

Capítulo 11. Reflexiones sobre prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial*

Ivonne Rocío Acero Rodríguez

Las prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial inciden en el desarrollo de los niños. Por esto, es importante abordar elementos que reflejen la relevancia de la evaluación escolar en la primera infancia, estableciendo características de las prácticas evaluativas, las concepciones de los docentes sobre evaluación, los instrumentos utilizados para ella y las políticas públicas colombianas que han incidido en su desarrollo. La metodología empleó el enfoque etnográfico para exponer el reconocimiento de las voces de los actores sociales implicados en el proceso, ofreciendo una interpretación a los hallazgos identificados en el trabajo de campo desde la observación y el reconocimiento de las prácticas evaluativas. Se concluye que estas, desarrolladas por los docentes, responden a una serie de requerimientos institucionales y gubernamentales que no garantizan el reconocimiento de las necesidades del grupo escolar. Muchas veces, también, aquellas prácticas distan de la realidad, ya que las concepciones sobre evaluación para esta etapa se han replanteado no solo en la práctica, sino en la mirada que sobre ella tienen diferentes actores que hacen parte de la cotidianidad escolar.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.11>

Introducción

Para hacer referencia a las prácticas evaluativas es necesario entender la evaluación como un componente de la didáctica y esta, de acuerdo con Álvarez de Zayas y González Agudelo (2010), tiene como centro la relación de los docentes y de los estudiantes, siendo “[...] un sistema complejo con componentes, estructuras, relaciones funcionales y sistemas de jerarquías” (p. 6).

En ese sentido, es importante reconocer que la evaluación se convierte en motor de los procesos educativos, toda vez que se concretan en la relación didáctica. Así mismo, es importante reconocer que las interacciones están profundamente marcadas por las experiencias de los docentes y permiten hacer un acercamiento a las diversas miradas de la evaluación; esto, con relación a los intereses prácticos y que son redimensionados y resignificados en términos curriculares por Grundy (1994) cuando habla de un currículo práctico centrado en el acontecer del aula, analizándolo como una construcción cultural que permite organizar un conjunto de prácticas educativas humanas y así “[...] hablar del *curriculum* (sic) constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones” (p. 21).

En el panorama institucional hablar de evaluación en educación inicial en Colombia connota diferentes situaciones, desde lo educativo, lo normativo y lo conceptual, identificando tensiones entre los lineamientos dados para los primeros grados de educación formal y las realidades del aula con respecto a los niños que son escolarizados y sus entornos familiares, como bien lo destaca Goffman (1997) cuando habla de los entornos microsociológicos en los que transcurren apuestas y propuestas culturales de formación de los seres humanos y de cómo estas influyen de forma característica en las interacciones, la comunicación y los procesos de interrelación del conocimiento.

Ahora bien, también es posible enfocar estos entornos de los niños desde propuestas de relación en los escenarios de socialización, toda vez que por las particularidades de su ciclo vital se encuentran en un proceso en el que despliegan las capacidades que contribuyen al desarrollo humano y que son abordadas desde diferentes perspectivas, pero también se encuentran en relación con distintos entornos y están propensos a que sus necesidades estén plena y adecuadamente satisfechas para que no solo aporten en el desarrollo, sino que,

bajo las finalidades de la educación inicial, empiecen a preparar sus propias condiciones para asumir los desafíos que les propone el sistema escolar.

Así pues, el interés de esta reflexión es enfatizar en la práctica evaluativa como un elemento intencional de la educación que debe ser clarificado y en el cual se reconozca a los docentes y estudiantes como personajes de transformación educativa desde la teoría y la praxis. Aquí cobra gran relevancia la pregunta: ¿cómo son las prácticas evaluativas de los docentes en educación inicial? En esta indagación se abordaron los conceptos de evaluación utilizados por una muestra significativa de docentes y su interpretación dada desde la práctica, determinando particularidades y la incidencia de la normativa para evaluar a los estudiantes.

Antecedentes

Reflexionar sobre evaluación en educación inicial implica considerar varios aspectos y sectores que comprometen esta educación. En Colombia, la evaluación en el grado inicial se presenta como un tema de gran interés en los campos educativo, pedagógico y gubernamental, puesto que al adoptar compromisos internacionales relacionados con el tema se ha adquirido aún más responsabilidad en relación con la educación en la primera infancia. Además, pensar la evaluación desde el campo de la pedagogía tiene como punto central construir un horizonte de sentido que vincule la formación y sus propósitos, el cómo se seleccionan los contenidos, los materiales, los recursos y, fundamentalmente, la práctica docente.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha publicado en los últimos años diferentes documentos que orientan la evaluación y las prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial (2010a, p. 9). En el campo académico se han llevado a cabo investigaciones que profundizan el concepto de evaluación más allá de los parámetros gubernamentales. En Latinoamérica, países como Argentina, Chile y México presentan avances importantes frente a propuestas e investigaciones sobre prácticas evaluativas y educación inicial, tomando esta última como una oportunidad para promover aprendizajes significativos a partir de la formulación de objetivos relevantes (Azzarboni *et al.*, 2011).

Al realizar una revisión de investigaciones publicadas, se identifica una serie de categorizaciones dadas desde las prácticas evaluativas en diferentes niveles educativos (entre los cuales predominaban la secundaria y el pregrado), otras dentro de la categoría de conceptos de evaluación y, en menor número, acerca de política pública sobre evaluación en Colombia. Investigaciones como la de Gómez (2011) identifican las principales prácticas evaluativas de los docentes de preescolar de una institución específica, contribuyendo al recorrido histórico que ha tenido la evaluación en preescolar y su evolución; además, analizan las formas de evaluar a niños en ese grado para identificar qué tanto se ha profundizado en el tema y qué grado de importancia se le da a la incidencia de estas prácticas en los procesos de aprendizaje de los niños, aportando a su desarrollo.

