública en relación con la evaluación o seguimiento al desarrollo?
9. Desde su experiencia como docente ¿Cómo cree usted que debería ser la evaluación? ¿Se puede hablar de evaluación en educación inicial o de seguimiento al desarrollo?
10. ¿Qué aspectos del aprendizaje evalúa en los niños y niñas o hace seguimiento?
11. ¿Cuáles instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

12. Qué elementos tiene presente en la construcción de instrumentos que utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas. (enviar en físico esos instrumentos)
13. ¿Qué usos pedagógicos le da a los resultados de las evaluaciones o al seguimiento de los niños y las niñas?
14. ¿De qué manera incide la institución educativa en la manera como usted evalúa o hace seguimiento?
15. ¿De qué manera participan los niños, las niñas y sus familias en la evaluación o seguimiento al desarrollo?
16. ¿Qué tensiones ha encontrado en la manera cómo evalúa o hace seguimiento al niño y la niña?
17. ¿Cómo incide su práctica evaluativa o de seguimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?
18. Si tuviera la oportunidad de participar en construcción de un documento de política pública alrededor de este tema. Que elementos pensaría que debería tener en cuenta.

ENTREVISTA MAESTRA VIVIAN

Entrevistador: Buenos días Profesora, como le comentaba en la invitación esta entrevista tiene la finalidad de analizar cuáles son las concepciones que han construido las maestras de preescolar de diferentes instituciones, alrededor de la evaluación en la educación infantil y, de qué manera, esa práctica evaluativa incide en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Una vez agradezco su participación y de esta manera damos inicio a la entrevista.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa evaluar?

R. Evaluar para mí es hacer un seguimiento juicioso y constante de los procesos de enseñanza – aprendizaje en cada uno de los actores que forman parte de la escuela, es decir, niños y niñas, profesores y familias.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa hacer seguimiento al desarrollo?

R. Considero que hacer seguimiento al desarrollo es una recolección de información constante y juiciosa de procesos, habilidades, destrezas y capacidades específicas de los niños para cierto rango de edad o momento de desarrollo.

Entrevistador: ¿Qué relación encuentra entre evaluación para la educación inicial y seguimiento al desarrollo?

R. Pienso que ambas están estrechamente relacionadas en la medida en que se asigna un valor o una aprobación a cada uno de los procesos que estamos desarrollando junto a los niños y las niñas en un momento determinado, bajo un contexto y un tiempo específico.

Entrevistador: ¿En qué apporto su proceso de formación profesional en la manera cómo evalúa a los niños y las niñas?

R. Pienso que la Universidad brinda algunas herramientas que permiten tener en mente un concepto de Evaluación diferente, el verdadero problema radica en enfrentarse al mundo laboral real puesto que como lo indica la ley cada Institución es autónoma en el momento de definir su metodología y escalas de evaluación, que generalmente siempre responden a lo mismo: cuantificar con un número un desarrollo, aprendizaje, capacidad, dimensión específica para cada niño y al final lo que importa para los niños, padres, directivos es que los niños tengan una nota frente a cada proceso.

Entrevistador: ¿Qué políticas públicas nacionales o distritales conoce, que hagan referencia a evaluación en educación inicial, o al seguimiento al desarrollo?

R. Conozco el decreto 1290 de 2009 que establece unos parametros para la evaluación en las instituciones educativas del país. Por otro lado los lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia.

Entrevistador: ¿Cuál es su comprensión sobre estas apuestas políticas?

R. Pienso que dan algunas directrices frente a cómo evaluar y que en el papel suenan bien, pero que al ponerlas en el contexto educativo sobre todo en los colegios privados que es donde tengo experiencia se quedan ahí, si bien se busca responder a lo que dice el MEN o la SED, nos quedamos cortos en darle la importancia a hacer procesos evaluativos constantes que en realidad aporten a la formación de los estudiantes. La concepción de evaluación está estrechamente ligada a la nota y así es muy difícil poner en práctica lo que se busca en la ley.

Entrevistador: ¿Tiene usted en cuenta las políticas institucionales y nacionales para realizar los procesos evaluativos o de seguimiento que hace con las niñas y los niños? ¿Si, no por qué?

R. Por supuesto, siempre en el papel como lo mencioné antes hay que responder por las directrices de evaluación que da la ley. Hay que hacer una evaluación que involucre a los actores de la escuela, además de las evaluaciones institucionales, preparar estudiantes para las evaluaciones censales, participar del DIA E, entre otros mecanismos que propone el MEN en el 1290 frente a la evaluación, sin embargo siento que esto se hace por responder y por llenar actas, pero en la praxis no tienen relevancia ni fundamento, porque hace falta ver la evaluación desde otra mirada en la que en realidad uno de cuenta de unos procesos más allá de una nota.

Entrevistador: ¿Qué elementos rescata de los lineamientos de política pública en relación con la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. La apuesta que hace el MEN es interesante en términos de hablar de evaluación formativa, constante en la que se utilizan diferentes maneras de evaluar, que es constante procesual y convoca a quienes forman parte de la Institución, sin embargo como lo he expuesto durante la entrevista esto se queda en el papel.

Entrevistador: Desde su experiencia como docente ¿Cómo cree usted que debería ser la evaluación? ¿Se puede hablar de evaluación en educación inicial o de seguimiento al desarrollo?

R. Creo que la evaluación debe ser responsable, procesual, activa, quitar los tabús que tenemos frente a esta, dejar de pensar que evaluar es poner una nota o una carita feliz en primera infancia, que a la hora de la verdad es lo mismo. En educación inicial me parece algo desatinado hablar de evaluación, siento que se deben hacer seguimientos al desarrollo de los niños y niñas. Aunque como vuelvo a mencionar en la práctica es diferente, he tenido experiencia en Preescolar grados pre jardín y transición niños que oscilan entre los 3 y 5 años y que deben correr con el rigor de una evaluación vista desde la nota, es frustrante que desde esa edad hagan actividades pensando y preguntando profe ¿cuánto me saqué? Porque desde esas edades les damos las bases para asociar evaluar con poner una nota.

Entrevistador: ¿Qué aspectos del aprendizaje evalúa en los niños y niñas o hace seguimiento?

R. Es una pregunta difícil pues varía del grado en el que se trabaje y los procesos que se lleven a cabo, desde mi experiencia siempre he tratado de hacer evaluaciones constantes que den cuenta del proceso y avance de los niños en los mismos, y así llegar a dar la nota que es la que define la evaluación. Sin embargo es complejo enfrentarse a instituciones en donde niños de pre kinder ven 17 materias de estas 6 en inglés que por cierto la que asume la carga casi en el 80% es la maestra titular y tiene que evaluar y responder ante la institución por todo. Ahí se quedan cortos los seguimientos pues el tiempo y las dinámicas de estas instituciones no te permiten hacer unos procesos de evaluación diferentes. En reuniones y comisiones se limitan a hacer un llamado a lista de los niños y preguntar pasó o no? Cuánto es la nota solo para llenar actas y formatos.

Entrevistador: ¿Cuáles instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. Generalmente y de manera personal hago anotaciones en un cuaderno de los avances y dificultades de mis estudiantes de forma general, el resto de procedimientos son los que pide la institución: planillas de notas, seguimiento en los cuadernos, llenado de agendas con lo realizado en el día, observador de estudiante, bitácoras o diarios de campo etc.

Entrevistador: Qué elementos tiene presente en la construcción de instrumentos que utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas.

R. Como lo mencioné antes es difícil construir elementos propios que den cuenta un proceso evaluativo porque siempre hay que responder ante las directrices de una Institución y en el discurso uno debería hacer un proceso reflexivo y personal frente a la evaluación de sus estudiantes y la construcción de estas herramientas pero cuando la carga académica es tanta o cuando tienes a cargo asignaturas específicas en donde le das clase a más de 120 estudiantes es difícil he trabajado en Instituciones en las que los exámenes los hacen los coordinadores y estos son los que se tienen que aplicar, porque no solamente responden los estudiantes sino que para ellos esto da cuenta de que tan bueno es el profe.

Para mis anotaciones tengo en cuenta aspectos relevantes, que en cierto punto determinen algo concreto, frente a los procesos que se llevan con los niños. Además de hacer revisiones constantes de sus trabajos y en el diario convivir uno se da cuenta de muchos aspectos que son relevantes para evaluar,

Entrevistador: ¿Qué usos pedagógicos le da a los resultados de las evaluaciones o al seguimiento de los niños y las niñas?

R. Es un uso personal que solo enriquece mi formación profesional, hago anotaciones y reflexiono frente a esto y es lo lejos que estamos de hacer procesos evaluativos que de verdad respondan a un seguimiento juicioso, constante y reflexivo de la practica pedagógica.

Por lo otro las evaluaciones como lo he mencionado tantas veces sirven para al final dar notas, llenar actas, observadores, formatos y más formatos, para entregar un boletín cada cierto tiempo en donde los niños se ven expuestos a la nota, y a un cuadro de honor que simplemente es la materialización de unos números que los hacen ser mejores académicamente.

Entrevistador: ¿De qué manera incide la institución educativa en la manera como usted evalúa o hace seguimiento?

R. Es la Institución para la que trabajas la que te dice cómo qué y cuándo evaluar, vuelvo y repito en la practica uno intenta hacer una evaluación constante , reflexiva , en la que los niños participen. Sin embargo es muy difícil y hablo del sector privado donde las condiciones de trabajo son poco favorables para hacer estos seguimientos. Uno debe responder por dar clases exactas de 45 min, llevar a los niños a que tomen un descanso o 2. Quedarse a un montón de reuniones a llenar actas y formatos, sin contar con la visita periódica y constante de coordinadores y rectores a las aulas en las que supervisan qué se hace allí. O las cámaras de seguridad que no te dan tiempo de nada solo de hacer lo que se tiene que hacer. Así que es difícil hacer seguimientos como se supone que se deberían hacer uno termina llenando planillas.

Entrevistador: ¿De qué manera participan los niños, las niñas y sus familias en la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Procuero que siempre sean participes en la construcción de lo que tenemos entendido por evaluación , hablo con ellos de manera constante y de una u otra forma les hago un seguimiento que es para mi y para ellos, las familias desafortunadamente solo van a entregas de informes y cuando son citadas porque generalmente algo va mal con sus hijos.

Entrevistador: ¿Qué tensiones ha encontrado en la manera como evalúa o hace seguimiento al niño y la niña?

