



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA


# Creencias de las educadoras de educación infantil sobre la evaluación de aprendizajes. Un estudio de casos de cuatro educadoras de Santiago de Chile

Paula Carolina Espinoza León

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



*Creencias de educadoras de párvulos sobre la  
evaluación de aprendizajes.*  
**Un estudio de casos de cuatro educadoras  
de Santiago de Chile**

Doctoranda\_Paula Espinoza León.  
Directora/Tutora de Tesis\_María Elena Cano García.



No jutgis a ningú  
fins que no hakis  
caminat una milla  
amb els seus mocassins  
(Indis d'Amèrica del nord)

*“No juzgues a nadie hasta que hayas caminado una milla con sus mocasines” (Indios de América del norte)*

**Dedicado a todos los educadores y educadoras que se reinventan día a día con las experiencias con los niños y niñas del mundo, que se nutren de sus enseñanzas y crecen escuchando y mirando sus corazones.**

## **Agradecimientos.**

Hace seis años comenzó un viaje de crecimiento profesional, impulsado por mi hermana Claudia, que nunca pensé, me iba a permitir despertar a la vida. Estoy segura que esta manera de crear la evaluación, como una experiencia más de aprendizaje, sin miedo al error, sin miedo al juicio del otro, como una construcción de uno mismo desde que nacemos, es lo que debía descubrir en mi propia piel. Lo que muchas veces quise probar con los niños en el aula, intentando manejar, desde mis necesidades, sus almas libres.

Estoy agradecida, sólo puedo expresar lo que siento con esta palabra, hacia todas las personas que han permitido que este proceso se haya llevado cabo.

Mi núcleo familiar, mis padres, mis hermanas, mis sobrinos, mis cuñados, que me han apoyado en todo momento. Y a mi abuelita que partió estando a la distancia, pero que también estuvo y está.

Mi familia extensa, tíos, primos, sobrinos que han manifestado, siempre, buenas intenciones y apoyo a este proceso de aprendizaje profesional y personal.

Gracias a Óscar, por ser el compañero de ruta que alegra mis días.

Gracias a todas las amigas y amigos que han estado en los momentos en que el trabajo de investigador/a y de mujer, requiere momentos de distracción, ánimo, compañía, buenas conversaciones, silencios, de escucha y brazos abiertos de forma recíproca.

En especial a mi Directora de tesis, por la paciencia, por la dedicación, por la sabiduría, por la preocupación en momentos que no correspondía en su rol, por el cariño, porque esto no hubiese sido posible sin el excelente trabajo de Elena.

Y principalmente a la vida, porque cada día me da una nueva oportunidad de aprender.

# Índice.

Agradecimientos.....	3
I Parte. Presentación del trabajo.....	10
Capítulo 1. Origen y objetivos de la investigación.....	12
1. Introducción.....	12
2. Origen de la investigación.....	13
3. Justificación del tema de estudio.....	14
4. Objetivos.....	17
II Parte. Marco Teórico.....	20
Capítulo 2. Ahondando en el concepto de las creencias de los educadores.....	22
2.1 ¿Qué se entiende por creencias de los educadores?.....	24
2.2 ¿Qué caracteriza un sistema de creencias?.....	28
2.3 ¿Qué factores componen las creencias de los educadores?.....	30
2.4 ¿Se pueden modificar las creencias de los educadores?.....	34
2.5 Las creencias acerca de la evaluación de aprendizajes.....	35
2.6 Las creencias de las educadoras de párvulos.....	37
2.7 Creencias de las educadoras de párvulos sobre la evaluación de aprendizajes.....	39
2.8 La reflexión de las propias creencias de los educadores y su importancia en la práctica.....	45
Capítulo 3. Evaluación de aprendizajes en Educación Infantil.....	51
3.1 Aunando términos en relación a la evaluación de aprendizaje en educación infantil.....	52
3.2 Principios y características.....	58
3.3 Preguntas que orientan un diseño de evaluación.....	60
<b>3.3.1 ¿Para qué evaluar en educación infantil?.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3.2 ¿Qué evaluar en educación infantil?.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3.3 ¿Cuándo evaluar en educación infantil?.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3.4 ¿Quién evalúa en educación infantil?.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3.5 ¿Cómo evaluar en educación infantil?.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3.6 ¿Con qué evaluar en educación infantil?.....</b>	<b>74</b>
3.4 Profundizando en algunas buenas propuestas de evaluación.....	79
<b>3.4.1 La observación.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4.2 El portafolios.....</b>	<b>84</b>

<b>3.4.3 Los informes.</b> .....	89
III Parte. Marco metodológico del estudio. ....	98
Capítulo 4. Enfoque y diseño metodológico. ....	100
4.1 Paradigma de investigación. ....	100
4.2 Diseño de la investigación.....	105
Capítulo 5. Metodología de trabajo.....	108
5.1 El estudio de casos. ....	109
<b>5.1.1 Definición.</b> .....	109
<b>5.1.2 Características.</b> .....	110
<b>5.1.3 Objetivos.</b> .....	111
<b>5.1.4 Modalidades.</b> .....	111
<b>5.1.5 Elección del caso.</b> .....	113
<b>5.1.6 Diseño de investigación de un caso.</b> .....	114
<b>5.1.7 Ventajas y limitaciones del estudio de caso.</b> .....	115
5.2 La investigación Acción como antesala al estudio de casos.....	116
<b>5.2.1 Definición.</b> .....	116
<b>5.2.2 Objetivos.</b> .....	117
<b>5.2.3 Ventajas.</b> .....	117
5.3 Enfoque Biográfico Narrativo como parte de los informes del estudio de caso. ....	118
<b>5.3.1 Definición.</b> .....	118
<b>5.3.2 Propósitos y sentido.</b> .....	120
<b>5.3.3 Principios.</b> .....	121
<b>5.3.5 Ventajas y limitaciones.</b> .....	122
Capítulo 6. Técnicas de recogida de información. ....	125
6.1 El Cuestionario. ....	126
<b>6.1.1 Definición.</b> .....	127
<b>6.1.2 Diseño y presentación</b> .....	127
<b>6.1.3 Datos y preguntas.</b> .....	128
<b>6.1.4 Ventajas y desventajas.</b> .....	130
6.2 Entrevistas.....	131
<b>6.2.1 Definición.</b> .....	131
<b>6.2.2 Tipos de entrevistas.</b> .....	131
<b>6.2.3 Momentos y fases de la entrevista.</b> .....	133
<b>6.2.4 Ventajas y limitaciones.</b> .....	134

6.3 Relatos de vida profesional. ....	135
<b>6.3.1 Definición.</b> .....	135
<b>6.3.2 Usos del relato de vida.</b> .....	137
<b>6.3.3 Modos de trabajo.</b> .....	137
<b>6.3.4 Ventajas y desventajas.</b> .....	138
6.4 Análisis documental. ....	139
<b>6.4.1 Definición.</b> .....	139
<b>6.4.2 Tipos de documentos.</b> .....	139
<b>6.4.3 Etapas o fases.</b> .....	140
<b>6.4.4 Ventajas y desventajas.</b> .....	141
6.5 Notas de campo. ....	142
<b>6.5.1 Definición.</b> .....	142
<b>6.5.2 Tipos de notas.</b> .....	143
<b>6.5.3 Estrategias para el registro de notas.</b> .....	143
<b>6.5.4 Ventajas y limitaciones.</b> .....	144
IV Parte. Definición del contexto del estudio.....	146
Capítulo 7. La Educación Parvularia en Chile. ....	148
7.1 Educación Parvularia en Chile “un sistema educativo tradicional” .....	148
<b>7.1.1 Marco curricular.</b> .....	151
<b>7.1.2 Organización del tiempo.</b> .....	153
<b>7.1.3 Orientaciones para la evaluación.</b> .....	155
<b>7.1.4 Orientaciones para el uso de informes al hogar.</b> .....	157
7.2 La evaluación en los contextos observados.....	160
<b>7.2.1 La evaluación de aprendizajes en el jardín infantil Santa Teresita. (Las Condes)</b> .....	160
<b>7.2.2 La evaluación de aprendizajes en el Jardín infantil Payllahuén Montessori. (Ñuñoa)</b> .....	163
<b>7.2.3 La evaluación de aprendizajes en el colegio San Francisco. (San Ramón)</b> .....	165
<b>7.2.4 La evaluación de aprendizajes en el colegio San Agustín. (Ñuñoa)</b> .....	167
V Parte. Descripción del desarrollo de la investigación. ....	172
Capítulo 8. Descripción de Fases preliminares.....	174
8.1 Primera fase. Reflexión colaborativa con un grupo de educadoras. ....	174
8.2 Segunda fase. Conociendo algunas creencias de las educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes, una exploración de diferentes opiniones. ....	177

Capítulo 9. Descripción del desarrollo en el escenario del estudio de casos. ....	180
9.1 Selección de los casos. ....	180
9.2 Iniciando el encuentro con las educadoras. (En el escenario).....	181
9.3 Los encuentros en torno a la evaluación de aprendizajes de los niños.....	182
9.4 Análisis de la información. ....	184
<b>9.4.1 Entrevistas y relatos de vida profesional.</b> .....	185
<b>9.4.2 Notas de campo.</b> .....	193
<b>9.4.3 Documentos personales/instrumentos de evaluación de las educadoras.</b> .....	196
9.5 Validación de la información.....	198
VI Parte. Presentación de los resultados de la información. ....	202
Capítulo 10. Resultados de las fases preliminares.....	204
10.1 Primera fase. ....	204
10.2 Segunda fase. ....	209
Capítulo 11. Presentación de la información por cada caso estudiado.....	233
<i>11.1 La evaluación del aprendizaje depende la mirada subjetiva de la educadora, la visión desde la experiencia de Carmen.</i> .....	234
<b>11.1.1 Información de las notas de campo.</b> .....	234
<b>11.1.2 Información de los documentos de evaluación de la educadora.</b> .....	234
<b>11.1.3 Información de las entrevistas y relatos de vida profesional.</b> .....	236
<b>11.1.4 Informe Narrativo del caso de Carmen.</b> .....	247
<i>11.2 La evaluación y observación de los aprendizajes, dos procesos distintos en la visión Montessori de Ángela.</i> .....	283
<b>11.2.1 Información de las notas de campo.</b> .....	283
<b>11.2.2 Información de los documentos personales.</b> .....	283
<b>11.2.3 Información de las entrevistas y relatos de vida profesional</b> .....	284
<b>11.2.4 Informe Narrativo de Ángela.</b> .....	296
<i>11.3 La evaluación contextualizada para Paola, una visión que responde al aprendizaje activo High Scope.</i> .....	326
<b>11.3.1 Información según las notas de campo.</b> .....	326
<b>11.3.2 Información según los documentos personales.</b> .....	326
<b>11.3.3 Información según entrevistas y relato de vida profesional.</b> .....	328
<b>11.3.4 Informe Narrativo de Paola.</b> .....	339
<i>11.4 La evaluación de aprendizajes para Julia, indispensable pero muy difícil de realizar.</i> .....	372
<b>11.4.1 Información según las notas de campo.</b> .....	372



<b>11.4.2 Información según los documentos personales.</b> .....	372
<b>11.4.3 Información según entrevistas y relato profesional.</b> .....	374
<b>11.4. Informe Narrativo de Julia.</b> .....	385
VII Parte. Conclusiones y reflexiones finales.....	412
Capítulo 12. Conclusiones por objetivos.....	414
21.1 Objetivo específico 1: Profundizar en las prácticas de evaluación de aprendizajes de los niños llevadas a cabo por las educadoras de párvulos de un colegio de Santiago de Chile.....	414
21.2 Objetivo específico 2: Conocer las opiniones de educadoras de párvulos sobre la evaluación de aprendizajes.....	415
21.3 Objetivo específico 3: Identificar las principales creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes.....	416
<b>Qué es evaluación</b> .....	417
<b>Para qué evaluar</b> .....	417
<b>Qué evaluar</b> .....	418
<b>Quién evalúa</b> .....	419
<b>Cuándo evaluar</b> .....	422
<b>Cómo evaluar</b> .....	423
<b>Con qué evaluar</b> .....	424
21.4 Objetivo específico 4. Descubrir cómo se han configurado las creencias sobre evaluación de cada educadora.....	425
21.5 Objetivo específico 5. Relacionar las experiencias de evaluación relatadas y documentadas por las educadoras con sus creencias sobre las mismas.....	428
21.6 Objetivo específico 6. Analizar cómo se relacionan las creencias de evaluación de cada educadora con la organización educativa a la cual pertenece.....	429
21.7 Objetivo específico 7. Evidenciar un proceso reflexivo con cada educadora a través del diálogo sobre las propias experiencias de evaluación. ....	430
Capítulo 13. Reflexiones y proyecciones.....	432
13.1 Reflexiones metodológicas. ....	432
13.2 Proyecciones de la investigación.....	433
VIII Parte. Referencias Bibliográficas.....	436
Referencias Bibliográficas. ....	438



## **I Parte. Presentación del trabajo.**



## **Capítulo 1. Origen y objetivos de la investigación.**

### **1. Introducción.**

La presente tesis conducente al título de doctora trata de un estudio acerca de las *creencias de evaluación de aprendizajes en educación infantil* de cuatro educadoras de párvulos pertenecientes a contextos educativos distintos en la ciudad de Santiago de Chile. Está orientada a comprender sus creencias y prácticas, la relación que existe entre ambas y lo que interviene en cada una de sus visiones a través de un proceso de observación y reflexión.

Este trabajo está organizado en distintos capítulos desde donde se aborda la investigación. En primer lugar, se muestra un planteamiento personal que justifica el interés y la relevancia de la investigación. A continuación, se da a conocer un marco de referencia teórico, en el cual se exponen los aspectos seleccionados como pertinentes al tema desde la literatura especializada. Luego se expone el marco metodológico desde el cual se enfoca el diseño y los pasos seguidos en el método de trabajo escogido que corresponde a un estudio de casos. Posteriormente se presenta la descripción del contexto, en que se explica la educación parvularia en Chile y su planteamiento acerca de la evaluación de aprendizajes y cada modelo curricular vinculado a las prácticas de las educadoras. Más adelante se da a conocer el desarrollo de la investigación en el escenario, la cual incluye los pasos seguidos durante la recogida y análisis de información. Siguiendo con el trabajo de campo a continuación se presenta el análisis y resultados de la información, en el cual se exponen los principales resultados encontrados, organizados en esquemas e informes. Para finalizar la investigación se presentan las principales conclusiones, a través de un dialogo reflexivo de la investigadora en torno a los objetivos iniciales, los resultados o evidencias observadas en los escenarios y las referencias teóricas. Las conclusiones también contemplan una valoración personal de las dificultades de la investigación y las proyecciones. Por último, se presentan las referencias bibliográficas, tanto las consultadas como las referenciadas a lo largo del trabajo siguiendo la normativa APA 6ª edición. En la parte posterior de la tesis doctoral se

anexan los documentos y material a consultar por la audiencia, cuyo uso fue necesario para llegar a obtener los resultados expuestos en esta tesis.

Haré uso de las palabras **educadores** para referirme a todo el colectivo de profesores, pero también me referiré a las **educadoras de párvulos** aludiendo al grupo específico de educadores de esta etapa, incluyendo aquí el término maestra/o, profesor/a, y “tía” que también es usado en Chile. Hablaré en femenino porque el trabajo fue realizado sólo con educadoras. Utilizaré el término **educación infantil** para referirme a la educación parvularia o de 0 a 6 años. Y a las otras educadoras en aula con titulación de técnicos me referiré en femenino “**las técnicos**”, cuando proceda, pues así son denominadas en Chile.

Es necesario puntualizar que este trabajo tiene dos partes iniciales a las que llamo fases 1 y 2, que preceden al estudio de casos, que describo en todos los capítulos, pues forman parte de un antecedente importante en la planificación del estudio de casos.

## **2. Origen de la investigación**

La inquietud por comprender las creencias de las educadoras de párvulos nació de mi experiencia como educadora, en cinco centros de educación infantil y experiencias vividas con otras docentes de la etapa, compañeras de centros y también de otros centros educativos. En un momento me detuve a pensar y creer que la evaluación, a través de la observación con carácter formativo, pierde su sentido en la práctica, transformándose, la mayoría de los casos, en el uso de técnicas de registro cerrado para completar informes de fin de etapa.

Esta inquietud me llevó, en un inicio, a preguntarme por qué sucede esto y plantear un proyecto de reflexión-acción con mi equipo de trabajo, y a partir de éste mejorar nuestras prácticas. Este proyecto no pudo concretarse en propuestas de mejora, sin embargo, los análisis de nuestras reuniones me hicieron observar que las ideas que tenían mis compañeras respecto de la evaluación eran diversas, pero coincidían en

que no estaban de acuerdo con lo que hacían y, por tanto, sus creencias distaban mucho de sus prácticas. A partir de aquí me propuse ampliar la mirada en relación a lo que creían las educadoras sobre evaluación y me sorprendió que las respuestas tendiesen a ofrecer una propuesta general muy “ideal” y con muchas dificultades para concretarla, aunque matizadas con factores muy personales de cada educadora. Así con estos antecedentes decidí escoger cuatro educadoras de párvulos que pertenecieran a contextos educativos distintos, e intentar comprender qué pensaban sobre la evaluación, si se correspondía con su práctica y qué factores intervenían en esta relación. Por este motivo, me propuse también, no juzgar sus prácticas, sino que comprenderlas desde sus contextos pues entiendo que las creencias están relacionadas con una parte afectiva y vivencial muy personal en cada educadora o maestra infantil.

### **3. Justificación del tema de estudio.**

La educación parvularia en Chile ha tomado cada vez más importancia en los planes educativos impulsados por el gobierno. Éstos se enmarcan en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) propuestas por el Ministerio de Educación en el año 2001 bajo el decreto ley 0289, y a las cuales se suman los programas pedagógicos para Nivel Transición (4 y 5 años), presentados el año 2008. Además, existe un documento que orienta la planificación y evaluación de experiencias educativas según las distintas etapas de desarrollo y aprendizaje de los niños desde que nace hasta los 6 años. Estos son llamados Mapas de Progreso de los Aprendizajes, que complementan la propuesta educativa y valoran la importancia de los seis primeros años de vida en la formación de una persona y la trascendencia social de educar personas integrales desde los primeros años. (BCEP, 2001, pág. 7)

En relación con las propuestas sobre evaluación de aprendizajes, los marcos de referencia del país proponen unas orientaciones concretas traducidas en una pauta de observación para cada nivel del segundo ciclo de educación parvularia, considerando la observación como la estrategia más adecuada y pertinente para ser utilizada por las educadoras (BCEP, 2001, pág. 108). Esta pauta es coherente con los

programas pedagógicos anteriormente mencionados y consiste principalmente en una escala de valoración que exige una observación de las conductas de los niños tres veces al año, (inicio, mitad y final del proceso). Se trata sólo de una propuesta, lo cual no implica el uso obligatorio por parte de los centros educativos del país, teniendo éstos la libertad de escoger y utilizar los mecanismos de evaluación que estimen convenientes, según sus necesidades y contexto.

En Chile las realidades educativas y, por tanto, de evaluación son diversas y en muchos casos, las formas de recoger información se entrelazan y confunden con los objetos de evaluación. Según mi experiencia en aula con otras educadoras de párvulos, debatiendo muchas veces temas de evaluación, percibo que existe confusión entre los términos usados. Palabras como aprendizajes, contenidos, habilidades, instrumentos, sin mayor consciencia de qué significan y cuál es su papel dentro de la evaluación ya que tampoco son especificados en los documentos oficiales. Aunque ahora existen otros recursos propuestos por algunos sitios on-line dependientes del MINISTERIO en que pueden encontrarse estos términos definidos.

En el país carecemos de estudios que aborden la situación de la evaluación en educación infantil, sobre todo, que indaguen acerca de lo que creen y practican los educadores relacionado con las técnicas que utilizan, qué decisiones o acciones se desprenden de los resultados obtenidos, qué importancia se le da a al tema y si éstas se relacionan con la mejora de las prácticas.

Si bien se conoce la propuesta del Ministerio de Educación para sistematizar la evaluación y de algunos estudios internacionales relacionados a cómo creen los educadores la evaluación de aprendizajes en disciplinas específicas, como ciencias, matemáticas o lenguaje (Nemirovsky, 2012., García, 2012) u otros que expondré en el capítulo de revisión de la literatura, no hay estudios específicos sobre las creencias en evaluación por parte de educadoras infantiles. La evaluación según la propuesta del Ministerio de Educación a la que se acaba de aludir tiene por objetivo central “guiar el aprendizaje de los niños y mejorar la calidad de educación ofrecida”. (BCEP, 2001, pág. 108).



En ocasiones, las educadoras de párvulos carecen de conciencia reflexiva en torno a lo que se piensa y hace durante el proceso educativo y la gran responsabilidad que se tiene al estar en frente de niños pequeños guiando sus primeros pasos. Por esto la reflexión en torno a las creencias es un medio que se debe considerar en la formación docente y no se evidencia en los educadores chilenos. Al menos no hay ningún estudio que así lo exponga en educación infantil en torno a evaluación.

En otras palabras, creo que el estudio es viable, pertinente y oportuno a ser realizado en este contexto bajo los siguientes argumentos:

En primer lugar, es viable porque es posible llegar a establecer un vínculo de reflexión con las educadoras participantes, dialogar acerca de sus creencias en evaluación. Analizar algunas fuentes de información que utilizan, profundizar en sus experiencias a través de un contacto de confianza y respeto a sus ideas. Pese a que en Chile no hay investigaciones respecto de evaluación en educación infantil, existe bibliografía internacional que habla sobre el tema y que orienta el campo de conocimiento, en la cual es posible orientar la investigación.

En segundo lugar, el estudio es pertinente porque las propuestas educativas desde los planes gubernamentales hacen hincapié en el uso de la observación como estrategia formativa de evaluación y en las realidades educativas suele darse la observación como proceso sumativo más que formativo lo cual invita a comprender qué sucede con estas prácticas.

También es pertinente porque actualmente se necesita un modelo de profesor o educador que reflexione para adaptarse a los cambios sociales y educativos y para ello muchas veces necesita romper ciertos esquemas mentales. Dar a conocer distintas experiencias de este proceso puede ser buen referente para quienes se interesen.

Finalmente, la investigación es oportuna porque la evaluación en Chile es un tema que recién está siendo explorado y considerado en investigaciones. En educación infantil hay poca información acerca de la evaluación como tema de investigación,

por lo que este estudio podría ser un aporte.<sup>1</sup> El uso de la información puede ser utilizado para continuar con otros trabajos de investigación en educación infantil a partir de lo que se evidencie en éste. Existe una alta demanda por parte de los educadores de infantil de aclarar términos relacionados con la evaluación, de profundizar más en el tema, de ser orientados para articular teoría y práctica, ante esto las respuestas entregadas son técnicas y muy prácticas, dejando de lado los por qué de muchas acciones. Esto me lo han manifestado mis compañeras de trabajo y muchas educadoras día a día manifiestan que les gustaría saber más, pero existen dificultades. ¿Cuáles son éstas? también podría ser interesante investigar acerca de sus preocupaciones.

#### **4. Objetivos.**

El propósito de la presente investigación surge a partir de una inquietud personal de la investigadora por comprender las diferencias que pueden existir en las creencias de evaluación de distintas educadoras de párvulos, influenciada, posiblemente, por la participación de la misma (la investigadora) en distintos escenarios dentro de esta etapa educativa.

Este proyecto se inicia en el momento de finalizar el máster en investigación en didáctica, formación y evaluación educativa y se relaciona con la realidad laboral de ese entonces de la investigadora durante la cual formaba parte de un equipo de educación parvularia cuyo rol evaluativo era exclusivamente seguir las pautas establecidas por la institución. Durante la permanencia en este equipo, la investigadora tuvo la posibilidad de recoger las incomodidades, expectativas, necesidades de las compañeras y las propias en torno a las prácticas de evaluación de aprendizaje de los niños, asumiendo en el proyecto de investigación un desafío para generar un espacio de reflexión colaborativa acerca del actuar profesional e intentar contribuir con la mejora de la educación ofrecida a los niños, sus familias y

---

<sup>1</sup> Existen estudios de innovación en educación infantil, se pueden acceder a ellos a través de las redes de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) o del Ministerio de Educación. Sin embargo, las investigaciones científicas sobre el tema son escasas.

la comunidad. En ese escenario surgió la idea de realizar un proceso de investigación centrado en la comprensión, la reflexión y la acción, que desencadenó un objetivo previo al estudio principal que aborda esta tesis doctoral. Este objetivo estuvo orientado a *profundizar en las prácticas de evaluación de aprendizaje, llevadas a cabo por las educadoras de párvulos de un colegio de Santiago de Chile para que desde el equipo surgieran propuestas de mejora.*

A partir de las conclusiones a pequeña escala obtenidas por este proyecto colaborativo el objetivo de la investigación volcó su mirada hacia el campo de las creencias de las educadoras. Para iniciar una exploración del tema se propuso un nuevo objetivo formulado de la siguiente manera: *Conocer cuáles son las opiniones de las educadoras de párvulos sobre la evaluación de aprendizajes.*

Finalmente se estableció el objetivo general de la investigación, tomando estos dos precedentes como antecedentes exploratorios. Por tanto, el objetivo general que guía este trabajo consiste en ***Comprender las creencias de evaluación de aprendizaje que poseen distintas educadoras de párvulos.*** Se trata de comprender desde una mirada cualitativa a través de un estudio de casos, pero, como se ha expuesto anteriormente, complementado con una mirada previa a través de dos etapas realizadas dentro de un contexto planificado como etapas iniciales de la investigación. (Ver ilustración 16)

Los objetivos específicos que guían este trabajo se desprenden del objetivo general que aborda el estudio de casos y se resumen en los siguientes (considerando los dos precedentes)

1. Profundizar en las prácticas de evaluación de aprendizajes de los niños llevadas a cabo por las educadoras de párvulos de un colegio de Santiago de Chile para que desde el equipo surjan propuestas de mejora.
2. Conocer cuáles son las opiniones de educadoras de párvulos sobre la evaluación de aprendizajes.

3. Identificar las principales creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes.
4. Descubrir cómo se han configurado las creencias sobre evaluación de cada educadora.
5. Relacionar las experiencias de evaluación relatadas y documentadas por las educadoras con sus creencias sobre las mismas.
6. Analizar cómo se relacionan las creencias de evaluación de cada educadora con la organización educativa a la cual pertenece.
7. Evidenciar un proceso reflexivo con cada educadora a través del diálogo sobre las propias experiencias de evaluación.

Cada uno de los objetivos está vinculado a una técnica de recogida de información y serán analizados por cada una de ellas. En el apartado de las conclusiones se presentaran las reflexiones desprendidas de cada uno de ellos.

## **II Parte. Marco Teórico.**



## **Capítulo 2. Ahondando en el concepto de las creencias de los educadores.**

El presente trabajo, consiste en una investigación acerca de las creencias de las educadoras de párvulos sobre la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, no es posible entrar en el tema sin previamente explorar qué se entiende por los términos que aparecerán, como creencias, creencias de los profesores, creencias en evaluación de aprendizajes, creencias de las maestras infantiles o educadoras de párvulos en evaluación de aprendizajes. Afortunadamente sobre el tema de las creencias de los profesores hay literatura que explica bajo diferentes perspectivas lo que sucede en este campo. En cambio, el tema de las creencias específicas de las educadoras de párvulos sobre evaluación, aún es poco explorado.

De hecho, las creencias de los profesores han sido exploradas por autores desde diversas perspectivas y teorías, de la enseñanza y el aprendizaje, del currículum y de la **evaluación**, así como desde las diversas **disciplinas**. La mayoría de los estudios sobre creencias del profesorado se han referido a las disciplinas de ciencias y matemáticas. Entre los autores más destacados en la temática se encuentran Thompson (1992), Porlan (1997), Mellado, (2004), Gil (2000), Reyes (2001), Peme-Aranega (2006), entre otros. También existen bastantes estudios de creencias sobre tecnología y lengua, como los de Cambra (2000), Díaz (2003) o Giné (2006) entre otros.