En el documento de Juárez Hernández y Delgado Caballero (2010) se presenta el diseño de un instrumento para realizar un diagnóstico inicial que identifique las competencias de los estudiantes durante el primer mes del ciclo escolar. Por su parte, Segovia (2008) resalta la necesidad de que la educación en los grados iniciales no se base en actividades mecánicas o repetitivas, sugiriendo que el aprendizaje y los procesos evaluativos se apoyen en actividades, juegos, artes, expresiones y dinámicas que exijan a los niños poner en evidencia sus capacidades y llenar de sentido pedagógico el desarrollo y la adquisición de competencias que hagan posible su aprendizaje.

Sin duda alguna, las prácticas evaluativas se pueden adaptar mejor a las necesidades de los estudiantes si, en primera instancia, los docentes asumen una actitud explícita de innovación frente a su labor y, a su vez, entidades como el MEN, las Secretarías de Educación, así como las autoridades institucionales indagan sobre las prácticas que sean más favorables para el contexto e intervienen en la institución educativa, no solo ofreciendo asesoría, sino realmente tomando partido. En términos de Azzerboni *et al.* (2011) es necesario desburocratizar la evaluación, es decir, no darle tanto peso a lo administrativo sin desconocer su importancia, priorizando en lo pedagógico de la evaluación.

De conformidad con el pensamiento de Guba y Lincoln (2002), citados en Mora Vargas (2004), es importante pensar la evaluación como un avance hacia una cuarta generación. La primera generación estuvo pensada desde la medición y la representación de datos memorísticos; la segunda responde a la educación por objetivos que tiene un carácter descriptivo y avanza a partir

de permanentes revisiones para la consecución del logro; la tercera permite emitir juicios de valor para la toma de decisiones que integran características técnicas y descriptivas, y es aquí donde la cuarta generación aporta elementos que permiten construir significados y hacer más relevante el proceso evaluativo al incluir la construcción y la negociación como elementos involucrados en el proceso. Establecer una negociación con los evaluados permite que, de forma conjunta, se construyan significados que tengan sentido y sean útiles en un contexto determinado.

En el contexto de la educación, las investigaciones sobre evaluación han sido fundamentadas desde diferentes marcos conceptuales. Para esta reflexión es necesario definir una serie de características sobre la evaluación para llegar a una conceptualización sobre los métodos y procesos:

[...] un componente del proceso educativo, a través del cual se observa, recoge y analiza información significativa, respecto de las posibilidades, necesidades y logros de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de su aprendizaje. (Foronda y Foronda, 2007, p. 16)

En cuanto a la normativa se tuvieron en cuenta diferentes marcos de análisis importantes, entre ellos las políticas públicas en educación inicial en Colombia apoyadas en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006). Este resulta ser un hito de orientación investigativa en lo que compete a la educación inicial, ya que establece la protección integral de los niños y adolescentes. En el inciso 2, artículo 7, se expresa la relevancia de proyectos que deben llegar a ser educativos para garantizar los derechos fundamentales de los niños y los adolescentes.

También es posible citar la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre, publicada en 2011, que busca garantizar, de manera integral, los derechos de la primera infancia enfatizando en la nutrición, protección, salud y educación inicial. La política educativa para la primera infancia corresponde a una guía operativa para la prestación de servicio de atención integral por medio de la cual se orienta, tomando como base los referentes teóricos y operativos, para promover la formación tanto afectiva como educativa y nutricional de los niños menores de cinco años en Colombia (MEN, 2010b, p. 3).

El interés por la educación para la primera infancia ha ocupado una posición importante dentro de las agendas de política pública de los Gobiernos; particularmente en Colombia, el MEN ha hecho avances para aclarar los procesos que orientan la evaluación en educación inicial en el país. Sin embargo, todavía se encuentran vacíos teóricos con respecto a la relación que se da entre la evaluación y los procesos de enseñanza en los niveles iniciales de la educación formal; dicha relación debe avanzar desde un enfoque sumativo hacia uno formativo pleno. Por tanto, se podrían tomar referentes sobre avances en evaluación y adaptar experiencias evaluativas exitosas, teniendo en cuenta que existen puntos de encuentro en cuanto a las realidades escolares y las problemáticas por resolver.

La revisión de antecedentes permitió establecer que, si bien la normativa para la primera infancia es clara y reconoce la importancia de los elementos de protección de los menores, no contempla cómo la evaluación o los procesos de seguimiento deben darse para contribuir al desarrollo en esta etapa, así como tampoco considera las posturas frente a qué y cómo se evalúa, las cuales deberían contener características, claras y directas, con elementos que puedan ser abordados desde la práctica de los docentes y que se comprueben como parte fundamental del conocimiento.

Jiménez Becerra (2012) afirma que “[...] los niños en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI siguen siendo fuertemente individualizados desde la psicología y la pedagogía como sujetos sobre los que se ejerce el poder, mediante una vigilancia continua y el examen” (p. 213), siendo esta, posiblemente, una de las razones por las que la instrumentalización, la medición y el resultado son una prioridad en los procesos evaluativos.