R. Todas las tensiones del mundo, como lo he manifestado en casi todas las preguntas es muy difícil llevar a la práctica el discurso aprendido en la Universidad frente a los procesos evaluativos , uno se estrella de frente con una realidad que es cruda que desconoce la importancia real de estos procesos y que se limita a dar notas, menciones de honor y unos boletines a los papás por tenerlos contentos, sin mencionar cuando infortunadamente toca renunciar a la ética profesional porque te obligan a pasar estudiantes porque los papás son los clientes y en el 80 o 90 por ciento de los casos los clientes siempre tienen la razón, Esto es un tema del que uno podría hablar por mucho tiempo pues siento que hay que hacer una transformación total frente a la evaluación , y esto empieza por romper paradigmas sociales que asocian la evaluación a un instrumento como el exámen y a una nota.

Entrevistador: ¿Cómo incide su práctica evaluativa o de seguimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?

R. Siempre he tratado en medio de las tensiones que los niños no sientan la presión de la evaluación, del exámen o la nota. Los evaluo para mí sin que se den cuenta en la cotidianidad del aula, con juegos, preguntas sorpresas, desde la lectura de un libro o la cotidianidad de sus vidas, esto me da algunas bases para luego responder las evaluaciones impuestas .

Entrevistador: Si tuviera la oportunidad de participar en construcción de un documento de política pública alrededor de este tema. Que elementos pensaría que debería tener en cuenta.

R. Considero que hay que re pensarse el tema de la evaluación desde todos los aspectos, además hay que tomar en cuenta aspectos específicos para realizar políticas públicas al respecto. Hay que poner en cintura a un cierto grupo de instituciones privadas. Es un tema complejo porque además pienso se debe partir desde borrar el concepto que tienen las familias frente a la evaluación y frente a que lo único que importa es que mi hijo saque 5 en todo.

Entrevistador: Muchas gracias profesora.

ENTREVISTA MAESTRA MARCELA PARRA

Entrevistador: Buenos días Profesora, como le comentaba en la invitación esta entrevista tiene la finalidad de analizar cuáles son las concepciones que han construido las maestras de preescolar de diferentes instituciones, alrededor de la evaluación en la educación infantil y, de qué manera, esa práctica evaluativa incide en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Una vez más agradezco su participación y de esta manera damos inicio a la entrevista.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa evaluar?

R. Yo creo que el qué significa evaluar es como, depende mucho de la construcción de un significado... O sea a mí como maestra me cuesta mucho construir un significado de evaluación porque siento que para evaluar debo tener en cuenta el contexto en el que voy a evaluar, porque pues si lo ponemos en genérico, evaluar es revisar como los resultados de un proceso que se está realizando, así genéricamente, es como voy a mirar los resultados de un proceso que yo estaba realizando y si dieron o no resultado, es como lo genérico de evaluar, pero ya uno tiene que entrar a pensar evaluar qué, en dónde, por qué, cómo.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa hacer seguimiento al desarrollo?

R. Digamos que hacer seguimiento al desarrollo es un poco como la tarea que hacemos como profes de preescolar, en la que no tenemos en cuenta como lo estaba diciendo anteriormente en el evaluar solo el resultado o lo que tiene o hizo el niño al final sino que en el seguimiento al desarrollo tengo en cuenta absolutamente todo el proceso del niño y la particular del niño y la particularidad del contexto, entonces, como se desenvuelve frente todos los procesos que yo estoy realizando y como todos esos procesos van o no van dando resultados y digamos que ahí se van dando cambios en medio del proceso de cada niño. Digamos que el seguimiento al desarrollo podría ser como un poco más particular, tenemos en cuenta mucho la particularidad, pero en el evaluar se intenta ser muy genérico, sobre todo cuando queremos resultados, entonces todos estamos o no estamos en la misma medida.

Entrevistador: ¿Qué relación encuentra entre evaluación para la educación inicial y seguimiento al desarrollo?

R. Es que yo creo que la evaluación para la educación inicial es... digamos que no tenemos una sola respuesta, no hay una sola manera de evaluar en la educación inicial y no hay una sola manera de hacerlo y tampoco...podríamos decir que unas están mejor pensadas que otras pero no podríamos decir que uno mejor que otra o que una definitivamente está mal, eh porque la evaluación para la educación inicial parte precisamente de la particularidad, del lugar, del centro del que lo estás viendo y cuáles son los resultados esperados o sea no va a evaluar de la misma manera un preescolar no sé de un colegio formal y 100% sistemático como el Liceo Campo David a cómo va a ser la evaluación en la educación inicial en un lugar que se enfoca en pedagogía Reggio Emilia o en pedagogía Montessori si? Como que depende mucho del contexto y del lugar y entonces el seguimiento al desarrollo lo que... igual la idea y lo general que se entiende sobre preescolar es eso que debemos tener en cuenta la particularidad del niño y que es lo que entra un poco en ese seguimiento al desarrollo en cómo el niño va avanzando en su proceso también teniendo en cuenta el proceso de los demás pero fijándonos en cuál es su particularidad, entonces, yo creo que entre la relación es un poco que se tiene en cuenta al niño, al individuo, precisamente como individuo a si este en un grupo obviamente de socialización.

Entrevistador: ¿En qué apporto su proceso de formación profesional en la manera cómo evalúa a los niños y las niñas?

R. Pues yo siento que la universidad como que en su currículo y en el pensum que a mi toco, en su espacio formativo de evaluación pues nos hacía pensarnos precisamente eso, que hay diferentes formas de evaluar y que las diferentes formas de evaluar nos va a permitir tener eh tener resultados distintos, no resultados distintos, sino datos distintos entonces si yo evaluó de forma cualitativa, si yo evaluó de forma cuantitativa, si tengo en cuenta que para que evaluar qué. Creo que nos permitió pensarnos precisamente que el evaluarnos no es solo tener un resultado y que el resultado sea positivo digamos para el docente sino nos permitió pensarnos eso, que había que evaluar pero pensando qué voy a evaluar, por qué lo voy a evaluar, para qué lo voy evaluar, qué sentido tiene eso que estoy evaluando, entonces... y si es o no necesario

evaluar porque a veces podemos hacer muchas pero no es necesario evaluar, simplemente son procesos que estamos iniciando porque mucho de los procesos que estamos iniciando en preescolar pues como que al final nosotras no somos como las que directamente vemos los resultados.

Entrevistador: ¿Qué políticas públicas nacionales o distritales conoce, que hagan referencia a evaluación en educación inicial, o al seguimiento al desarrollo?

R. Pues digamos que política pública que tenga muy presente en este momento en mi cabeza siempre es el... (Lo tengo tan presente que se me acaba de olvidar) donde están los pilares como es que se llama? **Entrevistador:** ¿los lineamientos curriculares?" Sí el lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito, si lo tenía presente, ese digamos que nos permite, tiene obviamente un momento en el que habla de qué estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo, por qué lo vamos a hacer, digamos que en ese es como en el que más ehheh me sustento de lo que es de políticas públicas, porque ya digamos que para hacer el proceso evaluativo creo que uno se pega mucho de los diferentes tipos de pedagogías y lo que se ha escrito sobre ellas para hacer los procesos evaluativos.

Entrevistador: Me puede dar por favor un ejemplo de a que se refiere cuando habla de "diferentes pedagogías"

R. Digamos por ejemplo: no es lo mismo como evaluamos en enseñanza para la comprensión a como evaluamos bajo la filosofía Montessori a como evaluamos bajo los estándares de Reggio Emilia, como que la pedagogía o el lineamiento en el que se pare la institución en la que uno trabaja es la que le permite a uno dar más luces frente a cómo tiene que evaluar aparte que igual como no se está o no hay digamos unos... obviamente la educación preescolar tiene unos básicos y unos mínimos de lo que debe alcanzar el niño pero no está estructurado digamos como en tercero, quinto, en once o noveno que el niño tiene o tiene que saber esto y su instrumento de evaluación es la Prueba saber, o sea no hay un instrumento al que debemos responder como docentes para decir no es que sí o sí tengo que hacer esto digamos que la educación inicial aún se permite como bastantes libertades en lo que debe o no alcanzar el niño.

Entrevistador: ¿Cuál es su comprensión sobre estas apuestas políticas?

R. ¿Pero en torno a la evaluación o entorno al documento?

Entrevistador: En torno a las dos, estaría bien.

R. Yo siento que el Lineamiento pedagógico va precisamente como enfocado al seguimiento del desarrollo más allá de definir una evaluación para la educación inicial, que es algo por ejemplo, que si hacen los de DBEA en primaria, los derechos básicos de educación si te dicen como esto es lo básico que tiene saber, y lo tiene que evaluar así porque se lo tienen que aprender así y esto es lo que tiene o tiene que saber, digamos precisamente para responder a esas pruebas

estandarizadas. Yo siento que las políticas públicas en educación y el lineamiento pedagógico en educación inicial lo que nos muestra o lo que nos quiere hacer ver también es eso, el cómo hacemos un seguimiento al desarrollo teniendo en cuenta ciertos factores, entonces, ellos hablan del desarrollo social, hablan de cómo es la expresión y la comunicación en la infancia, cómo se desarrolla su pensamiento lógico matemático y digamos que nos da toda esa información como... mire esto es lo que pasa en la infancia en la etapa cognitiva, en la etapa social, en la etapa emocional, en todo y esto es como cositas que podríamos hacer, ideas. No es como vas a hacer la actividad 1, vas a hacer la actividad 2, no. Sino que dicen pues a partir de los cuatro pilares el juego como entra a ser importante, la literatura como la podemos poner a jugar con todo esto. Entonces yo siento que más que darnos como visión de mira esta es la manera como aprenden, esta es la manera en la que pueden saber, y estas son digamos algunas herramientas de como involucrar los pilares dentro del proceso de aprendizaje. Entonces yo siento que más que darnos como una instrucción de cómo evaluar, es darnos una instrucción de qué está pasando con el niño, qué va a pasar con el niño y cómo puedo yo trabajar con esa que está pasando con el niño, es como lo que nos permite ese documento en particular y creo que la gran mayoría de documentos que se refieren a educación inicial.

Entrevistador: ¿Tiene usted en cuenta las políticas institucionales y nacionales para realizar los procesos evaluativos o de seguimiento que hace con las niñas y los niños? ¿Si, no por qué?