Los estudios sobre creencias se han realizado en todos los niveles del sistema educativo, sin embargo, la mayoría se concentra en **secundaria**. Dentro de esta etapa se encuentran como referencia las obras de Mellado (1996) Gil (2003), Ramírez (2012), los cuales tratan aspectos relativos a las disciplinas específicas antes mencionadas. Por otro lado, también hay estudios en la **Universidad**, que dicen relación con cómo mejorar la docencia a través de la reflexión o los procesos de cambio en las concepciones y creencias. Ejemplos como los de Marín (2004), Miranda (2005), Navarro (2007), Martínez y Benarroch (2013) son una buena

muestra de ello. En **primaria** los estudios son más escasos que en otras etapas, en este nivel existen trabajos que relacionan las creencias con la práctica en distintas dimensiones y disciplinas como ciencia, lenguaje y tecnología. Algunos referentes en este caso son Barros y Losada (2001), Fregoso (2005), Figueras y Soler (2004), García- Ruiz y Orozco (2008). La etapa menos explorada, a pesar de que está reconocida por su gran influencia en las etapas posteriores, es la educación **infantil**, en Chile llamada educación parvularia. Hay pocos estudios respecto a cómo piensan los educadores de este nivel, aunque cabe destacar las publicaciones de *Early Childhood Research Quarterly*; *Early Childhood Research and Practice* y *Early Childhood Education Journal*, revistas que se dedican a difundir información relacionada con todos los estamentos que intervienen en la educación de los niños pequeños. (Maestros, familias, comunidad, e incluso los mismos niños). En algunas de estas publicaciones se puede hallar estudios de creencias y concepciones de educadores infantiles. De los consultados para esta investigación se tomó como referencia a File (1994), Cassidy, Buell, Pugh-Hoese, y Russell (1995), Delgado (1995); Oim & Taimalu (2005); Shappe (2005); Benson et al. (2006); Five & Buehl (2008) Lara-Cinisomo y otros (2009); Gullo & Hugues (2011); Heinser & Laderberg (2011); Cobanoglu & Capa (2015); Coplan, Bullok, Archbell & Bosacki (2015)

Con relación al tema central de este trabajo, **creencias respecto a la evaluación de aprendizajes** hay bastantes estudios que también se relacionan con temas curriculares. Suelen abordar temas disciplinares y concentrarse en etapas mayores (secundaria y universitarios). Algunas referencias para estos se encuentran en: De Vicente (1990), Contreras (2008), Prieto y Contreras (2008); Buendía y otros (2012), entre otros. Sin embargo, las **creencias acerca de la evaluación de los educadores de párvulos** han sido poco indagadas, aunque es posible encontrar estudios mayoritariamente en países de habla inglesa. Algunos representantes de éstos son Fandiño, Castro y Pardo (2002) Kowalski, Brown y Pretti-Frontczak (2005), Stroch y Fischel (2006), Gómez y Seda (2008) y Pyle y De Luca(2013), quienes realizan un estudio de caso con maestros infantiles para comprender sus sistemas de creencias



en un contexto específico, el cual favoreció la praxis de este trabajo. Se detallan sus conclusiones más adelante.

La presentación de ese capítulo está organizada en 8 partes y es abordada desde lo más general que consistiría en las creencias del colectivo de todos los educadores del sistema, hasta las creencias sobre evaluación del grupo específico de educadoras de párvulos en que he centrado la presente investigación. El último aspecto abordado es la reflexión y cambio sobre las creencias, necesarios para innovar y la importancia que tiene este tema en la actualidad, dentro del aula como en centros de formación y planes educativos gubernamentales.

## **2.1 ¿Qué se entiende por creencias de los educadores?**

Según la revisión de fuentes como Da Ponte (1999), la investigación acerca de las creencias del profesor tiene como referencia inicial a Dewey (1933) y es retomada en los ochenta con autores como Shulman (1986) o Marcelo (1987) a través de sus trabajos sobre “el pensamiento del profesor”. Pajares (1992, 1993), Ponte (1999), Dilts (1996, 1997), Flores (1998), Gallego (1991), McKay y Fanning (1993), Vicente (1995), Bouvet (1999), Thompson (1992) son algunos de los autores, que durante los años noventa, estudiaron, y dieron cuerpo al constructo de las creencias.

El término “creencia” es algo muy subjetivo y aunque se ha intentado buscar una definición, no hay un consenso de lo que son las creencias de los profesores o educadores. Sin embargo, hoy en día se podría decir, según Latorre y Blanco (2007) que el hilo conductor de las investigaciones realizadas en torno al tema ha sido conocer y comprenderlas para propiciar el cambio en las distintas áreas educativas. Actualmente se pretenden dos propósitos, por un lado, desarrollar estrategias conducentes a cambiar las creencias y, por otro lado, lograr cambios duraderos y de fondo en la educación, entendiendo que los docentes son los que generan estos cambios desde sus prácticas en el aula.

Al iniciar el proceso de investigación desde la revisión bibliográfica se hizo necesario aclarar la diferencia entre los términos concepciones y creencias, pues en un principio no se distinguía una clara diferencia entre estos dos términos y al parecer sucede frecuentemente entre quienes usan estos conceptos. Lo que se dice respecto de cada uno es lo siguiente:

Las concepciones son definidas como “los marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma en que afrontamos las tareas” (Ponte, 1994 en Gil y Rico 2003, p. 28) Por su parte, Thomson (1992, en Ponte, 1999) agrega que las concepciones van acompañadas de gustos, conocimientos, intereses, reglas y que son más fáciles de conocerlas vía declarativa, éste autor prefiere definir concepciones como un paraguas conceptual.

Las creencias, en cambio comprenden un aspecto más vivencial, afectivo y emocional, se encuentran relacionadas con la cultura, el tiempo y el contexto, se forjan a través de la experiencia y son muy influyentes a la hora de actuar. Su observación puede dar información relevante de las prácticas profesionales. Las creencias pueden verse como verdades personales incontrovertibles, que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, y residen en la memoria episódica (Nespor 1987 en Ponte, 1999). Alternativamente, pueden verse como disposiciones a la acción y el mayor determinante de comportamiento, aunque en un tiempo y contexto específico (Brown & Cooney 1982 en Ponte 1999) sin embargo el sistema de creencias de los profesores no está exento de conocimientos Shulman (1987) y Kegan (1992) en Fives & Buehl (2008). Por lo tanto, desde una visión general, la diferencia entre concepciones y creencias es que las primeras corresponden a pensamientos organizados en estructuras cognitivas y que pueden cambiar si el entorno las aprueba o rechaza. En cambio, las creencias son más bien interpretaciones valoradas por el profesor con cierto grado de afectividad, menos cambiantes y determinan la manera de actuar de éste.

En esta investigación se pretende comprender las ideas, pensamientos, teorías de las educadoras de párvulos y como están relacionadas con la experiencia vivida,

desde la educación inicial hasta la profesionalización docente, es por esto que se opta por utilizar el término creencias. Según los autores las creencias condicionan la toma de decisiones del educador en base a sus convicciones y parece interesante observar cómo sucede este fenómeno, o no, en cada caso planteado.

Ahora bien, en los párrafos anteriores se expone una idea de creencia general, pero a lo largo de los años, ha habido diversas definiciones de lo que son las creencias. Entre las más cercanas a la etapa infantil se han encontrado algunas como las siguientes:

- “Las creencias pueden ser cualquier proposición, consciente o inconsciente, inferida por lo que dice o hace una persona. Puede ser precedida de la frase “creo que...” para describir al objeto como verdadero o falso, correcto o incorrecto, evaluarlo como bueno o malo y además predispone para actuar” (Rokeach, 1972 en Gómez y Seda, 2008, p. 34)
- “Las creencias son *verdades* personales indiscutibles llevadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, teniendo una fuerte componente evaluativo y afectivo” (Pajares, 1992, en Gil, 2003, p. 28)
- “Las creencias representan la base psicológica del entendimiento, son premisas o proposiciones acerca del mundo que tratan de sentirse como verdaderas y generalmente se orientan a realizar suposiciones, compromisos e ideologías” (Richardson, 1996 en Gil, 2003, p. 34)
- “Las creencias son representaciones mentales compuestas de proposiciones conscientes o inconscientes que se expresan por lo que dicen las personas para describir o explicar “algo” a fin de comprenderse a sí mismos y su ambiente, influyendo en su comportamiento” (Gómez y Seda, 2008, p. 34)
- “la creencia no siempre es verdadera ni se corresponde con la realidad, pero cuando cumple con estas condiciones, la creencia se transforma en saber, es una creencia verdadera y justificada. El saber implica creer, aunque

creer no implica saber”. La creencia en algo no busca descubrir verdades, sino interactuar con el entorno. Por todo esto, la sabiduría profesional consiste en “creencias más o menos razonables y fundadas” (Villoro, 1982 p. 227)

Según la revisión de la literatura, los autores coinciden en que las creencias que sustentan los profesores son empleadas para organizar y desarrollar su trabajo, y pueden ser observadas en los objetivos que se plantean en sus clases, en el tipo de interacción que establecen con sus alumnos, con la disciplina que enseñan y, con el modelo educativo al cual se adscriben (Sánchez, 2001 en Vera & Osses y Schiefelbein, 2012) lo que parece importante destacar dentro del contexto de este trabajo que aborda posturas curriculares diferentes y que podrán o no tener relación con el tipo de creencias de las distintas educadoras de párvulos participantes.

En síntesis, en el marco de este trabajo se concebirán las creencias como **un sistema, representaciones mentales y afectivas, experiencias vividas que conforman una manera de comprender el entorno e impulsan a actuar de una u otra manera. Estarían compuestas por conocimientos, formación, vivencias, valores y se verían afectadas por el contexto y las nuevas experiencias vividas en términos afectivos.** De algún modo, lo que las educadoras de párvulos han vivenciado, desde su educación inicial hasta la formación permanente (en caso de haberla) como estudiantes y como docentes, en los contextos específicos en que desempeñan su labor educativa, en relación con los distintos estamentos con los que interactúan, niños, pares, familias, comunidad, superiores, formadores, y todos los factores contextuales considerados en la elección de los casos que se intentarán comprender, tratándose de un estudio cualitativo.

## 2.2 ¿Qué caracteriza un sistema de creencias?

Para intentar caracterizar el sistema de creencias y definir cómo éstas se organizan los autores han intentado dar distintas explicaciones, pero todos han coincidido que las creencias se organizan en sistemas complejos, en donde se relacionan entre sí, se asocian con algún juicio de valor y se valoran en distinto grado. Así las que tienen más fuerza prevalecen por su antigüedad y adaptación evitando de esta manera confrontarse con otras creencias opuestas, o bien manipular el conocimiento y nueva información con el propósito de preservarse (Abelson, 1979; Kane y otros, 2002; Richardson, 1996; Rokeach, 1972; Thompson, 1992) citados en Gómez y Seda, (2008)

Gil (1999 en Gómez y Seda, 2008) señala que existen creencias de sentido común que conceptualizan vagamente la realidad estableciéndose en las personas como un estereotipo aceptado socialmente y que pueden influir en los saberes que van adquiriendo los profesores durante su formación profesional influyendo directamente en su actuar educativo.

Thompson (1992 en Ponte, 1999), por su parte, distingue tres características fundamentales para identificarlas dentro de un sistema de creencias:

- Pueden ser manifestadas con distintos grados de comunicación.
- No son consensuadas.
- Las creencias a menudo nos ayudan a justificar razonamientos que no tienen otro criterio, y así, vienen determinadas por la falta de acuerdo sobre cómo evaluarlas o caracterizarlas.

Pajares (1992 en Latorre y Banco 2007) define dimensiones de creencias estableciendo cuatro rangos característicos de las mismas, define estos rangos como: a) Presunción existencial; b) Alternatividad; c) Carga afectiva y evaluativa; y d) Estructura episódica. Pajares también menciona una serie de características de

las cuales sólo se mencionarán algunas citadas en Martínez (2013) por ser consideradas apropiadas para el marco de este trabajo. Éstas son:

- Las creencias se forman temprano y tienden a autoperpetuarse aún a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la educación escolar, o la experiencia.
- El conocimiento y las creencias están indisolublemente unidos, pero la fuerte naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias las convierten en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos fenómenos.
- Por su propia naturaleza y origen, algunas creencias son más incontrovertibles que otras.
- El cambio de una creencia durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
- Los individuos tienden a sostener una creencia basada en conocimiento incorrecto e incompleto, aún después que se les han dado explicaciones científicas correctas.
- Las creencias de los individuos afectan fuertemente su conducta.
- Las creencias sobre la enseñanza están bien establecidas al momento que un estudiante va a la universidad.

Este mismo autor propone un sistema de análisis de las creencias según tres aspectos: Las creencias se diferencian en intensidad, poder y varían entre centrales y periféricas, esto quiere decir que, cuantos más centrales son, más difícil son de ser modificadas y cuanto mejor conectadas estén, en términos de centralización (aspecto anterior), mayor es su intensidad.

Aunque la visión de Pajares pueda parecer estricta, estas ideas recogen el aspecto afectivo en la conceptualización de creencias y deja ver, en parte, lo difícil que puede llegar a ser modificarlas en la vida adulta. Por otro lado, ahondar en las creencias de los educadores y cómo, a través de éstas se puede llegar a modificar las prácticas, es un camino de acción para la mejora educativa en general, que

requiere un proceso de toma de conciencia por parte de los educadores, lo que en este trabajo se propone como una llave para la comprensión y el cambio, lo que se abordará en el punto 1.4 de este capítulo.

### **2.3 ¿Qué factores componen las creencias de los educadores?**

Existen diversos estudios que abordan el tema de los factores que influyen en las creencias de los educadores. Uno de los objetivos de esta tesis requiere definir cuáles son las influencias que determinan el sistema de creencias de las educadoras de párvulos. Los factores presentados a continuación están organizados por categorías en las que se presentan diferentes estudios que han explorado distintas dimensiones que intervienen en la configuración de las creencias educativas.

#### **1. Categoría relacionada con la formación.**

**La formación profesional**, Pajares (1992) menciona este componente como el dominio de conocimiento en que se aplican los docentes. Otros autores como Señorino et al. (2012) también se refieren a éste y menciona una serie de autores que validan su postura (Hofer y Pintrich, 1997, Hofer, 2000 y 2004, Schommer y Aikins, 2004, Limón, 2004). Algunos autores hablan de formación inicial, Berk (1985) en Cassidy, Buell, Pugh et al. (1995) asegura que un **determinado nivel en la formación universitaria podría incidir en las creencias de los individuos**, se desprende de su trabajo que ésta formación contemple profundidad o mayor especialización en los temas de estudio. Estudios en educación infantil indican que la formación profesional o de más de cuatro años de especialidad en esta etapa influiría en las creencias de una evaluación apropiada para la edad de 0 a 6 años. Y que los educadores que tienen formación profesional pueden llegar a ser más sensibles con los niños que los que llevan muchos años de ejercicio docente. (Vartuli, 1999; Wilcox-Herzog, 2002; McMullen, 2002). Fukkink & Lont (2007, en Pardo 2012) aseguran que la formación inicial es determinante en el actuar

pedagógico, incluso más que las prácticas de crianza. **La participación en instancias de perfeccionamiento**, también condiciona las creencias que van configurando el pensamiento de los educadores. (Arredondo & Rucinsky, 1996). **Los educadores con estudios especializados en edades tempranas tienden a tener mejores comportamientos en clases y por consiguiente elevada calidad**. Sin embargo, no se han encontrado estudios recientes que avalen la incidencia de este factor.

## 2. Categoría relacionada con la experiencia escolar

**La experiencia escolar propia** juega un papel determinante a la hora de actuar según lo que verdaderamente creen los educadores. Fehng, Johnson y Anderson, (1993); (Schommer), 1998, todos en Guerra y Balmaceda (2015). Se dice que existen creencias que se forman antes de comenzar a enseñar, Goodman (1988), concurre y denomina “filtros intuitivos a estas creencias que se forman antes de la práctica profesional, como esquemas que los maestros llevan consigo al emprender la tarea de enseñar” en Wilcox-Herzo & Ward, (2000, p.3). Five (2008) menciona en su investigación el papel que juegan las teorías implícitas que los educadores traen consigo antes de comenzar sus estudios profesionales como parte de sus experiencias escolares.

**Las experiencias como profesional**, también son consideradas como factor influyente (Arredondo & Rucinsky, 1996; Hoy & Hoolfolk, 1993; Lin, Gorrell & Taylor, 2002; Tailumu & Oim, (2005). Moreno (2012), expone en su tesis doctoral, que la experiencia profesional es considerada según dos posturas, por un lado, autores como Dunn (1993) piensan que la experiencia se relaciona de manera positiva con la sensibilidad, responsabilidad y calidez del educador hacia los niños. Por otro lado, existirían autores como Kegan y Newton (1989) y Kontos (1994) quienes creen que la relación sería negativa, generándose, con la experiencia, relaciones más desapegadas, interacciones menos estimulantes, producto de la rutinización de los años. Rufinelli (2014), en



sintonía con la primera postura, plantea que los profesores durante sus primeros años de ejercicio docente asumen distintas perspectivas acerca de las diferentes áreas en que van desempeñándose, citando a Lortie (1975) quien se refiere a un tipo de aprendizaje experiencial. Gil, Rico & Fernández (2000) creen que durante los primeros años de experiencia docente las creencias educativas y la conducta de clase de los profesores pueden entrar en conflicto, sin embargo, parece que una vez que los profesores consolidan sus creencias, son éstas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta.

### **3. Categoría relacionada con factores propios de la persona.**

**Sexo.** Autores como Arredondo & Rucinsky, 1996; Bendindixen, Shraw & Dunkle, 1998; Schommer, 1993; Randenbush, Rowan & Cheong, 1992; Ross, 1994 plantean que existiría una diferencia en las creencias de profesores y profesoras, educadores y educadoras. Aunque actualmente no existen investigaciones que lo confirmen.

**Edad.** Podría tener relación con la experiencia, pero algunos autores la delimitan como factor independiente (Hofer & Printrich, 1997; Schommer, 1993; 1998; Tailamu & Oim, 2005). Tampoco existen investigaciones que hoy respalden con mayor certeza la incidencia de este factor en las creencias educativas. Más bien se relacionan con experiencia.

**Atributos personales.** Five (2008) menciona que los profesores están influenciados por un conjunto de atributos personales al momento de conceptualizar los procesos de enseñanzas y evaluación. (Cuidado, el humor, la paciencia). Por otro lado, éste y otros autores agregan la importancia de la motivación intrínseca del profesor en sus creencias y cómo éstas influyen a su vez en sus tareas docentes. (Weiner, 1992; Wigfield & Eccles, 1992; Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998. En Five, 1998)

#### 4. **Categoría relacionada con la institución educativa.**

Entre esos componentes destacan las **Reformas educacionales** y la **dependencia administrativa del establecimiento** en que se ejerce la profesión docente. El estudio de Arredondo & Rucinsky, 1996; Gómez y Seda (2008) evidencian que éstos ejercen una gran influencia en las creencias educativas de los docentes, los últimos realizan una investigación con educadoras de párvulos) Mellado y Chaucono (2016) también dejan de manifiesto el peso que tienen los equipos directivos de los establecimientos en las creencias que mantienen los profesores.

Por otro lado, hay quienes atribuyen un rol importante al **ciclo en que se desempeñan los educadores**. Raudenbush, Rowan & Fai (1992); Hoy & Woolfolk (1993); Fives (2003); Taimalu & Oim (2005) aunque no son muchos más los que mencionan este aspecto.

En el caso específico de la educación infantil es necesario puntualizar que **la modalidad curricular**, se menciona como un aspecto que podría condicionar las creencias de las educadoras según el estudio de Sfipek & Byler (1997). Como se mencionó anteriormente, las creencias educativas también se relacionan con el modelo educativo al cual se adscriben los profesores (Sánchez, 2001 en Vera & Osses y Schiefelbein, 2012). Por otra parte, Pyle & De Luca (2013) agrega que los educadores infantiles se guían mayormente por sus creencias en torno al currículum de la institución en la que ejercen su labor educativa.

Algunos autores creen que las creencias no son estáticas y pueden verse alteradas por diversos factores. Quintana (2001) plantea que la capacidad de elección de la persona puede ser un componente fundamental para modificarlas. Por esta razón este autor y Baettie (2001) creen que la voluntad y el deseo de modificar las prácticas por parte de los educadores son parte importante del sistema de creencias, matizando de mayor flexibilidad un sistema que pareciera ser resistente al cambio con el paso del tiempo. Aunque ambos reconocen que asumir la voluntad

como parte del sistema de creencias implica esfuerzo y compromiso por parte de los docentes (Latorre y Blanco, 2007)

#### **2.4 ¿Se pueden modificar las creencias de los educadores?**

La respuesta a esta interrogante se deja ver en el último párrafo, mediante los argumentos de los autores expuestos en él (Quintana, 2001 y Baettie, 2001). Otros autores, ya mencionados en el punto 1.1 (Néspor, 1987; Pajares, 1992; Martínez, 2013;) Ellos postulan que éstas tienen un carácter afectivo, cognitivo, social, y las consideran difícil de modificar cuando ya están bien consolidadas. Sin embargo, existen estudios que plantean que, pese a que las creencias son difíciles de modificar, existe un camino para trabajar con los educadores hacia dicho cambio, a través de una toma de conciencia de sus creencias. Latorre y Blanco (2007) plantean modelos de cambio de las creencias mediante la reflexión y el propio pensamiento de los profesores para efectuar mejoras en las prácticas. Cita a Lakatos (1983), en relación a la ciencia, para explicar que cuando aquellos profesores, con creencias fuertemente resistentes al cambio, se dan cuenta que están insatisfechos con sus creencias, o encuentran alternativas en que puedan sentirse satisfechos, es decir, visualizan utilidad o practicidad, pueden modificar sus teorías o creencias. Estos autores mencionan que la mayoría de programas de formación de profesores de base constructivista tiene en cuenta la reflexión de las ideas iniciales de los docentes. Pero autores como Bell y Gilbert (1994); Ritchie y Rigano (2002) o Hashweh (2003), en Mellado (2004) agregan que también necesitan motivación y confianza en los cambios que puedan realizar y anticipar estrategias de acción en el aula. Por lo tanto, esto indica que los cambios se efectúan sólo cuando, a través de la reflexión, los profesores consideran irrelevantes para su práctica las creencias que sostienen y cuentan con nuevas estrategias y recursos útiles relacionados con su área.

El trabajo de Prieto (2008) acerca de las creencias de los profesores sobre la evaluación como tema específico, hace referencia al esfuerzo constante que

realizan algunos profesores por modificar sus creencias a partir de procesos conscientes y reflexivos pudiendo dar un vuelco a partir de ellas. Pero enfatiza que para esto es necesario, primero develarlas:

“Así, si se explicitaran estas creencias y se reflexionara acerca de ellas, los profesores podrían reconocer que los contenidos escolares, instrumentos y prácticas evaluativas no son neutras, ni objetivas. Por el contrario, suponen creencias respecto de qué vale la pena ser aprendido y cuál es la manera correcta de evaluar el desempeño de los estudiantes, entre otros aspectos”. (Prieto, 2008, p. 130)

Esto implica que los educadores estén revisando constantemente sus prácticas, hagan un proceso de autoevaluación y meta cognición, y otorga al proceso de reflexión una acción imprescindible en cualquier situación que pretenda la mejora de la práctica docente. Es por este motivo que el último objetivo específico de este trabajo apunta al proceso reflexivo de cada caso observado.

## **2.5 Las creencias acerca de la evaluación de aprendizajes.**

Al profundizar en creencias sobre evaluación, teniendo en consideración a todo el profesorado, es posible resumir que éstas son una construcción social elaborada entre pares y en relación a esto en la literatura se puede encontrar afirmaciones tales como:

“Se ha detectado que aquellos profesores que sostienen **creencias tradicionales** sobre este proceso la entienden como un **instrumento de control** y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples”. (Stiggins, 2006 en Prieto, 2008, p.131). Los que creen que constituye una **oportunidad** para realizar una **mirada introspectiva** sobre la propia docencia, orientan y determinan el curso de sus prácticas revelando **aspectos formativos** del proceso evaluativo, **enfaticando la comprensión** más que la reproducción y fomentando la posibilidad de

construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido”. (Duran, 2001 en Prieto, 2008, p. 132)

En este trabajo, se reitera, el objetivo es comprender realidades distintas y en este contexto encontrar el sentido que tiene el tema para las diferentes educadoras, tratar de entender por qué sucede o no suceden ciertas acciones educativas y qué es lo que hay detrás de las prácticas que se relatan. Hay momentos en los que, inconscientemente, los educadores escogen determinados procedimientos y, no es sino hasta que toman consciencia de distintas situaciones que modifican o no sus prácticas.

“Aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes; mientras que los que creen que es importante identificar la exactitud de las respuestas o el progreso alcanzado acorde con los objetivos prescritos solo evalúan ese tipo de conocimiento, excluyendo la posibilidad de apreciar cualquier otro tipo de aprendizaje ni contemplado previamente”. (Torrance & Pyron, 1998 en Prieto, 2008, p. 132)

(Prieto, 2008). Seguramente muchas veces la experiencia es un vehículo para la mantención o transformación de las creencias. Probablemente hayan surgido de un problema en la práctica (Prieto, 2008). El efecto que tienen las creencias evaluativas en los estudiantes es considerable porque pueden favorecer o debilitar las habilidades en ellos, en su capacidad de superación y en su imagen como estudiantes. Es por ello que tiene un valor agregado cuidar lo que los educadores creen del desempeño de sus alumnos pues están determinando, por así decirlo, su confianza en el propio aprendizaje. La investigación de Schappe (2005) pone en evidencia este aspecto dando a conocer entre uno de sus resultados la influencia que tiene la percepción de los educadores infantiles en las evaluaciones que efectúan a sus estudiantes en el rendimiento de éstos. Este trabajo indica que si las

creencias que los educadores mantienen de sus estudiantes son positivas el rendimiento de éstos es alto o esperado. Así mismo el estudio de Gullo & Hugues (2011) evidencia el impacto de las creencias del educador en la manera de realizar sus prácticas, y cómo las expectativas del profesor condicionan la forma de enseñar y evaluar y por lo tanto influyen en el aprendizaje de sus alumnos.

## **2.6 Las creencias de las educadoras de párvulos.**

**En relación a las educadoras de párvulos o de la etapa infantil**, algunos estudios han profundizado en sus creencias (Schappe, 2005; Stroch, 2006; Fives & Buehl, 2008; Pyle, 2013) y todos apuntan a que las creencias son determinantes en las prácticas dentro del aula, afirmando que según la etapa en la que los educadores enseñan también hay una diferencia en sus creencias. Los educadores de niños pequeños que cuentan con más formación típicamente tienen creencias diferentes y a veces se comportan distintamente de maestros con menos formación. (Benson et al, 2006., McMullen & Allat, 2002 en Wilcox-Herzog & Ward, 2004)

Como se mencionó en el primer apartado, las creencias pueden variar según **el tipo de programa educativo**. La educación infantil puede plantearse desde distintos enfoques educativos o, en ocasiones, llamadas modalidades curriculares (Enfoque tradicional que suele ser el nacional, enfoque Montessori, enfoque cognitivo (actualmente denominado High Scope), enfoque Reggio Emilia, enfoque de la Pedagogía del talento, etc.) Además, puede impartirse en diversos establecimientos desde centros infantiles de un ciclo hasta colegios que integran educación infantil como parte de otros ciclos escolares. Aunque (File, 1994) menciona la influencia que tendrían estos dos factores, reconoce que habría que profundizar, en estudios, acerca del impacto que tiene el programa o proyecto educativo del centro en las creencias de las educadoras, pues se presume que sí podrían tener gran influencia. En este sentido, **la organización educativa alteraría la relación entre creencia y práctica**, los directivos y las organizaciones no siempre promueven el cambio en las creencias y de las prácticas en los centros infantiles y

esto puede significar que las educadoras se dejen llevar ciegamente por lo que “deben hacer”, entendiendo como única opción la opinión o visión de la organización, mimetizando sus creencias personales con las ideologías del centro.

En relación al enfoque educativo en educación infantil éste podría tener relación con la practicidad que los educadores encuentran a sus creencias. Es decir, un educador mantendría unas creencias iniciales basadas en habilidades básicas si el enfoque educativo o la metodología curricular del centro las favorece y el educador las ve posible de concretar. Por el contrario, las creencias se modificarían si el enfoque educativo no permite que el educador evidencie en la práctica lo que él cree. Esto lo concluyeron File (1994), Stipek & Byler (1997), sin embargo, actualmente no se han encontrado estudios que confirmen el estado real de estas conclusiones. Por otro lado, Gullo & Hugues (2011) y Pyle & De Luca (2013), mencionan que los centros educativos tendrían algo que ver en las creencias de los educadores según la manera de plantear cómo llevar a cabo el currículum. Dando a conocer experiencias en las cuales las exigencias curriculares eran las mismas, pero las metodologías adoptadas diferían y los educadores podían contemplar estrategias de evaluación y enseñanza en mayor o menor acuerdo con sus creencias.

**Las prácticas de los profesores se asocian a los objetivos que ellos creen de la educación temprana.** Pero existe diferencia entre las creencias de objetivos de la educación temprana entre los educadores de preescolar y las de kindergarten con los de otras etapas o niveles. **Las creencias de los educadores de preescolar y centros infantiles están fuerte y estrechamente relacionadas con sus prácticas. Aunque muchos dicen no sentirse identificados con los programas, dicen que son más académicos de lo que a ellos les gustaría** (Mc Nair, 2003). La repercusión que esto tiene sobre la evaluación es indudable, ésta no es ajena al resto de variables del proceso educativo, por lo tanto podría pasar que una educadora con una visión distinta al programa educativo al que se adscribe, se enfrente a dos situaciones: conciba **la evaluación como algo disociado del aprendizaje** y que sus **prácticas**

**sean incoherentes con el programa educativo**, o que actúe en **coherencia con sus creencias independiente de lo que indique el programa educativo** (respetando los lineamientos generales de éste)

Las experiencias con educadores indican que existe una **directa relación entre las creencias inapropiadas y las prácticas inapropiadas**. (Kowlalski, Douglas & Pretti-Frontczak, 2005). Por ello los investigadores recomiendan que, es necesario ayudar a los profesores actuar bajo creencias propias. Para ello es necesario que los educadores conozcan sus creencias sobre evaluación y reflexionen sobre ellas. La aplicación de instrumentos como cuestionarios, por ejemplo, el TBS (Teachers Beliefs Scale<sup>2</sup>) pueden ser útiles. Los cuestionarios y entrevistas suelen ser las técnicas más utilizadas en su conocimiento y comprensión. La mayoría de éstos no pretenden encontrar respuestas correctas o incorrectas, si no, observar el grado de acuerdo con ciertas afirmaciones y el porqué de éste.