Sobre la práctica evaluativa, Pérez (2013) presenta la educación como un desafío de gran importancia que debe contribuir al desarrollo. El principal propósito del texto es profundizar en los elementos que contribuyen en un proceso de cambio, resaltando la necesidad de formar a los docentes no solo desde los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos, sino desde la reflexión de quién es el docente como observador y desde qué lugar construye significado y sentido en su actuar cotidiano, mientras asume su postura como agente transformador. Dentro de este análisis, hace una invitación a repensar el rol del educador como agente de cambio en sus prácticas cotidianas, tales como la evaluación, con lo cual se contribuye al mejoramiento no solo del discurso, sino también de la práctica.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo. Una de las principales características de este tipo de investigación es la posibilidad de hacer hallazgos con fuentes primarias y, como menciona Creswell (1994), citado en Vasilachis (2006), “[...] quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (p. 30).

Así pues, en una primera fase fue importante interpretar comportamientos, concepciones, opiniones y prácticas de los docentes, de acuerdo con la realidad de los contextos, actualizando datos, ya que

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (Vasilachis, 2006, p. 33)

Como parte de este proceso, fue necesario dar una mirada a la investigación educativa como fundamento que permite el desarrollo del conocimiento para mejorar las prácticas educativas e incluir la evaluación como una práctica propia del quehacer en el aula; en ella se destacan elementos importantes que son fuente de información desde el docente como agente que “[...] entiende los procesos educativos y debe tomar decisiones profesionales teniendo efectos inmediatos y a largo plazo sobre otras personas: estudiantes, profesores, padres y finalmente nuestras comunidades y nuestra nación” (MacMillan y Schumacher, 2005, p. 13). Es así como la práctica evaluativa de los docentes cobra gran importancia en el proceso del niño en educación inicial.

Se partió de un enfoque etnográfico, ya que “[...] es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como *actores*, *agentes* o *sujetos sociales*” (Guber, 2001, p. 12); con la etnografía se expone el reconocimiento de las voces de los actores sociales implicados en el proceso. Esta ofrece una interpretación

a los hallazgos identificados en el trabajo de campo, desde la observación y el reconocimiento de las prácticas evaluativas, al hacer parte de la cotidianidad de los grados iniciales y el día a día de los docentes. Es preciso tener presente que, de acuerdo con lo señalado por Guber (2001), existen tres acepciones de *etnografía*: como enfoque, como método y como texto. Entonces, desde este punto de vista, el objetivo “[...] no es explicar qué sucede o por qué sucede, sino más bien en dar cuenta de cómo sucede según los actores” (Guber, 2001, p. 5). Sbodio (2021) agrega que “[...] se trata de captar las estructuras significantes dentro de las cuales los actores atribuyen sentido a sus acciones y sin las cuales directamente estas acciones no existirían como categorías” (p. 7).

En el ámbito educativo, la etnografía se utiliza ampliamente y corresponde a una de las mejores opciones para adelantar investigaciones de fenómenos presentes en diferentes contextos educativos puesto que estudia de forma adecuada eventos difícilmente cuantificables o medibles, lo que posibilita su análisis según la descripción de características, el reconocimiento de las variables y la reconstrucción de comportamientos a partir de un trabajo participativo y conjunto con la comunidad escolar. En la etnografía “[...] los hechos sociales deben ser abordados de manera diferente [...] y no es posible separar al sujeto investigador del objeto que se está investigando” (Pinilla, 2007, p. 3); esto significa que el investigador obtiene el mayor provecho de la participación del mundo social que está estudiando.

En el transcurso de la investigación se tuvieron en cuenta cuatro categorías de análisis: educación inicial, prácticas evaluativas, conceptos de evaluación y política pública sobre educación y evaluación en grado inicial en Colombia. A partir de ellas se diseñaron instrumentos para la recolección de datos que permitieran el análisis de los conceptos de evaluación en educación inicial, el conocimiento que tenían los diferentes actores involucrados (docentes, directivos y orientador) sobre políticas públicas relacionadas con evaluación y educación inicial en Colombia, el concepto de educación inicial y sus puntos de vista frente al ejercicio evaluativo dentro de la institución educativa.

Uno de los instrumentos aplicados fue el cuestionario de preguntas abiertas dirigido a docentes de grado inicial, el cual tuvo como objetivo recoger información sobre los intereses de la comunidad y de los diferentes actores de la institución frente a las prácticas evaluativas enfocadas en la primera infancia. Los

cuestionarios se dirigieron, en un primer momento, a la totalidad de la población; es decir, los docentes de diferentes grados de educación básica primaria y, posteriormente, a docentes de grado inicial.

Por otra parte, se aplicaron conjuntos de preguntas organizadas por medio de una entrevista semiestructurada para conocer, a partir de las categorías de análisis, los puntos de vista frente a la educación inicial, las prácticas evaluativas, los conceptos de evaluación en educación inicial y la política pública sobre evaluación y educación en Colombia. La entrevista ofreció la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca como técnica de recopilación, que fue desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre. También favoreció el acercamiento a los diferentes puntos de vista sobre la evaluación y se hizo un contraste con la información recogida en diálogos anteriores que respondían a una de las razones apremiantes para encarar un estudio cualitativo como lo menciona Creswell (2004), citado en Vasilachis (2006), y es la de considerar al investigador como alguien que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse en un experto que los evalúa.

En cada categoría de análisis se enumeraron criterios claros de evaluación de la información, así: en la categoría de educación inicial se buscó hacer un análisis a las posturas frente a la terminología, concepciones y cambios dados a través del tiempo en relación con el grado inicial y se indagó sobre las motivaciones de la labor docente. En la categoría de prácticas evaluativas en educación inicial se tomó como criterio el conocimiento de la posición desde la teoría y cómo esta se lleva a la práctica del docente respecto a la evaluación. En la categoría de conceptos de evaluación en educación inicial se buscó reconocer los conceptos previos que tienen los docentes acerca de la evaluación en grado inicial, la identificación de las formas de evaluación que estos reconocen en sus prácticas evaluativas, la recolección de la información sobre la forma en que se orientan los procesos de evaluación en su práctica y la identificación de estructuras evaluativas en la institución educativa. Por último, en la categoría de políticas públicas sobre evaluación y educación en Colombia, se indagó por la relación existente entre estas y las prácticas evaluativas del docente, así como por el reconocimiento y la apropiación que tienen de esa documentación.