R. Yo siento que sí. En la medida en que las digamos los programas curriculares, particularmente el lugar donde yo trabajo, se hacen basados en los mínimos que pide el Ministerio obviamente al ser un centro privado tenemos muchas más aristas y muchas más cosas que entran a jugar ahí, delo que, de la apuesta educativa que tiene el colegio, pero digamos que si se tienen en cuenta, digamos al momento de hacer el seguimiento, pero, termina siendo muy institucionalizado por la institución, es decir, por el colegio, si? Entonces digamos terminamos haciendo, claro, nosotras hacemos seguimiento al desarrollo del niño y tenemos en cuenta tal cosa y nos interesa que digamos... no sé, en el colegio quieren hacer o tener en cuenta la filosofía Reggio Emilia para el trabajo en el aula, pero en la realidad tenemos evaluaciones escritas y tenemos textos escolares en transición y también en jardín, entonces es algo como que no combina si? Entonces como que una cosa se pisa con la otra, entonces yo siento que respondemos más a la institucionalidad como a lo estructurado, que también a la apuesta un poco a la apuesta del colegio. Entonces digamos que si se tienen en cuenta y si se termina un poco más dando respuesta a la política institucional y nacional que a la propia apuesta pedagógica del colegio.

Entrevistador: ¿Qué elementos rescata de los lineamientos de política pública en relación con la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Digamos qué rescato y qué me parece muy importante de cómo se está pensando en este momento la política pública sea de cero a siempre, pues porque digamos que de cero a siempre puedo decir que lo tengo como un poco claro en mi cabeza, pero siento que me puedo corchar por eso casi no la nombro, pero digamos que de cero a siempre y los Lineamientos Pedagógicos

curriculares de la educación inicial para el distrito piensan mucho en el niño como sujeto individual, que si crece en comunidad pero que si tiene una particularidad de desarrollo, ehh, una particularidad socio política, una particularidad de crecimiento, del territorio donde esta y creo que siempre nos hace mucho énfasis en eso, o sea, tu no vas a evaluar de la misma a manera a un niño, y poniéndolo solo en contexto Bogotá, no evaluamos igual a un niño escolarizado en un instituto urbano de colegio, mejor dicho no evaluamos igual a un niño de estrato uno que a un niño de estrato seis, pero digamos no lo quería decir solo por estratificación, pero digamos no evaluamos igual a los niños que crecen en contextos tan diferentes y ya... yo creo que eso es muy importante en los lineamientos o sea, creo que los lineamientos y las políticas publicas nos han encargado mucho de eso, de mire usted al niño que tiene, no es lo mismo el niño que si llevo desayunado al colegio al que no y no lo puedes evaluar igual porque sus necesidades van a hacer diferentes en el momento de ciertas clases, entonces yo creo que nos permite mucho eso ver la particularidad del niño.

Entrevistador: Desde su experiencia como docente ¿Cómo cree usted que debería ser la evaluación? ¿Se puede hablar de evaluación en educación inicial o de seguimiento al desarrollo?

R. Yo siento que... la evaluación o hacer todo el proceso evaluativo en la educación inicial, yo siento que es más un seguimiento al desarrollo porque digamos algo que pasa o que me pasa a mí, es que en este momento en mi lugar de trabajo es, los niños al final de cada periodo desde K3 (K3 es pre-jardín) los niños de pre jardín igual presentan evaluaciones escritas, sí, o sea es una hoja y en la parte de arriba va su nombre y así la hoja sea un tres grandes para bordear y rellenar (por dar un ejemplo), yo siento que la evaluación para preescolar no tiene que ser estructurada de esa manera, o sea, no puede ser pensada de esa manera, ¡claro! En la institución se hace de esa manera porque es la manera en la que ellos muestran como la manera en la que el niño está aprendiendo. Pero yo siento que ese proceso debe pensarse como un seguimiento al desarrollo, igual yo como maestra puedo tener un niño que le fue pésimo en la evaluación y no sé... no escribió su nombre, eh no desarrollo una suma o una resta o le pedimos que escribiera tal cosa y no la escribió y digamos yo puede decir “no pues ese niño en otros ámbitos escolares pues perdería la materia, perdería la evaluación, no sabe de lo que estamos hablando” pero digamos que para mí en ese caso la evaluación es como un requisito y como un algo más que debemos hacer pero yo al niño lo mido o lo evaluo para poderlo poner en un boletín por lo que hizo en todo el periodo o por lo que hizo en todo el año. Digamos por ejemplo tanto en pandemia como en la presencia cuando los niños salían a vacaciones volvían y ya no se acordaban de nada y la mayoría como que tenia un retroceso y se les olvido lo que hicimos antes de vacaciones y digamos que uno empieza a trabajar otra vez sobre eso pero que si al niño se le olvido como hacerlo no significa que no lo sepa. Por eso la evaluación yo siento que debería ser muy procesual de todo lo que pasa en el proceso y muy de realmente sentir las capacidades del niño. Siento que es un poco violento decirle al niño que no puede hacer eso y por esa razón no es admitido o promovido.

Entrevistador: ¿Qué aspectos del aprendizaje evalúa en los niños y niñas o hace seguimiento?

R. Bueno digamos que hacemos seguimiento al proceso cognitivo, social, afectivo y pues cada uno tiene sus aristas, entonces digamos yo como maestra de preescolar y por la institución en la que trabajo en preescolar lo niños deben saber leer y escribir al final de año, entonces digamos ahí entras a evaluar si lee o no lee, si escribe o no escribe, si reconoce los números. No podría pasar un niño a primero sin reconocer los números por lo menos del 1 al 100. Entonces al final siento que nos centramos mucho en lo cognitivo y a que el niño alcance, alcance, alcance ciertas metas y pues digamos que en eso nos centramos, por lo menos, en el lugar donde trabajo. Entonces si al final de año el niño no lee y no escribe es un niño, que obviamente, pasa a primero pero con una cantidad de prerrequisitos como: Ustedes tienen que trabajar en casa esto y lo otro. Pero respondiendo desde lo que yo pienso qué evalúo, pues yo evalúo que el niño se sienta tranquilo, que el niño se sienta feliz, digamos en el colegio el niño que no compartía o que peleaba con otros por cualquier cosa, aprendió a compartir, aprendió a darse cuenta que sus otros amigos también son importantes. Me gusta mucho cuando el niño se reconoce y reconoce su capacidad para hacer las cosas. Esas son las cosas que yo tengo en cuenta al momento de entregar un informe a los papás. Siento que como maestra, y más desde lo personal, siento que evalúo más desde lo actitudinal y lo emocional y lo social, de cómo se están aprendiendo ellos a desenvolverse en esta sociedad que es su colegio. Leer y escribir lo van a prender y cada uno a su ritmo.

Entrevistador: ¿Cuáles instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. Bueno digamos que partiendo de observar los niños y escucharlos, también digamos que instrumentos evaluativos utilizamos evaluación como tal en la institución donde yo trabajo, tenemos formatos de evaluación y los niños son evaluados bajo esos formatos, y digamos que lo que se tiene presente en esos formatos, que es un poco de lo que tiene que ver con la siguiente pregunta, yo evalúo el proceso cognitivo a través del pensamiento lógico matemático, y así para todas las competencias existen formatos de evaluación que utilizan para valorar el proceso de los niños. Y yo, en particular, tengo en cuenta las metas de planeación de cada periodo, por ejemplo, que el niño reconozca el número y lo escriba en letras o dentro de esos mismos procesos se tienen en cuenta el pensamiento espacial, el pensamiento numérico, pensamiento geométrico y como pongo a jugar todo eso en el proceso de aprendizaje del niño. Entonces tanto en la presencialidad como en la virtualidad creamos los formatos, se imprimen y los niños la deben realizar. Y dentro de esos procesos evaluativos los niños ya reconocen que deben escribir su nombre, que debemos estar en silencio, que nadie los puede ayudar, o sea solo la profe te puede ayudar, pero saben que es individual. El formato lo que intenta digamos que, recoger todo lo que hicimos en el periodo.

Entrevistador: ¿Qué elementos tiene presente en la construcción de instrumentos que utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?. (enviar en físico esos instrumentos)

R. Junto con todo lo que te dije anteriormente es importante que yo, en el colegio donde trabajo, tengo muy presente las particularidades del niño, es por eso que el otro proceso que manejamos es el informe actitudinal, que parte de la observación. Y se entrega junto con el boletín como un anexo, por ejemplo, “Este año tu hijo aprendió a compartir y vivir en sociedad, que ahora se preocupa por sus compañeros...” y así desde lo que uno observa en todas las interacciones que tenemos.

Entrevistador: ¿Qué usos pedagógicos le da a los resultados de las evaluaciones o al seguimiento de los niños y las niñas?

R. El uso pedagógico creo que es, o me he dado cuenta que al final todo lo institucional termina siendo de la institución y de papeleo, y como que a nadie le importa mucho, entonces me he cuestionado por qué lo estamos haciendo, refiriéndome por su puesto a todo lo que tiene que ver con formatos, boletines y esas cosas. Y usos pedagógicos digamos es lo que hacemos en las reuniones de profesores cuando nos cuestionamos, por decirlo de alguna manera, lo que no están entendiendo los niños, entonces nos permite cambiar un poco planeaciones y cambiar la forma en la que les estamos enseñando ciertas cosas, que no nos están entendiendo. Pero personalmente considero que como en preescolar estamos haciendo una observación constante el uso pedagógico que le doy es que me permito hacer cambios durante el proceso de aprendizaje del niño y a diferencia de primaria yo no estoy esperando hasta el final para ver en que están fallando o cuáles son sus fortalezas. Ahora en pandemia se ha dificultado mucho más hacer un seguimiento al desarrollo del niño, incluso en la solución de las evaluaciones porque los papás están ahí dándoles las respuestas a los niños y solo por el hecho de que su hijo alcance una buena calificación que haya se maneja entre “alcanzado” y “en proceso”. Entonces no hay una observación directa sino que toca ser muy minucioso a través de estrategias para ver en qué proceso va realmente el niño.

Entrevistador: ¿De qué manera incide la institución educativa en la manera como usted evalúa o hace seguimiento?

R. Yo creo que la institución educativa lo que hace es darnos los parámetros y el lineamiento o lo básico o lo esperado. Entonces al ingresar a la institución nos presentan el currículo para preescolar y juntos con los textos de lectura y escritura nos dicen esto es lo que tienen que alcanzar, siento que nos dan mucha libertad en el cómo es decir, yo puedo hacerlo como se me ocurra con juegos o de manera tradicional, pero cumpla con... Pero yo intento en lo posible hacerle el quite a todo lo institucional porque si yo cumpla con los formatos de evaluación pero al momento de subir notas yo puede que ni tenga en cuenta esas evaluaciones sino la observación que hice durante todo el proceso para que el niño aprendiera a sumar.