### **2.7 Creencias de las educadoras de párvulos sobre la evaluación de aprendizajes.**

Los estudios específicos encontrados sobre creencias de evaluación de aprendizajes de las educadoras de párvulos o maestras infantiles fueron escasos. Otros autores que han realizado investigación en el área también lo remarcan en sus conclusiones (Fandiño, Pardo y Castro, 2002; Gómez y Seda, 2008; Moreno, 2012; MINEDUC, 2014). No obstante, entre la revisión bibliográfica realizada se ha podido identificar tres trabajos relacionados con los objetivos de este proyecto que han orientado y enmarcado la situación respecto del tema en general.

El primer trabajo trata de un estudio de casos llevado a cabo en Colombia por Fandiño, Pardo y Castro (2002) en cuya investigación, orientada a profundizar en las creencias sobre evaluación de educadoras de párvulos vinculadas con sus prácticas, llegaron a las siguientes conclusiones:

---

<sup>2</sup> Disponible en: <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/4333>



- Las maestras evalúan de manera informal.
- La evaluación no es un aspecto que tomen muy en cuenta.
- Consideran la finalización del proyecto en el que trabajaron los niños como la evaluación del mismo.
- Durante el proyecto se va observando el progreso y la dificultad de cada niño.
- Los niños se autoevalúan en la medida que conocen sus fortalezas y debilidades en el trabajo del proyecto.
- Es difícil evaluar a grupos grandes.
- Se realiza de manera permanente, pero también cada quince días o mensualmente.
- Es importante informar a los padres sobre el desempeño de los alumnos.

Es necesario especificar que en este caso las maestras trabajan con metodología de proyecto, la cual implica una visión de la evaluación distinta a la visión tradicional.

Un segundo estudio encontrado trata de un caso con educadoras de preescolar realizado en México por Gómez y Seda (2008), en el que muestran las creencias de las educadoras respecto de la evaluación y su relación con la práctica, un trabajo muy parecido al que se expone en esta tesis doctoral. En él se deja ver que efectivamente otros estudios han evidenciado que la **falta de coherencia entre formación teórica y realidad práctica** impide que las creencias implícitas se puedan ver reflejadas en la acción docente de las educadoras. Pero el núcleo de su estudio plantea en los resultados que las educadoras expresan unas creencias hacia una evaluación cualitativa, de proceso, de observación que corresponde a los planteamientos gubernamentales del país del estudio. Sin embargo, la práctica, muchas veces, impide que ésta se lleve a cabo, principalmente por las **exigencias de los padres** en relación a sus expectativas de **éxito en las siguientes etapas escolares (por parte de los niños)**, y los **cambios de normativa en los programas de evaluación** de los distintos niveles educativos. Ponen de manifiesto también que,

las exigencias de los programas de evaluación de los niveles superiores, les obliga a realizar evaluaciones con las cuales no siempre están de acuerdo.

“A pesar de que en el nivel preescolar han prevalecido durante mucho tiempo programas que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa y formativa, parece que algunas educadoras enfrentan dificultades para realizarla de manera que informe y haga reconocer a los padres la trascendencia de la educación que reciben sus hijos en el nivel preescolar”. (Gómez y Seda, 2008, p. 51)

Los padres estarían en desconocimiento de la importancia que tiene la información descriptiva por sobre un número, para comprender el proceso de sus hijos. Estos autores afirman que se debe hacer de la evaluación cualitativa **un poderoso indicador que destaque y comunique a los padres, entendible y oportunamente, los progresos de sus hijos para que valoren la importancia que tiene esta forma de evaluación en la etapa preescolar.**

Otras conclusiones a las que llegaron estos autores son las siguientes:

“Posiblemente las educadoras no lleguen a realizar evaluaciones tradicionales en su aula. Sin embargo, la tendencia de creer que la evaluación cuantitativa con calificaciones es la que reconocen los padres pudiera estar influida por las limitaciones que encuentran para llevar a la práctica una evaluación cualitativa que comunique con mayor poder de convicción y reconocimiento los logros educativos del nivel preescolar”. (p. 52)

“...Las educadoras pueden manejar teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa en el nivel conceptual, pero les resulta difícil llevarlo a la práctica. Dificultades similares han encontrado diversas investigaciones (Calfee & Heibert, 1991; Doménech & Gómez, 2003; Rueda y García, 1994; Wilson, 1994) que indican la presencia de creencias en los maestros que no resultan congruentes con las

propuestas de sus modelos educativos (constructivista, cognitivo y humanista), pues encuentran dificultades para implementar en su práctica evaluaciones acordes a dichos modelos.” (pp. 51-52)

Lo que sugieren estos autores es que las educadoras se forman académicamente en modelos de enseñanza innovadores, que no pueden concretar en la práctica y la manera de resolver el conflicto al que se enfrentan en sus primeros años de ejercicio docente es poniendo en juego sus experiencias de la propia formación como estudiantes y van aprendiendo que es lo que tiene mayor aceptación y practicidad, aunque mantienen plena conciencia del deber ser.

Pyle & De Luca (2013), en un tercer estudio considerado como marco de orientación teórica para esta tesis doctoral, desarrollan un trabajo que aborda el caso de tres educadoras de kindergarten en Ontario, sobre su enfoque de la evaluación de aprendizajes para colaborar con las demandas de la formación académica de un estado de este país. El principal aporte de este estudio es la relación que establecen entre los objetivos de evaluación de las educadoras con la postura curricular del centro y las prácticas realizadas. Ellos destacan la relación existente entre estos factores, y la importancia que otorgan las educadoras a los objetivos que ellas creen correctos, con los que pueden llevar o deben llevar a cabo depende de las exigencias de los programas. Es decir, explican que si bien las tres educadoras comparten la postura de evaluación de la provincia a la que pertenecen, el tratamiento de los objetivos que llevan a cabo respecto de la evaluación es diferente según cada contexto educativo. Esta investigación concluye que los profesores comparten las propuestas provinciales y las respetan, pero esto no es suficiente y que podría abrirse campo a la formación de una mayor autonomía de posturas curriculares y evaluativas desde los gobiernos. Este estudio sugiere que las educadoras consideran los programas de enseñanza y evaluación presentados por la provincia, en este caso estándares de calidad de Ontario, adoptando tres enfoques de evaluación en relación sus creencias educativas personales y los define como: enfoque de evaluación de desarrollo; enfoque de evaluación mixto; enfoque

de evaluación para el aprendizaje. En el que cada educadora hace una alineación entre sus creencias y los programas presentados por la provincia.

Entre otros antecedentes encontrados, McNear (2003) manifiesta que las creencias de educadoras de párvulos tienen relación con lo que a ellas les enseñaron a hacer cuando pequeñas en su etapa escolar y también lo que vivieron como estudiantes en la universidad. Dice, además, que **las educadoras creen que la tarea de evaluar es muy difícil, y es el mayor reto ante las necesidades de reunión.** Creen que **el vínculo que se establece entre la administración y las familias es difícil de romper para cambiar el enfoque de la evaluación y eso es un impedimento a la hora de modificar las prácticas.** Las educadoras, sin embargo, prefieren evaluar de forma más auténtica y formativa, pero dicen carecer de conocimientos.

Existen otros autores que dejan ver parte del tema como Martínez y Núñez (2015) que en su trabajo sobre concepciones de la infancia (considerando que los procesos cognitivos son parte de las creencias) que predominan en estudiantes de educación parvularia, discuten acerca de la necesidad de investigar el pensamiento y/o estructuras mentales de las educadoras de párvulos, por los resultados que devela **la falta de cercanía de éstas con su desempeño profesional.** Ellos descubrieron que las educadoras de párvulos construyen una idea de niñez en la universidad que cambia cuando toman contacto con la realidad educativa. Mencionan que las educadoras argumentan que la formación universitaria se distancia de las necesidades específicas y actuales de los niños, sin considerar las diferencias y dificultades propias de cada contexto y esto hace que las ideas, o imaginarios como lo definen es su estudio, que se establecen en la Universidad cambien cuando comienzan a ejercer como docentes.

Vergara (2012) finalmente, realizó un estudio durante su tesis doctoral, en que estableció cuatro dimensiones en la profesión de educador de párvulos, basándose en Howey. Aunque no lo relaciona específicamente con evaluación, las conclusiones a las que ella llegó indican que las ideas, percepciones y creencias que las

educadoras mantienen en cada una de ellas están estrechamente vinculadas con sus prácticas y todas éstas intervienen de una u otra manera en los procesos de evaluación de aprendizajes. La primera dice relación con la dimensión profesional y se concluyó que las educadoras mantienen una baja valoración a su labor educativa. La segunda tiene que ver con la dimensión pedagógica y en este sentido el trabajo evidencia una baja calidad de la formación inicial y una escasa participación de las educadoras en la formación permanente sumado a esto, pocos hábitos de lectura que podrían ayudar en su autoaprendizaje. La tercera dimensión está vinculada al desarrollo y comprensión de sí mismo y ésta es casi inexistente en los planes de formación, por lo que la autora concluyó que deberían incluirse para promover procesos de reflexión de las educadoras sobre sí mismas. Por último, la dimensión cognitiva-teórica es la que se relaciona con la reflexión de la propia práctica y en ésta, las educadoras manifestaron una percepción de excelencia profesional sin una consciencia del bajo nivel de conocimiento pedagógico. La autora concluyó que las educadoras chilenas poseen una falsa creencia que no necesitan perfeccionamiento pues la experiencia es suficiente. “Esta percepción, podría estar alimentando la falsa creencia de que no necesitan perfeccionamiento y, que solamente con acumular experiencia, malamente medida en experiencia profesional, a nuestro juicio, es suficiente para obtener un buen desempeño profesional.” (p, 214)

De todo lo anterior es posible resumir que las creencias de las educadoras de párvulos sobre evaluación de aprendizajes están relacionadas con diversos factores y dependen de diferentes situaciones y posturas. Lo que sí es un acuerdo es que debe haber una visión articulada entre evaluación y práctica. Que debe haber correspondencia entre la formación de los educadores con sus primeras experiencias en aula. Veenam (1984) plantea que es un error pensar que la teoría por sí sola conduce a los profesores a resolver los primeros dilemas de la práctica. Por lo tanto, es necesario vincular estas dos instancias (teoría y práctica) y fortalecer en la última etapa universitaria la inserción de los educadores en el aula, para que sus creencias respecto de lo que se encontrarán ejerciendo la labor docente sean lo más cercanas a la realidad. Es necesario, que las educadoras

reflexionen acerca de sus creencias porque es llamativo que sus percepciones sean contradictorias a los estudios empíricos como lo expuesto por Vergara (2012) y Por el Ministerio de Educación (2014) que también manifiesta resultados dispares en la evaluación docente a las educadoras entre las evaluaciones realizadas por terceras personas y las autoevaluaciones. Por este motivo, en el punto 1.8 se hace hincapié a esta necesidad, de reflexión en torno a las creencias sobre evaluación, apuntando en todo momento, a la mejora en los procesos de aprendizaje de los niños.

### **2.8 La reflexión de las propias creencias de los educadores y su importancia en la práctica.**

Como se ha dejado ver anteriormente, de forma implícita tal vez, las creencias influyen en la toma de decisiones de los educadores en la planificación, interacción en el aula y en la evaluación. La efectividad en la enseñanza está directamente relacionada con el vínculo creencia-práctica, por ello debiera tenerse una idea de qué factores influyen en éste para favorecerlo y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje como objetivo de un plan educativo, sin embargo, para ello es necesario previamente detectar las creencias que subyacen a las prácticas y en este sentido la reflexión de los educadores es el camino más aconsejado. James (2010) en Martínez (2013) manifiesta que este proceso reflexivo debe darse no sólo a nivel individual sino en colaboración con otros educadores, la institución y fomentado por una cultura educativa de las provincias o gobiernos.

“Si bien los maestros aprecian las recomendaciones prácticas, las acciones de evaluación formativa se pueden volver mecánicas y rituales si no se promueve la reflexión sobre los principios que las sustentan. Los valores, las creencias y las prácticas no son uniformes entre los maestros; aunque la mayoría tiene valores educativos claros y positivos, la mayoría encontró dificultad para alinear las nuevas prácticas y sus valores. La influencia más importante resultó ser la indagación colaborativa entre los maestros sobre sus prácticas... que se puede

extender más allá del aula por medio de redes dentro de la escuela y entre escuelas. Lo anterior depende en buena medida de las estructuras organizacionales, la cultura y el liderazgo. El reto clave para los directivos es, pues, crear el espacio y el clima para que el personal de las escuelas pueda reflexionar sobre su práctica y compartir esa reflexión.” (James, 2010 en Martínez, 2013, p. 147)

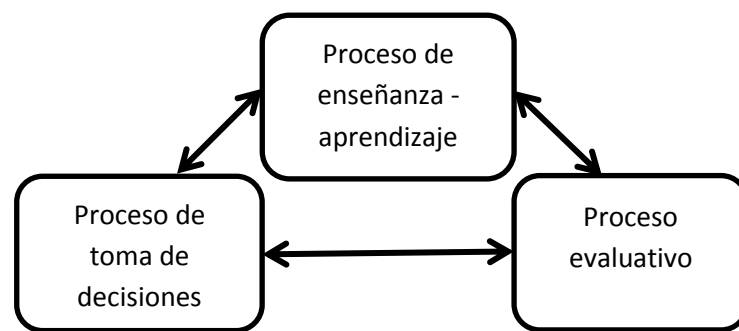
Según los antecedentes encontrados, las creencias deben estar orientadas a la acción, por ello la experiencia debiera tener un rol fundamental en su configuración. Ya lo proponen autores que relacionan las prácticas profesionales como experiencia determinante en el aprendizaje de la evaluación de los educadores. El estudio de Sotomayor (2013) pone de manifiesto que estudiantes de pedagogía dan más valor a conocimientos prácticos que disciplinarios y concluyen que existe una **necesidad de mayor articulación de formación teórica y práctica en la formación inicial**. Pero sin duda la experiencia debe ser **conjugada con otros factores que dialoguen con un ser persona consciente, con convicciones propias, con conocimientos, con interrogantes, con sucesos culturales y esto implica acción por parte del propio educador**. Es necesario que éste se cuestione y reflexione para generar movimiento junto con la sociedad cambiante a la cual pertenece.

“La orientación hacia la acción de las teorías implícitas de los profesores viene a ponernos de manifiesto la importancia de la experiencia como reguladora tanto del alcance como de la bondad de las teorías. La experiencia nos sirve para poner a prueba nuestras propias hipótesis o conocimiento sobre el alumno, sobre las actividades, sobre el contenido, los recursos, o la evaluación.” (Salinas, 2002, p.58)

Salinas (2002) argumenta que, probablemente, cada educador tiene una forma de “hacer la evaluación” que viene determinada básicamente por cuatro factores que son determinantes a la hora de querer modificar las prácticas de evaluación y es, sin duda, es el conjunto de éstos el que promoverá instancias de evaluación propuestas para la etapa infantil, las que se revisarán en el próximo capítulo. Estos factores son:

*nuestro conocimiento y formación en el ámbito de la evaluación; nuestra experiencia como docentes; las regulaciones institucionales (la normativa) y la cultura profesional del puesto de trabajo.*

Este mismo autor, basándose en Raths (1971) y Zabala (1999), también señala que para que la evaluación mejore debe existir un nexo entre tres elementos: el proceso evaluativo, el proceso de enseñanza – aprendizaje y la toma de decisiones. Esto implica que la forma de pensar y hacer la evaluación es una reconstrucción de los educadores a través de la experiencia profesional, dentro de un aula.



**Ilustración 1. Relación de conceptos y creencias. Fuente: Elaboración propia.**

Es un proceso que requiere coherencia entre cada uno de los sub procesos para que el fin educativo tenga sentido y sea efectivo en la construcción del aprendizaje por parte de los niños. Se deduce, entonces, que la visión educativa que el educador tenga del aprendizaje de los niños, estará relacionada directamente con la forma de evaluar.

Por lo tanto, existe acuerdo en la importancia que tiene trabajar con los educadores sobre las creencias que sostienen, por el impacto que estas tienen en sus prácticas, y de la necesidad de que exista una toma de consciencia de sus pensamientos, de sus ideas, de sus experiencias, en definitiva, de sus creencias. De acuerdo con, Boll, Collins & Pratt (2007), para que la enseñanza sea realmente efectiva se requiere que las estrategias empleadas para ello estén en armonía con las creencias e intenciones de los profesores. Actualmente es necesario que el educador sea un investigador dentro del aula, que reflexione y se cuestione lo que cree y hace, así lo



concluyen autores como Heinser (2011), Pyle (2013), Mellado y Chaucono (2015). Proponiendo que la reflexión en torno a las creencias educativas, podría ser un buen camino hacia la mejora de aprendizaje de los niños.

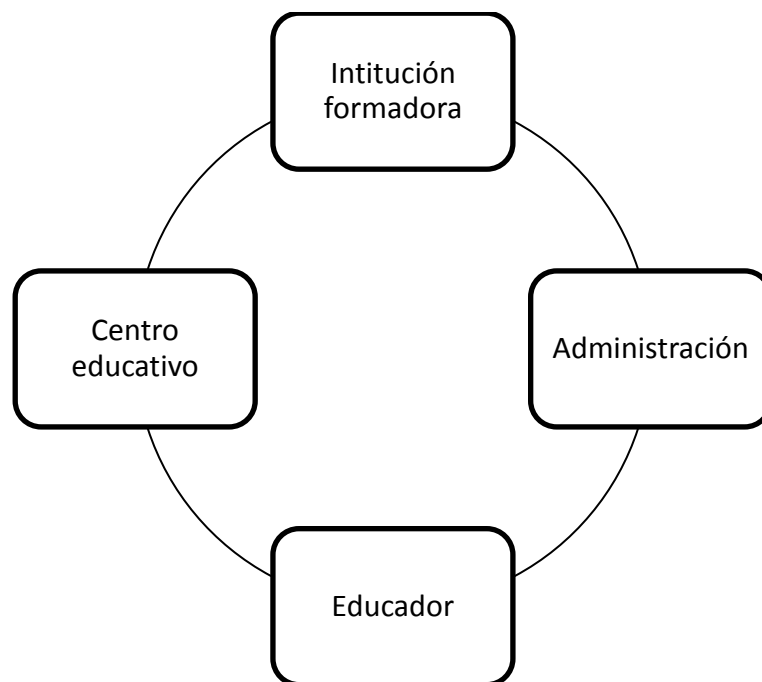
El papel de la institución educativa en la experiencia reflexiva de los educadores en torno a sus creencias es fundamental pues ésta debiera buscar instancias de reunión y reflexión de sus docentes. También los planes formativos de los docentes, los programas de formación continua y los programas educativos de los gobiernos debieran responsabilizarse de este tema, pero también el propio educador es responsable buscar los recursos e instancias para cuestionarse y entender su práctica.

“Para mejorar la evaluación hay que partir de la incertidumbre sobre la forma de entenderla y de practicarla. De esa incertidumbre surgiría la preocupación por la indagación que permita al profesor comprender el sentido de las prácticas que realiza. De esa comprensión surgirán casi inevitablemente el perfeccionamiento profesional y las decisiones de cambio”. (Santos Guerra, 1996, p.228)

En sintonía con lo anterior otros autores proponen que: “hay que ayudar a los profesores a descubrir el marco de referencia constituidos por sus concepciones y creencias, dando el carácter inconsciente e impreciso de estas y así ir formando profesores cada vez más reflexivos y racionales” (Clark y Peterson, 1990 en Prieto, 2008 p. 128). Esto implica que los docentes sean cada vez más reflexivos y racionales, en el sentido de que sean capaces de cuestionar sus propios pensamientos, vivencias y experiencias en consecuencia, podría ser un camino para el crecer profesional. Enfatizando en la evaluación, la reflexión ha de ser un camino viable para concebir la evaluación como proceso formativo que favorezca el aprendizaje, con procedimientos holísticos, una evaluación que se traduzca en aprendizaje, como se verá en el siguiente capítulo.

En síntesis, existen numerosos estudios sobre creencias de los profesores y/o educadores, sin embargo, las investigaciones en creencias sobre evaluación de

aprendizajes en educación infantil aún son escasas. Algunos se están llevando a cabo en países como Estados Unidos, Inglaterra, Colombia, México, Chile, y posiblemente otros, esta opinión es compartida por la mayoría de investigadores que han intentado buscar información al respecto. Teniendo en cuenta que los datos existentes son pocos, de todas formas, entregan una visión clara del tema. Han sido reveladores de cada contexto y esto abre un campo de comprensión importante sobre todo a la hora de considerar los factores que pueden o no interactuar con las creencias de las educadoras. Los siguientes cuatro factores son, según lo expuesto en este capítulo los que tendrían mayor influencia en la reflexión en torno a las creencias de evaluación de las educadoras de párvulos.



**Ilustración 2: Factores involucrados en la reflexión. Fuente: Elaboración Propia.**

A lo largo de este capítulo se han presentado algunas ideas en relación a cómo se construyen, consolidan y modifican las creencias sobre evaluación de aprendizajes, en interacción y dialogo permanente entre los factores presentes en el gráfico. Es necesario que para que la evaluación cumpla su función principal, que podría resumirse en una toma de decisiones para promover el aprendizaje de los niños y niñas, estos factores actúen entre ellos como sistema, tarea no fácil pero necesaria

si se pretende abordar la evaluación desde este punto vista formador, abierto al cambio educativo y beneficioso principalmente para los niños.

### **Capítulo 3. Evaluación de aprendizajes en Educación Infantil.**

Para comprender qué se entiende por evaluación del aprendizaje en esta etapa específica, se considera importante señalar la trascendencia que tiene la educación y la evaluación de en los primeros años de vida, desde la visión de autores que se han dedicado a este tema y desde la visión personal como educadora de párvulos de la investigadora, con una experiencia laboral de 10 años con niños de 1 a 6 años. Así también se hace necesario mencionar algunos términos y conceptos generales utilizados en las prácticas de las educadoras de párvulos con la intención de aclarar significados y usos. .

En relación con la revisión bibliográfica realizada se podría plantear que la evaluación de aprendizajes de niños menores de 6 años es un tema que está estrechamente vinculado con los procesos de planificación de experiencias educativas y la organización del ambiente de aprendizaje (tiempo y espacio), así lo postulan los documentos oficiales el país, como las B CEP; Orientaciones para dichas Bases; Mapas de Progresos de los aprendizajes; Pautas de evaluación de los aprendizajes esperados y sus respectivas orientaciones, todas ellas entregadas por el Ministerio de Educación a partir del año 2001. A su vez, Martínez y Muñoz (2013) mencionan que tiene relación con las actividades formativas en los distintos centros de educación inicial, esto quiere decir que la evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de párvulos en Chile se ve influenciada por la postura o visión que les es entregada en su formación, la que en Chile hoy "...proviene de la teoría del capital humano y de las neurociencias. Ellas han promovido una conceptualización de "universalización de la infancia" (Da Costa, 2007), que implica la homogeneización de la población infantil y la invisibilización de sus diferencias" (Martínez y Muñoz, 2013, P. 346).

De acuerdo con el párrafo anterior la evaluación de aprendizajes en las instituciones que imparten educación infantil pareciera inclinarse por un enfoque hacia los

resultados estandarizados que priorizan la homogeneidad de los niños. Así lo revela un informe realizado al estado la educación parvularia en Chile el cual expresa:

“Existen pocos trabajos en Chile que evalúan el desempeño de los niños en el corto plazo asociándolos a algún referente y, por tanto, que permiten emitir algún juicio en relación con la calidad de la educación parvularia. Además, existen estudios que se enfocan principalmente en mirar los resultados de los niños.” (MINEDUC, 2014)

Por el contrario, lo que plantean las orientaciones para la evaluación desde el Ministerio de Educación, es que ésta debe ser un proceso **“permanente y sistemático”** que involucre todas las áreas que rodean al niño y a la niña como seres individuales y como grupo, y este proceso debe considerar a todos los agentes que participan en la vida cotidiana de los niños. (BCEP, 2001). Ahora bien, el estudio de Gómez y Seda (2008) señala que las educadoras de párvulos tienen las capacidades para realizar evaluaciones adaptadas a la edad infantil, sin embargo, no lo hacen, esto se debería a un sentimiento de poco apoyo por parte de otros agentes, es decir, estos autores plantean que las educadoras sienten que la comunidad, padres y otros educadores no confían en un tipo de evaluación más “cualitativa” y que piden un sistema de “calificación” pues la consideran más válida. Lo que tiene relación con la visión homogeneizadora de la evaluación planteada previamente.

### **3.1 Aunando términos en relación a la evaluación de aprendizaje en educación infantil.**

Muchas de las nociones actuales de la evaluación de aprendizajes en educación infantil la definen como un conjunto de estrategias que deben involucrar a los niños en el uso y la comprensión del aprendizaje. **Entendiendo la evaluación como un proceso de aprendizaje.** Lo cual la reposiciona dentro de las experiencias educativas de los niños o actividades pedagógicas y no como experiencia aparte. La evaluación vista desde este enfoque es un beneficio en la edad temprana para promover en los niños el camino hacia la independencia, (Pyle & De Luca, 2013), uno de los

principios de la educación infantil expuestos por más de un autor experto en el tema Malaguzzi, 1945; Montessori, 1950; Weikart, 1970; Zabala, 1996; BCEP 2001; Díez; 2010; Carbonell, 2015; entre otros. Por lo tanto, un concepto clave a tener presente por las educadoras de párvulos al momento de planificar la evaluación, recordando que ésta debe ser un proceso previamente diseñado y posteriormente revisado.

La influencia que ejerce la evaluación de un educador en un niño pequeño puede ser de gran impacto. El niño en esta etapa está construyendo su personalidad y la opinión del adulto significativo es información que ayuda a construir sus estructuras mentales, emocionales, sociales. Por otra parte, el niño de 0 a 6 años es sensible, adaptable, permeable, lo cual lo dota de una facilidad para corregir aspectos que pudiesen estar interrumpiendo su desarrollo, en este sentido es el educador quien tiene la misión de captar estos aspectos e intervenir a tiempo para modificar el proceso, en colaboración con la familia. María Montessori (1987) hablaba de la Mente Absorbente del niño como una característica exclusiva de los niños hasta los 6 años de edad y que les permite apoderarse del ambiente sin esfuerzo y modificar lo que se requiere con la misma facilidad. Por ello que una intervención de cualquier tipo en edades tempranas puede contribuir a una vida de mejor calidad tanto en la infancia como en el futuro. En este sentido la intervención que se hace implica una evaluación inherentemente formativa, pues modifica y contribuye al proceso de crecimiento y desarrollo del niño. (Martínez, 2012; Martínez y Muñoz 2015)

“La acción evaluadora se encuentra implícita en el proceso educativo, es crítica y su aplicación supone siempre ofrecer visiones no simplificadas de la realidad. Posibilita la interpretación de los hechos y el diagnóstico real y en profundidad de los problemas e impacta tanto a los sujetos evaluados como a los agentes que la realizan. Bien aplicada debe generar cultura evaluativa. El control es una prerrogativa y una obligación de la sociedad... para su activación exige un importante grado de simplificación... porque opera sobre la realidad instrumental... su

poder reside en posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre norma (social) y realización individual...” (Rul, 1992, en Mateo y Martínez, 2008, p. 165)

En una institución educativa son necesarios los dos procesos mencionados, la acción evaluadora y el control, porque la escuela es una organización social de normas y comportamientos requeridos. Sin embargo, al adentrarse al campo de la evaluación de los aprendizajes es muy importante no confundir un proceso de evaluación, radicado en los criterios establecidos por los agentes educativos, con el control que posiblemente no produzca un aprendizaje real y consciente de parte de los niños. El control es necesario, para mantener una gestión adecuada, y funcionar a nivel administrativo, como indica Mateo (2008) pero los educadores no debemos confundir que lo importante para tomar decisiones adecuadas en relación al aprendizaje de los niños es observar y valorar los procesos de éstos con una finalidad de mejora, no de control.