Análisis de resultados

Este ejercicio se llevó a cabo a la luz de las cuatro categorías de análisis: educación inicial, prácticas evaluativas en educación inicial, conceptos de evaluación en grado inicial y políticas públicas sobre evaluación y educación inicial en Colombia. Se constató que los docentes expresan variedad de conceptos con respecto a la evaluación y a la educación inicial. En primera instancia, al ser consultados sobre la diferencia que encontraban entre los términos preescolar, grado cero y educación inicial muchos de los encuestados afirmaron que su significado era el mismo y que se relaciona con una etapa en la que el ser humano empieza su educación institucional. Los docentes que contemplaron alguna diferencia la asociaron con la edad de los estudiantes, mas no con una estructura conceptual específica, asumiendo los términos como sinónimos.

Al interrogar a los docentes con respecto a: ¿qué es para usted evaluar en grado inicial?, se destacan las concepciones asociadas con las habilidades y observaciones en el desarrollo integral de los niños, los procesos complejos en el desarrollo del ser humano, la medición de competencias, la valoración de logros, la identificación de fortalezas y debilidades, el seguimiento y el registro de avances, la estimulación hacia el conocimiento nuevo y la apropiación del previo, el reforzamiento de procesos, el desarrollo de las dimensiones, el proceso continuo de seguimiento, la retroalimentación, la valoración de todos los desempeños y aptitudes de los niños, así como la comunicación y el aprendizaje que comprenden los ritmos de socialización.

En las respuestas es reiterativa la relación que hacen entre evaluación y dimensiones; los docentes afirman que la evaluación en educación inicial debe ir ligada a las dimensiones que se establecen en los lineamientos curriculares del año 1997: cognitiva, estética, corporal, comunicativa, socioafectiva, espiritual y ética (MEN, 1997, p. 17). De igual forma, la palabra *procesos* se hace común, lo que lleva a interpretar que la evaluación es sinónimo de proceso en cuanto al desarrollo cognitivo del niño, el seguimiento de resultados y la evidencia de adquisición de destrezas en diferentes ámbitos del conocimiento. El criterio de evaluación de esta pregunta estuvo orientado hacia la reflexión personal; sin embargo, no se hace alusión de forma explícita a una referencia teórica o a un autor, lo que permite inferir que se hace de forma intrínseca. La evaluación se

relaciona con la medición de aprendizajes, contenidos y observación de avances de forma individual. Pocos docentes relacionan la evaluación con el acompañamiento familiar, pero existe una relación con algunos de los conceptos sobre evaluación que estipula el MEN (2012): “[...] la evaluación es un proceso que permite la observación, identificación y seguimiento de un conjunto de competencias” (p. 17). Se puede inferir que esta relación es favorable en términos de una relación docente y estudiante.

Por otra parte, frente a los interrogantes: ¿cómo cree que se debe evaluar a los estudiantes de grado inicial? y ¿qué estrategias considera que son necesarias para que se den procesos de evaluación en grado inicial?, los docentes consideran que deben evaluar por medio de la lúdica y nuevamente se afirma que las dimensiones se deben priorizar como responsabilidad de la evaluación; también se identifica una empatía hacia la innovación pedagógica, con orientación hacia lo artístico y no magistral; existe interés por la evaluación cualitativa. Lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal y lo socioafectivo también aparecen como aspectos que se deben tener en cuenta. Se establece una similitud entre la concepción de evaluación que los docentes expresan y las estrategias que plantean, ya que en ciertos aspectos se toman como iguales el concepto y la aplicación de la evaluación en educación inicial.

De otro lado, las estrategias evaluativas sugeridas por los docentes se orientan hacia actividades personalizadas como el juego, la musicoterapia, las imágenes y los dibujos; comprensión lectora, narraciones de anécdotas e historias; materiales lúdico, artístico y recreativo, y experimentación básica desde un diagnóstico inicial fundamentada en la edad cronológica y el desarrollo psicomotor.

En cuanto a la práctica evaluativa para la educación inicial, se reconoce de forma unánime la establecida por el MEN, mediante los lineamientos curriculares, el Decreto 1290 de 2009 y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). En algunos casos se mencionan las políticas de competencias en primera infancia que enmarcan el proceso de evaluación. Los docentes afirman que su práctica evaluativa es autónoma y la entienden como los criterios que ellos establecen de acuerdo con el diagnóstico particular del grupo que orientan, independientemente de las directrices institucionales. Sin embargo, otros afirman que no existen criterios, sino un seguimiento no clarificado del proceso educativo del estudiante.

Por otra parte, al indagar acerca de los procesos de desarrollo que los docentes consideran relevantes en torno a la evaluación en educación inicial, la mayoría considera que deben ser comunicativos, motrices, cognitivos, familiares y aptitudinales, y estar entrelazados con las dimensiones expuestas por el MEN y la política pública. Al ser el proceso de desarrollo un aspecto complejo, debe “[...] haber una modalidad que [...] permita captar la complejidad del aprendizaje, utilizando distintas puertas de entrada para interpretar los diversos modos de interacción con el mundo” (Azzerboni *et al.*, 2011, p. 18).