Entrevistador: ¿De qué manera participan los niños, las niñas y sus familias en la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Yo siento que antes, o sea el año pasado en la normalidad, siento que los niños, niñas y las familias no participaban en los procesos de evaluación, en los procesos evaluativos obviamente institucionales, pero tal vez si en el seguimiento al desarrollo, eso teniendo en cuenta que yo entiendo el concepto de participación cuando todas las personas deciden que se va a hacer y cómo se va a hacer, obviamente participan pero porque son los que están siendo evaluados. Y digamos que la familia estaba involucrada solo cuando había aspectos que eran necesarios hablarlos, durante ese seguimiento al desarrollo y uno ve debilidades es ahí cuando uno se empieza a preguntar por la vida de ese niño fuera del colegio y su familia, eso hablando del año pasado. Ahora en esta etapa de virtualidad, los papás si están muy involucrados porque preguntan “oye Miss vas a evaluar tal cosa que vimos la otra vez” y siento que ahora ellos son quienes me dicen “sabes Miss creo que Daniel no te está entendiendo” y son quienes están haciendo el seguimiento. Y dependo un poco de la observación que hacen los papás para evaluar, mediante preguntas de lo que hace o no el niño durante las clases. Siento que tuvimos que explicarles y guiar a los papás qué era hacer seguimiento y como observar a su hijo.

Entrevistador: ¿Qué tensiones ha encontrado en la manera cómo evalúa o hace seguimiento al niño y la niña?

R. Yo siento que las tensiones de como evaluábamos o hacíamos seguimiento, hablando un poco del año pasado, siento que la tensión viene siendo también el limitante, es la familia y también un poco el apoyo de las familias. Porque había familias que decían “están en el colegio y es el colegio el que se encarga de eso” y no se daban cuenta que también que lo que hace o no hace el niño es también un proceso diario, es un proceso que ellos también deben apoyar o sea ellos no pueden pretender que el niño solo aprenda en el colegio y que en la casa no pase nada. Entonces la tensión familia escuela nos hacía pensarnos también la manera en como evaluábamos. Y la otra tensión grande que siempre he tenido es la institucionalidad, el tener que cumplir con una cantidad de documentos y una cantidad de cosas que al final yo sé que no son las que me están permitiendo a mi evaluar. Simplemente lo estamos haciendo por cumplir. Entonces siento que perdemos momentos de observación para ver realmente lo que hace el niño por cumplir con esa formalidad.

Entrevistador: ¿Cómo incide su práctica evaluativa o de seguimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?

R. Yo siento que mi practica evaluativa o de seguimiento incide en el desarrollo y aprendizaje de los niños digamos que es la que me permite transformar lo que yo estoy haciendo para que el niño aprenda. Y es la incide en cómo vamos haciendo nuestra practica pedagógica para brindarle a los niños otras maneras de ver lo que están aprendiendo junto con poder brindarles más posibilidades y dentro de esas posibilidades que les brindamos nos permite abarcar más la individualidad y particularidad de cada uno.

Entrevistador: Si tuviera la oportunidad de participar en construcción de un documento de política pública alrededor de este tema. Que elementos pensaría que debería tener en cuenta.

R. Siento que esto tiene que ver un poco con lo que habíamos hablado antes en la pregunta de qué rescato de las políticas públicas o lo que era más importante, siento que, sobre todo las más recientes, están muy bien escritas y están muy bien hechas y están muy bien pensadas, lo que yo pienso o lo que se debería tener en cuenta es la difusión y la manera en se muestra toda esa información porque... claro, es un ejercicio del maestro estarse actualizando y consultando toda la nueva información que circula alrededor de o lo que tiene que ver con su profesión. Pero creo que el estado dice como “ya construimos una política pública que funciona de maravilla” y sí en el papel funciona de maravilla pero... los profesores la conocen o se hacen campañas sobre la actualización o creación de la nueva política pública para que los profesores las conozcan. Y siento que la construcción del documento está muy bien estructura con unos antecedentes pedagógicos en los que uno se da cuenta que entienden muy bien al niño y cómo aprende al niño y brinda unos autores súper claves e importantes. Y no se trata de darnos masticados sino de extender la información y en verdad se haga pública. Y finalmente es pensarse que garantías da el estado para que una política pública realmente funcione. Y un vivo ejemplo es la situación actual donde la educación se volvió una cuestión de clases social, o sea todos tienen derecho a la educación pero cuantos tienen computador y acceso a internet y se excluye del sistema solo por eso. Entonces me gustaría estar para brindar más garantías que lo que está allí se cumpla.

Entrevistador: Muchas gracias profesora Marcela.

ENTREVISTA MAESTRA CAROL CÁRDENAS

Entrevistador: Buenos días Profesora, como le comentaba en la invitación esta entrevista tiene la finalidad de analizar cuáles son las concepciones que han construido las maestras de preescolar de diferentes instituciones, alrededor de la evaluación en la educación infantil y, de qué manera, esa práctica evaluativa incide en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Una vez agradezco su participación y de esta manera damos inicio a la entrevista.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa evaluar?

R. Evaluar es valorar el proceso integral de las niñas y niños, no es un resultado es un proceso que pasa por diversos momentos, situaciones, emociones.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa hacer seguimiento al desarrollo?

R. Es conocer la singularidad de cada estudiante y a partir de allí, hacer observación participante para que, a través de cada situación vivida en el proceso educativo, como maestras, demos cuenta del proceso de desarrollo singular de cada estudiante.

Entrevistador: ¿Qué relación encuentra entre evaluación para la educación inicial y seguimiento al desarrollo?

R. Considero que la evaluación para la educación inicial es hacer seguimiento al desarrollo, valorar la forma de ser y estar de cada niña y niño en el proceso educativo.

Entrevistador: ¿En qué apporto su proceso de formación profesional en la manera cómo evalúa a los niños y las niñas?

R. Fue significativo ya que en mi lugar de trabajo he sido tanto como profesora de preescolar como profesora de primaria, y en ambos se hace evaluación cualitativa no cuantitativa y el equipo de profesoras somos quienes planteamos las matrices a partir del contexto y lo que se vaya a trabajar. En la universidad, tuve la oportunidad de resignificar la evaluación y las diferentes metodologías y elementos que hay para ello, como lo son las matrices.

Entrevistador: ¿Me podría decir por favor qué son las matrices?

R. Las matrices de aprendizaje son las que nos permiten diagnosticar, observar y definir las características de cada estudiante, y son fundamentales para definir las estrategias didácticas que logren los aprendizajes esperados por el colegio.

Entrevistador: ¿Qué políticas públicas nacionales o distritales conoce, que hagan referencia a evaluación en educación inicial, o al seguimiento al desarrollo?

R. Sé que el lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial (Bogotá), sí habla de los desarrollos a fortalecer en el rango de edades de 0 a 3 años y de 3 a 5 años.

Entrevistador: ¿Cuál es su comprensión sobre estas apuestas políticas?

R. No las tengo muy claras, en este momento pero creo que tiene que ver un poco en la manera cómo aprenden y se desenvuelven los niños en las diferentes etapas del desarrollo acorde a su edad.

Entrevistador: ¿Tiene usted en cuenta las políticas institucionales y nacionales para realizar los procesos evaluativos o de seguimiento que hace con las niñas y los niños? ¿Sí, no por qué?

R. Las nacionales no, las institucionales sí, pero en mi trabajo al ser una institución privada, planteamos nuestras propias matrices para acompañar el proceso de las y los niños por lo cual me debo regir por lo que allí se construye.

Entrevistador: ¿Qué elementos rescata de los lineamientos de política pública en relación con la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Es integral, ya que no se queda en el lenguaje o pensamiento matemático, sino que aborda ejes como el juego, el arte, literatura, pensamiento científico.

Entrevistador: Desde su experiencia como docente ¿Cómo cree usted que debería ser la evaluación? ¿Se puede hablar de evaluación en educación inicial o de seguimiento al desarrollo?

R. Sí se puede hablar de evaluación, siempre y cuando se reconozca como la valoración que se hace al desarrollo integral de niñas y niños. Es cuestión, de hablarlo también con las familias y reconstruir las comprensiones que como adultos se tienen frente a la evaluación.

Entrevistador: ¿Qué aspectos del aprendizaje evalúa en los niños y niñas o hace seguimiento?

R. Socialización que tiene que ver con diálogo, escucha, acuerdos, respeto y compartir, otro aspecto es la autonomía, también la participación es decir, cómo se expresa, el uso del vocabulario, y esa lectura de la realidad que puede llegar a hacer y por último el pensamiento matemático que son todos los pensamientos, el cómo comunica sus ideas, y cómo plantea soluciones.

Entrevistador: ¿Cuáles instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. Trabajo con matrices, observación participante, diario de campo.

Entrevistador: ¿Qué elementos tiene presente en la construcción de instrumentos que utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. En primer lugar el contexto general y particular de cada estudiante. Y como segundo lugar nuestros acuerdos desde la filosofía del colegio que tienen que ver con ese análisis de la realidad social, con la autonomía, la colaboración y la investigación.

Entrevistador: ¿Qué usos pedagógicos le da a los resultados de las evaluaciones o al seguimiento de los niños y las niñas?

R. El proceso es reflejo de lo que somos como maestros, en lo personal, además de compartirlo con las familias para mí, es retroalimentación a mi práctica pedagógica, con el fin de ir mejorando cada vez más mi participación en el proceso de las niñas y niños, jalonar más sus procesos.

Entrevistador: ¿De qué manera incide la institución educativa en la manera como usted evalúa o hace seguimiento?

R. En un 90 % ya que como equipo de profes, trabajamos como colectivo con las matrices. El otro 10% es en lo personal, recorro a toma de nota en el diario de campo, observación, reflexión y procesos que desde el área de math, en la que también me desempeño, considero puedo aportar desde mi autonomía docente.

Entrevistador: ¿De qué manera participan los niños, las niñas y sus familias en la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Al trabajar en la autonomía, las niñas y niños son partícipes directos de su proceso de aprendizaje, ellos saben y reconocen y manifiestan en los momentos destinados para ello, cómo va su proceso y así mismo, lo pueden comunicar a sus familias.

Entrevistador: ¿Qué tensiones ha encontrado en la manera como evalúa o hace seguimiento al niño y la niña?