Respecto de las nociones generales sobre evaluación de aprendizajes a tener en cuenta para entender el proceso de evaluación, aplicable a la educación infantil, sobre todo en el aspecto formativo por la etapa de desarrollo de los niños, los autores han abordado el tema hace varios años. En la década del 30 Tyler introdujo el concepto de “evaluación educativa”. Scriven en 1967 hizo un gran aporte al tema cuando diferenció los términos de evaluación formativa y sumativa para referirse al proceso y al valor del resultado. El tema coge auge en la literatura francesa en 1970 y en 1990 en la inglesa aproximadamente y sus principales expositores son Allal (1979, 1988, 1993); Cardinet (1979, 1988); Hadji (1989); Nunziati (1990); Perrenoud (1991, 1993b, 1998b); Weiss (1993); Schneuwly and Bain (1993); Leaveault (1999); Scallon (2000); Vial (2001). La evaluación formativa postula principalmente que el educador debe hacer partícipe a los niños de la evaluación, para que a través de ésta ellos puedan tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje. En la actualidad para referirse a esta idea se habla de evaluación formadora, Przemyski

(1991) en Bordas y Cabrera (2001) hace un primer uso de este concepto tomando en consideración la reflexión sobre los propios errores.

En todos los niveles educativos, la evaluación se diferencia según tres finalidades que son asociadas a momentos del año escolar. Según estas finalidades es llamada de tres maneras, esta denominación es la que se presenta a continuación y, es descrita en este apartado del trabajo para dar sentido a los otros apartados en que se mencionan más de una vez y es necesario tener claridad en sus significados.

#### *Evaluación inicial o diagnóstica.*

Esta evaluación tiene como finalidad obtener información respecto de los nuevos conocimientos, las capacidades de los niños, las ideas previas, todo lo que traen consigo al momento de comenzar el ciclo escolar. Además de **descubrir la diversidad del grupo** del cual se hará cargo un educador, con sus peculiaridades e intereses concretos. Todo esto para tomar decisiones en relación al programa de actividades docente; las medidas de atención a la diversidad; y las metodologías adecuadas (Torregrosa, 2009). Se puede utilizar en el inicio del año escolar, de una unidad didáctica, o de una determinada actividad. Puede abarcar aspectos como información proporcionada por la familia, informes médicos, sociales, pedagógicos, psicológicos, observaciones del educador sobre el desarrollo de las capacidades del niño.

#### *Evaluación formativa.*

Su principal característica es que sirve para proporcionar información acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso educativo para **tomar decisiones** durante el mismo, ir modificando las planificaciones y ajustando las prácticas a los requerimientos y necesidades que van surgiendo. “Es aquella que se realiza de manera progresiva y paralelamente a las diferentes situaciones y actividades que se llevan a cabo. Es la que tiene más sentido e importancia en esta etapa educativa, ya que permite modificar la intervención a partir de la información obtenida a través de las actividades realizadas en el aula” (Bassedas, Huget y Solé, 1998, pág. 193) En



la etapa infantil es la que cobra mayor importancia, ya que todo el proceso educativo debiera basarse en este tipo de evaluación, por las características de los párvulos, y los fines y objetivos de la etapa misma.

El instrumento por excelencia en educación infantil, para realizar una evaluación formativa o de proceso es la **observación “activa”** es decir, en la cual el educador interviene en el proceso de aprendizaje de los niños, no solo evalúa para calificar, sino que proporciona retroalimentación de lo que observa, colabora mientras los niños construyen sus conocimientos.

- *Evaluación Formadora.*

Como se adelantó anteriormente, hoy se habla de una evaluación como aprendizaje más que para el aprendizaje y esta visión implica un cambio en la forma de conceptualizar la evaluación de proceso para algunos autores. Bordas y Cabrera (2001) establecen un cuadro comparativo con las principales diferencias entre evaluación formativa y formadora que, si bien parece estar alejada de la realidad infantil, podría aplicarse perfectamente ajustándose a las necesidades y características de los niños pequeños.

**Tabla 1. Diferencias evaluación formativa y formadora. Fuente: Bordas y Cabrera, 2001, p. 13)**

<b>EVALUACION FORMATIVA</b>	<b>EVALUACIÓN FORMADORA</b>
♦ Intervención docente	♦ Parte del propio discente y/o orientada por el docente
♦ Iniciativa del docente	♦ Iniciativa del discente
♦ Surge del proceso de enseñanza	♦ Surge de la reflexión del discente
♦ Proviene de fuera	♦ Proviene de dentro
♦ Repercute en el cambio positivo desde “fuera”	♦ Repercute en el cambio positivo desde “dentro”

En educación infantil, desde la psicología cognitiva, Turri (2004) propone que una buena estrategia para favorecer que los niños se apropien de su aprendizaje a través de la evaluación es ayudarlos a ser conscientes de sus procesos de pensamientos, haciéndolos reflexionar con sus capacidades sobre su desempeño.

“...Una participación genuina de los chicos en la propia evaluación implica un proceso de diálogo, de intercambio con el maestro y los

pares, donde la mediación del otro en la construcción de significado cumple una función de andamiaje, al proporcionar sostén y ayuda a los procesos de pensamiento. (Turri, 2004, p. 2)

En este sentido la evaluación como aprendizaje debiera estar considerada en todos los programas educativos de niños pequeños, porque, además de tener relación con la adquisición de habilidades expuestas anteriormente, como la independencia y la autovalía, permite que los niños comprendan qué se espera de ellos, les hace partícipes en la construcción de su aprendizaje e inicia el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en este proceso. Bordas y Cabrera (2001) proponen que en toda evaluación formadora debe existir una explicitación de los objetivos y con los niños pequeños esto se puede realizar a través de la planeación de actividades. Experiencias como las actividades de rincones, áreas o proyectos en que ellos pueden elegir, son una buena estrategia para planificar, exponiendo previamente lo que se quiere lograr y revisando, a continuación, si fue conseguido o no y cómo o por qué se llevaron a cabo las acciones del niño. Majó (2010) en su propuesta de proyectos con niños, plantea el interés que surge de ellos al momento de planificar objetivos e intentar llevarlos a cabo y cómo ellos intentan dar respuestas a los problemas que surgen. Esto sugiere que la evaluación puede ser continua ya que los niños están en constante actividad y que los educadores pueden observar el aprendizaje durante el desarrollo de la experiencia y también en el momento en que juntos valoran si se consiguieron con objetivos propuestos en un inicio.

#### Evaluación Sumativa.

Este tipo de evaluación se realiza al final de algún proceso de enseñanza aprendizaje, actividad, unidad, año escolar y tiene como finalidad **obtener información** respecto de lo que los niños han aprendido en las experiencias vividas y los contenidos trabajados en ellas. “Permite realizar una valoración de los conocimientos adquiridos... establecer el grado de consecución de unos objetivos previamente fijados sobre los que supuestamente se han trabajado a lo largo de un

periodo de tiempo determinado”. Así lo señalan Bassedas, Huget y Solé (1998, pág. 194)

La evaluación final o sumativa debe ser un elemento que incide en la evaluación inicial en un nuevo ciclo educativo, pues proporciona información útil de lo que han alcanzado los niños en el periodo previo. Pero los educadores debemos tener cuidado en este momento de no **etiquetar** a los niños por sus logros, o dificultades, pues es una tenencia recurrente en la práctica y suele desvirtuar el propósito real de la evaluación. (Paniagua, 2002) sobre todo a la hora de completar los informes con el fin de constatar el grado de consecución de los aprendizajes,

Por consiguiente, el momento la finalidad de la evaluación le proporciona tres formas o tipos o maneras de abordarla, pero es necesario, como educadores, no perder de vista que debe ser algo continuo. En educación infantil debiese existir un registro diario con los instrumentos que sean más pertinentes a cada realidad, pero la observación del proceso y registro del mismo es algo que debe realizarse siempre. Paniagua y Palacios, (2005) sostienen que la evaluación que tiene sentido es la que se realiza en forma continuada y que incorpora la observación y registro en forma sistemática, y agregan que cuando los grupos son muy numerosos se debe dedicar momentos de la evaluación a los **aspectos más desapercibidos** o que son más difíciles de sistematizar, sin caer en el extremo de aislar tanto un aspecto que se termine por examinar a los niños en situaciones artificiales.

### **3.2 Principios y características.**

Dentro de las características de una evaluación que apunte a este sentido de ser parte del aprendizaje y que promueva independencia en los niños pequeños, es necesario destacar y proteger en educación infantil el cumplimiento de algunas ya conocidas y otros aspectos más novedosos. A continuación, se mencionan algunos. Autores como: las B CEP (2001); Zaballo (2002); Morrison (2005); coinciden en que la evaluación en la educación infantil debe cumplir con las siguientes:

- Continua. Es algo inherente al proceso educativo, se debe dar a lo largo de éste y debe sentirse como parte de él, no como algo separado o puntual.
- Permanente. Se debe estar presente a través de todo el proceso curricular.
- Formativa. Servir para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, en forma continua.
- Global. Lo que se pretende evaluar debe ser considerado en toda su complejidad como algo integrado. En educación infantil la evaluación debe abarcar todas las dimensiones de la personalidad del niño. Para ello es necesario recurrir a diversas situaciones, agentes y fuentes de información para reunir la mayor cantidad posible de datos sobre los cuales fundamentar los juicios de valor.
- Sistemática. Requiere responder a una planificación y análisis frecuente.
- Integral. Debe considerar todos los aspectos del desarrollo del niño (físico, cognitivo, social, emocional)

En esta etapa además de las características anteriormente señaladas la evaluación debe cumplir con otros requisitos por tratarse de un momento sensible en la vida en la cual muchas vivencias afectarán la adultez, por esto la tarea de educador de párvulos adquiere un especial cuidado al valorar los aprendizajes de un niño pequeño. Cuando se evalúa, el educador se forma una imagen del niño o niña, lo cual es natural que suceda. La proyección de esta imagen va a influir significativamente en las conductas y actitudes de éstos, por este motivo toma importancia poseer **imágenes positivas de los niños**, en congruencia cuanto más positiva sea la imagen que se tenga de un niño mayor será la tendencia a evaluarlo positivamente (Bassedas, Huget y Solé, 1998)

Gullo and Hughes (2011) coinciden que la evaluación debe ser “un proceso continuo, un proceso integral que implica múltiples formatos que den información sobre diversos aprendizajes, que contemple de forma integrada los objetivos de aprendizaje y los períodos de instrucción (es decir, evaluación como experiencias de aprendizaje)”. Le asignan importancia a un sentido de continuidad, de integración

de áreas de conocimiento y desarrollo, con un propósito formativo, es decir para promover el aprendizaje de los niños. Por otra parte, el Institut Obert d' Catalunya propone, además, que la evaluación en educación infantil debe ser confidencial, considerando la información del aprendizaje de los niños como importante.

### **3.3 Preguntas que orientan un diseño de evaluación.**

Para estructurar, comprender y concretar lo anteriormente revisado, factible plantearse algunas interrogantes respecto de las variables que intervienen en la evaluación, éstas pueden ser: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Cómo evaluar? ¿Con qué evaluar? Estas interrogantes pueden ayudar a no perder el sentido por el cual una educadora de párvulos o un equipo educativo evalúan los aprendizajes de los niños y reconducir sus prácticas y creencias cuando lo vean poco coherente.

#### **3.3.1 ¿Para qué evaluar en educación infantil?**

Desde una primera impresión, como educadora de párvulos, pareciera ser que la evaluación de aprendizajes consiste en valorar si los niños y niñas logran determinados objetivos, lo cual puede ser parte de los propósitos de ésta, pero sin duda la evaluación tiene un **fin mucho más amplio** que los educadores debiesen tener presente al realizar las prácticas reflexivas.

La evaluación de los aprendizajes de los niños tiene por **propósito fundamental tomar decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje de los niños, para ello es necesario recoger la información necesaria y oportuna acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso de los aprendizajes.** Parra (2010) agrega que también se debe observar el desarrollo evolutivo de los niños, con el fin de adecuar el plan de acción educativo a las capacidades, necesidades e intereses infantiles. Destaca además que, en esta etapa, interesa más comprobar el desarrollo de los niños en los aspectos cognitivo, motor, lingüístico, afectivo o social que los resultados escolares alcanzados.

Otros autores expertos en el tema, como Zabalza (1987); Bassedas, Huguet y Solé, (1998); Paniagua y Palacios (2005) definen como uno de los principales fines de la evaluación en la etapa infantil, al igual que en otros niveles educativos, **modificar para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Implica toma de decisiones de forma consciente para favorecer la calidad educativa que se ofrece a los alumnos.** En palabras de Paniagua y Palacios (2005, p.243) los objetivos principales de la evaluación en educación infantil serían: “ajustar la acción educativa a las necesidades de cada niño y niña y compartir la información de cada niño y niña con otros agentes educativos”. (Familias y otros profesores)

En definitiva, la evaluación debe servir para **“actuar en el aula”** con la mirada puesta en los niños, en su beneficio, buscando cómo favorecer sus aprendizajes y su desarrollo. Es por este motivo que resulta especialmente pernicioso el “etiquetar” a los niños emitiendo evaluaciones o juicios que pueden condicionar su proceso educativo. Puede suceder que en algunas prácticas, educadores clasifiquen a los niños, evaluando para seleccionar, agrupar, discriminar. En Chile hasta hace dos años existía el proceso de admisión a los colegios en el que los niños eran sometidos a **exámenes rigurosos** para ser admitidos en los niveles de transición 1 y 2 (que corresponden a las edades de 4 y 5 años). Este hecho hoy está regulado mediante la ley 20.845 en la cual el artículo 7bis dispone lo siguiente: “El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos... Se prohíbe la exigencia de pruebas de admisión de cualquier tipo, u otro antecedente vinculado a su desempeño académico, condición socioeconómica o familiar, así como cualquier cobro por la postulación de los estudiantes.” Esta ley resguarda el derecho de todos los niños a acceder a una educación temprana, aunque no garantiza su cumplimiento porque sólo se aplica a un sector de la población. (Centros que reciben ayuda económica del estado) Pero en el caso que sí procede, permite que

los niños puedan ingresar a los establecimientos sin ser sometidos a evaluaciones selectivas, lo cual aminora el sentido que tiene la evaluación. Al ser tratada como un sistema de selección se aleja de lo que proponen los autores y se convierte en un sistema de clasificación segregadora. “... para lo que en ningún caso debe ser usada en educación infantil es para clasificar a los niños y a las niñas o para llevar a cabo procesos de selección del tipo que sea” (Paniagua y Palacios, 2005, pág. 243)

Lo que se menciona anteriormente puede ocurrir en procesos previos a la estadía de los niños en el centro educativo, pero que sin duda repercute en sus vidas como estudiantes. Una vez dentro del establecimiento el tema de la evaluación se hace aún más trascendente. Como se ha mencionado anteriormente en educación infantil es formativa por naturaleza o debiera serlo. (AUTOR) sin embargo el propósito formativo de la evaluación se confunde pues muchas educadoras centran su atención en **completar informes** y aplicar instrumentos a los niños tipo exámenes para llenar protocolos y cumplir con las normas establecidas (AUTOR). En muchas ocasiones luego de estas prácticas no existe el uso de la información para tomar decisiones en función de mejorar el proceso de aprendizaje de los niños. El uso del informe es necesario para comunicar, como se verá más adelante, pero no es un fin exclusivo para evaluar sin hacer uso de la información que se recoge de él si es usado como instrumento.

### **3.3.2 ¿Qué evaluar en educación infantil?**

En relación a esta pregunta se puede decir que todo lo que tiene relación con el proceso educativo se puede evaluar. En las prácticas pedagógicas se observa una clara evaluación de los aprendizajes de los niños, pero también se puede evaluar las prácticas de enseñanza del profesor, los diseños curriculares, los recursos, la organización de la clase.

“En definitiva se puede y debe evaluar **todo lo que afecta al proceso de desarrollo del niño** y todo aquello cuyo conocimiento puede darnos pistas para optimizar didácticamente el desarrollo de las clases: el funcionamiento del centro escolar en que trabajamos, las condiciones

socio económicas y culturales de los niños, el trabajo de los profesores, etc.” (Zabalza, 1987, pp. 252-253).

En relación con los aprendizajes de los niños, en el contexto educativo chileno, se suelen evaluar determinados aprendizajes propuestos por el gobierno como bases que se organizan y planifican en función de las necesidades del grupo (ver ilustración 1). Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) entregan una gama de aprendizajes esperados, los cuales deben ser seleccionados por los educadores para promover en sus aulas, ya que **no es posible evaluarlo todo**. Es necesario tener claros los propósitos de la evaluación de aprendizajes, para evaluar con coherencia solo lo preciso. La selección de los aprendizajes que se evaluarán debe responder al proyecto educativo del centro, así hay aspectos que se valoran más o menos dependiendo de los propósitos de la institución, del contexto, de la cultura, pero también de lo que el profesor o educador (a) se proponga dentro de sus objetivos personales. Friz, Carrera y Sanhueza (2008, p. 60) expresan que, “la evaluación aparece como un medio para comprobar los resultados y su eficiencia. La responsabilidad de definir «lo esperado» recae en el profesor.”

Los objetos de evaluación han ido modificándose en el tiempo, según las necesidades observadas en los niños, por los distintos especialistas en educación infantil. Años anteriores, al menos en Chile, se evaluaban principalmente objetivos de aprendizaje, actualmente, desde el año 2001, éstos se traducen en aprendizajes esperados. Aunque las BCEP sólo propone el término “aprendizajes esperados”, estos podrían vincularse a distintos aspectos como habilidades, capacidades, actitudes, y hay quienes hablan también de competencias (Muñoz, 2009). Para entender, identificar y hacer uso de estos términos se hace necesario una pequeña aclaración de lo que se entiende por ellos. A continuación, se detallan según el diccionario de pedagogía de la Asociación Mundial de Educadoras Infantiles (AMEI-WEACE).



<p><b>Habilidad:</b> Capacidad de actuar que se desarrolla gracias al aprendizaje, al ejercicio y a la experiencia.</p> <p><b>Capacidad:</b> Cualidad psíquica de la personalidad que es condición para realizar con éxito determinados tipos de actividades.</p> <p><b>Actitudes:</b> Tendencias estables para comportarse de determinada manera.</p> <p><b>Competencia:</b> Capacidad adquirida que se expresa en habilidades de orden intelectual, destrezas psicomotoras o de carácter afectivo.</p> <p><b>Objetivos:</b> Aspiraciones, metas y propósitos que, con respecto a la formación y educación de los niños y las niñas se señalan para una etapa educativa, que materializa una aspiración que dirige el quehacer educativo, y expresa en términos deseables, positivos y significativos la intención fundamental de la sociedad para el desarrollo de dichos niños y niñas.</p>
--

**Cuadro 1. Glosario curricular para la educación infantil. Fuente: Diccionario de pedagogía AMEI-WEACE)**

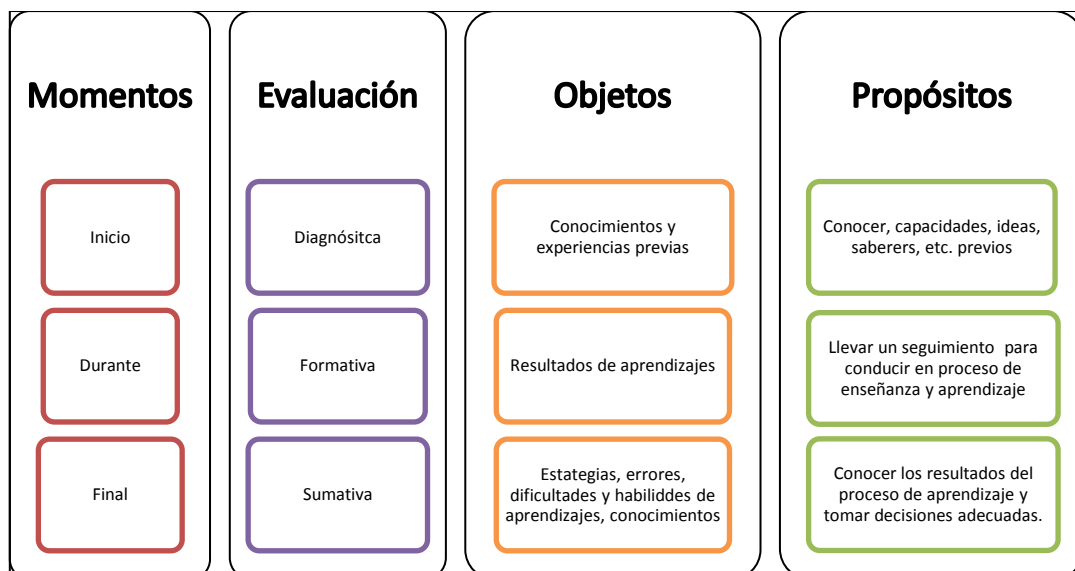
Todos estos aspectos podrían ser objetos de evaluación en un programa educativo infantil, dependiendo de los propósitos generales y específicos de la institución. Según las propuestas de los autores mencionados y otros como Muñoz (2009 y Carbonell (2015) los objetos de evaluación en educación infantil debieran estar centrados en las habilidades y capacidades propias de los niños en esta etapa del desarrollo, caracterizada por un proceso. En relación con los objetivos, éstos están más asociados a resultados y expectativas basadas en el producto final. Por lo tanto, el foco de evaluación propuesto para esta etapa está en el proceso, y todo lo que se pueda observar que se relacione con el aprendizaje, al inicio, desarrollo y término de éste.

### **3.3.3 ¿Cuándo evaluar en educación infantil?**

La evaluación debería suceder **durante todo el proceso educativo**, como un trabajo continuo por parte de los educadores, para ir tomando las decisiones pertinentes a lo largo de éste, entregando la retroalimentación necesaria a los niños y niñas, así como al propio trabajo docente y lograr los ajustes en el resto de los componentes de la tarea educativa.

En educación se suele hablar de tres momentos para efectuar la evaluación de forma sistemática y programada al inicio del proceso, a lo largo del proceso o durante todo el año escolar y al final del mismo. Éstos momentos se asocian a los tipos de evaluación mencionados en la primera parte de este capítulo, correspondientes a la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa.

La ilustración 3 es una elaboración propia en base a un esquema propuesto por Bassedas, Huguet y Solé (2000, p. 191) en el que se evidencian los momentos de evaluación con los objetos que corresponden a cada uno de ellos, al cual se le ha agregado un casillero que indica el propósito de cada momento evaluativo mencionado por Zabalza (1987).



**Ilustración 3. Momentos de la evaluación y sus propósitos. (Fuente: elaboración propia, adaptada de Zabalza, 1987)**

Ya se hizo mención a la evaluación en sus propósitos, diagnóstica, formativa y sumativa. Estos propósitos están vinculados con los momentos para llevar a cabo cada tipo de evaluación (Tabla n°1) y es necesario definirlos con exactitud. La evaluación de inicio, o diagnóstica, también puede ser utilizada además del inicio del proceso escolar, o inicio de curso, en los inicios de semestres o ciclos académicos, dependiendo de la organización de la institución, como mini evaluaciones para recoger información precisa con el fin de orientar el trabajo que

se pretende llevar a cabo. “Debemos identificar algunos indicios que nos den información acerca de lo que los niños conocen... cuando tenemos la información sobre lo que los niños saben, iniciamos el proceso de planificación...” (Birhuett 2004, p.1)

La evaluación de proceso o formativa, como su nombre lo indica, tiene lugar durante todo el proceso con el fin de orientar las decisiones en el aula. Birhuett (2004) propone a los educadores plantearse la pregunta “¿Cómo comprobamos que las situaciones didácticas planificadas ayudan a los niños a avanzar?” esto implica una evaluación permanente y de ayuda al aprendizaje, porque cada vez que se planifica una situación didáctica se prevén aprendizajes que los niños alcancen a lo largo del proceso. Es importante señalar que esta evaluación no consiste en una suma de calificaciones durante un tiempo, ni promedios ni mediciones durante el proceso que se transforman en resultados resumidos al final del proceso. Se trata, como dice Montessori (2004) en observar a los niños durante todas las instancias de permanencia dentro del centro educativo, como un astrónomo al telescopio.

Por último, la evaluación sumativa, es posible llevarla a cabo en cada cierre de proceso, ya sea anual, semestral, o de ciclos más cortos, como unidades didácticas, proyectos, etc. dependiendo de las organizaciones. Esta evaluación entonces, consiste en la valoración de los aprendizajes propuestos en un inicio del proceso, las estrategias usadas, las dificultades encontradas, las fortalezas a considerar más adelante. Es necesaria, entonces para planificar el inicio del proceso siguiente, para ello es importante conservar la información de esta evaluación, ya que a veces se hace necesaria. Y en sintonía con el enfoque de la evaluación formadora, (Nunziati, 1990 en Allal y López, 2005) los momentos de evaluación sumativa deben proporcionar a los niños una toma de consciencia, dentro de sus posibilidades, de los aprendizajes que ellos han adquirido y de los que aún les faltan.

Los momentos de evaluación deben ser coherentes con las experiencias planificadas, según las BCEP (2001) pueden ser momentos a largo plazo, como todo

el ciclo escolar, a mediano plazo, como un semestre o trimestre, y momentos a corto plazo, que pueden ser semanales o diarios. Todos estos dependerán de las diferentes organizaciones y modalidades establecidas por los centros educativos existentes. Pero todas ellas deberán estar guiadas bajo unos criterios indispensables como la flexibilidad, la oportunidad de aprendizaje del grupo específico, el equilibrio en las necesidades de los niños y el respeto por sus intereses.

#### **3.3.4 ¿Quién evalúa en educación infantil?**

En cuanto a los agentes que participan en la evaluación del proceso educativo comúnmente es la **educadora de párvulos**, la encargada de evaluar los aprendizajes de los niños y los otros aspectos del proceso, como su propio trabajo, el currículo, la metodología. Según Turri y Spakowsky (2009) en la “pedagogía tradicional” los encargados de evaluar el aprendizaje han sido tradicionalmente educadores, padres, directivos, o adultos responsables. Con el paso del tiempo, la evaluación ha considerado a los niños como participantes fundamentales en la valoración de su aprendizaje. Estas autoras plantean que los niños, hoy, deben ser activos en este proceso y contribuir de manera adecuada a su edad. “A través de la verbalización de sus emociones y vivencias, vinculadas a las acciones que realizan en la sala.” (S/P) Y fuera de ella si corresponde a experiencias de aprendizaje.

Otros autores como Sbert y Sbert (1998) y Sanmartí (2007) hacen referencia a la **autoevaluación y evaluación mutua**. Proponen que los **padres, técnicos o asistentes de la educación parvularia y otros educadores o profesionales** que participan del trabajo con los niños deben colaborar en la evaluación de sus aprendizajes, pero el niño tiene que ser considerado protagonista en este proceso. Cada persona puede dar una visión diferente de lo que se ha observado en el proceso de aprendizaje de los niños y los mismos niños también pueden ser conscientes de cómo están aprendiendo y expresarlo si se les entregan las herramientas para hacerlo. “En el aula todos evalúan y regulan”, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno.” (Sanmartí, 2007, p. 65). La voz de los niños, o los estudiantes en general,

es la más importante y es un trabajo paulatino que debe realizarse desde edades tempranas, a través de estrategias en que los educadores permitan a los niños reflexionar acerca de sus experiencias de aprendizajes, sus errores y sus aciertos. Algunas instancias para favorecer estos procesos con los niños pueden ser sus actividades diarias, pueden ser también evaluaciones de lápiz y papel en las que ellos se autoevalúen con sistemas de símbolos, o dibujos que puedan interpretar con facilidad, en los informes que van al hogar, con dibujos o símbolos en que ellos manifiestan cómo valoran su aprendizaje. Para Sbert y Sbert (1998) el diálogo es la mejor herramienta para establecer objetivos, criterios, instrumentos, valorar y tomar decisiones con los niños.

“El diálogo sirve, entonces, para ver que todas esas cosas son difíciles de calibrar, son poco objetivas, para con nosotros mismos y para con los demás, que no nos sirven porque dependen de circunstancias del momento, de que estemos de buen humor o no, de si el autor es o no muy amigo nuestro, etc... La construcción de referentes, de instrumentos de control, continúa cuando nos planteamos cómo lo haremos, con quién, de quién aprenderemos... El diálogo planteado como ámbito de construcción del conocimiento es el instrumento óptimo e imprescindible.” (S/P)

Como se ha mencionado anteriormente es frecuente oír que en la etapa infantil es importante que **los padres** sean partícipes de la evaluación, pero esto muchas veces no se ve reflejado en la realidad. Desde la propia experiencia (como investigadora), sólo se ha podido observar en las entrevistas de carácter informativo con las educadoras de sus hijos.

“No debe perderse de vista los beneficios de la introducción paulatina y sistemática de la reflexión sobre la propia tarea, que supone el estímulo de las incipientes habilidades metacognitivas que conviene desarrollar... es importante favorecer cierto grado de coevaluación con el resto de los adultos de referencia...contar con varios puntos de vista es especialmente relevante para contrastar la información... Las apreciaciones de la familia aportan datos sobre cómo refleja el niño la

vida en el centro, e incluso sobre la importancia que la madre y los padres le conceden.” (Paniagua, 2005, p. 253)

Ahora bien, la voz de los padres es importante. Rivera y Milicic (2006) menciona en su trabajo acerca de la alianza entre la familia y la escuela que la participación de los padres en el proceso educativo de los niños es fundamental para el éxito escolar y que la escuela es responsable de abrir espacios para promover el diálogo y el trabajo conjunto entre ambos estamentos. Los educadores y padres deben ser igualmente importantes en la educación de los niños. “La escuela propicia para el cambio que los propios padres y profesores definen, es un espacio abierto a las familias de alumnos y profesores, este es el núcleo de igualdad que rompe la dualidad familia-escuela” (Rivera y Milicic, 2006, p. 17).