Para los docentes existe un vínculo entre desarrollo cognitivo y evaluación en torno a la apropiación del conocimiento y la forma de verificación de este; de igual forma, se expone la importancia de conocer el proceso individual de los estudiantes como fase previa a la evaluación. Además, se priorizan las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje para la enseñanza del grado inicial, lo que implica un análisis de la práctica evaluativa propia para estas áreas del conocimiento. El juego pasa a un plano secundario dentro del proceso educativo, pero se identifica como una herramienta prioritaria que facilitaría el aprendizaje. Sin embargo, la aplicación y el desarrollo de juegos con ánimo didáctico implican un cambio en la dinámica interna de los procesos escolares del grado inicial.

Instrumentos utilizados

Instrumentos didácticos

Los instrumentos didácticos que se utilizan dentro del aula de grado inicial favorecen la recolección de evidencias para dar un informe con ítems y, a su vez, se convierten en un elemento condicionante para el estudiante y los padres o acudientes, que resultan asumiendo una única posición con respecto a si los infantes están siendo aprobados o no y se desinteresan —en cierta medida— por el aprendizaje como tal. Es importante que todos los actores que intervienen en los procesos evaluativos tengan claridad sobre qué objetivos se buscan al evaluar. Asimismo, es relevante que los instrumentos para la evaluación sean discutidos de forma institucional para aclarar su pertinencia en el nivel inicial de educación, ya que son iguales a los utilizados en la educación básica y media vocacional.

Es válido también utilizar diferentes instrumentos para la recolección de información, como cuestionarios, observadores, simuladores, entrevistas, rejillas de identificación de datos o aspectos específicos, descriptores, etc. Estos deben ser utilizados en diferentes fases del aprendizaje: al inicio, como exploración o análisis de conocimientos previos, en el desarrollo o proceso de aprendizaje, y al final o en el momento de socializaciones de experiencias o aprendizajes (MEN, 2010c, p. 91). Entre estos instrumentos didácticos, durante la recolección de la información se identificaron algunos importantes.

Cuadernos

Son instrumentos en los que el estudiante de educación inicial lleva un registro sobre los aspectos trazados en los planes de estudio. De acuerdo con las tareas propuestas, el infante sigue instrucciones que le permiten consignar en el cuadernillo el trabajo asociado con el aprendizaje. El cuaderno permite dar cuenta de la cronología de los temas y los avances teóricos que el estudiante pueda tener en cada período escolar; tiene uso individual y es personalizado, es decir, cada niño debe tener un cuaderno por cada asignatura del plan de estudios del grado y los docentes deben revisarlo. Al analizar estos instrumentos, se destacan los cuadernos de dos asignaturas (Matemáticas y Lenguaje) que son las que tienen mayor contenido y extensión, pues cuentan con más horas semanales, buscando que exista transversalidad de estas temáticas con las otras asignaturas. Esto no implica que los demás cuadernos se tomen como factor secundario, sino que su extensión es menor y el número de tareas asignadas es inferior a las asignaturas mencionadas. Esta particularidad también obedece a los requerimientos del currículo institucional.

Planillas de evaluación

Este instrumento se compone de rejillas de evaluación que los docentes utilizan como apoyo a su práctica evaluativa; en ellas se encuentra el listado oficial de estudiantes y diferentes casillas laterales que permiten realizar un registro alfabético, numérico o simbólico sobre una actividad que se encuentre en procesos de evaluación. La planilla se lleva como evidencia obligatoria del proceso evaluativo en la institución. Se debe diligenciar una por curso y por asignatura. Es un soporte procesual con el cual las docentes orientan la descripción que realizan en los informes dirigidos a padres de familia. En ella discriminan cada dimensión curricular que se evalúa; también sirve de registro de asistencia y

verificación. Generalmente, en estas planillas el docente tiene una intención de describir para aprobar o reprobar al estudiante.

Observador del estudiante

Este elemento se usa en el grado inicial y cumple la función de descriptor individual del estudiante que permite registrar, como primera medida, la información personal y familiar, los datos básicos de salud, vivienda y entorno socioeconómico del niño y, por otra parte, se concibe como un libro en el que se lleva un historial, por período, sobre los aspectos académico y de convivencia del estudiante. En este se pueden destacar acciones favorables en las que el niño pueda obtener una observación positiva ante el grupo y la institución (por ejemplo: izar el pabellón nacional, colaborar en actividades grupales, ocupar los primeros puestos por promedio de grupo), y también observaciones para el mejoramiento del estudiante como seguimientos de orientación escolar, llamados de atención hechos por docentes o directivos por no cumplir determinados aspectos del manual de convivencia de la institución, etc. El observador se tiene en cuenta dentro de la evaluación en grado inicial como un elemento muy importante para el proceso evaluativo, no solo como condicionamiento para el estudiante, sino como cimiento del proceso integral que promueve el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

Exámenes bimestrales escritos

La evaluación escrita es un instrumento que se aplica a los estudiantes de educación inicial. Esta se realiza cuatro veces al año al final de cada período escolar. El diseño del examen les corresponde a los docentes, quienes unifican los criterios y la forma de las preguntas de acuerdo con el currículo del grado y SIEE de la institución. Se valoran los resultados, según el este sistema, y las calificaciones integran el proceso evaluativo que se hace de cada estudiante junto con las demás actividades académicas del período escolar.

En cuanto a la incidencia de las políticas públicas colombianas, las prácticas evaluativas desde el MEN se asumen como el seguimiento que debe realizar el docente con respecto a las competencias de los niños en grado inicial, al ser esta etapa relevante para el desarrollo de habilidades para la vida según la psicología evolutiva. Ahora bien, es necesario que se tomen los elementos que la política pública estipula; pero, de igual forma, se deben integrar y crear nuevos espacios para debatir y consolidar las propuestas de las instituciones

educativas y sus docentes en pro de ampliar los horizontes didácticos, teóricos y metodológicos frente a la evaluación.