R. La mayor tensión es al pensar en las familias, ya que como lo manifesté antes, hay que deconstruir las concepciones que tienen sobre evaluación, porque siempre quieren comparar los procesos, quieren escalas numéricas y competitividad entre los niños y niñas. Hay que trabajar con las familias para que sus comprensiones cambien y puedan de esta manera, acompañar más los procesos de sus hijas e hijos.

Entrevistador: ¿Cómo incide su práctica evaluativa o de seguimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?

R. En general, no puedo hablar de mi práctica en particular sino de la del equipo de profes, porque si bien somos singulares, trabajamos porque los procesos de acompañamiento y valoración a lo largo del proceso sean iguales en nuestras áreas. Se observan, niñas y niños que no sufren por notas, que disfrutan aprender no por buenas notas o premios, sino porque lo que aprenden tiene sentido para su vida.

Entrevistador: Si tuviera la oportunidad de participar en construcción de un documento de política pública alrededor de este tema. Que elementos pensaría que debería tener en cuenta.

R. Tengo cuatro elementos que me parecen muy importantes a la hora de construir un documento sobre este tema y te los voy a enumerar...

1. Acompañamiento y trabajo corresponsal con familias

2. Autonomía

3. Procesos integrales

Y 4. Realidades diversas y plurales de los niños y las niñas.

Entrevistador: Muchas gracias profesora

ENTREVISTA MAESTRA LILIANA CHACON

Entrevistador: Buenos días Profesora, como le comentaba en la invitación esta entrevista tiene la finalidad de analizar cuáles son las concepciones que han construido las maestras de preescolar de diferentes instituciones, alrededor de la evaluación en la educación infantil y, de qué manera, esa práctica evaluativa incide en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Una vez agradezco su participación y de esta manera damos inicio a la entrevista.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa evaluar?

R. Un espacio que permite ver si un tema le quedo claro a mis estudiantes. Me permite ver si la estrategia pedagógica manejada fue oportuna permitiendo que el tema les quedara claro.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa hacer seguimiento al desarrollo?

R. Estar de manera continua verificando que el tema que estamos desarrollando les este quedando claro y si lo estoy haciendo de manera adecuada, garantizando que todos los niños aprendan desde su ritmo y características.

Entrevistador: ¿Qué relación encuentra entre evaluación para la educación inicial y seguimiento al desarrollo?

R. La evaluación permite evidenciar que tanto conocen sobre determinado tema y el seguimiento permite verificar que tanto están conociendo del mismo en las diferentes actividades pedagógicas.

Entrevistador: ¿En qué apporto su proceso de formación profesional en la manera cómo evalúa a los niños y las niñas?

R. Apoyo el que hacer pedagógico brindado algunas pautas de las diferentes maneras que existen para evaluar y también algunos conceptos sobre evaluación, para de esta manera entender por qué es importante realizar procesos evaluativas en nuestro desempeño como docentes y también la experiencia le permite a uno estar a la vanguardia tecnológica desde los intereses de los estudiantes.

Entrevistador: ¿Qué políticas públicas nacionales o distritales conoce, que hagan referencia a evaluación en educación inicial, o al seguimiento al desarrollo?

R. Bueno en cuanto a políticas publicas digamos que la que tengo más presente es de la los Lineamientos curriculares y pedagogicos para la educación, pero siento que este documento no

hace mucho énfasis en evaluación sino que brinda diferentes pautas o estrategias para saber cómo aprenden los niños y cómo puedo yo como maestro potenciar esos espacios de aprendizaje.

Entrevistador: ¿Cuál es su comprensión sobre estas apuestas políticas?

R. Pues... creo que el documento lo que intenta es proponernos una reflexión constante en cuanto a los procesos de aprendizaje de los niños, de acuerdo a las diferentes dimensiones del desarrollo y las características propias de su contexto.

Entrevistador: ¿Tiene usted en cuenta las políticas institucionales y nacionales para realizar los procesos evaluativos o de seguimiento que hace con las niñas y los niños? ¿Si, no por qué?

R. Sí. Pero las institucionales sobre todo, pues cada plantel está en la disposición de realizar su PEI bajo sus criterios, estos son los que conozco y cumplo, teniendo en cuenta los que acoge el sistema educativo de nuestro país.

Entrevistador: ¿Qué elementos rescata de los lineamientos de política pública en relación con la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. La visión o concepción de los niños que allí expresan, como sujetos activos dentro de su proceso de aprendizaje. También considero que son muy importantes todos sus aportes frente a aquellas particularidades que caracterizan a la educación preescolar, como todo lo que tiene que ver a las diferentes dimensiones, ritmos y retos dentro de su proceso de formación y cómo yo como maestra puedo evaluarlos en conjunto e individualmente.

Entrevistador: Desde su experiencia como docente ¿Cómo cree usted que debería ser la evaluación? ¿Se puede hablar de evaluación en educación inicial o de seguimiento al desarrollo?

R. Primero que todo se debe cambiar el temor que algunos estudiantes tienen sobre la evaluación, y que en muchos casos es transmitido por los padres, pues solo la palabra en algunos casos los intimida y hace que se bloqueen a la hora de realizar la evaluación, ya teniendo esto claro debe ser un espacio de fortalecimiento de los temas manejados durante todo el periodo. Considero que se puede hablar de evaluación o seguimiento en cualquier grado de la educación lo que se debe tener claro es que no es un mecanismo para premiar o castigar.

Entrevistador: ¿Qué aspectos del aprendizaje evalúa en los niños y niñas o hace seguimiento?

R. Todos los aspectos se pueden evaluar, procedimentales, actitudinales y conceptuales. La evaluación puede desarrollarse de mil maneras no solo en una hoja.

Entrevistador: ¿Cuáles instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. Depende el tema se pueden manejar varios, juego de roles, experiencias pedagógicas, evaluación tradicional. Son innumerables. Van de acuerdo al tema y a los requerimientos de la

institución frente a lo que se espera que el niño aprenda durante todo su año escolar. Se cumple con los formatos de evaluación escrita, así como con las diferentes anotaciones que se hacen en cuanto a su desenvolvimiento dentro del aula.

Frente a la contingencia por la que está pasando el mundo deben ser por ahora fotográficos, depende de la plataforma que se esté manejando.

Entrevistador: Qué elementos tiene presente en la construcción de instrumentos que utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas.

R. Esos elementos van de acuerdo a lo que se planea al inicio de cada periodo, teniendo en cuenta el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución. Entonces se tiene en cuenta los diferentes temas a tratar, algunas características del grupo, otras características generales del grado, los recursos didácticos con lo que cuenta la institución y las diferentes estrategias pedagógicas que se van a desarrollar en cada periodo académico.

Entrevistador: ¿Qué usos pedagógicos le da a los resultados de las evaluaciones o al seguimiento de los niños y las niñas?

R. El dialogo de saberes, que son espacios en los que se cuestionan las diferentes visiones de los estudiantes y se dé paso al encuentro entre diferentes saberes individuales, para crear saberes colectivos en un proceso compartido de reflexión.

Entrevistador: ¿De qué manera incide la institución educativa en la manera como usted evalúa o hace seguimiento?

R. Permite seguridad en el que hacer pedagógico, dando alternativas apoyadas desde coordinación académica.

Entrevistador: ¿De qué manera participan los niños, las niñas y sus familias en la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. En ocasiones se les propone que busquen en familia una manera creativa de hacer ver lo que entendieron de un determinado tema (dibujos, caricaturas, exposición, títeres) y para el seguimiento se mantiene un dialogo permanente con las familias.

Entrevistador: ¿Qué tensiones ha encontrado en la manera cómo evalúa o hace seguimiento al niño y la niña?

R. En algunos estudiantes solo el pensar que tiene evaluación los bloquea, es por esto que se deben buscar diferentes estrategias del interés de ellos. Es importante que desde casa haya un acompañamiento en los procesos evaluativos más no unas amenazas frente a los mismos. Se

necesita más apoyo por parte de la familia para cambiar el concepto que tienen sobre lo que es la evaluación.

Entrevistador: ¿Cómo incide su práctica evaluativa o de seguimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?

R. Por lo general intento aplicarla apoyada en sus gustos e intereses haciéndoles ver la importancia del porque se debe conocer sobre dado tema. Así les quedara más claro y la evaluación será con buenos resultados.

Entrevistador: Si tuviera la oportunidad de participar en construcción de un documento de política pública alrededor de este tema. Que elementos pensaría que debería tener en cuenta.

R. Tener claro que se pretende con la evaluación y realizarla teniendo en la cuenta los intereses de la población a la cual será aplicada dicha prueba.

Entrevistador: Muchas gracias profesora.

ENTREVISTA MAESTRA SANDRA NIÑO

Entrevistador: Buenos días Profesora, como le comentaba en la invitación esta entrevista tiene la finalidad de analizar cuáles son las concepciones que han construido las maestras de preescolar de diferentes instituciones, alrededor de la evaluación en la educación infantil y, de qué manera, esa práctica evaluativa incide en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Una vez más agradezco su participación y de esta manera damos inicio a la entrevista.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa evaluar?

Bueno para mi evaluar... pues bueno se ha dicho que es ese proceso a través del cual uno puede hacer ese acompañamiento al desarrollo a los procesos de los niños y las niñas, pero, pues para mi también la evaluación es esa actitud ética y democrática que tenemos nosotros los maestros para permitirnos acercarnos a lo que son los niños y las niñas; conocer quiénes son, qué les gusta, cómo van sus procesos, cómo conquistan esos procesos, qué caminos toman para hacer esas conquistas, ¿cierto? Entonces también para mí como esa actitud ética frente a ese conocer a los niños y las niñas tal cual como ellos son y darles ese lugar que ellos se merecen por ser lo que son únicos e irrepetibles. Entonces la evaluación nos permite darles también voz a los niños y las niñas, nos permite dar cuenta de sus procesos haciendo un trabajo muy riguroso de observar y acompañar cada paso que ellos dan.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa hacer seguimiento al desarrollo?

Bueno... hacer seguimiento al desarrollo significa tener esa actitud de escucha y observación sensible, eso sí es una como afirmación que tomo de la filosofía de Reggio Emilia, hacer seguimiento al desarrollo significa observarlos, escucharlos, pero, de una manera atenta sí, muy concentrada a lo que ellos nos están mostrando, a los caminos que nos están indicando, frente a esas conquistas que ellos hacen, frente a sus logros, frente a sus inquietudes, frente también a sus retrocesos porque en el desarrollo de acuerdo a lo que hemos visto, es un desarrollo que puede tomar distintos caminos, no es lineal, sino que es abierto es... cómo decirlo, es variable según el contexto en el que se encuentren los niños y las niñas. Entonces hacer seguimiento al desarrollo significa observar, significa escucharlos, significa acompañar cada uno de los pasos que ellos dan, es yo creo que aprender a esperar con los niños y las niñas a que llegue ese momento especial de conquistas en su proceso de desarrollo.