Una buena estrategia de trabajo con la familia en infantil son las entrevistas personales con la familia, pero cuidando de que éstas puedan ser activas y participativas, no solo receptivas de la información que entrega el educador. La idea de la comunicación entre familia y educador es más bien bidireccional, es decir, no sólo que los educadores transmitan información a los padres acerca de los objetivos, métodos y contenidos del currículum, y sobre cómo ellos pueden apoyar en casa, sino que también los padres deben orientar al educador sobre los gustos y preferencias de los niños, actividades cotidianas en el hogar y necesidades, Oliva (2000) argumenta que de esta manera, los padres pueden transmitir al educador sus expectativas y valores respecto al centro educativo.

Otra manera de que puedan participar es a través del informe de evaluación, describiendo en algún espacio sus apreciaciones respecto de lo que se informa desde el centro educativo y lo que ellos ven en el hogar como retroalimentación para los educadores.

Oliva (2000) propone que las actividades escolares o extraescolares en que los padres puedan hacer de voluntarios, como talleres, excursiones, en que ellos puedan transmitir sus conocimientos y habilidades, participar en acontecimientos sociales del centro, propician el vínculo positivo entre familia, niños y educadores lo

que a su vez permite que se genere el espacio y la confianza para dar las apreciaciones mutuas del proceso de aprendizaje de los pequeños.

Otro agente considerado como importante a la hora de evaluar los aprendizajes de los niños, es el técnico o asistente de la educación de párvulos, ya que muchas veces este evaluador ocupa un rol de educador ante los ojos del niño ignorado por el resto de la comunidad educativa. Martínez, (2012) dice al respecto que la técnico en educación infantil es más que una ayudante para la maestra, es una educadora más. “Como TEI<sup>3</sup>, no es alguien que ayuda a la maestra a limpiar los pinceles; es alguien que interacciona con los niños y niñas, y que se plantea, como educadora, cómo puede hacerlo mejor cada día.” (Martínez, 2012, p. 10). Considerando este argumento, los técnicos pasan a ser muy importante en la vida de los niños en el centro infantil, son agentes que observan a los niños a diario y recogen impresiones desde una cercanía afectiva con ellos. Todos los adultos que interaccionan a diario con los niños, se cuestionan, se preguntan y la mayoría se interesa por ayudarlos en el progreso de sus aprendizajes (al menos debiera suceder así) sea éste registrado o no, por mayor o menor preparación académica. En un trabajo colaborativo, lo que un adulto puede obviar, otro lo puede visualizar con mayor claridad y las diferencias de saberes respecto de quienes están más preparados, deben ser aminoradas en conjunto. Para esto es necesario que los técnicos de la educación sean incorporadas en el trabajo del equipo educativo, ya sea en reuniones de organización, coordinación y planificación de las experiencias educativas, como en las instancias de evaluación. La formación permanente de estos adultos también debe ser considerada para que tengan las herramientas necesarias, el acompañamiento de las educadoras de párvulos, de los equipos de gestión y las posibilidades de acción en el aula son necesarias, pues la mirada de los niños como agentes educadores y evaluadores ya la tienen.

---

<sup>3</sup> Abreviatura correspondiente a la Técnico de la educación Infantil (en España).

### **3.3.5 ¿Cómo evaluar en educación infantil?**

Sin duda que la forma de realizar la evaluación es un tema importante considerando que éste debe ser en palabras de Gallego (2007) **objetiva y fiable; flexible y personalizada; práctica y útil**. Y alcanzar estas dimensiones implica esfuerzo por parte de los agentes educativos, guiados u orientados por educadoras preparadas e inquietas en la búsqueda de las mejores estrategias para llevarla a cabo. En educación infantil, la estrategia más utilizada y recomendada es la **observación**, así lo exponen la mayoría de autores que se han dedicado a escribir sobre educación infantil y evaluación, como: Torroba (1991); Bassedas, Huguet y Solé, (2000); Mir et al. (2005); Morrison (2005); Paniagua y Palacios (2005); Gallego (2007); Sellarès (2008); Turri y Spakowsky (2009); las orientaciones del MINEDUC (2013); Carbonell (2015) Desde la propia experiencia como educadora de párvulos (de la investigadora), el trabajo con otras educadoras ha permitido observar que para muchas de ellas, la estrategia indicada para evaluar a los niños pequeños es, efectivamente, la observación de los aprendizajes de los niños sin embargo existe una percepción que la finalidad de esta estrategia se pierde en la mayoría de las prácticas.

Turri y Spakowsky (2009) afirman que evaluar es emitir juicios sobre procesos, “diagnosticando y apreciando” los mismos a través de estrategias cualitativas y cuantitativas para tomar decisiones. Estas estrategias cualitativas y cuantitativas se refieren a las maneras y formas de concretar la evaluación, los pasos a seguir de los educadores para recoger la información necesaria. Estas mismas autoras proponen ciertas pautas de trabajo en el aula a partir de un enfoque de la evaluación como “sostén y ayuda”: andamiaje de la educadora para favorecer la reflexión del pensamiento de los niños, interacción entre los niños para promover la coevaluación y participación de los padres a través de diálogos con los educadores.

Para concretar las estrategias señaladas es imprescindible desarrollar la habilidad de observación de lo que los niños hacen, dicen, cómo se relacionan, qué prefieren, cómo se comportan ante diferentes situaciones, cómo resuelven los problemas, etc.



Esta observación requiere de una intervención directa de las educadoras, es decir, mientras los niños se desenvuelven en las diferentes experiencias. Para ello es necesaria la preparación de ambientes que les facilite las conductas espontáneas y de ambientes que le propicien seguridad y pertenencia por la etapa de desarrollo que atraviesan. Montessori, 1950 se refiere a la preparación del ambiente como la intervención más importante del educador infantil, ya que a través de éste el niño se auto construye con autonomía y el educador puede observarlo con naturalidad

“El procedimiento de recogida de datos universal en este tipo de evaluación es la observación directa del comportamiento del niño. Dado que las conductas que se evalúan en los niños pequeños están muy ligadas a su comportamiento cotidiano...Estas conductas se suelen presentar de forma espontánea en la actividad habitual del niño en su interacción con el medio natural y social. Por ello, es muy difícil la observación directa de muchas de las habilidades en un contexto de examen o en un contexto de aula ya que se dan en la calle o en el hogar.” (Fuertes y Pedrosa, 1994, p. 11)

En esta tarea los otros agentes evaluadores son importantes, pues hay situaciones en que la observación de la educadora no basta, así que los técnicos, padres u otros adultos que se vinculan con los niños pueden colaborar observando los comportamientos que se dan con más frecuencia en escenarios en los que el educador no tiene acceso.

En la siguiente ilustración se muestra una observación directa, sistemática, de una educadora de párvulos.

Los niños interpretan rápidamente las intenciones de sus compañeros. Nunca nos equivocamos cuando empleamos su propio lenguaje y sus propias imágenes para ayudarlos a cumplir sus propósitos.

—Es tonto —dice Jason.

—¿Qué es tonto? —pregunto.

—Esto está comiendo al dibujo.

—¿Qué significa «está comiendo al dibujo», Jason?

—Significa que está comiendo al dibujo.

Petey mira el papel de Jason.

—Dibujó ahí y eso está comiendo al dibujo —explica—. El mío no porque yo no uso el blanco.

Ahora comprendo lo que quiere decir Jason. Blanco sobre blanco es difícil de ver. El papel blanco come al lápiz blanco. El papel «come al dibujo».

—Me resulta difícil dibujar —se queja Jason.

—No uses el blanco —sugiero—. Usa otro color. Así, el papel no se comerá al dibujo.

—El azul no lo comerá, Jason —dice Arlene, dándole un papel azul—. Pon el blanco sobre el azul.

Petey toma el papel azul, lo mueve en círculo por encima de la cabeza de Jason y lo deja caer sobre el helicóptero.

—Ahí lo tienes, aterrizó.

—Tu blanco está volando en el cielo —observa Arlene.

—Primero tiene que flotar así, ¡zuum! —se entusiasma Jason, dibujando círculos blancos en el papel azul—. Ahora está subiendo.

Los niños improvisan y le dan vueltas a una idea hasta que le encuentran sentido, o sea, hasta que adquiere el aspecto de una historia. Es casi imposible explicar eficazmente algo a un niño sin utilizar una imagen que proceda de él. Si el papel «come al dibujo», por ahí debemos comenzar.

*Paley, (2006, p. 65)*

**Ilustración 4. Ejemplo evaluación cualitativa. Fuente: Paley (2006)**

En este ejemplo de evaluación la educadora describe lo que observa, intentando ser lo más objetiva posible, pero dando su apreciación desde su punto de vista sin enjuiciar la conducta de los niños. Va asociando sus respuestas a lo largo de la estadía con ellos procurando mantener un proceso reflexivo. En este tipo de evaluación se puede visualizar la valoración de un proceso cuando las evidencias registradas así lo permiten, por ejemplo, en los cambios de actitud de los niños, las conductas inesperadas, las reacciones ante los estímulos que no son planificados pero que al observarlos se pueden registrar para considerados en ocasiones

posteriores. Es una estrategia para estar atento y conocer a los niños con mayor profundidad.

En síntesis la manera más adecuada de evaluar en educación infantil es recogiendo información cualitativa o cuantitativa a través de la observación directa, utilizando estrategias de dialogo, mediación, reflexión, andamiaje del aprendizaje, interacciones entre los niños, cuestionamientos, planeaciones y recuerdos de las experiencias. Para, por una parte, ayudar a los niños en el inicio de la gestión de su propio aprendizaje y tomar, como educadores, las decisiones pertinentes para promover este proceso.

### **3.3.6 ¿Con qué evaluar en educación infantil?**

Como se ha planteado a lo largo de este trabajo, la evaluación de los aprendizajes en educación infantil debiese ser **cualitativa**, respondiendo a las características evolutivas de los niños en esta etapa, pero no se descarta el uso de instrumentos que contemplen la observación de aspectos cuantitativos, siempre que se complementen con otro tipo que entregue mayor información sobre un proceso personal de cada niño. Parra (2010) afirma que las características de la etapa infantil hacen inviable el uso de las técnicas cuantitativas por parte de los niños, como las pruebas escritas, por la exigencia del dominio de la lectura y escritura y por su finalidad de comprobación del rendimiento escolar y el grado de adquisición de los contenidos disciplinares, más que las capacidades, habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, podrían incorporarse (los contenidos) para ampliar la visión del proceso con un fin formativo, nunca de información exclusiva para determinar el grado o consecución de resultados finales.

Para comprender que se entenderá por los distintos términos utilizados en la recogida de información, es necesario determinar algunas diferencias entre conceptos que pueden ser confundidos. En este trabajo se hará uso del término técnica de recogida de información, como el medio por el cual se llega a determinados fines. Dentro de las técnicas habrá alusión a instrumentos y estrategias.

**“Instrumentos.** Son medios específicos, “con entidad propia y proporcionan poca flexibilidad al investigador” (Arnal et al. 1995)

**“Estrategias.** Son procesos interactivos entre el investigador y el investigado. Las estrategias se adaptan a las circunstancias del contexto en que se utilizan” (Mateo y Martínez, 2008, p. 98)

Las técnicas de obtención de información en educación, sean instrumentos o estrategias presentan ciertas cuestiones que necesitan ser estudiadas. Las principales dificultades están en las complicaciones de medir aspectos no observables directamente. Por ello se optado por una cultura de los test, centrada en la construcción de instrumentos de medida, que desarrolla conceptos relacionados con la exactitud, la consistencia y la utilidad de las medidas obtenidas, necesitando establecer el uso de criterios e indicadores en los instrumentos de evaluación (Mateo y Martínez, 2008). El término indicador ha pasado a ser parte importante en la evaluación de la etapa infantil, muchas veces confundándose con los objetivos de aprendizaje y pasando a ser el objeto de evaluación, es por ello que se hace necesario destacar que un indicador se trata de un medio y nunca de un fin en sí mismo.

***Un indicador de logro*** se define como “indicios, señales, rasgos, datos e informaciones perceptibles que permiten confirmar logros de aprendizaje propuestos en relación a las intenciones de enseñanza, y que al ser confrontados con lo esperado pueden considerarse como evidencias significativas del aprendizaje” (Educar Chile, 2016)

***Los criterios de evaluación.*** Son referentes de valor, con los que comparar los resultados obtenidos y poder emitir el juicio valorativo necesario para entregar sugerencias pertinentes y llegar a la toma de decisiones requerida para mejorar, en este caso, favorecer el aprendizaje de los niños. Según Mateo y Martínez (2008), los criterios de evaluación pueden ser tres:

- El propio sujeto evaluado. Lo que se espera que suceda en educación infantil, debido a la etapa de desarrollo de los niños.
- El grupo normativo. Que también se debe considerar en la evaluación de los niños en desarrollo, ya que, considerando este aspecto, sin utilizarlo como absoluto, pueden observarse posibles dificultades, que los profesores no pueden tratar.
- Un criterio prefijado. Consiste en la comparación con respecto al criterio de exigencia establecido, por ejemplo, en una institución educativa, expectativas de las familias o grupo social.

En educación infantil se recomienda utilizar un uso de **técnicas de recogida de información basadas en la observación directa**, con criterios claros y observables, que puedan dar cuenta de la actividad espontánea de los niños, en concordancia con su etapa del desarrollo. En instancias de acción individual y con otros niños y adultos en el ambiente educativo. A continuación, se presentan un listado de técnicas y en negrita las más apropiadas para la etapa infantil. Posteriormente se detalla cada una de éstas, según una clasificación de autores que han centrado sus estudios en la educación de niños pequeños.

**Tabla 2. Técnicas de evaluación en infantil. Fuente: Elaboración propia, adaptado de Del Rincón et al. (1995) en Mateo y Martínez (2008, p. 98)**

Instrumentos	Estrategias	Medios audiovisuales
Test	<b>Entrevista</b>	<b>Video</b>
Prueba objetiva	<b>Observación participante/no participante</b>	Film
<b>Registros anecdóticos</b>	<b>Análisis documental/trabajos escritos/dibujos/producciones.</b>	<b>Fotografía</b>
Cuestionario	Autobiografía	<b>Audios.</b>
<b>Registro sistemático</b>	Historia de vida	Diapositiva
<b>Escalas de observación. (listas de cotejo/escalas de valoración)</b>	Relato de vida	
<b>Diarios de clase</b>	<b>Portafolios.</b>	

Las técnicas en negrita, como se mencionó, anteriormente son, según los autores referentes de la educación infantil (Diez, 1998; Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Mir y otros, 2005; Paniagua y Palacios; Muñoz, 2009; entre otros) resultan las más

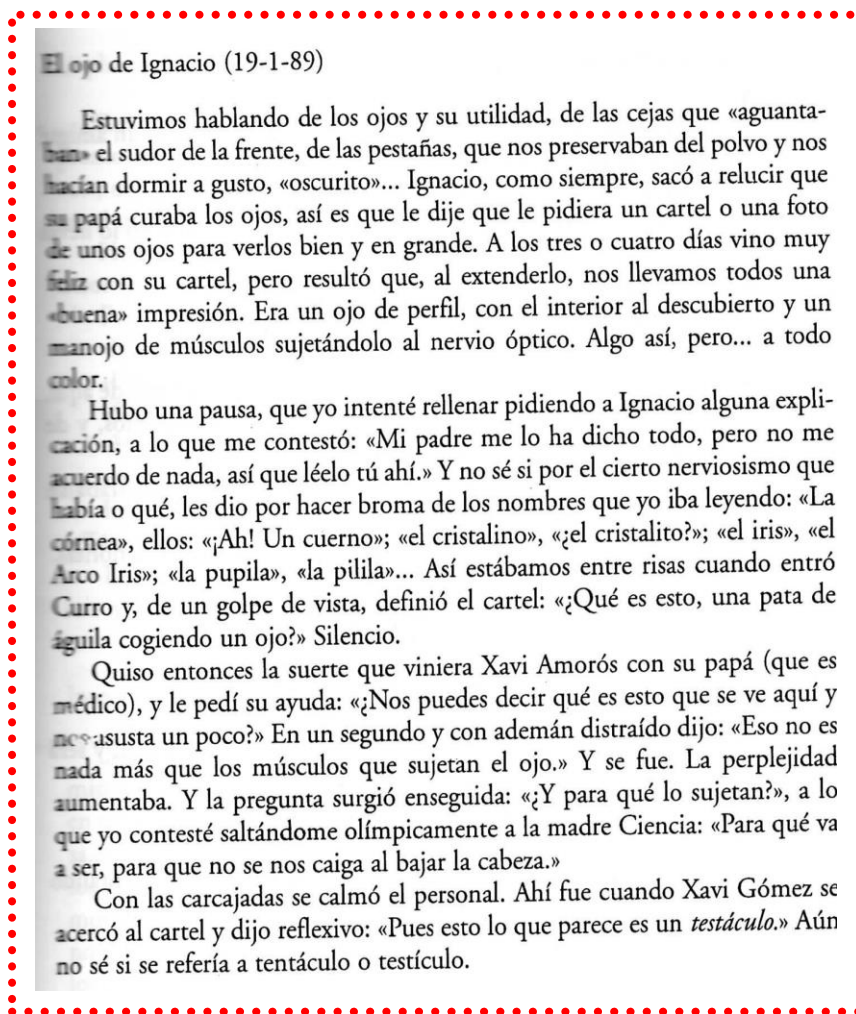
apropiadas para recoger información en esta etapa. A continuación, se detallan las utilidades y dificultades que podría presentar su uso en la práctica evaluativa de las educadoras.

**Tabla 3. Utilidades y dificultades de técnicas de evaluación. Fuente: Adaptación de Gallego (2007, p. 124.)**

Técnica	Utilidades	Dificultades
<b>Escalas de observación. (listas de cotejo/escalas de valoración)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite obtener información sobre el proceso educativo y los efectos que produce sobre el niño.</li> <li>- No interrumpe el ritmo de las actividades ni los comportamientos espontáneos de los niños.</li> <li>- Se puede utilizar de forma sistemática o asistemática, recogiendo hechos significativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere ciertas habilidades pues no se trata simplemente de mirar, sino de captar lo relevante, que sirva de feedback entre evaluación e intervención.</li> <li>- Impiden la generalización de los resultados.</li> </ul>
<b>Registros anecdóticos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describen los hechos o incidentes que se producen en una jornada escolar.</li> <li>- Permiten recoger los datos de forma aséptica y episódica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pueden derivar a generalizaciones poco precisas.</li> <li>- Propician la mezcla de datos con juicios de valor.</li> </ul>
<b>Diarios de clase.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permiten un conocimiento continuo del desarrollo de las jornadas escolares, sistematizando la recogida de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requieren mucho tiempo y dedicación.</li> </ul>
<b>Entrevistas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potencia la colaboración familia-centro.</li> <li>- Permiten obtener información sobre el desarrollo general del niño desde su nacimiento hasta la incorporación al centro.</li> <li>- Favorecen apreciar la consideración de los padres hacia el niño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implica sobrecarga de trabajo cuando se tienen muchos alumnos.</li> </ul>
<b>Técnicas audiovisuales. (Video y fotografía)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimientos que facilitan el registro de la observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requieren tiempo para ser analizadas.</li> <li>- Requieren gran organización.</li> </ul>
<b>Análisis de Trabajos, producciones, otros.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudan a completar las informaciones recogidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisan tiempo para ser analizados. ...</li> <li>- Necesitan un sistema organizado de archivo.</li> </ul>
<b>Observación (participante y no participante) dentro de la participante Observación sistemática.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene gran aplicabilidad en el proceso de evaluación, proporciona información que permite realizar juicios de valor apropiados sobre las diferentes facetas de la vida en el salón de clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere tiempo y organización.</li> </ul>
<b>Portafolios.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite el monitoreo constante del aprendizaje infantil por parte del profesor, el mismo niño y la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requieren tiempo de planeación de diversas experiencias.</li> <li>- Deben considerar la participación de otros agentes que a veces no están dispuestos a hacerlo.</li> </ul>

Como se observa en la Tabla 3, todas las técnicas cuentan con ventajas y dificultades, por ello, a la hora de planificar la evaluación éstas deben ser

consideradas para una buena elección según el contexto educativo, es decir, número de niños, tiempo con el que se cuenta, organización de la rutina, etc. Pudiendo integrar el uso de dos más. A continuación, se presenta un ejemplo concreto de registro anecdótico, como instrumento, elaborado a partir de la observación directa de una educadora, como estrategia. Un ejemplo de buena práctica de evaluación en educación infantil, considerando todo lo expuesto anteriormente.



**Ilustración 5. Ejemplo registro anecdótico. Fuente: Díez (1998)**

En este ejemplo de técnica de evaluación, la educadora, que también es parte del proceso vivido dentro del aula y la relación que se establece con los niños, elabora una descripción corta y precisa de cómo son y cómo experimenta ella, desde un juicio profesional, los procesos afectivos que se viven en el aula. En este registro, de una actividad muy específica, la educadora es capaz de evidenciar los miedos y

sensaciones de los niños respecto a lo desconocido. Incluye el aprendizaje del niño expositor, el del grupo y como ella puede adaptar la situación. El fin último de este registro debe ser tomar decisiones para seguir orientando el proceso de aprendizaje.

### **3.4 Profundizando en algunas buenas propuestas de evaluación.**

Las siguientes propuestas son alternativas relacionadas con evaluación que se repiten en el discurso de los autores especializados en el tema tratado, descritas como prácticas favorecedoras de los procesos de aprendizaje natural de los niños. Es decir, son tratadas como prácticas de evaluación respetuosas de sus necesidades y características de desarrollo, apropiadas para el trabajo colaborativo y participativo con las familias. Propician la intervención de los agentes educativos de todo el centro educativo, incitan a la participación del propio niño en la toma de consciencia de su aprendizaje. Las tres propuestas que se describen a continuación no presentan todas las características mencionadas a la vez, pero cada una integra parte de estas cualidades que se pretenden en educación infantil y se consideran como aportes para las prácticas reflexivas de las educadoras y la relación que éstas tienen con la confirmación o modificación de sus creencias en relación a su uso.

#### **3.4.1 La observación.**

Como se expuso anteriormente la observación es la estrategia más adecuada de evaluación en educación infantil y en este apartado se describirá con mayor profundidad en qué consiste.

La observación puede ser definida como un método, estrategia o técnica para llevar a cabo la evaluación. “Dentro del abanico de técnicas de evaluación disponibles, sin duda alguna **es la observación la que mejor se adapta a las condiciones de la educación infantil**”. (Zabalza, 1987, p. 257). Como se ha detallado en los apartados anteriores la observación consiste en una serie de acciones por parte del educador que implican entrenamiento, disposición, compromiso con el proceso individual de



los niños, ya que uno de sus fines es recoger información respecto de las necesidades pedagógicas de cada uno de los niños, así como del grupo en general.

“La Observación es un mecanismo “auténtico” de aprender cosas sobre los niños, lo que saben y lo que son capaces de hacer... es un acto intencional y sistemático de fijarse en el comportamiento de un niño o de varios en un contexto, programa o situación particular... tiene por finalidad recopilar información en la que basar decisiones, hacer sugerencias, desarrollar el programa, planificar actividades y estrategias de aprendizaje y evaluar el crecimiento, desarrollo y aprendizaje infantiles”. (Morrison, 2005, p. 38)

Como propone el autor, la observación es la estrategia más adecuada para evaluar en la etapa infantil, y ésta requiere ser sistematizada para poder tomar decisiones fundamentadas acerca de cómo ayudar al proceso de aprendizaje. Algunos expertos en educación de la primera infancia y evaluación, destacan el uso de la observación en contextos lo más naturales posibles para los niños, respaldan esta argumentación. Kowalski (2005) cita a diversos autores para evidenciar la evaluación auténtica a través de observación natural en contextos de aprendizaje con niños pequeños (Meisels, et al.2001; National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialist in State Departments of Education, 1991; National Education Goals Panel, 1998; Shepard, 2000. Por su parte The Early Years Foundations Stages, (2011) describe una serie de evidencias registradas en estudios y experiencias en esta etapa, mediante las cuales manifiestan el uso de la observación como el medio indicado para recoger la información del aprendizaje, aunque dejan abierta la posibilidad de que cada grupo educativo escoja los instrumentos específicos para hacerlo.

### **Propósitos de la observación**

Dentro de los propósitos de esta estrategia evaluativa los autores proponen y, coinciden en la mayoría de sus opiniones, en que éstos deben ir orientados fundamentalmente a estar atento al niño, a sus necesidades y todo lo que implica

recoger evidencias que permitan conocerlo, saber cómo ayudarlo en la adquisición de los aprendizajes, como individuo. En un resumen, de los propósitos encontrados en la literatura respecto a la observación, se pueden presentar los siguientes, basados en las ideas de Anguera (1999); Bassedas (2008) y Morrison, (2010):

- Determinar los desarrollos cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico de los niños
- Identificar los intereses y estilos de aprendizaje infantiles.
- Planificar, intencionalmente las actividades educativas.
- Satisfacer las necesidades de los niños. A través de la observación, un educador puede elaborar un plan que ayude a un niño en determinada necesidad.
- Determinar el progreso. Cómo los niños avanzan en su comportamiento y aprendizaje.
- Informar a los padres. La observación se añade a la información de los exámenes y trabajo de los niños.
- Ofrece auto entendimiento. Puede ayudar a los educadores a aprender más sobre sí mismos y como ayudar a los niños.

### **Ventajas.**

La observación bien utilizada, es decir en coherencia con sus fines, puede ser de gran utilidad y beneficia en muchos sentidos las prácticas pedagógicas. Algunas de las **ventajas** de utilizar una observación sistemática e intencionada son las siguientes:

- Permite a los educadores recoger información sobre los niños que de otra manera no podrían, favoreciendo una visión individual de cada uno.
- Está muy bien diseñada para aprender más sobre los niños en contextos lúdicos.
- Permite aprender más sobre el comportamiento “pro social” del niño y sus interacciones con los compañeros. Ayuda a planificar considerando el crecimiento social y la dimensión inter cultural, favoreciendo el conocimiento de la diversidad. Ofrece una base para la evaluación de lo que

son capaces de hacer los niños desde su desarrollo. Determinar si sus habilidades están en una escala normal de desarrollo y crecimiento.

- Es útil para evaluar el rendimiento del niño a lo largo del tiempo. La documentación de la observación puede servir para la evaluación sumativa.
- Ayuda a ofrecer ayuda concreta para utilizarla en los informes y reuniones con los padres y familias. Favorece, a la vez la implicancia de las familias en el proceso.
- Permiten un desarrollo profesional del educador.

Son varias las ventajas presentadas en el uso de esta estrategia, lo cual hace presumir que en todos los centros de educación infantil debieran utilizarla, preferentemente de manera sistemática e intencional. Sin embargo, la observación puede ser “informal” o “a sistemática” es decir, las educadoras no siempre registran lo que observan. Esta característica de la observación se explica a continuación.

#### **Sistematicidad de la observación.**

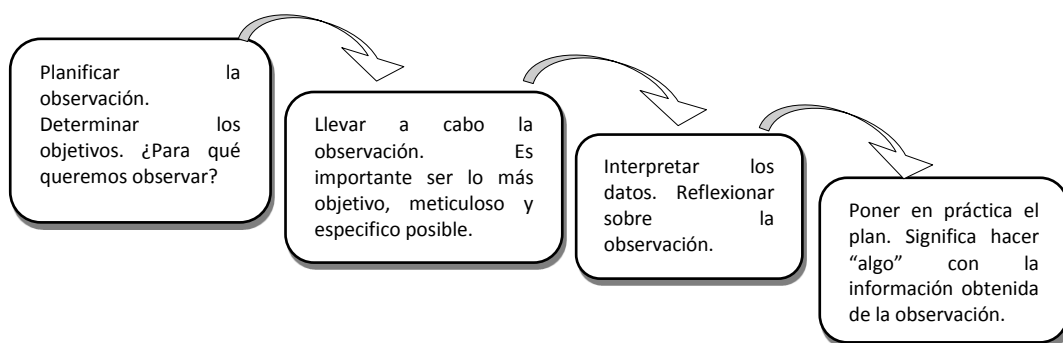
La observación de las acciones de los niños en las experiencias educativas es, como se mencionó, la mejor forma de recoger la información respecto de su proceso de aprendizaje. Ésta puede ser considerada válida exclusivamente si es sistemática y, por otra parte, también cuando la información que guardan las educadoras no es registrada formalmente. Respecto de esto, Anguera (1988) piensa que la observación puede ser clasificada según su grado de sistematicidad, desde muy sistematizada hasta no sistematizada.