Los docentes consultados reconocen que hay un interés del Estado en incluir a los niños en las instituciones escolares con la intención de dar cobertura educativa a estudiantes desde edades más tempranas. En el grado inicial, se relacionan nuevamente los lineamientos curriculares como política pública y las dimensiones como eje de esta. Asimismo, destacan las estrategias que han llegado, tales como el programa del MEN Todos a Aprender que busca la transformación de la calidad educativa y que ofrece, entre sus postulados de acción, una maleta pedagógica (véase la figura 11.1) para que los docentes de grado inicial o transición intervengan y mejoren sus prácticas pedagógicas por medio de aplicaciones de rúbricas, rejillas de registro y seguimiento con actividades específicas, y se apoyen en el uso de cuentos, fichas y láminas, entre otros elementos que la componen.

Figura 11.1. Instrumento diagnóstico de competencias básicas



Fuente: elaboración propia.

También se consultó a los docentes acerca de la articulación que ellos hacen de su práctica evaluativa y las políticas públicas colombianas y se encontró que hay una tendencia a cumplir las leyes y normas establecidas, como el Decreto 1290 de 2009 o los planes de estudio. En este apartado, particularmente con

este instrumento, no se hizo evidente un interés particular de los docentes por conocer o actualizar las prácticas evaluativas con las recientes publicaciones sobre educación inicial.

Otros instrumentos

Instrumentos y técnicas adicionales que se utilizaron, desde otro punto de vista, fueron el análisis de diarios de campo y la observación, los cuales permitieron capturar elementos de la cotidianidad, las relaciones, las costumbres y la práctica docente, como también escribir y sistematizar las experiencias observadas. Lévi-Strauss (2000), citado en De Tezanos (2002), menciona que el trabajo de campo tiene como eje fundamental la observación, pues este es el instrumento por excelencia para aprehender la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia.

Para llevar a cabo este proceso se acompañaron actividades escolares como formaciones, izadas de bandera y también se realizaron observaciones en el aula, se analizaron la dinámica interna institucional, el desarrollo de las jornadas escolares, la interacción entre el grupo de docentes, la cantidad de estudiantes y el entorno social que los envolvía. Además, se logró establecer un diálogo informal con las coordinadoras académicas de las jornadas mañana y tarde para conocer sus puntos de vista frente al análisis de las prácticas evaluativas empleadas por el grupo de docentes a su cargo y permitir un acercamiento más asertivo a la dinámica escolar, teniendo en cuenta también el punto de vista de los directivos docentes.

Durante los acompañamientos a los docentes dentro y fuera del aula fue posible notar una preocupación por los procesos de evaluación que se llevan a cabo con los niños en educación inicial. Adicionalmente, se identificó un interés por llevar a cabo procesos más formativos que desarrollen las dimensiones; no obstante, se hace referencia al cumplimiento de normas institucionales como un obstáculo, toda vez que enfocan la evaluación en la entrega de un informe periódico que, para el padre de familia o acudiente, muchas veces, se convierte en un requisito para recibir subvenciones gubernamentales, desdibujando la relevancia que la evaluación tiene en el proceso escolar.

Los docentes manifiestan que la evaluación debería responder a los procesos individuales de los estudiantes, dar espacios necesarios para el libre desarrollo, para el afianzamiento de los conocimientos y para el respeto de los ritmos individuales, pero que esto se ve claramente influenciado por los requerimientos sociales que llevan a pensar que un estudiante es bueno solo si obtiene resultados numéricos altos, si sus informes demuestran que ha alcanzado todos sus logros, si responde correctamente a las instrucciones impartidas en el aula y si su comportamiento está de acuerdo con lo estipulado en los manuales de convivencia y en los parámetros de regulación interna en el aula.

Esto se hizo evidente en las entregas de informes académicos de los estudiantes cuando se hizo un ejercicio de observación que permitió identificar el interés de la mayoría de padres de familia por saber si al niño le fue “bien” o “mal” en las diferentes asignaturas, a pesar de que el informe esté expresado en dimensiones, realizando una lectura equivocada de estas y estableciendo relaciones con los desarrollos académicos tradicionales, así: la dimensión comunicativa con la asignatura de Español, la dimensión cognitiva con la asignatura de Matemáticas, la dimensión estética con la asignatura de Artística, la dimensión corporal con la asignatura de Educación Física y la dimensión ética con la asignatura de Religión. También, se pudo constatar que, en muchas ocasiones, algunos docentes evalúan desde esta misma perspectiva, pero no desde lo que se busca al trabajar en educación inicial por dimensiones ni al desarrollar aprendizajes significativos que vayan más allá del contenido y la acumulación de conocimiento para que, partiendo del estado actual de cada niño y de sus características particulares (motrices, afectivas, culturales, étnicas y regionales), amplíen sus competencias y alcancen cada vez niveles más altos de complejidad.

Durante las observaciones en el aula, tanto en la jornada de la mañana como en la jornada de la tarde, los docentes demostraron una actitud abierta, reflexiva y amable, se cuestionaron permanentemente frente a su labor y mostraron, con diversas actividades realizadas en diferentes sesiones de clase, que sí existe una intención de cambio para mejorar no solo según el parámetro de evaluación, sino desde el proceso de enseñanza.