Entrevistador: ¿Qué relación encuentra entre evaluación para la educación inicial y seguimiento al desarrollo?

¡Uy! esa pregunta te cuento que me quede un buen ratito pensándola, porque yo decía evaluación y seguimiento al desarrollo son un mismo proceso, entonces no sé si la relación que se da entre los dos pues sea una misma relación o si son dos cosas distintas porque te cuento que me quede pensando ¿Son dos cosas distintas? Porque siempre he visto la evaluación en educación inicial como ese proceso a través del cual acompañamos y hacemos seguimiento al desarrollo, entonces no sé, pero para mí la evaluación como lo decía al principio es esa actitud a través del cual nos disponemos de forma ética para acompañar ese proceso, entonces si llegarán a ser dos cosas distintas, que es lo que no puedo responder ahora porque me quede con la duda, si fueran dos cosas distintas como si la evaluación fuera ya como el proceso formal a través del cual se da cuenta del seguimiento al desarrollo pues yo creo que es una relación interdependiente. Porque en la medida en que se acompañan los procesos de desarrollo es posible tener esa imagen de niño y niña así como lo plantea Loris Malaguzzi “una imagen cercana a lo que es cada uno de ellos” y la evaluación sería como ese momento a través del cual damos cuenta de esa imagen de niño y niña que observamos y que ayudamos a construir a lo largo de todo el proceso. Pero si me quede con la duda porque siempre lo he visto como parte de un mismo proceso, como evaluar en educación inicial es acompañar y es seguir y es estar muy atentos a los procesos de desarrollo de los niños y de las niñas, pero... no sé.

Entrevistador: ¿En qué apporto su proceso de formación profesional en la manera cómo evalúa a los niños y las niñas?

El paso por la universidad es sumamente importante porque al poder participar de los seminarios académicos empezamos justamente a deconstruir esos imaginarios de la evaluación como... el proceso en el que le das una hoja al niño y que responda ahí y mire a ver como resuelve la situación, entonces el haber pasado por los seminarios académicos, por un seminario de evaluación, nos ayuda a comprender que la evaluación realmente es un proceso a través del cual nos aproximamos a esos procesos de desarrollo de los niños y las niñas hacia esa valoración más cualitativa que cuantitativa. Una evaluación más cercana a los procesos de los niños y las niñas, una evaluación más cercana a lo que ellos están conquistando. Entonces el haber pasado por la universidad y por esos seminarios académicos fue fundamental para romper esos como con esos imaginarios y como con esas prácticas que uno llega de evaluación pues porque uno paso también por la escuela y pues viene también como adaptado a ciertas prácticas y la universidad es fundamental para romper con eso y decir ¡No! La evaluación se constituye en otra posibilidad,

en una oportunidad para ver los procesos de los niños y las niñas y más no para clasificar o etiquetar a los niños dentro de escalas de usted es “alto, bajo, básico, superior” sino usted es único e irreplicable con unos procesos muy particulares que ha conquistado o que está en proceso de conquista. El paso por la maestría también eso refuerza mucho esas formas de considerar la valoración que se hace de los niños y las niñas en la escuela y por supuesto ya también en el campo profesional cuando uno está ejerciendo uno sigue también formándose porque es el terreno donde tú necesitas aterrizar todo eso que viste en la universidad, entonces es el campo propicio para seguir leyendo, para seguir concretando cosas a través de la práctica. Incluso para mí lo nuevo que he aprendido, en este tiempo, es la referencia a Loris Malaguzzi con la filosofía Reggio Emilia y de verdad cada vez que lo leo es “wow” esta visión que tiene nos ayuda muchísimo a ver la evaluación de verdad como un acompañamiento a los procesos de los niños y las niñas y como una posibilidad de construir o de dar a conocer esa cultura infantil, esa imagen de niño tal cual ellos son.

Entrevistador: ¿Qué políticas públicas nacionales o distritales conoce, que hagan referencia a evaluación en educación inicial, o al seguimiento al desarrollo?

Pues en primer lugar, justo en el año en el que yo me gradué, estaba así recién salido el Lineamiento para la educación inicial en el distrito, no recuerdo bien si fue 2009 o 2010, pero ahí en ese año estaba, mejor dicho “recién salido del horno” ese documento y en el último apartado hablan del seguimiento al desarrollo, fue el primer documento que se pensó en un capítulo especial, bueno lo dejaron para lo último casi nadie llega va hasta allá a leer esa participa pero ahí está esa visión que ellos tienen de verla... incluso no tocan el tema de evaluación ¿no? Porque es una palabra que genera cierto escozor en algunos maestros, entonces prefieren hablar de valorar o de hacer seguimiento al desarrollo.

Después de este primer documento están Los referentes técnicos para la educación inicial, que son unas revistas que saca el MEN, también hay allí como unas referencias frente a ese acompañamiento al desarrollo, la perspectiva al seguimiento al desarrollo que se maneja o se aborda en nuestro país, que es un desarrollo centrado como en el contexto en el que viven los niños y las niñas, o sea, pensarse como toda una perspectiva sociocultural más o menos por ahí va. Y las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar publicada por el MEN, publicada en el año 2017, que tiene cuatro momentos y creo que es en el último de la práctica pedagógica que hay una atención especial que se dedica a valorar la experiencia y en ese valorar la experiencia que se tiene con los niños y las niñas, se tiene en cuenta lo que hacemos como maestros, entonces es el espacio para revisar también que nos pasó a nosotros, qué estrategias funcionaron, que otras habría que ajustar para seguir acompañando esos procesos del desarrollo.

Y por último esta la actualización al lineamiento del distrito, que salió el año pasado, que pues habla de la sistematización o de la documentación pedagógica como una oportunidad para valorar, evaluar o hacer seguimiento al desarrollo también. Esas son como a grosso modo las políticas públicas que he tenido la oportunidad de conocer frente a esa valoración o seguimiento al desarrollo.

Entrevistador: ¿Profe Sandra y estas políticas las conoces por el ejercicio de la práctica pedagógica que haces o has tenido la oportunidad de asistir a charlas por parte del colegio o del distrito para conocerlas?

No, esas las conozco en mi ejercicio profesional, en cuanto sale o llega una actualización de algún documento público, creo que soy la primera en leer todo y de intentar de hacer ajustes, o digamoslo así como organizamos en el colegio el plan de estudios, por ejemplo con la actualización del nuevo lineamiento, de manera autónoma, empecé a organizar también los procesos de desarrollo de los niños y las niñas de acuerdo a los tres ejes del desarrollo que plantea esta nueva actualización, entonces digamos que sí siempre me gusta estar leyendo y estar actualizándome y mirando si lo que están planteando las políticas públicas realmente es pertinente a lo que uno hace en el aula o no alejado de la realidad. Porque algo terrible paso con algunas instituciones y es que transformaron las anteriores dimensiones del desarrollo en asignaturas (dimensión comunicativa = español) y así no se plantearon las dimensiones, entonces por eso estoy de acuerdo con los nuevos ejes que implementaron porque nos da lugar a pensarnos el desarrollo de una manera integrada, sin segmentar el desarrollo y sin transformar los ejes o dimensiones en asignaturas sino como una manera de valorar los procesos de los niños y las niñas en categorías particulares.

Entrevistador: ¿Cuál es su comprensión sobre estas apuestas políticas?

Digamos que para complementar a la cuestión de la evaluación, yo he notado que en los documentos de política pública no aparece como tal, creo yo no sé si me equivoque, el tema de evaluación sino que se habla más de valorar el proceso, y yo hace un tiempito me puse a buscar la raíz de la palabra evaluación y encontré justamente que evaluación viene como de ese verbo de valorar, no recuerdo muy bien como tal la raíz, pero la evaluación en su origen se pensó como una forma de valorar ¿sí? No como se ha cambiado a lo largo del tiempo, no como un proceso en el que se tipifican a las personas, sino que viene de valorar, de resaltar esos procesos de desarrollo, de mostrarlos tal cual son y de verlos como una oportunidad para seguir avanzando. Y me parece pertinente que las apuestas políticas planteen incluso más la valoración que la evaluación justamente por esa otra connotación que se le ha dado al término evaluación, entonces me parece interesante que lo planteen desde allí, desde valorar, que tienen como un significado como más abierto, más de acogida al sujeto tal cual es.

Más todo lo que te he venido compartiendo pues valoración desde ese punto de vista de comprender el desarrollo de una forma integral, que no es lineal y que no siempre se da de la misma forma en todos los sujetos, que depende mucho del contexto, entonces todas esas cositas centran allí a jugar un papel muy importante en ese acompañamiento que hacemos al seguimiento al desarrollo de nuestros niños y de nuestras niñas.

Entrevistador: ¿Tiene usted en cuenta las políticas institucionales y nacionales para realizar los procesos evaluativos o de seguimiento que hace con las niñas y los niños? ¿Si, no por qué?

Como te decía, por ejemplo, en la actualización del Lineamiento para educación inicial en el distrito, como ya te comente pues se reorganizó un poco la forma de valorar el desarrollo a partir de tres ejes de desarrollo, entonces yo dije “Bueno miremos cómo lo podemos organizar en nuestro día a día” en la forma en como hacemos las proyecciones, en la forma en cómo vamos valorando el proceso, entonces yo sí las tengo en cuenta, porque justamente el leerlas y

finalmente aterrizarlas en nuestra practica nos permite valorar si estas políticas públicas se ajustan o no a lo que hacemos en el aula. En este año en particular hice esa apuesta por reorganizar ese plan de estudios que en el colegio no están pero eso lo hice como te digo a modo personal, porque igual eso debe pasar por instancias de concejo académico, y que lo aprueben en un lado y otro, para validarlo en todos los niveles del preescolar en el colegio, entonces por eso hice mi apuesta de forma autónoma de organizar esa malla que le dan a uno en los colegios, de acuerdo a esos tres ejes de desarrollo. Y pues... de momento me ha funcionado, para observar desde esos tres ejes o esos tres propósitos de la educación inicial, me parece que hace ver el proceso más integral, más completo, dialógico, más armónico. Entonces sí, yo las tengo en cuenta, justamente para validar si son pertinentes o no y para seguir obviamente acompañando los procesos de los niños y las niñas de acuerdo a lo que nos plantean las políticas públicas, que me parece, hasta el momento, que están muy muy aterrizadas a lo que es la educación inicial en nuestro país y son un referente incluso para pensarse la educación de primero en adelante.