*Las observaciones pueden ser **sistemáticas u ocasionales**. Se diferencian porque las primeras recogen una secuencia de hechos relacionados entre sí, la información abarca toda una dimensión o un periodo. Las segundas, se refieren a las anotaciones que podemos hacer sobre hechos puntuales que suceden inesperadamente y se recogen como hechos sueltos, se refieren a situaciones que no parecen significativas y que pueden ayudarnos a entender muchas de las conductas de los niños o de la dinámica de la situación.” (Zabalza, 1987, p. 258)*

Por su parte Salinas (2002) citando a Coll (2003) menciona que la observación debe ser sistematizada para cumplir con el objetivo de recopilar la información oportuna que permita a los educadores reflexionar y tomar las decisiones adecuadas en el proceso de evaluación. Apuntando a un fin formativo de la evaluación, remarca que la observación sistemática debe realizarse en todo el proceso, no solo al principio y al final, debe materializarse en registros para evidenciar la evolución, debe incluir todas las áreas del comportamiento de los niños y debe incluir informaciones detalladas del aprendizaje que manifiestan los niños.

### **Fases para observar en aula.**

Para realizar una observación sistematizada, bien planificada y que logre sus objetivos, el educador debe tener una actitud concordante, activa, instruida, saber lo que quiere y debe hacer, al respecto Morrison (2005) plantea 4 pasos para efectuar un plan de observación en el aula de niños:



**Ilustración 6. Pasos de la observación de niños. Fuente: Morrison (2005)**

Si bien la observación es un aspecto clave de la planificación educativa, no puede quedar sólo como parte de un diseño de clase, debe ser y tomar protagonismo a la hora de actuar en el aula. La escasés de tiempo para sistematizar las observaciones, es una realidad de las educadoras, sin embargo, se pueden buscar técnicas de registro que optimicen el tiempo en función de la realidad educativa. Incluso se podrían crear las técnicas apropiadas en función del contexto educativo.

### **3.4.2 El portafolios.**

El portafolios es una estrategia integradora, formativa y sistemática de evaluación en educación infantil y utilizada en otros niveles educativos con los mismos beneficios. Consiste en un conjunto de evidencias que recogen el proceso de aprendizaje de cada niño y lo involucra activamente en la elaboración de éste. Incorpora a otros agentes del proceso como son padres o profesores, es una de las herramientas más eficaces para evaluar proyectos interdisciplinarios, por ser o deber ser flexible, abierta y dinámica, y poder estructurarse de diversas maneras (Majó, 2010). Por su parte Shores y Grace (2004, p.57) lo definen como “una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño o niña a lo largo de un periodo de tiempo”

#### **Propósitos del uso del portafolios:**

Por lo tanto, los propósitos del uso del portafolios en educación infantil son, desde la perspectiva de Once (2011)

- Iniciar a los niños en el compromiso con el contenido de su aprendizaje.
- Ayudarlos a adquirir las habilidades de reflexión y de autoevaluación.
- Documentar el aprendizaje de los niños en áreas que no se prestan a la evaluación tradicional.
- Facilitar la comunicación de los padres de familia a través de las tareas enviadas por la educadora.

Sin embargo, si estos propósitos no son considerados en un planteamiento curricular coherente con la metodología de enseñanza, podría presentar algunas dificultades, como correr el riesgo de concentrarse en el producto del portafolio y no en el proceso de elaboración, que es fundamental, y que la evaluación se convierta en menos acumulativa y más formativa. (Esto en el caso de instituciones que requieran de evaluaciones de este tipo), considerando que esta función de la evaluación también es necesaria.

### **Tipos de portafolios.**

En educación infantil Shores y Grace (2004) quienes se han dedicado a este tema en particular, definen tres tipos de portafolios en relación a los participantes en su elaboración y uso de la información, estos son:

1. Los portafolios privados. En el que el educador mantiene registros del niño de carácter confidencial o información delicada que puede ser de índole social, medica, familiar. Es de uso exclusivo del educador.
2. Los portafolios de aprendizaje. En el que trabajan educador y niño y en él se recopila material del niño. Este es de uso del educador con el niño.
3. Los portafolios acumulativos. Recoge el progreso del niño y se comparte con el futuro educador. Y también consisten en muestras de trabajo y notas o registros. Este es de uso del educador, pero puede ser compartido con el niño, la familia y es traspasado al futuro educador.

### **Material a considerar.**

Dentro del material para incorporar en el portafolio, existen diversos recursos que los educadores pueden utilizar como evidencias del proceso de aprendizaje de los niños e involucrarlos, considerando también a sus familias. Las autoras anteriormente mencionadas y otras como Turri y Canedo (2004), Majó (2010), Once (2011), García (2012) mencionan los siguientes recursos para tener en cuenta:

- Las muestras de trabajo de los niños.
- Las evaluaciones de las producciones de los niños.
- Fotografías.
- Diarios de aprendizaje de los niños.
- Registros y anotaciones que el educador hace de alguna observación realizada.
- Grabaciones de audio y/o video.
- Pautas y registros de observación.
- Comentarios o aportaciones de la familia.

Se pueden considerar, además, otros que surjan de la iniciativa de los equipos educativos que sean muestra del proceso de aprendizaje de los niños, pues es una

herramienta, como dicen las autoras, flexible, que puede ser organizada según las características del contexto, siempre que mantenga su propósito que es hacer partícipe y consciente al niño de su proceso de aprendizaje.

### **Fases de elaboración.**

La elaboración de un portafolio requiere una planificación y organización responsable por parte de las educadoras, pues implica recoger muestras de todo el proceso, de todos los niños, a través de varias evidencias, por lo tanto, se deben planificar las evidencias, los momentos, los participantes, los recursos a considerar, cómo se organizará, etc. Ahora bien, es una herramienta flexible, que puede ir adaptándose con los ritmos y necesidades del contexto, sin embargo, es educativa, y por este motivo requiere ser planificada de acuerdo a los propósitos establecidos. La ilustración 7 es un ejemplo de un portafolios extraído de una experiencia educativa, utilizado como evidencia del aprendizaje de una niña.



**Ilustración 7. Ejemplo de trabajos utilizados en portafolios de una escuela infantil. Fuente: Revista Aula de infantil**

Shores y Grace (2004) establecen unos pasos para la elaboración y uso del portafolios de las educadoras. Por su parte Barberà (2005) sugiere fases para la utilización de esta herramienta desde los estudiantes. La tabla 4 muestra los pasos a seguir por educadores y niños.

**Tabla 4. Fases en el uso del portafolios. Fuente: Elaboración propia extraída de Shores y Grace (2004); Barberà (2005)**

Educadoras.	Estudiantes.
1. Recopilar muestras de trabajo.	a. Recolección de evidencias. De diferentes tipos. (tareas, documentos, audios, etc.)
2. Tomar fotografías.	b. Selección de evidencias. Aquellos trabajos o parte de ellos que el
3. Emplear los diarios de aprendizaje.	
4. Mantener entrevistas con alumnos y	



alumnas. 5. Hacer anotaciones sistemáticas. 6. Hacer anotaciones anecdóticas. 7. Escribir informes. 8. Mantener conversaciones a tres bandas sobre los portafolios. 9. Preparar portafolios acumulativos para el paso de un curso a otro.	estudiante considera que evidencian su proceso de aprendizaje y quiere mostrar a su profesor y compañeros. c. Reflexión escrita de su proceso de aprendizaje (en el caso de niños mayores) d. Publicación del portafolios. Requiere la organización de la presentación de las evidencias.
--	---

En el caso de la educación infantil es poco factible llevar a la práctica la propuesta de elaboración del estudiante como lo propone Barberà (2005), pues requiere habilidades que no corresponden aún a los niños pre escolares. Sin embargo, la propuesta de Shores y Grace puede ser adaptada para integrar a los pequeños en tareas simples como pedirles trabajos que consideren para ser incorporados en el portafolios, incluirlos en autoevaluaciones, solicitar sus apreciaciones de su proceso, registrarlo y adjuntarlo, preguntarles si quieren exponerlo al grupo alguna vez y comentar.

En síntesis, la elaboración y uso del portafolios es un trabajo que requiere esfuerzo, implica que el educador esté constantemente observando, evaluando, retroalimentando a cada niño y niña en su proceso particular de aprendizaje. Yéndome nuevamente al origen de esta investigación, pienso que muchas veces las educadoras valoran estrategias como estas, reconociendo sus beneficios, sin embargo, aspectos como el número de niños y a la metodología de trabajo puede impedir este tipo de prácticas y bajo estas circunstancias se continúan usando otras formas de evaluación menos adecuadas para la etapa infantil.

Aun así, yo creo que la propuesta del portafolios no sustituye a la evaluación que se realiza en la mayor parte de los centros educativos, sino más bien puede ser un **complemento**, pero requiere un compromiso por parte del educador. Optar por una estrategia como esta, es un acto guiado por una convicción profunda, sin embargo, debe hacerse siguiendo sus propósitos pues es un aporte muy valioso a la evaluación como para desvirtuarlo.

Muchas veces la inclusión de la familia en el proceso de evaluación es una interrogante para las educadoras, pues se desconoce cómo hacerla participe de

este proceso fuera de las entrevistas y las reuniones de padres. El uso del portafolios puede ser una buena respuesta, pues ofrece la posibilidad de que los familiares observen el proceso, comenten, valoren y propongan sus apreciaciones como buenos conocedores de sus hijos.

### **3.4.3 Los informes.**

La utilidad de la evaluación no solo depende de su excelencia y efectividad sino también de que se establezca una buena comunicación entre el evaluador y el interesado en la información. Por ello es necesario considerar las principales audiencias, que se entienden como los receptores de la información que genera la evaluación, así como los informes que se deben presentar a ellas. En el caso de los niños de infantil la principal audiencia son las familias, aunque no se debe desestimar la acción de los propios niños en la toma de conciencia de su propio aprendizaje, pero en cuanto a informes se trata, la familia es quien debe recibir la información oportuna y pertinente con el fin de promover una comprensión del proceso de aprendizaje de sus niños.

“Los especialistas recomiendan que la comunicación no sea excesivamente formal, pero sí precisa, que responda a los interrogantes y necesidades evaluativas que se tenían planteados y que se exprese en un lenguaje claro y conciso... un buen informe evaluativo deberá formular claramente los juicios valorativos respecto a los contenidos evaluados, aconsejar las posibles alternativas de decisión, establecer pautas para su elección y estrategias de seguimiento y posterior evaluación de la opción escogida.” (Mateo y Martínez, 2008, p. 161)

Para definir el término informe, se entenderá que son **instrumentos por los cuales se comunica la información** a las familias sobre el aprendizaje de los niños, aunque también sirven como referencia para otros educadores futuros de los niños. Y aunque existen otras vías de transmisión de información, es la escrita la más utilizada en los centros de educación infantil. Los informes debieran ser un fiel reflejo de lo que el niño está viviendo en el centro, como espacio en el cual

permanece una considerable cantidad de tiempo y lo que éste pretende como proyecto educativo, por lo tanto, también debieran ser preparados con cuidado atendiendo a los propósitos que se esperan desarrollar y obligan a sistematizar el proceso de evaluación.

“El preescolar es un ambiente que pertenece a los niños, donde ellos actúan y se desenvuelven gran parte de su tiempo. La idea es que los padres a través del informe descriptivo que se les presenta cada dos meses puedan conocer cada una de las habilidades, procesos, actitudes, recomendaciones, en cada una de las dimensiones”. (Osorio y López, 2014, p. 28)

### **Ventajas y desventajas.**

Quizá los informes **no debiesen ser la única vía de información al hogar**, sino que un complemento con otras estrategias como la entrevista con las familias, los contactos diarios con las mismas, y como lo proponen estos mismos autores (Osorio y López, 2014), la rúbrica también es una buena forma de transmitir la información de manera oportuna para favorecer el intercambio educadores-familia. En cualquier caso, presenta algunas **ventajas**. AA.VV. (1998); Zaballos (2002,); Paniagua (2002; 2005) definen algunas como las siguientes:

- Son una forma eficaz de informar a los padres, especialmente si no existen otros canales de información y comunicación.
- Suponen una forma de seguimiento de los procesos del niño.
- Aportan información sobre diversos procesos de los que se ha realizado un seguimiento individual de cada niño.

Se debe tener en cuenta que el uso exclusivo del informe, con categorías dicotómicas, o escalas con categorías de logro cerradas puede generar un etiquetaje no adecuado para abordar el proceso de aprendizaje de los niños.

Cada centro ha de elaborar sus informes, según su proyecto educativo. Por lo tanto, ningún informe debiera ser igual a otro. Para confeccionarlo es necesario precisar

las observaciones, sistematizar la información y fijarse en aquellos niños y niñas que pasan más desapercibidos. A su vez es importante **plantear la información en positivo**. Se debe cuidar la redacción, tratando que el lenguaje usado sea comprensible para todos los destinatarios, no se debe olvidar que la información va dirigida a los padres que en general no dominan un vocabulario técnico pedagógico, pero que a su vez, el informe puede ir dirigido a otros educadores que necesitarán de términos pedagógicos, por lo cual se debe buscar un equilibrio o adecuar el lenguaje en función de los destinatarios, ya que puede ser que un informe sea construido para enviarlo a casa y otro para quedarse en el centro o puede que se utilice solo uno para ambas instancias.

### **Tipos de informes.**

Existen tres tipos de informes, según Paniagua (2002) dos principales que se denominan abiertos o cerrados y un tercero alternativo a estos dos.

- **Abiertos:** en este tipo se va escribiendo a modo descriptivo, acerca del niño, puede seguir un guión, es decir una pauta que oriente los aspectos a considerar. Resulta cálido, permite transmitir mejor los aspectos afectivos y centrarse en características particulares de cada niño. Sin embargo, requiere mucho trabajo por parte del educador, por lo que a veces resulta poco viable.
- **Cerrados o estructurados:** en éstos se va señalando el logro de indicadores prefijados. Son fáciles de completar. Si se seleccionan bien los indicadores proporcionan información concreta a las familias sobre lo que se considera importante en el centro para la edad de sus hijos. La desventaja está que usualmente desencadenan en listas de notas como en los cursos escolares.
- La solución podría encontrarse en informes **semiestructurados**, donde se encuentra una parte estructurada con indicadores concretos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños y otra parte abierta en donde el educador pudiese anotar datos más cualitativos de cada niño y niña.

### **Propósitos de los informes.**

Un informe de evaluación, según la propuesta de una comunidad educativa que realizó una experiencia de mejora (VV.AA. 1998), debe responder a ciertas preguntas claves, ¿qué función tienen los informes a las familias?, ¿Qué deben contener?, ¿Cuáles serán las expectativas de las familias respecto a los informes? ¿Qué participación deben tener los niños? ¿A qué llamamos un "buen informe"? Respondiendo a estas preguntas, se deduce que el propósito de los informes es fundamentalmente comunicar a las familias los logros, los intereses, los esfuerzos de los niños, en relación de sus aprendizajes, con relación a la filosofía que quiere mantener el centro educativo entre él y las familias. Es imprescindible general un vínculo de mutuo respeto, valoración y colaboración entre ambos estamentos. Para lograrlo la escuela debe ofrecer de manera formal e informal la información que dispone del aprendizaje de los niños, para ayudar a la familia a comprender qué y cómo aprenden los niños y a la vez a nutrirse de ésta de lo que acontece fuera de sus paredes, sin temores.

En relación con las categorías, áreas, aprendizajes, o lo que decida el equipo presentar a las familias, es necesario **seleccionar** muy bien lo que se expondrá en los informes, ya que esto reflejará "lo que es importante" para el centro o equipo educativo. Muchas veces se quiere evaluar gran cantidad de información y al respecto tenemos que realizar un trabajo selectivo, pues no se puede evaluar todo, se debe seleccionar lo relevante, sin que ello implique lo "tradicional", ya que se puede correr el riesgo de evaluar lo que siempre se ha valorado en educación infantil y quizá no sea necesario ni pertinente al contexto. En educación infantil la evaluación debe tener un carácter más formativo, es decir que retroalimente el proceso a las educadoras y a las familias y el informe es una de las vías para hacerlo, por lo tanto, la información debe corresponder a lo que realmente necesita ser reforzado por ambas instancias:

“De los informes se espera generar información relevante, interpretarla y comunicarla adecuadamente, con el fin de que tenga una utilidad práctica para los padres y al mismo tiempo para los niños... no sólo se

describe el desempeño del estudiante, sino que además se dan acciones específicas para reforzar en casa.” (Osorio y López, 2014, p. 22)

En los informes, se debe hablar además de los avances en las capacidades de los niños y niñas, de otros aspectos que reflejen la experiencia de vida del niño en el centro, intereses, gustos, sus preferencias de juego, cómo aprende, qué procesos sigue para conseguir ciertos logros, qué dificultades presenta, etc.

“En los informes tendemos a centrarnos en la descripción del nivel que han alcanzado en las distintas capacidades cognoscitivas, motoras, comunicativas, socioafectivas, etc., Pero tan interesante como esto, o incluso más, puede ser el referirse a los aspectos más cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Paniagua, 2002, p. 2)

El estudio de Osorio y López (2014) confirma esta idea que las descripciones de los niños en el jardín o centro infantil son bien valoradas por los padres, pues en este estudio argumentan que éstos se sienten más motivados, participan más, parecen interesarse más por preguntar a los educadores sobre los procesos que viven los niños dentro del centro educativo y por lo tanto estaría estrechamente vinculado a la integración de la familia a la escuela.

### **Participación de las familias y los niños en los informes de evaluación.**

La evaluación, tiene por finalidad, como se ha visto a lo largo del capítulo, tomar las decisiones adecuadas para garantizar la calidad de la educación. Los espacios de diálogo y comunicación con las familias, promueven la participación de los padres, implicándolos de manera activa al permitirles estar en conocimiento constante acerca del proceso de aprendizaje que llevan sus hijos. La retroalimentación que los educadores brindan a los padres, sea a través de los informes o entrevistas, que como he mencionado, es preferible que sean lo más descriptivos y detallados posible, permite que éstos conozcan cómo es el desempeño de los niños en el centro educativo y ayudarlos en la casa. Osorio y López (2014) antes citados, en su trabajo acerca del uso de informes con familias de preescolares argumentan en sus

conclusiones que los padres y familias gradecen el informe descriptivo como herramienta para orientar su rol de educadores en casa.

“Los padres reconocen que es importante retroalimentar a sus hijos en casa, pero por cuestiones de tiempo y orientación no lo hacen de manera correcta, y olvidan ciertos elementos que pueden apoyar a sus hijos a lograr los desarrollos esperados para cada nivel. Como familias expresan que consideran al informe descriptivo como gran insumo para su rol como educadores dentro de casa, que trabajan en las recomendaciones dadas y en comprometerse para alcanzar una comunicación bidireccional en el colegio y así evidenciar trabajo de seguimiento y apoyo de sus hijos.” (Osorio y López, 2014, p. 27)

Muchas veces las educadoras nos preguntamos de qué manera se puede incorporar a la familia en los informes cuando no existe tiempo de encuentros. Una posible alternativa es dejar espacio para que los padres completen sus apreciaciones o percepciones del proceso de aprendizaje de su hijo complementando la visión del educador. Esta información es de gran utilidad para tener una visión más global del niño y su proceso educativo y permite tomar mejores decisiones para ayudarlo. Lo más conveniente en todos los casos es completar la información que entregan los padres en los informes a través de las **entrevistas**, en las cuales se comparte y enriquece las versiones de ambos lados, familia – educador.

Los niños también pueden participar en la elaboración del informe, a través de producciones personales como dibujos o registros, donde plasman su etapa concreta de aprendizaje y características individuales, lo que le da un sentido único y más cercano al informe, también pueden hacerse partícipes desarrollando una autoevaluación a través de adhesivos, signos, esquemas de fácil reconocimiento para ellos, aportando al proceso considerándolo como un camino propio de aprendizaje. Todo esto depende del estilo del centro, porque existen experiencias de lugares en que el informe tiene un carácter más formal y que este tipo de arreglos hace perder su “seriedad” o al menos eso argumentan sus educadores.

La ilustración nº 8 expone un ejemplo de una parte de un informe abierto, en el cual se incorpora a la familia ofreciéndole un espacio para su voz en la evaluación. La ilustración nº9 consiste en un ejemplo que podría ser incorporado, en alguna evaluación formativa o sumativa, adecuándolo de la manera que precise en centro educativo, pues intenta recoger información acerca de lo que piensan los padres o familia de sus niños.

3-4 AÑOS: INFORME FINAL

Estimada familia:

Los datos que se ofrecen en el documento son orientativos del nivel de desarrollo general alcanzado por tu hijo-hija hasta la fecha.

La finalidad de los mismos no es valorar sus comportamientos ni emitir juicios de valor, sino revisar la calidad de los procesos que todos hemos ido poniendo en marcha, que siempre son más amplios que lo que puede reflejar cualquier informe.

Es importante destacar que el desarrollo del niño-a es un proceso continuo en el que los cambios, a veces muy rápidos, se van produciendo progresivamente en función de su propio proceso de maduración. Por ello, es normal observar variedad de niveles de desarrollo dentro de un mismo aula, ya que las diferencias individuales son la característica esencial del grupo; la comparación entre ellos no es por tanto significativa, sino con sus propios progresos.

Observaréis que al final de este documento hay una hoja en la podéis reflejar las valoraciones que consideres oportunas y que sean de interés para el proceso educativo de vuestro/a hijo/a, devolviéndola a la tutora/or del aula una vez que la hayáis rellenado.

Después de haber leído detenidamente el informe de tu hijo-a, puedes hablar con nosotros de cualquier duda que te surja, así como comunicarnos tus propias valoraciones al respecto, en los tiempos y formas habituales de comunicación establecidos con la escuela (contactos diarios, petición de entrevista a la educadora....).

Confiamos que la información aportada satisfaga vuestra inquietud sobre la evolución de vuestro/a hijo/a en la Escuela.

III. CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	
RELACIONES	
<b>CON LOS COMPAÑEROS</b>	
Su relación en el grupo pequeño es:	Desinhibida
Su relación en el gran grupo es:	Participativa
Resuelve conflictos de forma pacífica.	a veces
La relación con los compañeros es.....	Buena
<b>CON LOS ADULTOS</b>	
Su comunicación con el adulto es:	Dependiente No
	Pide ayuda cuando la necesita Si
	Afectuosa Si muy cariñosa
	Tímida No
	Distante No
	Hace llamadas de atención A veces, sigue teniendo recobretes
	Tolera que le pongan límites A veces
Establece vínculos afectivos con otras personas del centro (tutores): Si	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
Su relación con los demás es buena, se une a las propuestas de los otros tanto en el aula como en el patio.	
<b>JUEGO</b>	
Suele jugar solo/a:	A veces
Suele integrarse en un grupo.	Si
Molesta a los demás sin integrarse en los juegos	No
Le gustan los juegos:	Tranquilos De acción Agresivos Sin reglas Con reglas De deporte
Prefiere los rincones de.....	Animales - coches / Puzzles / cuentos
Su forma de jugar es:	
Cuida y recoge el material y el espacio.	Si
Busca la compañía del adulto	No
<b>OBSERVACIONES</b>	
Acepta bien juegos de movimiento, como otros más tranquilos... cuentos, casita... etc. de cuando acepta las demandas de los otros en el juego, los conflictos suelen acabar en pelea y rabietas, aunque cada vez con menos frecuencia.	

Ilustración 8. Informe de tipo abierto. Fuente: Revista Guix d'Infantil (Febrero, 2002)







### **III Parte. Marco metodológico del estudio.**



## Capítulo 4. Enfoque y diseño metodológico.

### 4.1 Paradigma de investigación.

La investigación educativa puede estar guiada desde diferentes paradigmas compuestos por un conjunto de postulados y valores de una comunidad científica. El concepto de **paradigma** ha sido definido por algunos autores como Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) como un **conjunto de creencias y actitudes**, como una **visión del mundo <compartida>** por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada. Por consiguiente, una comunidad científica participa de un mismo paradigma, manteniendo un lenguaje en común, valores, metas y creencias (Fernández Díaz, 1985 en Latorre et al. 2003)

Tradicionalmente se ha hablado de dos grandes paradigmas en investigación, cuantitativo y cualitativo. En la actualidad se identifican tres grandes paradigmas, positivista, interpretativo, socio crítico. Los autores antes señalados (Arnal, et al. 2003) hacen una breve descripción de estos tres tipos de paradigmas referenciando a sus principales exponentes:

El paradigma positivista también denominado cuantitativo, empírico analítico, racionalista, está representado en autores como Comte (1798-1857), Durkheim (1858-1917) y Popper (1902-1994). Se caracteriza principalmente por considerar el conocimiento como objetivo, generalizable, deductivo.

El paradigma interpretativo también denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico centra su interés en los significados de las acciones humanas y sociales. Algunos autores expositores de él son SchuLtz (1890-1959); Weber, (1864-1920) y escuelas de pensamiento como la fenomenología, interaccionismo simbólico, etno metodología, y sociología cualitativa. Dentro de los primeros autores que los reconocieron como opciones de investigación están, Lincoln y Guba (1985), Koetting (1984). Bajo esta mirada la investigación pretende entrar en el mundo personal de los sujetos, abordando significados para comprender e interpretar. Estudia las creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo.

El paradigma socio crítico introduce el camino de la reflexión y la crítica en los procesos de conocimiento. Su finalidad es transformar las estructuras sociales. Se apoya en los trabajos de la escuela de Frankfurt, (Horkheimer y Adorno 1923-1938), en el neomarxismo (Apple, 1982; Giroux, 1983) en la teoría crítica social de Habermas (1984) y en Freire (1972) y Carr y Kemmis (1983), entre otros.

Existen autores que optan por posicionarse en uno u otro paradigma. Sin embargo, en la actualidad es común que investigadores hablen de una complementariedad de paradigmas dentro de sus estudios al usar métodos o técnicas de recogida de información de más de uno, la intención no es solaparlos sino integrarlos y ha sido frecuente en investigación educativa. Sin embargo, hay quienes sostienen que el enfoque del estudio es particular de un tipo de paradigma y que dentro de éste puedan integrarse métodos y técnicas de otro sin necesariamente modificar el enfoque. Badilla (2006) menciona que un enfoque investigativo cualitativo puede utilizar distintas metodologías con el fin de analizar, explicar e interpretar hechos, pensamientos y experiencias de los participantes.

Siguiendo con esta última idea el trabajo que se da a conocer en esta investigación está planteado desde una mirada cualitativa. De entre los tres paradigmas mencionados anteriormente se sitúa concretamente en el interpretativo pues pretende comprender e interpretar realidades particulares. Aunque se ha usado la técnica del cuestionario, que puede parecer que pertenece a un enfoque más objetivo, la razón de su utilización es principalmente obtener una muestra del estado de la cuestión de modo general y exploratorio.

En referencia al paradigma cualitativo Badilla (2006) señala que enmarcarse dentro de un estudio de este tipo debe considerar: el contexto histórico; las relaciones e intercambios sociales; las representaciones sociales; y el Lenguaje.

El mismo autor sugiere algunas preguntas a través de las que se ha situado este trabajo, que justifican la opción paradigmática tomada y que sirven para situarnos en cualquier trabajo de investigación enfocado desde este Paradigma:

- Cuál es la naturaleza de la realidad que se quiere investigar. Se trata de una realidad social, relacional, dinámica, variable. Casos concretos, realidades particulares con sentidos y significados propios, revelan la complejidad de las construcciones personales y relaciones que se establecen en el día a día enfocado al tema específico de creencias y prácticas de evaluación de aprendizajes en educación infantil y todo lo que conlleva.
- Qué relación se establece entre quien conoce y lo que se quiere conocer. En este sentido se integran las subjetividades y procesos reflexivos que subyacen a las prácticas. El investigador es un observador de la realidad para comprenderla poniendo en juego los conocimientos previos que tiene acerca de esa realidad, en este caso revisión bibliográfica y experiencia personal y profesional, sin la intención de enjuiciar sino de recoger otras experiencias reveladoras al tema planteado.
- Cómo se conduce la búsqueda del conocimiento. No hay una sola metodología, sino más bien se integran todas aquellas técnicas y métodos que permitan analizar, explicar e interpretar hechos o pensamientos de participantes de la investigación. Se integran estrategias cualitativas de recogida de información de la subjetividad de los participantes como por ejemplo a través de entrevistas, relatos de experiencias, y estrategias de observación de la práctica para profundizar y complementar información.
- Cómo se sociabiliza en conocimiento. El conocimiento se comparte con los actores de la investigación, teniendo en cuenta el contexto, las relaciones, las representaciones sociales y el lenguaje. Se pretende dar a conocer las experiencias vividas con cada caso para que a partir de su lectura se puedan extraer las conclusiones del trabajo, ofreciendo a la comunidad la posibilidad de sumergirse en vivencias cercanas o familiares del quehacer educativo y desde ahí transferir conocimiento.