Pero esa intención de mejorar se ve obstaculizada por circunstancias que rodean la cotidianidad escolar, como el número de estudiantes por aula, la falta

de elementos que lleven a una práctica diversa, la limitación de recursos, los espacios físicos, la presión institucional por el cumplimiento de los logros establecidos en los planes de área contemplados para el año escolar y el mismo desgaste personal sin reconocimiento alguno, en muchas ocasiones incluso con sobrecarga de labores curriculares en las que deben dar resultados inmediatos, como izadas de bandera, actos culturales, jornadas pedagógicas, actividades institucionales, proyectos por grados y talleres con entidades externas, entre tantas otras, y la exigencia de los padres de familia, quienes en varios casos ven a los docentes como los únicos y absolutos responsables de la educación de sus hijos.

Otro factor evidente en el transcurso de los acompañamientos fue la presión que sienten los docentes de preescolar de parte de sus colegas de básica primaria que se harán cargo de los estudiantes el siguiente año en grado primero, pues se considera que los niños deben cumplir con unos parámetros mínimos establecidos para iniciar su vida escolar en el ciclo de básica primaria, tales como: acoger las normas de comportamiento en el aula, en actividades culturales, en formaciones, en los procesos de lectura, escritura y conteo básico; seguir instrucciones, respetar el orden y el comportamiento en general para dar inicio a una actividad más académica y menos lúdica.

Este factor puede tomarse como una evaluación al desempeño docente que hacen sus pares, que, igualmente, depende de la evaluación que los docentes de grado inicial hagan a su grupo de estudiantes; de tal forma que si ellos no dan cuenta satisfactoria de estos requerimientos (que se ven reflejados en su grupo de estudiantes) su desempeño será evaluado como no satisfactorio, permisivo y sin talento, lo que lleva a influir en los procesos de evaluación que ellos adelantan con los niños, ya que estos manifestarán, implícitamente, su práctica docente y su labor cotidiana. Esto hace pensar, en ocasiones, que, si el docente exige más, se obtendrán mejores resultados y estos se mostrarán en una mejor posición dentro del grupo social.

En los acompañamientos se vio en los docentes gran preocupación por los cambios que habrían podido darse si el Consejo de Estado hubiera aceptado la petición de nulidad para modificar la Resolución 5360 de 2006 (que ya había derogado la 1515 de 2003), ya que, al anular el aparte donde se mencionaba que el menor que pretenda ingresar al grado de transición debe tener cinco años cumplidos a la fecha de inicio del calendario escolar, por considerarse un criterio

exclusivo y no incluyente, se permitió el acceso al grado inicial en la institución, como en muchas otras del nivel nacional, de niños con cuatro años que cumplirían los cinco en el transcurso del año escolar, al inicio o al final de este, motivo que aumentó la brecha de edad existente en el grupo estudiantil, debido a que los docentes cuentan con estudiantes que recién cumplieron cuatro años en el mismo grupo donde hay otros niños de hasta siete años; este es un factor influyente que dificulta el ejercicio de la práctica y hace que se replanteen los procesos evaluativos, la mirada y el seguimiento individual que requieren los niños en esta etapa y que los docentes llevarán a cabo con su grupo de estudiantes.

Además, se observó cómo los docentes reconocían su práctica evaluativa como un elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, al buscar diversas actividades que permitieron complementar la evaluación como un proceso formativo, acumulativo y continuo, y no como un momento final de una clase, de un período establecido institucionalmente, o como la revisión de una única actividad propuesta para emitir un juicio de valor al dar, desde un visto bueno, una carita feliz en el cuaderno del niño o un sello con una frase que exprese un criterio de evaluación con desempeño superior; además, reconocieron que sus prácticas evaluativas pueden ser flexibles, pero también fomentan la participación, la interpretación y la observación de los procesos de sus estudiantes.

De otro lado, todos los diarios de campo que acompañaron las observaciones se llevaron de forma rigurosa y su estructura se propuso buscando que se permitiera “[...] no solo recopilar la información, sino acceder a la elaboración de un informe con tres aspectos fundamentales: descripción, argumentación e interpretación” (Martínez, 2007, p. 77); también se tuvieron en cuenta, se reitera, categorías de análisis como educación inicial, práctica evaluativa, conceptos de evaluación y política pública sobre evaluación en Colombia.

Las entrevistas realizadas en el transcurso de la investigación hicieron parte de la fase de acompañamientos que se dieron durante la observación y los diálogos con los diversos actores en la cotidianidad de la institución; muchas fueron no estructuradas, ya que las conversaciones informales permitieron indagar temáticas generales referentes a los puntos de vista de las prácticas evaluativas y cómo se daban en el ámbito escolar para complementar datos y dar cuenta del pensar del otro (de-Tezanos, 2002).

Al finalizar las observaciones, se buscó profundizar en los pensamientos, opiniones, conocimientos, creencias y reflexiones de los docentes de grado inicial para lo cual se aplicó una entrevista estructurada que buscó tener en cuenta sus posturas frente a las categorías de análisis: educación inicial, prácticas evaluativas, conceptos de evaluación y política pública sobre evaluación en Colombia. Guber (2001) afirma:

La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad [...]. Es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (p. 76)

En las entrevistas algunos docentes manifestaron, frente a los instrumentos que aplican con los estudiantes para su práctica evaluativa, la importancia de la observación, el cómo tienen en cuenta las competencias que el niño ha desarrollado, reconociendo que hacen uso de la indagación para saber si existe un conocimiento que se pueda validar mediante la expresión oral o gráfica, cuando a sus estudiantes se les dificulta dar respuesta a actividades propuestas, pero se limitan a asociar la evaluación con la calificación.

Es importante cómo los docentes enmarcan al niño como un sujeto con conocimientos previos a la etapa escolar, desde la interacción en su hogar, y puntualizan que aquellos estudiantes que cursaron otros niveles de educación preescolar, como prejardín o jardín en instituciones privadas, al momento de ser evaluados tienen una ventaja frente a otros que por primera vez llegan a la institución.