Entrevistador: ¿Cree profé que hay un cambio en la forma como se evalúa en preescolar a como se evalúa en primaria?

R. Totalmente, y este año con la pandemia, se estrellaron todos, o por lo menos en el colegio, al haber desarrollado la educación en este ámbito virtual, se dieron cuenta de muchas cosas que no funcionan y que requieren como... un cambio. E incluso en nuestro colegio un referente para pensar de una forma distinta la valoración ha sido lo que se ha desarrollado en preescolar curiosamente, aunque les cuesta reconocerlo.

Entonces pues vamos a ver si se animan a hacer lo que hacemos en educación inicial.

Entrevistador: ¿Qué elementos rescata de los lineamientos de política pública en relación con la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Bueno como te decía rescato muchísimo el término que le dan a, o bueno la alusión que le dan a valorar, me encanta esa palabra, para dar cuenta de los procesos de los niños y las niñas, que como te digo ojalá en este tiempo pudiera concretarse en los otros niveles, porque la evaluación en los otros niveles se ve como el espacio para ubicar los estudiantes o los jóvenes en buenos o malos, si son inteligentes o no. Entonces ojalá esa visión logrará proyectarse a esos otros niveles.

Que otros los elementos rescato, la participación de la familia en los procesos, eso me parece genial que la familia este o que como maestros estemos retroalimentando constantemente a las familias el acompañamiento que hacemos al desarrollo y como ellos pueden contribuir a ese acompañamiento y también como pueden potencializar a ese desarrollo. Que esa es otra de mis luchas en el colegio porque para mí la valoración no debe ser solo de los niños porque ellos también pueden valorar solos su proceso, ni tampoco solo de la profesora quien es la persona que da como el informe por decirlo así decirlo, sino que también la familia entre a ser parte de ese proceso de valoración y se tenga en cuenta como su voz y su aporte.

Esa ha sido una lucha este año en el colegio porque se cree que en la evaluación solo los profesores y los estudiantes son los que están implicados, pero en el caso de los más pequeñitos diría yo la familia juega un papel muy importante. Entonces los lineamientos de política pública lo tienen muy en cuenta, pero, en la realidad es lo que estamos insistiendo, o por lo menos yo, en que la familia entre a ser parte del proceso de valoración. Este año lo logramos, cierto, porque las

circunstancias (pandemia) digamos así lo permitieron porque yo tenía que estar todo el tiempo en comunicación con la familia preguntando que procesos conquisto, qué otros no ha conquistado, cómo estás tú acompañando el proceso en casa, bueno... Entonces en esos procesos de valoración como hay que dar un informe, yo tenía en cuenta esas voces de las familias para el proceso de valoración, y hacíamos que el proceso fuera mucho más colaborativo y dialogado, no quiere decir que los años anteriores no se hiciera pero digamos que se hacía con la misma intensidad digamos que se hizo este año.

Entonces rescato mucho de la política pública la referencia a la familia como un factor importante en esos procesos de valoración y seguimiento al desarrollo. Además de todo lo que ya he mencionado con los ejes y demás. Que a diferencia de primaria y bachillerato no se tiene en cuenta y es más como mire firme la entrega de su boletín y mire a ver si le llama la atención y ya, pero no está la familia durante el proceso de desarrollo, solo al final aparecen para ver el resultado.

Entrevistador: Desde su experiencia como docente ¿Cómo cree usted que debería ser la evaluación? ¿Se puede hablar de evaluación en educación inicial o de seguimiento al desarrollo?

R. Yo si considero que se puede hablar de evaluación o de valoración en educación inicial teniendo clara la intencionalidad, el propósito que es justamente hacer ese seguimiento o ese acompañamiento (me gusta más la palabra acompañamiento) al proceso de desarrollo de los niños y las niñas, o sea se requiere tener esa posibilidad de valorar el proceso para justamente potenciar ese desarrollo de los niños y las niñas. O sea la educación inicial no es una cosa ahí libresca, no, sino que tiene toda una rigurosidad, los maestros tenemos una formación académica bien importante, y ese momento de la evaluación que se realiza todo el tiempo, ¿cierto? No solamente para la semana de evaluaciones como lo plantean los cronogramas de los colegios sino que todo el tiempo, estamos acompañando y valorando el proceso. Estamos evaluando al niño desde que ingresa, cuando toma su refrigerio, cuando estamos en la asamblea, cuando sale a jugar al parque, cuando está en la hora del cuento, cuando está en las experiencias de la exploración del medio, tooodo el tiempo estamos evaluando los procesos de desarrollo de los niños y de las niñas porque es lo que nos permite tener una imagen clara de lo que ellos son, de sus conquistas, de lo que están por conquistar y cómo nosotros podemos potenciar ese desarrollo, entonces a mí la evaluación me parece clave.

¿Y cómo debería ser? Debe ser constante, diaria, dialogada con la familia y no como tradicionalmente se desarrollan en los colegios, que se determina cierta semana cada tantos bimestres y solamente en ese día se valora o se evalúa, ¡no! Así no debería ser ni en educación inicial ni en bachillerato. La evaluación debe ser constante todo el tiempo, y cuando llegue el momento de compartir ese informe ya los niños y las niñas y las familias saben lo que van a encontrar allí en ese informe y no se van a llevar sorpresas, como suele ocurrir en nuestra cotidianidad de nuestro país.

Entrevistador: ¿Qué aspectos del aprendizaje evalúa en los niños y niñas o hace seguimiento?

R. Bueno pues yo me guío en lo que nos han compartido la universidad frente los procesos de desarrollo, frente a las diferentes políticas públicas, por ejemplo, lo que te decía de los tres ejes

de desarrollo planteados, y lo que dicen las bases curriculares para la educación inicial y preescolar en nuestro país, allí plantean unos hitos del desarrollo importantes, tanto en su desarrollo social y personal, como en su parte comunicativa y expresiva, como lo que tiene que ver en el desarrollo de ese pensamiento lógico y matemático, dentro de cada uno de esos ejes hay unos procesos de desarrollo más los que yo voy incorporando en el día a día, más lo que de pronto el colegio por su énfasis institucional me solicita, pues veo yo que de esas cositas puedo ir tomando para hacer ese acompañamiento al seguimiento al desarrollo y pues obviamente con la intencionalidad de potenciar el desarrollo. Entonces qué aspectos tengo en cuenta los procesos de desarrollo que nos han compartido en la universidad pero también lo que está planteado en la política pública más esos aspectos institucionales con los que también uno tiene que jugar; lo que hago entonces es de acuerdo a lo que observo en los niños y las niñas voy mirando que cosas de aquí y de allá son pertinentes para potenciar ese desarrollo o para valorar también ese momento en el que están.

Tengo en cuenta también el enfoque vigotskiano del desarrollo, el colegio tiene ese enfoque, entonces también me guio en esas tres zonas que plantea Vygotsky, con su zonas de desarrollo, entonces siempre estoy mirando en que zona están, y observo si ya tienen ese proceso conquistado y me fijo como yo empiezo incorporar cosas del desarrollo que me permitan jalonar esos procesos que requieran de la ayuda pues mía o de un compañerito que este un poquito más avanzado, que le ayude a hacer ese salto revolucionario en su desarrollo y pueda pasar a esa zona de desarrollo potencial nuevamente. Entonces tengo en cuenta ese enfoque vigostkiano porque hace parte de la filosofía del colegio y porque yo también me considero un poquito vigostkiana.

Entrevistador: ¿Cuáles instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. Bueno como te decía la observación y esa escucha sensible son esas dos estrategias fundamentales, porque pues así la manera constante que hacemos ese acompañamiento al desarrollo, escuchando lo que dicen, observando como resuelven ciertas situaciones de la vida cotidiana o problemas que uno le plantee también, entonces estar muy atento allí en como resuelven esas situaciones.

Que otros tengo en cuenta, bueno lo que ya te decía tengo en cuenta lo planteado en el colegio, políticas públicas y finalmente pues nosotros los maestros del distrito tenemos que utilizar, para subir toda esta valoración que uno hace, una plataforma o un sistema de información que se llama “sistema escolar o sistema de apoyo escolar” y entonces uno sube allí todos los procesos de desarrollo. Y tenemos la lucha de la valoración porque nos toca poner un número y eso no coincide como con esa visión que uno tiene de la valoración de que es un proceso de acompañamiento al desarrollo, no para decir usted es bueno o usted es malo. Entonces nos estrellamos con ese aplicativo.

Y finalmente la documentación pedagógica, la escritura de las experiencias de cómo van los niños y de hacer documentaciones eso hace parte también de ese proceso de seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas.

Entrevistador: ¿Qué elementos tiene presente en la construcción de instrumentos que utiliza para evaluar o hacer seguimiento a los niños y las niñas?

R. No sé si con elementos te refieres a lo que ya te he mencionado de lo de las políticas públicas y lo propuesto por el colegio.

Entrevistador: Si profe, a eso me refiero

R. Yo ahí voy cogiendo de todo lado un poquito, más que todo tengo en cuenta los procesos de desarrollo que están planteados en las políticas, como te decía, para este si hice como esa construcción, o bueno esa actualización del plan de estudios del nivel de transición muy dialogado con lo del lineamiento frente a los tres ejes del desarrollo. Y ahí voy incorporando cositas del colegio.

Para el informe que tuvimos que entregar oral, por lo menos para este año por la pandemia, yo tuve en cuenta esas zonas del desarrollo planteadas por Vygotsky, entonces en vez de colocar – alto, bajo, superior- que son las escalas del colegio, entonces yo no utilice sino que coloque, en una matriz, primero realiza el proceso con ayuda de un adulto y la otra ya conquistó el proceso y lo realiza de manera independiente, entonces es así la manera para decirle al padre cómo va el niño teniendo en cuenta esa escala de zonas de desarrollo vigotskianas. Entonces los padres ya quedan como un poco más tranquilos, porque bueno, tranquilos y sorprendidos porque siempre esperan siempre que unos les diga si saco cinco, si esta en superior, alto o bajo, entonces mostrarles esta otra forma es como sorpresa, como ¿qué es esto? Es como también cambiarles el chip de la evaluación mostrándoles que estamos es evaluando un proceso de desarrollo, teniendo en cuenta lo que somos como colegio se valoran así si tu niño está arrancando el proceso hasta ahora, si ya está avanzando en el proceso pero aun lo realiza con la ayuda de un adulto o par o si ya por el contrario lo conquistó.