En relación a lo expuesto anteriormente existen algunos objetivos fundamentales de la investigación cualitativa que en este trabajo intenté abordarlos a través de un

trabajo de campo exhaustivo y riguroso. Colás (1997) en Sandín (2003) los define como:

- **Descriptivos.** Se refiere a una identificación de los elementos en los escenarios, es decir todo lo que rodeaba a las educadoras y que podía interferir en sus creencias respecto a la evaluación de aprendizajes. Una especie de exploración de los elementos que pudieran estar en conexión con las ideas de cada una de ellas. Descripción de procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.
- **Interpretativos.** Quiere decir que se intenta comprender el significado del texto y de la acción que refleja cada caso narrado. Con este objetivo se pretende a su vez, Desarrollar nuevos conceptos, esto ha sucedido, en parte con las nuevas categorías emergentes. Reelaborar conceptos existentes, en cada caso resulta distinto, pero a partir de las categorías preestablecidas por el marco teórico, se ha podido observar alguna modificación de conceptos en uno o más casos. Identificar problemas, la práctica relatada por las educadoras, ha sido, sin duda, un aspecto, en todos los casos, que ha permitido observar diferentes problemas en función de las creencias. Refinar conocimientos, en relación al marco teórico. Explicar y crear generalidades, esto a partir de las conclusiones generales. Clasificar y comprender la complejidad, por tratarse de casos únicos, pero a la vez pertenecientes a un sistema social.
- **Contrastación histórica.** Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías. En este caso no es un objetivo que me plantee como parte de la investigación, pese a que es una investigación cualitativa. Si bien es cierto el aporte de las narraciones pasaran a ser documentos puntuales en un determinado contexto histórico cultural para quienes los lean en un futuro, no pretenden generalizar ni establecer teorías, sino más bien comprender una situación enmarcada en un contexto determinado.
- **Evaluativos.** Aunque tampoco es un objetivo directo de la tesis, el carácter evaluativo de esta investigación podría manifestarse en la capacidad de los lectores de ciertas áreas del conocimiento educativo relacionado con



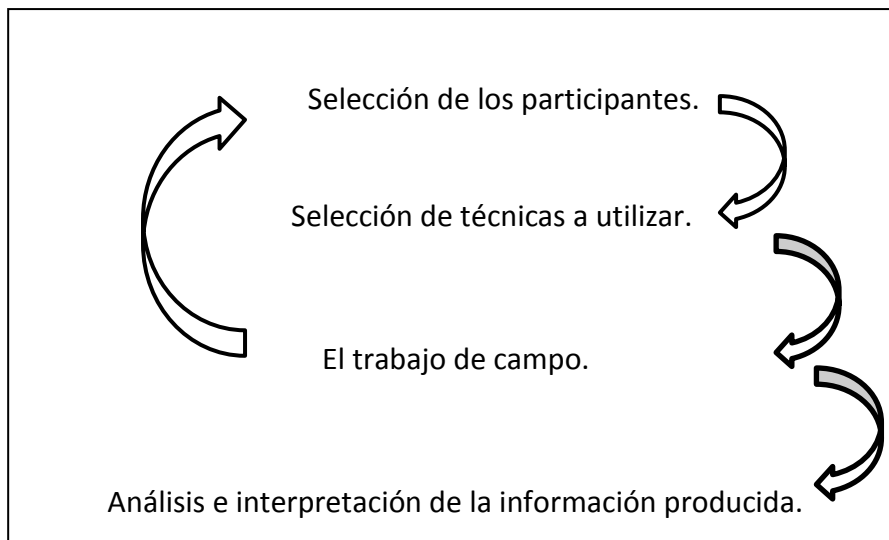
formación docente, planificación educativa, para extraer la información relacionada con este campo, pues parte de la información que ofrecen los relatos de las educadoras tienen mucho que ver con esto. Sus creencias están relacionadas, en algún sentido con dimensiones que se relacionan con la formación, con las organizaciones educativas, con las políticas del gobierno, con la innovación propuesta e implícitamente puede ser rescatado como un aporte evaluativo.

Para el cumplimiento de uno o más de estos objetivos la investigación cualitativa requiere hacer uso de estrategias que permitan el desarrollo óptimo del proceso. Una de ellas es la negociación la cual implica los acuerdos y consideraciones éticas asumidas por el investigador y los participantes, pues se trata de cuestiones personales que estarán de algún modo formando parte del saber científico. Por ello es indispensable la negociación antes, durante y después del proceso. Y otra estrategia clave es la triangulación de la información que consiste en contrastar, complementar e integrarla para descubrir los puntos coincidentes y los divergentes que provienen de diversas fuentes y es usada como estrategia de validez.

En cualquier estudio de corte cualitativo existen componentes esenciales, éstos son:

1. Planteamiento de un problema.
2. Acercamientos teóricos.
3. Selección de los participantes.
4. Selección de técnicas a utilizar.
5. Trabajo de campo.
6. Análisis e interpretación de la información producida.
7. Credibilidad de la información, se utiliza la “triangulación” como estrategia de validez.
8. Elaboración del informe final.

Este trabajo consta de los 8 puntos mencionados, aunque los puntos 2, 3 y 4 no están linealmente segmentados en el orden de formulación, porque se han combinado en el tiempo pasando a ser más bien una especie de espiral como se puede observar en el esquema de presentación de la investigación y en la ilustración 10.



**Ilustración 10. Ejemplo de secuencia cualitativa seguida en la investigación. Fuente: Elaboración propia.**

Esto quiere decir que se ha efectuado uno pasos preliminares para volver a las etapas de selección de participantes, selección, confección y aplicación de técnicas y análisis de información.

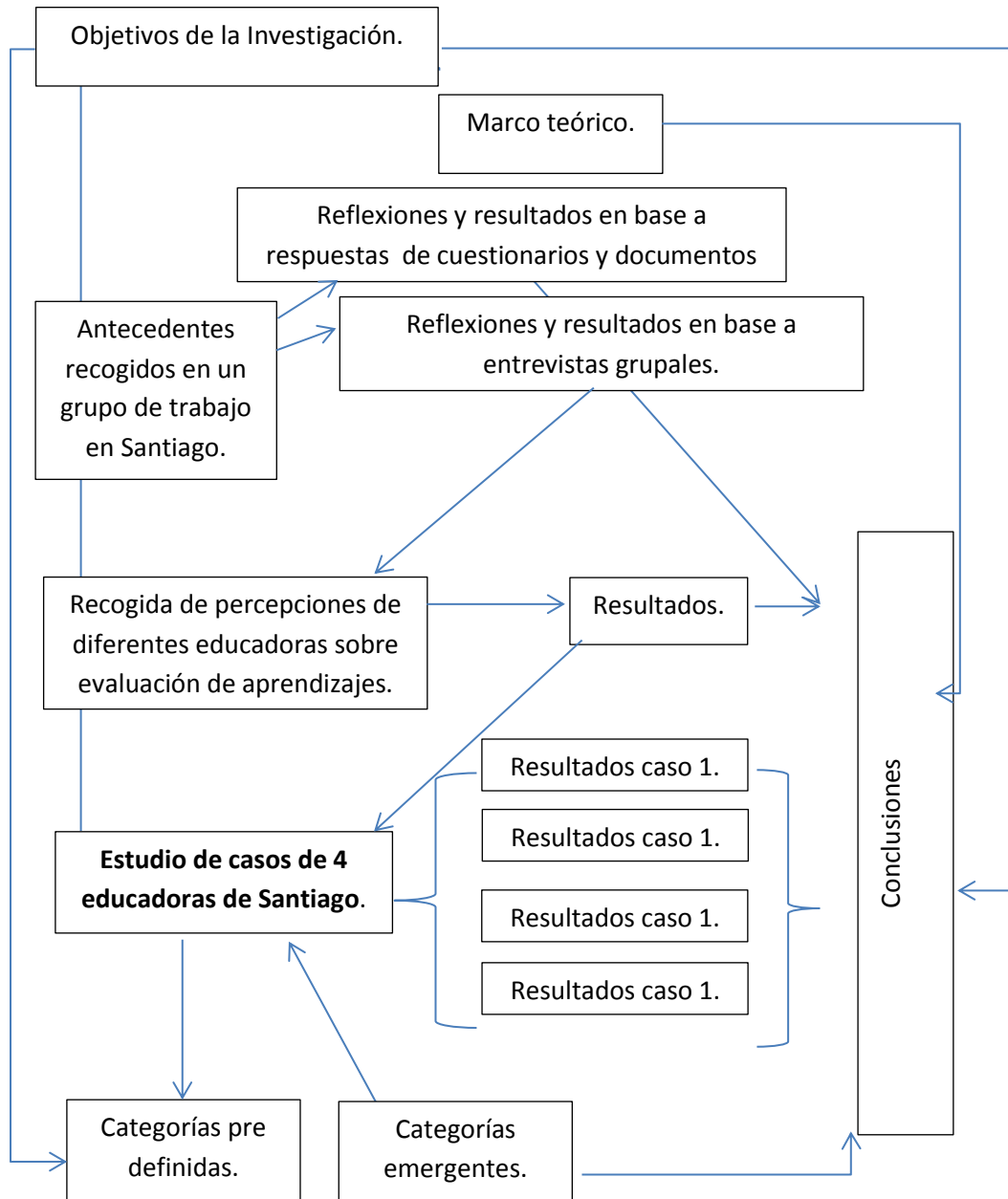
#### **4.2 Diseño de la investigación.**

La presente investigación consiste en un estudio de casos cuyos objetivos apuntan a comprender creencias de educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes, cuyo proceso de planificación y elaboración inicial ha sido abordado desde una complementareidad de técnicas de otros métodos. Para organizar el proceso se han definido etapas o fases en que las que se han aplicado las distintas técnicas y/o estrategias, por lo tanto, se presenta como un diseño secuencial, es decir, cada fase está ligada una a la otra en forma coherente y sincronizada.

Un diseño secuencial, citando a Goetz y Lecompte, (1988) en Gil Flores (1994, pp. 32-33) “implica un proceso de varias etapas en el que un fenómeno global es dividido en unidades, éstas so dosificadas en categorías y a categorías, y a continuación ensambladas, relacionadas para conseguir un todo coherente”

Para comprender la manera en que se ha realizado el análisis de la información (de manera secuenciada) y cómo se han organizado las distintas fases de ésta, en la ilustración 11 se presenta un esquema que resume los pasos seguidos.

**Esquema resumen de la investigación.**



**Ilustración 11: Análisis secuencial de la investigación. Fuente: elaboración propia.**

Este esquema resume, como su nombre lo indica, el procedimiento global de la investigación. Consiste en un proceso que comienza de ciertos propósitos u objetivos, que encaminan la búsqueda de un marco teórico. A partir del marco teórico, tanto del tema a tratar como del aspecto metodológico, se planifica y se ejecuta un pequeño proyecto de investigación-acción que da origen a dos tipos de resultados parciales. Éstos últimos permiten planificar y concretar una segunda parte relacionada con la recogida de percepciones de un grupo más grande de educadores, acerca de la evaluación de aprendizajes. A partir de estos nuevos antecedentes parciales se procede a planificar y concretar la parte fundamental de la investigación, que ocupa gran parte del tiempo. De ésta se desprenden conclusiones relativas a las creencias de cuatro casos particulares. Cuyo análisis como se verá en el próximo capítulo, es formulado desde los objetivos específicos como punto de referencia, pero en el que a la vez surge información desde el mismo escenario de investigación la cual nutre las conclusiones finales de este trabajo, en conjunto con los referentes bibliográficos.

## Capítulo 5. Metodología de trabajo.

Para llevar a cabo la obtención de datos en un enfoque interpretativo la metodología de trabajo debe apuntar a los objetivos del estudio, en este caso una clara orientación a la comprensión de los fenómenos estudiados, las creencias sobre evaluación de aprendizajes de las educadoras de párvulos. Existen algunos métodos previamente trabajados por autores e investigadores que permiten acercarse a estos temas como, el estudio de caso, (Merriam, 1988., Yin 1994., Stake 1998 en Simons, 2011), la investigación biográfico narrativa, (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001), la etnografía (Malinowski, 1922 y Evans-Pritchard 1949 en Latorre et al. 2003), la investigación acción (Lewin, 1944., Carr y Kemmis 1983-198., Stenhouse 1985 en Elliot (2005) análisis del discurso (Harris, 1960-1970., Van Dijk 1992 en Latorre et al. (2003). Para efectuar la recogida de información la metodología cualitativa recurre a técnicas específicas que se ajustarán unas más que otras según el método escogido, puede haber otras como los grupos de discusión, historias de vida, observación de clases, entre otros. En este trabajo he optado por el estudio de casos como principal método de trabajo, usando técnicas como entrevistas, análisis de documentos, relatos de vida profesional y mis notas de campo. Se han seleccionado estas técnicas en términos de viabilidad, fiabilidad y confidencialidad.

En relación al estudio de casos, la intención de este trabajo, fue seguir un método de que me permitiese, en primer lugar, analizar la realidad social concretamente socio educativa, del contexto de las educadoras de párvulos, que fuese comprensivo, sistemático y en profundidad para interiorizarme en sus creencias. Más adelante se detalla con más exactitud este método de trabajo y cómo se llevó a cabo.

El estudio de casos, es el método seleccionado por el cual organicé, sistematicé y di cuerpo al proceso de investigación con las educadoras de párvulos para comprender sus creencias acerca de la evaluación, para ello, como se observó en el esquema presentado, utilicé parte de otros métodos de modo complementario. En

una fase previa como manera de acercarme a las reflexiones y pensamientos de las educadoras respecto al tema, llevé a cabo un pequeño proyecto de investigación acción. Y como método para exponer los resultados de los casos se utilizó parte del método biográfico narrativo. Por esta razón a continuación expongo el estudio de casos como metodología de la investigación, pero luego hago referencia a los otros dos métodos como complementarios a la misma para que exista comprensión del por qué los usé en las determinadas situaciones, tanto la previa como la posterior.

## **5.1 El estudio de casos.**

### **5.1.1 Definición.**

EL estudio de caso consiste en un método de investigación cualitativa, para algunos autores un diseño de estrategia de investigación, para otros un enfoque, que es utilizado en el campo de las ciencias sociales para comprender una realidad específica. Si bien existen diferentes definiciones según la visión de investigación que presente el autor, todos coinciden en que un caso es algo específico, complejo que merece interés de investigación. La investigación con estudio de caso pretende comprender el mismo caso, no busca generalizar ni comprender otros casos. Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998). El énfasis en la profundidad y unicidad con que se estudia el caso es lo que define este enfoque.

Para Walker es:

“El examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes de hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, de intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.” (Walker, 1982 en Dockrell y Hamilton, 1982, pp. 42-82).

Una tercera definición dada por Merriam (1988) en Simons (2011, p.41) lo reconoce como “una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un

fenómeno o una unidad social... se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico”.

Por su parte Yin (1994 en Simons, 2011, p. 41) agrega que el estudio de caso se define por ser “una estrategia de investigación exhaustiva que incorpora sistemas específicos de recogida y análisis datos para investigar los fenómenos en contextos auténticos”.

Para algunos autores como Simons y Stake, en Simons (2011) el estudio de caso es más que un método, más bien compone un enfoque con intención de investigación y con propósito metodológico y por este motivo podría usar varios métodos.

En este trabajo, yo lo considero un enfoque metodológico, para el cual usaré diferentes estrategias de recogida y análisis de la información.

### **5.1.2 Características.**

Desde el punto de vista metodológico Bisquerra (2004) apoyándose en Pérez Serrano (1994), señala las siguientes características de este enfoque de investigación relacionadas a su vez con los objetivos anteriormente descritos.

- Particularista. Se concentra en un fenómeno particular.
- Descriptivo. El producto final se resume en una descripción rica y densa del fenómeno estudiado.
- Heurístico. Ilumina la comprensión del fenómeno estudiado por parte de quien lo lee o lo conoce.
- Inductivo. Las generalizaciones surgen a partir de la información que entrega el contexto.

El estudio de casos en esta investigación contempla las cuatro características mencionada por estos autores, cada caso es un fenómeno particular, el cual se describe en forma narrativa, intentando comprender lo mejor posible las creencias que emergen de los diálogos.

### **5.1.3 Objetivos.**

El objetivo principal del estudio de casos es, sin duda, investigar la particularidad de un caso. Simons (2011) aclara que también consiste en generar la comprensión exhaustiva de un tema determinado. Esta autora, puntualiza en su trabajo acerca del estudio de casos, finalidades de otros autores considerados en la definición este método. Este autor destaca que para Stake (1998) la finalidad última es comprender el propio caso. Para Yin, (1994), por otro lado, las finalidades serían las siguientes tres: Exploratoria, cuyos resultados pueden ser usados para formular preguntas de investigación; Descriptiva, intenta describir un caso particular. Y Explicativa, facilita la interpretación.

Todos estos argumentos hacen del estudio de caso un método o enfoque preciso para adentrarnos en las creencias de las educadoras respecto de la evaluación de los aprendizajes de los niños y analizar de qué manera se relacionan con sus prácticas. Ya mencionado que el objetivo de este estudio es describir para comprender.

### **5.1.4 Modalidades.**

Vinculada con los objetivos se encuentra la clasificación por modalidades. Los estudios de casos se pueden agrupar bajo diferentes criterios y dependiendo de la visión del autor, Simons (2011) hace una descripción de éstas y de sus principales expositores.

En función del objetivo. (Stake, 1995) identifica tres modalidades. Esta distinción también responde a los métodos de recogida de información que se utilizarán, los cuales pueden ser diversos y deben responder a los fines del estudio.

- Intrínseco. El caso se estudia por el propio interés (interés intrínseco)
- Instrumental. Estudio de un tema o pregunta de investigación. El caso se escoge para entender otros casos.
- Colectivo. Varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema.

Otra clasificación dada por la misma autora (Simons, 2011) considera estudios de tipo:



- Explicativos. Busca explicar las relaciones de un programa
- Descriptivos. Más focalizados.
  - Ilustrativo. Muestra el perfil de un caso.
  - Exploratorio. Sugiere interrogantes para nuevas investigaciones.
  - De situación crítica. Como prueba crítica de una aseveración.
- Metodología combinada. Acumulativos.

En función a la naturaleza del informe final, Merriam (1988) los agrupa en:

- Casos descriptivos. Presenta un informe detallado del caso en estudio.
- Casos interpretativos. Reúne información acerca del caso con el fin de teorizar acerca del mismo.
- Casos evaluativos. Implica descripción, explicación y juicio.

En función al número de participantes Bisquerra (2004) propone casos:

- Simple. único caso con características especiales, que permita trabajar con la teoría. Puede ser adecuado si el material del caso es suficientemente genérico o si la calidad de las conclusiones son únicas o fuertes.
- Múltiple. Una o varias unidades de análisis. Se hacen las mismas preguntas a todos los casos comprobando las respuestas para llegar a conclusiones. La intención es que coincidan los resultados de los distintos casos que permitan dar validez a la teoría. Se buscan casos representativos del fenómeno a analizar.

En función del momento de recogida de datos, se pueden encontrar dos tipos:

- En vivo. Diseño en vivo.
- Post facto. El investigador recoge los datos después que han ocurrido.

En función de la manipulación del investigador en el fenómeno Reigeluth y Frick (1999) los agrupan en dos:

- Diseñado.
- Natural.

También la autora da a conocer otras tres modalidades de carácter general presentados por otros referentes.

- Caso dirigido por la teoría. “lo que en la práctica pueda ser la teoría”, es decir el caso debe generar la teoría dependiendo de los datos que entregue (Bassegy, 1999).
- Estudio de caso evaluativo. Implica una dimensión política y democrática. Los resultados deben difundirse públicamente. Debe servir para la toma de decisiones (Merriam, 1988).
- Estudio de caso etnográfico. Busca interpretar el caso bajo teorías de una determinada cultura. Se centra en un proyecto o programa particular.

Es imposible adscribirse a todas las modalidades, en función de cada proyecto el investigador o grupo de investigadores definen una modalidad en particular. Para mí tiene mucho sentido el objetivo con que he enfocado el trabajo realizado. El propósito que dio origen a la tesis doctoral fue una motivación puramente intrínseca de comprender diferentes realidades provenientes de mi experiencia. Por esta razón la modalidad del estudio podría definirse como un estudio de casos intrínseco **de acuerdo al objetivo** (propuesto por Stake) pues surge de una inquietud muy personal y si quisiera complementarlo con la propuesta de clasificación por objetivo que hace Simmons, es descriptivo.

#### **5.1.5 Elección del caso.**

Al momento de seleccionar un caso, se propone tener en cuenta algunas consideraciones, pues no se puede olvidar que al tratarse de contextos particulares pueden intervenir diversos factores en la realidad observada, se proponen las siguientes. A su vez establezco la relación con el trabajo presentado en esta tesis.

- Tipo de estudio de caso que se desea. Ya mencionado, intrínseco, descriptivo orientado a la comprensión de cuatro casos particulares.
- Dónde está ubicado el caso. En Santiago de Chile.
- Qué es lo que va a generar mayor comprensión. Los diálogos de las educadoras en base a sus experiencias y apreciaciones personales.
- Los costes de desplazamiento. Considerados en viajes de vacaciones a Chile.

- Tiempo que haya que emplear. Considerado dependiendo de la disponibilidad de las educadoras.
- La disposición y oportunidad de las instituciones y las personas que se vayan a estudiar. Considerado, los fines de semanas y horarios libres dentro de sus instituciones y fuera de ellas.
- La ubicación geográfica. Santiago de Chile.
- La cercanía del lugar de residencia. La movilización está a cargo de la investigadora.

#### **5.1.6 Diseño de investigación de un caso.**

Para diseñar un caso se proponen varios pasos, pero para este trabajo se prioriza en el diseño de investigación una secuencia que integre: definir las preguntas de investigación, la metodología general, los criterios para la selección de los participantes y los procedimientos éticos que velen porque éstos reciban un trato justo.

Sabariego, Massot y Dorio, (2004) proponen una secuencia, clarificadora y orientadora para este estudio. Ésta consiste en una lista de variables consideradas para la selección y definición de los casos. Los instrumentos con las listas de preguntas utilizadas se encuentran anexados y los otros pasos se verán esclarecidos en los siguientes apartados de este capítulo.

1. Selección y definición de un caso. Las variables o condiciones utilizadas para la selección de las a las educadoras fueron las siguientes:
  - Años de ejercicio docente.
  - Dependencia de la organización educativa en la que trabaja.
  - Metodología del centro educativo.

Según estas variables se ha pensado en cuatro tipos de educadoras de párvulos.

- Educadora con un año de experiencia perteneciente a un establecimiento educacional concertado con currículum nacional.
- Educadora con 6 años de experiencia perteneciente a un establecimiento educacional privado con currículum Montessori.

- Educadora con 10 años de experiencia con perteneciente a un establecimiento educacional privado con currículum High Scope.
  - Educadora con 25 años de experiencia perteneciente a un establecimiento educacional privado con currículum nacional adaptado.
2. Elaboración de una lista de preguntas.
  3. Localización de las fuentes de datos.
  4. Análisis e interpretación.
  5. Elaboración del informe.

### **5.1.7 Ventajas y limitaciones del estudio de caso.**

Las principales ventajas recaen en su dimensión cualitativa, su utilidad en educación y cercanía con lo estudiado. Para Walker (1982 en Dockrell & Hamilton, 1982) está distanciado del lenguaje teórico, pero puede contribuir con éste. Permite revelar como se relacionan las abstracciones teóricas y las percepciones del sentido común en la vida diaria.

**Tabla 5. Ventajas y limitaciones del estudio de casos. Fuente: Elaboración propia, adaptada de Latorre et al. (2004); Simons (2011)**

Latorre (2005, p.237) menciona las siguientes <b>ventajas</b> .	Simons (2011) señala algunas <b>limitaciones</b> como las siguientes:
Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.	Dificultad para procesar gran cantidad de información que se acumula.
Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.	El exceso de implicación personal por parte del investigador podría ser un problema.
Es un modo abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.	El informe no podrá representar totalmente la realidad que se quiere mostrar.
Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.	Es fácil hacer inferencias acerca de otros casos.
Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.	La utilidad de las conclusiones depende de la aceptación de las diferentes formas que se establece la validez.
Citando a Stake (1981) agrega: Es más concreto. Está vinculado con nuestra propia experiencia, es más vivo, concreto y sensorial.	El tema de la generalización.
Está contextualizado. Muestra experiencias enraizadas en el contexto.	
Más desarrollado. Por la interpretación del lector que aporta su experiencia y comprensión.	

Está basado en poblaciones de referencia cercanas al lector lo que permite acercare más fácilmente.	
---	--

Dentro de las limitaciones, la principal se encontraría relacionada con la generalización de teoría, pues esto limitaría su fiabilidad y validez al obviar el carácter único y particular del caso.

## **5.2 La investigación Acción como antesala al estudio de casos.**

Como ya se adelantó en la introducción de este apartado, la metodología de la investigación contempló un pequeño proyecto de investigación acción que, aunque no llegó a una fase final propuesta por el método permitió ahondar en aspectos importantes de algunos pensamientos de las educadoras participantes. A continuación, se expondrán algunas características fundamentales de este método para contextualizar esta parte del estudio.

### **5.2.1 Definición.**

La investigación acción es un término utilizado por primera vez por Lewin en 1946 y ha sido tratado por diversos autores quienes tratan de definirla en el marco del conocimiento social, enfatizando su aplicación en la dimensión educativa. Elliott es la principal representante de un enfoque interpretativo, que en sus trabajos desde 1970 hasta 1993, esta autora se refiere a la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (Latorre 2005, p. 24). Más tarde es definido como “Una forma de indagación autorreflexiva, realizada por los participantes (profesores, estudiantes o directores por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo)” por Kemmis (1984 en Latorre 2005, p.24).

### **5.2.2 Objetivos.**

Como idea general existe un consenso que la finalidad de la investigación acción supone cuestionar y problematizar las prácticas sociales, por consiguientes las educativas para la mejora de la práctica y la comprensión de la misma. En este sentido es un buen instrumento para “reconstruir” las prácticas sociales y educativas. Se podría decir que la investigación acción persigue las siguientes **metas o propósitos** como fundamentales.

- Mejorar y/o transformar de la práctica social y/o educativa, a la vez que se procura una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Protagonizar a lo prácticos como investigadores.

### **5.2.3 Ventajas.**

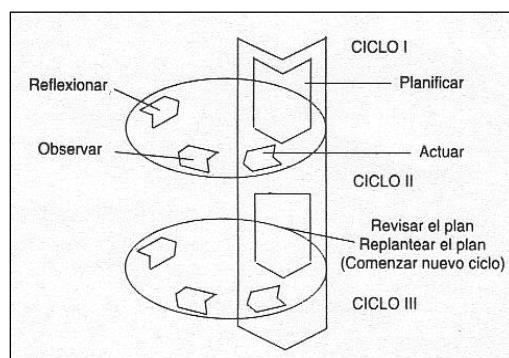
Entre las ventajas de la investigación cualitativa orientada a la investigación acción que se rescatan en este trabajo están las siguientes:

- Permite un conocimiento de lo subjetivo de las personas involucradas.
- Permite trabajar con pocos casos, en este caso se trata de un equipo de educadoras conformado por 6 personas.
- Proporciona un diseño flexible el cual puede ser modificado durante el transcurso de la investigación.
- Posibilita ahondar en la realidad, rescatar los detalles y obtener validez.
- Facilita conocer aspectos nuevos, propios de la realidad estudiada.
- Permite conocer los significados del proceso.

El proyecto presentado en un principio apuntaba a los cuatro propósitos, pero fundamentalmente al primero y al tercero, buscando un vínculo con la realidad para comprenderla y desde ahí mejorarla.

El proceso de una investigación acción suele surgir de necesidades de los participantes, es cíclico, e implica reflexión y acción permanente. A modo de síntesis

la investigación acción consta de cuatro momentos o fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar*.



**Ilustración 12. Modelo de investigación acción propuesto por Kemmis. Fuente Latorre (2005)**

Como se mencionó anteriormente, la investigación acción permitió rescatar ideas críticas y reflexivas del grupo de educadoras participantes, alcanzando el objetivo de reflexión en la práctica. El último paso no llegó a efectuarse, pero las reflexiones del proyecto, conducente a otra fase aportaron una buena fuente de información para seguir con el resto de objetivos. En la descripción del procedimiento se relata cómo se articulan en el escenario estas dos etapas.

### **5.3 Enfoque Biográfico Narrativo como parte de los informes del estudio de caso.**

La descripción de este método está asociada a la manera narrativa de presentación de los informes del estudio de casos, pues parece una propuesta coherente con el tipo de trabajo llevado a cabo y los datos recogidos. Uno de los textos que ha facilitado la elección de este enfoque es, precisamente, "el estudio de casos como informe narrativo" por este motivo se hace alusión a una breve descripción de este método a modo general.

#### **5.3.1 Definición.**

La investigación biográfico narrativa es una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento del mundo educativo a través de lo que piensan y dicen los

implicados (García, Lubián y Moreno, 2010). Desde esta postura intenta ampliar la comprensión de las situaciones y fenómenos educativos. Es un enfoque apropiado para abordar las creencias, ya que según Knowles y Holt-Reynolds (1991 en García, Lubián y Moreno, 2010, p. 1) “Favorece, no solo la comprensión del mundo escolar, sino que también clarifica el origen de sus ideas educativas...” por esta razón lo he incorporado a mi proyecto de investigación como respuesta coherente a la manera de analizar y comunicar la información. Es así que algunos trabajos relacionados con el pensamiento del profesor como los de Zabalza (1991) y Marcelo (1992b) en Sandín (2003) se han abordado desde este enfoque metodológico.