Con respecto a la pregunta directa: ¿cómo evalúa a sus estudiantes?, los docentes se refieren a la importancia de tener en cuenta una amplia gama de aspectos que permitan analizar diferentes factores, como el comportamiento, la relación con los compañeros, la expresión y el conocimiento desde el contenido específico; también expresan que los registros que se dan en los formatos institucionales limitan la intención de abarcar las dimensiones propuestas para este grado y definen puntualmente la evaluación como una revisión de conocimientos.

Aquí se nota cómo, pese a buscar que la práctica evaluativa vaya más allá del acto de calificar, implícitamente se relaciona con la apropiación de contenidos

y se hace referencia al cómo se enseña, es decir, que de forma simultánea el docente se evalúe dentro de su labor educativa.

Los docentes opinan que la evaluación para grado inicial, como se encuentra establecida actualmente, es flexible, ya que pese a que ella diligencia una ficha o un documento de seguimiento a manera de evaluación, en su caso particular esta se da de forma más individualizada y no tiene problema si toma más tiempo del necesario para hacerla; reconocen que, en general, su forma de evaluar es lúdica y aporta al desarrollo de sus estudiantes, puesto que el sentido real de la etapa preescolar es que el niño aprenda de una manera indirecta, pero que relacione su saber y este le sirva como preparación para la vida.

Para los docentes, la evaluación en los grados iniciales debe ser totalmente diferente a como se está llevando en la actualidad, puesto que se está generalizando y a los niños se les evalúa como iguales en toda la etapa infantil, aunque su proceso de desarrollo y sus ritmos de aprendizaje sean diferentes.

Reconocen que a los estudiantes se les evalúa igual desde grado inicial hasta grado 11, están sujetos a unos niveles de desempeño estandarizados y que son múltiples los factores que inciden en una inadecuada práctica evaluativa, entre ellos: la gran cantidad de estudiantes por curso, la diferenciación de edades, el poco tiempo, la falta de recursos, la integración de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo al aula regular sin brindar herramientas al docente para enfrentarse a esta situación, y la inexistencia de la individualización para un proceso real de evaluación.

Finalmente, los docentes definen la evaluación como el acto de calificar y se analiza desde lo positivo o lo negativo. Al interrogante puntual: ¿qué es para usted la evaluación?, hacen referencia, en primera instancia, a la evaluación en relación con su práctica; expresan que la evaluación es mirar qué está haciendo bien y qué está haciendo mal, y qué dificultades está teniendo el niño en un proceso.

Reflexión final

Esta investigación pretende generar un impacto en el ámbito educativo, ya que se pueden profundizar la visión sobre la evaluación en educación inicial, las prácticas evaluativas de los docentes, los instrumentos didácticos utilizados

para el aprendizaje de los niños de grado inicial en Colombia y las políticas públicas que la enmarcan. Se busca que se generen procesos de reflexión sobre las prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial no solo por parte de los profesores, sino que se involucre una amplia revisión desde los directivos y administrativos.

En el campo académico se espera que el problema de investigación permita nuevas indagaciones sobre la evaluación en educación inicial no solo desde las prácticas de los docentes, sino desde perspectivas que abarquen y profundicen otros entes como los Estados latinoamericanos y la familia. Desde las conclusiones se pueden determinar, en futuras investigaciones, otras categorías de análisis que amplíen la muestra o contemplen otros criterios de evaluación, como las diferencias educativas entre las instituciones escolares de carácter privado y de carácter oficial colombianas.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C., y González Agudelo, E. M. (2010). *Lecciones de didáctica general*. Didácticas magisterio.
- Azzerbonni, D.; Masso, G., Origlio, F., y Turri, C. (2011). ¿Qué pasa con la evaluación en la educación inicial? Hola Chicos.
- Consejo de Estado. Sección Primera. Proceso 11001032400020120006800. C. P. Oswaldo Giraldo López. 17 de febrero de 2012.
- De Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Decreto 1290 de 2009. [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009.
- Foronda, J., y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Revista Perspectivas*, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.
- Gómez, L. (2011). *Las prácticas educativas del nivel preescolar en la I. E. Silvino Rodríguez de la ciudad de Tunja* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Juárez Hernández, M. C., y Delgado Caballero, A. O.; (2010). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. <https://bit.ly/45QJWqu>
- MacMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, (4), 73-80. <https://bit.ly/42ljhz6>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie lineamientos curriculares preescolar*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). *Elementos conceptuales. Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. <https://bit.ly/3IYWUJ1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). *Política educativa para la Primera Infancia*. <https://bit.ly/3J5f0Jo>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010c). *Orientaciones pedagógicas para el grado Transición: documento base en construcción*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Pérez, T. (2013). *Cambiar para transformar: hacia una nueva ontología del educador para la convivencia escolar*. Fondo Editorial del Caribe.
- Pinilla, A. (2007). *Protocolo académico del curso de etnografía* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
- Resolución 1515 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las directrices, criterio, procedimientos y cronograma para la organización del proceso de asignación de cupos y matrícula para los niveles de preescolar, básica y media de las instituciones de educación formal de carácter oficial en las entidades territoriales. 3 de julio de 2003.
- Resolución 5360 de 2006. [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas. 7 de septiembre de 2006.

- Sbodio, M. (2021). Dos métodos para investigar la diversidad sexual en la escuela: etnografía y estudio de caso. *Revista Itinerarios Educativos*, (15). <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0016>
- Segovia, I. (2008). Atención a la primera infancia: bases sólidas para el desarrollo humano. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 34, 34-38. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-34-primera-infancia>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.