De esta manera estamos mostrando los procesos que ya conquistó y no si son altos, si son bajos, que eso me parece como feo.

Entrevistador: ¿Qué usos pedagógicos le da a los resultados de las evaluaciones o al seguimiento de los niños y las niñas?

R. Bueno que usos pedagógicos, digamos que la finalidad de este seguimiento al desarrollo es continuar con esa revisión de cómo vamos con los niños y las niñas y cómo puedo yo ir potenciando su desarrollo, también utilizo esas valoraciones para dialogar con ellos si vamos por buen camino, digamos en el proyecto pedagógico de aula reviso gracias a esa valoración constante que estrategias son pertinentes para abordar esos procesos de desarrollo con los niños y las niñas o que estrategias habría que ajustar o cambiar para trabajar con algunos niños también, porque lo que si le enseña a uno la experiencia es que uno puede utilizar una estrategia, pero esa estrategia les puede servir a unos y a otros no, entonces toca a través de esa valoración mirar que estrategias son pertinentes para trabajar Pepita o lo otro para Sultanito, entonces la valoración nos permite hacer como ese balance en nuestras estrategias pedagógicas también.

Entrevistador: ¿De qué manera incide la institución educativa en la manera como usted evalúa o hace seguimiento?

R. En este año es cuando más hemos visto incidencia de la forma como evaluamos en educación inicial y ha sido como un referente para la valoración de los ciclos superiores, justamente en este año que yo ando en ese “chicharrón” del consejo académico; este año se planteó hacer un ajuste al sistema institucional de evaluación. Entonces yo les presente esa propuesta de valorar a los

niños y las niñas teniendo en cuenta el enfoque vigostkiano que hay en el colegio y como desde ese enfoque una valoración cuantitativa no correspondería, entonces se hizo un borrado en relación con los tres ejes planteados en el lineamiento, y con esa posibilidad de ver en esa escala vigotskiana de valoración un horizonte un poco más pertinente para valorar los procesos de los estudiantes.

Pues yo digo que va a ser una lucha fuerte el año entrante porque hay muchos maestros todavía muy cerrados con que la única forma de evaluar es a través de una nota, entonces para ellos la evaluación es un número, es calificar y eso no tiene nada que ver con la evaluación incluso con los fines que tenemos como colegio sobre el desarrollo integral de los estudiantes y todo ese discurso hermoso pero que al momento de la evaluación nos cambia, entonces digamos que lo que hemos hecho, por lo menos en educación inicial, en este tiempo y gracias a la pandemia es se ha podido visibilizar la forma integral en que valoramos el desarrollo. No es como en bachillerato que los estudiantes tienen diez y seis asignaturas, que me parece una locura, entonces se evalúa al estudiante por esas 16 asignaturas, por el contenido que memorizo o no memorizo y entonces se a partir de ese número y eso no coincide con lo que somos como colegio. Y bueno, gracias a la pandemia, finalmente quedo ese borrador que se presenta a partir de esos tres ejes que se plantean en los lineamientos con el fin de que ajustar para el próximo año esa valoración y que se presentan para evaluar a los grados superiores y así valorar al estudiante en su proceso de desarrollo social, comunicativo y expresivo, en sus procesos lógico y matemáticos, por supuesto se cambiaran los nombres, no sé, pero se logró incidir en la transformación en la evaluación desde una mirada más cualitativa, pero pues obviamente es una lucha fuerte porque como te digo hay maestros muy cerrados en que evaluar es calificar y porque las familias también exigen un número, pero es hacer el trabajo que yo he venido haciendo de hacerle entender que yo soy el maestro y que mi manera de evaluar es así y explicarle por qué se hace de esa manera y así ya quedan tranquilos. Y la lucha también es incluso con esos maestros que no son maestros sino químicos, geógrafos, físicos entonces romper en ellos esos imaginarios es de las cosas más duras.

Entrevistador: ¿De qué manera participan los niños, las niñas y sus familias en la evaluación o seguimiento al desarrollo?

R. Bueno el dialogo ahí es central, el colegio tiene además del enfoque un modelo pedagógico dialogante que eso viene allá de los Subiría, entonces el dialogo, por lo menos en mi caso, es fundamental sea que lo hayan dicho los Subiría o no pero el dialogo es la estrategia principal en la educación es la manera como dialogamos con el otro, y como el dialogo es una forma ética de darle un lugar al otro. Entonces la asamblea es importantísima en el día a día con los niños y las niñas, por lo menos en la presencialidad, ahora por la pandemia ha sido muy distinta la cosa, pero en otros momentos del día a día nos permite justamente logras esas participaciones de ellos en sus procesos de desarrollo. Dialogar sobre cómo van, qué te hace falta para terminar alguna cosa, frente al proceso pedagógico, evaluar sus procesos de desarrollo en la parte social. Entonces el dialogo ahí es fundamental con los niños y las niñas todo el tiempo, y con las familias de igual manera ¿sí? La retroalimentación constante de lo que se logró en el día a día, aquí retomo lo presencial porque en la virtualidad la situación ha sido un poquito más distinta, más compleja, pero en la presencialidad yo me tomo el tiempo a la salida para hablar con los padres y decirles cómo van y qué pasó con cada uno de sus hijos, les pido que lleguen un poquito más temprano, con eso les doy un reporte de lo que paso durante el día.

Como te digo la participación y ese seguimiento al desarrollo a través de esos procesos de valoración son constantes, no hacen parte de un dialogo al final del bimestre sino todo el tiempo, yo estoy abordando esos procesos de desarrollo y participando con los niños de ello y haciendo también participe a las familias para que me apoyen en ese seguimiento. Junto con la mini documentación que se hacía en el colegio con sus fotografías sobre sus conquistas de sus propios procesos. Además en la entrega de boletines lo que yo es asignar una hora para poder socializar con los padres sobre el procesos particular de su hijos y no desde la generalidad a diferencia de los ciclos superiores que dan una hora llegan todos y entregan los boletines como si fueran volantes.

Entrevistador: ¿Qué tensiones ha encontrado en la manera cómo evalúa o hace seguimiento al niño y la niña?

R. Pues la tensión principal que yo he tenido en este tiempo es el aplicativo, el que te comentaba antes, donde tenemos que subir los procesos de desarrollo, pero es que toca subir los descriptores, que ellos llaman, sino que también nos toca ponerles un bendito numero o si no nos deja subir el archivo y tampoco se pueden imprimir el boletín, este año dejaron como posibilidad las letras, pero es lo mismo, entonces es alto, superior, alto, básico, entonces como te digo vamos a ver si para el año entrante nos dejan usar las zonas de desarrollo que sea 1. Está iniciando el proceso, 2. Lo hace con ayuda de un adulto, o 3. Ya lo conquisto. Entonces vamos a ver porque esa es mi mayor tensión porque me requiere un número y sino una letra.

Entrevistador: ¿Cómo incide su práctica evaluativa o de seguimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?

R. Bueno pues ese seguimiento al desarrollo que hacemos permite que con los niños y las niñas tengamos una comunicación muy constante o sea que seamos más cercanos, me permite estar pendiente de sus procesos de desarrollo. Les da a ellos la confianza para ser lo que son, para ser tal cual ellos y se van a desarrollar de acuerdo a sus particularidades, a sus talentos. Entonces una de las ganancias de hacer el seguimiento al desarrollo es que le doy el lugar a los niños y las niñas, nos permite acogerlos tal cual son, les permite desarrollarse atendiendo a sus talentos a sus potencialidades, entonces creo que una de las incidencias es que les permite a los niños ser y permite empoderarlos de acuerdo a esas cosas que los niños traen y lo que uno hace es alimentar sus procesos de desarrollo para encontrar sus talentos, porque llegan a veces de esos jardines y como que no saben qué hacer, como en ese no puedo, entonces (a mí me gusta salir mucho porque mi colegio queda en la candelaria) le digo vamos a dibujar a la “Pola” y dicen “ay no profe yo no puedo” pero como que no puedo, entonces ese seguimiento al desarrollo nos permite empoderarlos y ayudarles a encontrar que sí pueden, ayudarles a encontrar esos caminos para conquistar esos procesos de desarrollo. Entonces a mí me parece que es lo que tiene de fuerte el valorar ese seguimiento, y hacerlo de esa forma ética, sensible, es lo que les permite a los niños para hacer y potenciar su desarrollo y encontrar que sí pueden.

Entrevistador: Si tuviera la oportunidad de participar en construcción de un documento de política pública alrededor de este tema. Que elementos pensaría que debería tener en cuenta.

R. Bueno pues yo le agregaría a los documentos de política pública sobre este tema de la evaluación o la valoración que también se viera la valoración como una oportunidad para hacer investigación. No solo como hacer seguimiento al desarrollo y todo eso, sino que pudiéramos ver

en la evaluación o en ese seguimiento al desarrollo la posibilidad de desarrollar ejercicios investigativos en educación inicial, frente a todos los caminos que los niños van tomando para hacer ciertas conquistas en sus procesos de desarrollo social, en sus procesos comunicativos y expresivos, o en sus procesos de pensamiento científico o lógico-matemático, creo que eso sería buenísimo.

Seguir insistiendo en la sistematización de las experiencias digamos que eso si yo seguiría molestando en las políticas públicas y la documentación pedagógica, pues nos permiten dar cuenta de esos procesos de desarrollo pero también nos permite legitimar nuestro trabajo que hacemos como maestros y efectivamente y lo que te digo le agregaría que en la evaluación pudiéramos encontrar el camino o se diera como la oportunidad para construir saber pedagógico. Si valorar los procesos de los niños y las niñas pero también la oportunidad de nosotros como maestros para seguir innovando en el aula, creo que hay que darle más fuerza a eso para que no nos quede como un proceso de seguimiento al desarrollo bueno si pero también sale algo muy importante de eso y es la construcción de saber pedagógico, de la investigación que uno puede hacer como profe.

Y por último la divulgación de las experiencias de las maestras de educación inicial, porque digamos que se divulga mucho de las de bachillerato y más si son como de las ciencias exactas, pero esas experiencias que se desarrollan en educación inicial casi que no las tienen en cuenta.

Entrevistador: Muchas gracias profe por tus aportes.