El origen de la investigación biográfica narrativa se asocia con la publicación del último volumen de Thomas y Znaniecki *“The Polish Peasant in Europe and America”* en 1920. Momento en que comenzó a usarse la expresión *“life history”* para describir la vida de una persona que entrevistaba un investigador sucesivamente, y que complementaba con registros documentales y entrevistas a personas del entorno del sujeto para completar y validar su relato (Sandín, 2003)

Para comprender el significado de la composición del nombre de esta metodología, se intentará aclarar los dos términos principales desde la definición de Bolívar (2011)

Por un lado, se habla del género biográfico, o método biográfico. Se trata de una modalidad de trabajo en base a la vida de una persona, en la cual el investigador intenta recoger la mayor cantidad de información otorgada de la misma a través de distintas fuentes, para posteriormente, interpretarla y darla a conocer con algún fin específico. Bolívar lo define como un enfoque para documentar una vida. “El enfoque biográfico –entendido, en primer término, como la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social” (p.3) La principal fuente consiste en documentos biográficos en que la persona habla de sí misma o se describe a sí misma utilizando distintas técnicas.



Por otro lado, la narrativa correspondería a la manera de expresar el relato de las personas, integrando los componentes emotivos, subjetivos y complejos de la dimensión subjetiva del ser humano. Este autor define dos sentidos de narrativa: como una experiencia narrada, como un relato. Y como una forma de darle sentido a las experiencias relatas a través de un análisis de la información (es decir una metodología investigativa)

### **5.3.2 Propósitos y sentido.**

Esta modalidad de investigación se centra en el relato, intentando, a través de éste, interpretar las experiencias de las personas. La narrativa de las experiencias vividas cobra sentido en un momento en que se necesita expresar los fenómenos sociales abracando también el campo educativo. Bolívar (2011) lo expresa de la siguiente manera “En un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de individualizarse, de contar con referentes identitarios, donde el refugio en el propio yo se convierte en un asidero seguro.” Forma parte de una instancia de encuentro y se reconoce como método de investigación cada vez más atractivo convirtiéndose en un modo propio.

La técnica por excelencia en este tipo de investigación, es la entrevista biográfica, las demás son un complemento que aportan a la información de ésta. Las técnicas que suelen usarse en este enfoque son: Historias orales, anales o críticas; Líneas esquemáticas de los principales acontecimientos, divididas por segmentos y conectadas con sentido; Historias/relatos de familias; Fotografías, memorias y otros artefactos personales; Entrevistas; Diarios; Escritos autobiográficos; Cartas; Conversaciones; Notas de campo y otras historias de campo.

Connelly y Clandinin (1995 en García, Lubián y Moreno 2010, p.3) distinguen tres sentidos en el uso de la narrativa:

1. **El fenómeno** que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado)

2. **El método** de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos)
3. **El uso** que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover -mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado).

Y las mismas autoras hacen una interpretación de Pujadas (1992) referente al uso de la narrativa, argumentando que estos pueden corresponder a tres tipos, los que más adelante a ojos de otros autores son clasificados como métodos o técnicas del método biográfico.

- Relatos de vida. Como son contados por el sujeto.
- Historias de vida. Reconstrucciones a partir de relatos y otras fuentes.
- Biogramas. Registros a partir de numerosas biografías personales.

En definitiva, se entiende la narrativa como un relato de una experiencia y por otro lado un método de investigación que describe y analiza datos biográficos. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) utilizan el término “investigación biográfico narrativa” para referirse a una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener relatos. Dado el propósito de obtener relatos de vida profesional de cuatro educadoras de párvulos, a través de entrevistas y encuentros cercanos y a partir de ellos elaborar informes narrativos, recogiendo sus voces y experiencias para comprender lo que creen, esta modalidad parece oportuna. Sobre todo, tratándose de educadoras de una etapa en que la sensibilidad es algo que está latente, en que las experiencias y vivencias personales van probablemente muy conectadas con las ideas y su manifestación o inhibición.

### **5.3.3 Principios.**

Los autores mencionados en el párrafo anterior, definen cinco **principios básicos** de este método de investigación:

- Narrativo. El conocimiento, la experiencia o vida se expresa a través de narrativas. Argumento y tiempo configuran el relato.

- Constructivista. El relato no se limita a representar la realidad, además la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y a su mundo.
- Contextual. Las narraciones y los acontecimientos que relatan encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas sea social, cultural, institucional, etc.
- Interaccionista. Los significados se interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos.
- Dinámico. La dimensión temporal es clave en el relato, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo.

La escritura en una investigación biográfico-narrativa es, sin duda, una tarea compleja si se consideran los cinco principios propuestos. En esta tesis doctoral, se utiliza el método biográfico-narrativo como parte de un estudio de casos, es decir, se ha tomado parte de éste método para recoger información y para dar a conocer las experiencias desde una mirada lo más fiel a las vivencias y voz de las participantes. En este sentido, los relatos de cada informe intentan ser una descripción contextualizada, dinámica, constructivista, en la medida que presento las propias palabras de las educadoras, pero no existe una narración espacio temporal como una historia puramente ajena a la interpretación. Ya que se describe, en parte, situaciones que dialogan con el conocimiento y experiencia propios de la investigadora

### **5.3.5 Ventajas y limitaciones.**

Como todo enfoque de investigación, la adherencia al enfoque biográfico – narrativo conlleva ventajas y limitaciones en su utilización. La tabla n°6 resume una serie de ventajas y limitaciones a considerar.

**Tabla 6. Ventajas y limitaciones del enfoque biográfico-narrativo. Fuente: Adaptación de Valles, 2007, p. 255)**

Ventajas	Limitaciones.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter retrospectivo, longitudinal, subjetivo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de control: autenticidad, veracidad (problemas relativos)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulación metodológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seducción y fetichización. (Deficiencias formativas del investigador) validez interna y externa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compensación del objetivismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factor tiempo, laboriosidad, relación interpersonal...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses y funciones (Angell, 1945) por comprender el curso de vida de personas, grupos o instituciones. Mejorar la teoría. Centrado en el método de investigación en sí mismo.</li> <li>• Rentabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas con la calidad de la escucha, análisis e interpretación de relatos. Veracidad de la recuperación del pasado. Organización de la información según el género de quien narra.</li> <li>• Tensión entre la memoria individual y colectiva.</li> </ul>

Bolívar (2001) siendo un expositor de referencia de este enfoque de investigación, reconoce que éste podría tener dos grandes limitaciones si no se consideran los espacios y los tiempos en el contexto investigativo. Estos son, el **uso de poder sobre las vidas de otros y la narración sin contexto**. Por ello, agrega, que el investigador no puede quedar fuera del proceso reflexivo y debe hacerse participe en la reelaboración de la narración, considerando el contexto y otras fuentes de información de la persona investigada.

En síntesis, la investigación biográfica narrativa, puede ser entendida como un método en sí mismo, pero también, haciendo uso de la palabra “narrativa” como un fenómeno social que se presenta a una audiencia. Este es el sentido con que se ha trabajado en este proyecto de tesis desde este enfoque metodológico. Las educadoras de párvulos han relatado sus historias de vida profesional, enfocándose en el tema devaluación, por lo tanto, a través de historias de vida temáticas. En interacción con el tiempo, espacio, contexto socio cultural, económico, político, personal y todo lo que interviene en una interpretación intersubjetiva se ha elaborado las narraciones de sus relatos con el propósito de evidenciar sus estructuras cognitivas, efectivas y experienciales, intentando triangular con documentos y datos del contexto. Como propone Bolívar cada narración es un caso, por lo tanto, es presentado en forma vertical, como se verá en el capítulo III. Más

adelante, en el apartado 9.5, se encuentran los aspectos necesarios de considerar respecto al rigor científico, en el uso de este método cualitativo.

## Capítulo 6. Técnicas de recogida de información.

La fase de recogida de información requiere el uso de determinadas técnicas acordes con los objetivos de la investigación. Para facilitar la comprensión de este punto, se aludirá a la distinción conceptual que hace Del Rincón et al. (1995). Las estrategias son técnicas o modos para recoger la información, implican interacción social entre el investigador y el investigado, el encuentro cercano entre ambos, una relación flexible y cálida. Los instrumentos son, en cambio, una entidad propia, poco flexible que permiten llevar a la práctica la estrategia. Algunos ejemplos presentados por este autor son los siguientes:

**Tabla 7. Técnicas de obtención de información. Fuente: Del Rincón et al. (1995, p.36)**

Técnicas de obtención de información.	
Instrumentos	Estrategias.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test</li> <li>• Pruebas objetivas</li> <li>• Escalas</li> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Observación sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Observación participante</li> <li>• Análisis documental</li> <li>• Autobiografía</li> <li>• Historias de vida</li> </ul>

Las técnicas utilizadas para obtener la información en este proyecto de tesis, son en total 5, considerando los antecedentes preliminares que se recogieron en las dos etapas previas al estudio de casos que engloba los resultados y conclusiones finales de este trabajo. Estas técnicas se han seleccionado tomando como referencia otros estudios similares, los objetivos, general y específicos y las posibilidades para llevarlas a la práctica.

La Tabla nº8 expone la relación entre los objetivos específicos de la investigación con las técnicas utilizadas en todo el proyecto.

**Tabla 8. Relación entre objetivos y técnicas de la investigación. Fuente: Elaboración propia.**

Objetivo.	Técnica.	
Conocer cuáles son las creencias de las maestras de infantil/educadoras de párvulos, respecto de la evaluación de aprendizajes, a modo general.	Cuestionario con preguntas vía on line.	Notas de campo

Conocer cómo influyen diversos factores educativos en las creencias de las educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes.	Cuestionario con preguntas vía on line.	
Identificar las principales creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes.	Entrevista semi estructurada con cada educadora <sup>4</sup> .	
Descubrir cómo se han configurado las creencias sobre evaluación de cada educadora.	Entrevista semi estructurada con cada educadora.	
Relacionar las experiencias de evaluación relatadas y documentadas por las educadoras con sus creencias sobre las mismas.	Análisis documental entrevistas.	
Analizar cómo se relacionan las creencias de evaluación de cada educadora con la organización educativa a la cual pertenece.	Entrevista semi estructurada con cada educadora.	
Evidenciar un proceso reflexivo con cada educadora a través del diálogo sobre las propias experiencias de evaluación.	Grabación de un relato sobre la experiencia con cada educadora.	

### 6.1 El Cuestionario.

Como se mencionó en párrafos anteriores, este instrumento permitió iniciar el conocimiento de las creencias de un amplio número de educadoras de párvulos para organizar una fase posterior de profundización en los cuatro casos expuestos. Por ello se contempló como una técnica útil y complementaria, aunque suela usarse en metodología de corte más cuantitativa. De hecho, como se verá, el cuestionario puede adoptar más de un formato, en función de los objetivos que se proponga el investigador, pudiendo recoger información de distinto origen. La estructura del cuestionario utilizado, se ha organizado en preguntas cerradas relativas a datos concretos como tiempo de ejercicio docente, cantidad de lugares de ejercicio docente, lugar de formación. Y preguntas abiertas acerca de su práctica y relacionadas con las dimensiones de la evaluación de los aprendizajes en educación infantil, formuladas desde una base teórica previamente consultada.

Cada cuestionario ha sido enviado vía correo electrónico a través de contactos en el ministerio de educación y redes profesionales de la investigadora, esta modalidad ha sido establecida debido a la distancia territorial ya mencionada.

<sup>4</sup> Todas las entrevistas corresponden a un tipo relacionado con relatos de vida profesional sobre un tema específico, que en este caso es evaluación de aprendizajes.

### **6.1.1 Definición.**

El cuestionario es un instrumento que puede ser usado en investigación o evaluación, consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, sobre ciertos hechos específicos. Es preparado cuidadosa y sistemáticamente y puede ser aplicado en diversas formas. El propósito principal de éste es recoger información de manera sistemática y ordenada sobre las variables que investiga en la población designada (García, 2003) Este instrumento, en la actualidad es comúnmente usado en el campo de las ciencias sociales. En coherencia con lo expuesto con el autor anterior, “Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (Latorre et al. 2003, p.66).

### **6.1.2 Diseño y presentación**

El diseño de un cuestionario debe ser cuidadoso y bien planificado pues se debe considerar que el investigador no estará presente para aclarar las dudas emergentes, si es que surgen, a las personas que responden. Se recomienda tener presente los siguientes aspectos en su diseño.

- El propósito. Que no sea demasiado general ni demasiado específico.
- La población. Para extraer la muestra y delimitar los recursos necesarios.
- Los recursos disponibles. Se refiere a los costes que lleva consigo el estudio.

Latorre et al. (2003) propone que son importantes de considerar las siguientes cuestiones:

- El formato del cuestionario debe ser claro y simple.
- Es recomendable introducir preguntas que despierten el interés de los encuestados, fáciles de contestar.
- Se debe cuidar la apariencia, en relación con ella: instrucciones en la parte superior de la hoja; se debe indicar el objetivo que se desea; dar razones por que se dirige a los encuestados y por qué contestar el cuestionario; mostrar gratitud y preocupación.
- Dar instrucciones claras de cómo y cuándo responder.



- Diferenciar las partes del cuestionario.
- Poner ejemplos de respuestas a cada formato nuevo.
- Si el cuestionario se remite por correo, facilitar su devolución.
- Al final, agradecer la colaboración, indicando que se devolverá los resultados si se desea.

### **6.1.3 Datos y preguntas.**

Los datos que se pueden obtener de un cuestionario se pueden organizar en cuatro categorías, según García (2003, p. 4) citando a Javeau (1971):

- **Hechos.** (Datos actuales) relativos al: dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo, edad, nivel educativo. b) al dominio del ambiente que le rodea: por ejemplo, vivienda, relaciones familiares, de vecindad, de trabajo, etc.; c) al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente).
- **Opiniones**, a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc., todo lo que uno podría llamar datos subjetivos.
- **Actitudes y motivaciones y sentimientos**, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y está a la base de las opiniones.
- **Cogniciones**, es decir índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos

En relación a las preguntas la organización de éstas puede ser dependiendo de diferentes criterios.

- **Según el modo de formularse.**

*Cerradas.* Sujeto debe elegir alguna posibilidad de respuesta presentada dentro de las opciones, con alguna señal indicada. Este tipo de preguntas debe ser exhaustiva y excluyente, es decir, todos los encuestados deben encontrar una opción que represente su única respuesta.

**Ejemplo utilizado en el trabajo con las educadoras de la primera etapa del proyecto:**

Años de experiencia docente:

-5	5-25	+ 25
----	------	------

*Abiertas.* Solo presentan la pregunta, dejando libertad al encuestado para responder, sin presentar alternativas.

**Ejemplo utilizado en este trabajo, también dentro de la primera etapa, con educadoras del colegio San Francisco.**

¿Qué aprendizajes evalúa en su tarea educativa, respecto a los niños?

- **Según la realidad que intenta descubrir.**

*Preguntas de hecho* son las que el encuestado conoce mejor y que no tiene dudas en sus respuestas, como su edad o lugar de formación.

**Ejemplo usado en la segunda fase:**

Título de educador obtenido en:

	Instituto de formación superior.
	Centro de formación profesional
	Universidad.

*Preguntas de opinión,* están más orientadas a conocer subjetivimos y se relacionan con estudios de creencias, preferencias y estimaciones.

**Ejemplo usado en la segunda fase:**

¿Según usted, en qué consiste una buena evaluación de aprendizajes?

*Preguntas según la finalidad.*

Directas. Preguntas que explicitan concretamente lo que se quiere saber de la opinión del encuestado.

**Ejemplo utilizado en la misma experiencia anterior:**

¿Qué estrategias de evaluación utiliza en su práctica educativa?

Indirectas. Preguntas que infieran lo que piensa el encuestado, por ejemplo “modelos ficticios” (idea de Pérez Juste en García, 2003) o preguntas sobre intenciones de acción. No fue utilizada en el cuestionario aplicado, pero un ejemplo podría ser el siguiente.

**Ejemplo propuesto:**

*“Si Ud. fuese la directora de su centro educativo, ¿Cómo orientaría la evaluación de aprendizajes a las educadoras?”*

- **Según la función en el cuestionario.** (Sólo se nombran, pero No detallan pues no fue utilizado en el estudio).

*Preguntas **filtro**; Preguntas **control**; Preguntas de **introducción** o **rompehielos**; Preguntas **Muelle**; Preguntas **baterías**.*

**6.1.4 Ventajas y desventajas.**

El formato de cuestionario escogido para realizar una exploración de creencias con el grupo de educadoras, fue de preguntas abiertas y en base a opiniones. Aunque la primera parte tenía un par de ítems cerrados para obtener datos de hecho. Las ventajas y desventajas encontradas en ambos casos fueron, claramente, las que exponen Arnal et al. (1995) en el cuadro expuesto a continuación.

**Tabla 9. Ventajas y desventajas de preguntas del cuestionario. Fuente: Adaptación de Arnal et al. (1995)**

Modo de pregunta	Tipo de dato	Principales ventajas	Principales inconvenientes.
Abierta	Nominal	Menor acotamiento previo y flexibilidad de respuesta	Más difícil de puntuar o codificar
Escalar	Intervalo	Puntuación Fácil	Tiempo empleado y puede ser sesgada
Clasificación	Ordinal	Puntuación fácil muy discriminativas	Difíciles de contestar
Categorizada/lista de corroboración	Nominal (de intervalo si se totalizan)	Puntuación fácil y sencillas de contrastar	Proporcionan menos datos y menos opciones

El uso del cuestionario en la investigación será narrado de forma más clara en el capítulo IV, en el cual se describirá el procedimiento seguido para analizar la información. Además, se retomarán los detalles de aplicación de los cuestionarios y los pasos seguidos para obtener los datos que extraídos de ellos.

## **6.2 Entrevistas.**

### **6.2.1 Definición.**

La entrevista es una estrategia de recogida de información utilizada en investigación desde en el enfoque cualitativo. Se trata de una situación cara a cara donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco (Mayer & Ouellet, 1991., Taylor & Bodgan, 1996 en López y Deslauriers, 2011)

Lo que la diferencia de una conversación según el punto de vista de Caplow (1956 en Valles, 2007, p. 180) es:

- La participación del entrevistado y del entrevistador cuentan con unas expectativas explícitas uno al hablar y el otro escuchar.
- El entrevistador anima constantemente al otro a hablar sin contradecirle.
- A los ojos del entrevistado el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador.

### **6.2.2 Tipos de entrevistas.**

La entrevista utilizada en los encuentros con las educadoras de párvulos para recoger la información acerca de sus creencias, tiene básicamente dos características. Por un lado, como mencioné anteriormente, es semiestructurada, porque en un inicio se plantearon preguntas abiertas, preparadas previamente que indujeran un proceso de conversación más profunda. Y por otro lado, recoge parte de una entrevista biográfica en el sentido que con cada una de las educadoras las preguntas semi estructuradas dan origen a una narración de experiencias cognitivas, afectivas y emocionales de su vida profesional y personal. Por este motivo se utilizan estos dos términos y se explican a grandes rasgos. La alusión a la

entrevista grupal la hago para contextualizar los primeros encuentros con las educadoras que dieron origen a mis inquietudes por ahondar en las creencias respecto a la evaluación de aprendizajes.

#### *Entrevista semiestructurada.*

Existen varios tipos de entrevistas, estructurada, abierta, semiestructurada. En este caso he utilizado un tipo de entrevista semiestructurada para iniciar el proceso, luego ha sido una secuencia de entrevistas en profundidad. La entrevista semiestructurada consiste en un cuestionario de preguntas abiertas, organizadas, preparadas previamente por el entrevistador quien realiza la entrevista sin enjuiciar, evitando confrontar (Latorre et, al. 2003). La idea es facilitar que el entrevistado exprese su punto de vista. En ocasiones se suelen grabar, para ello se debe pedir autorización al entrevistado y procurar no intimidarlo. Las entrevistas semiestructuradas tienen estructura flexible, aunque suelen tener cuatro momentos característicos.

- Introducción que hace quien investiga explicando el porqué de la investigación.
- Preguntas que ayuden a romper el hielo y ganar la confianza del entrevistado.
- Desarrollo de las preguntas.
- Conclusión y agradecimiento al entrevistado.

El ejemplo de entrevista semi estructurada se expone junto con el de entrevista biográfica, en la cual se utilizó preguntas de este tipo para orientar los diálogos con las educadoras.

#### *Entrevista grupal:*

La Entrevista grupal se trata de una técnica que reúne grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y con fluidez (Taylor, 1987 en Latorre et, al. 2003) El investigador aplica un enfoque no directivo. Pretenden recoger las opiniones, las creencias, las ideas, las concepciones de los participantes. Se elaboran a partir de una serie de preguntas planificadas por

el investigador para responder a determinados objetivos. En el caso de este proyecto la entrevista grupal se usó específicamente en un comienzo, con el equipo de educadoras del liceo San Francisco para generar un espacio de reflexión sobre la evaluación de aprendizajes que desencadenó unas pautas de observación de sus prácticas que también fueron analizadas y usadas para establecer algunas observaciones de cara al objetivo posterior y definitivo de la investigación.

**Ejemplo de entrevista grupal usada en la primera fase.**

3. Participantes de la evaluación.

- a. En el cuestionario una respuesta hace referencia a la evaluación de los mismos niños, es decir la autoevaluación, ¿qué podríamos decir de este tipo de evaluación y la que implica a las familias?
- b. Respecto de las personas que participan en la evaluación, ¿quiénes deberían colaborar y por qué creemos que debería ser así?

**6.2.3 Momentos y fases de la entrevista.**

Las entrevistas se pueden ser diferenciadas en tres momentos Campos, et al. (2011, p.15) proponen una denominación en función de lo que representa la entrevista en el tiempo:

1. Como **acontecimiento**. Interacción entre entrevistador i entrevistado. Se debe considerar importantes el discurso y las actitudes de ambos.
2. Como **registro**. Grabación de audio, en que queda patente las reacciones verbales y las que capta el audio del entrevistador.
3. Como **texto**. Transcripción del audio a un texto escrito.

Por otro lado según el desarrollo sistemático para realizarlas, se puede reconocer en ellas algunas fases. Tanto Los autores recién mencionados, como Bolívar (2012) citando a Atkinson (2002) coinciden en estas tres fases que enuncian como las siguientes:

- **planificación**. Debe realizarse en función de los objetivos. En esta fase el entrevistador resuelve temas como a quien se entrevistará, y explicarle a esta o estas personas los propósitos de la entrevista. Posteriormente

desarrollar los guiones necesarios, revisar los contextos en que se llevará a cabo y concretar los aspectos éticos de protección de datos de los participantes.

- **Realización.** Se tratan de tres, cuatro, o las sesiones que se requieran para que el entrevistado pueda tener la confianza para relatar parte de su vida (en este caso, profesional) de manera abierta, reflexionar sobre determinados temas. El entrevistador intenta intervenir sin juzgar, pero ahondando en aquellas situaciones que considera importantes de profundizar.
- **Transcripción.** Se inicia con la transcripción de la información registrada en audio, o video, seguida del análisis que puede ser apoyado con algún programa computacional.

#### **6.2.4 Ventajas y limitaciones.**

Al igual que todas las opciones, tanto en investigación educativa, como en otros campos, la elección de uno u otro método, técnica o estrategia, tiene sus beneficios y sus limitaciones. La entrevista presenta una serie de ventajas e inconvenientes que se resumen en el siguiente cuadro extraído de Vallés (2007) por ser el que más representa lo encontrado en el trabajo realizado.

**Tabla 10. Ventajas y desventajas de la entrevista. Fuente: Valles (2007, p.198)**

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada y personalizada.</li> <li>• Posibilidad de indagación por derroteros no previstos.</li> <li>• Flexibilidad, diligencia y economía.</li> <li>• Contrapunto cualitativo de resultados cuantitativos.</li> <li>• Accesibilidad a información difícil de observar.</li> <li>• Preferible por su intimidad y comodidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factor tiempo (con matices)</li> <li>• Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad, validez.</li> <li>• Falta de observación directa o participada.</li> <li>• Carencia de las ventajas de la interacción grupal.</li> </ul>

El uso de la entrevista en este proyecto de tesis, sin duda fue un recurso indispensable para llegar a conectar, conocer y elaborar las narraciones de las educadoras en función de sus creencias sobre la evaluación. Dado que cada caso fue distinto, las entrevistas fueron diferenciándose en el tiempo con cada educadora, aunque en el inicio era un mismo guion para las cuatro. La entrevista, efectivamente permitió una accesibilidad a las percepciones y creencias que no hubiese podido acceder a través de técnicas más cerradas o menos cercanas. Sin embargo, el factor tiempo es un inconveniente real en la posibilidad de extender la información que se genera. La cantidad de datos exige una organización muy rigurosa que, en ocasiones se contrapone al tiempo de las educadoras de párvulos, que, como todo docente, no lo dispone y con lo que me encontré en el escenario con las educadoras. Para ello fue necesario complementar con las otras técnicas que se detallan a continuación que fueron de utilidad a la hora de triangular los datos y elaborar los informes que se presentan en el capítulo VI.

### **6.3 Relatos de vida profesional.**

#### **6.3.1 Definición.**

Para comenzar, me gustaría aclarar la diferencia conceptual entre relato e historia de vida, dos términos utilizados en investigación biográfico-narrativa que suelen confundirse. Se usará la siguiente conceptualización:

“El relato de vida corresponde a la enunciación - escrita u oral - por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. La historia de vida por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras.” Ricoeur, (1983-1985) en Cornejo, Mendoza y Rojas, (2008, p. 2)

Colás (1997) se refiere específicamente a las historias de vida profesional como una fuente de información específica en educación cuya utilidad es en todos los niveles,



con todos los estamentos educativos y permite trabajar asuntos como estructuras del pensamiento de los docentes, lo que ha dado sustento a su uso en este trabajo.

“Esta técnica resulta muy provechosa para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas como objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etc.) para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices. También posibilita poner de relieve las diferencias de estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula.” (Colás, 1997c, en Sandín, 2003, p. 12)

Por lo tanto, es necesario aclarar que en este proyecto hago uso del relato de vida profesional como técnica para recoger información, aunque en ocasiones la bibliografía use el término historia y relato de vida para referirse a lo mismo. En otros documentos se define como una “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos” (Pineau y Le Grand, 1993, en Bolívar, 2001, p.36). A través del relato de vida se puede construir la historia de vida, en ocasiones ambos términos se refieren a lo mismo. Supone reflexión sobre la propia vida explicitada normalmente a instancias de otro. Es una técnica que “...permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.36) La reflexividad da al sujeto investigado un rol de co investigador de su vida, pues forma parte del proceso de interpretar y analizar parte de la misma.

El relato de vida se puede hacer también a modo de auto informe (escrito) aunque es más usual que sea hablada o contada a una persona que hace de entrevistador. También se pueden combinar ambos procesos, a partir de un documento personal, luego hacer entrevistas. Las entrevistas en los relatos de vida tienen como principal objeto, “los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado”. (Ruiz Olabuenaga, 1996 en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 37)

### **6.3.2 Usos del relato de vida.**

En ciencias sociales las historias o relatos de vida pueden tener diferentes formas y usos. Catani y Mazé, (1982), en Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) proponen los siguientes:

- **Secuencia biográfica.** Varios momentos de la vida se van insertando en una cronología personal.
- **Varias entrevistas biográficas.** Sobre la trayectoria de la vida personal o profesional.

Este caso, el relato no es una historia de vida tal como se define en este apartado, ya que como se ha presentado y expondré más adelante en los informes, tiene la particularidad de enfocarse en un tema sobre la vida profesional de cada educadora de párvulos, sin tener que recurrir a sus historias personales, aun así cada relato ha podido analizarse a partir de los puntos mencionados. A su vez he podido reconocer en cada uno, aspectos distintivos de un relato como los que mencionan los autores mencionados en el párrafo anterior.

- Relatos de prácticas limitadas en el tiempo. (ej. Comienzos de la enseñanza)
- El tema sobre el que tratan.

Se trata de un trabajo en que cada participante muestra parte del yo que al ser trabajado con la investigadora permite el renacer de un nuevo yo, es decir, cada educadora al ser entrevistada ha dado a conocer su visión, ideas, convicciones desde su propia experiencia, proporcionando un momento de toma de conciencia de todos estos aspectos, que sin duda, las han llevado a un nuevo conocimiento y proyección de sí mismas.

### **6.2.3 Modos de trabajo.**

Las historias de vida se pueden explorar de tres modos según Pineu y Le Grand (1993):

1. El modelo **biográfico o relato de una vida por otro.** Todo el trabajo de interpretación y análisis lo realiza alguien externo al narrador.

2. Modelo **autobiográfico o relato por el mismo sujeto**. Es el mismo sujeto quien realiza el trabajo de asignar significado a su vida.
3. Modelo **dialógico de “coinvención”**. Opta por la tarea de buscar el saber en forma conjunta. Sujeto e investigador dialogan para crear a partir del sentido de vida que le otorgan a la narración.

La opción adoptada en este caso, siguiendo esta propuesta, es una combinación entre un modo autobiográfico, ya que las educadoras de párvulos relatan sus pensamientos y experiencias de vida profesional respecto a un tema y, seguidamente, la investigadora hace una interpretación elaborando un relato escrito biográfico, **pero siempre desde un punto de vista temático profesional**.

#### **6.3.4 Ventajas y desventajas.**

Respecto a los puntos fuertes y débiles del uso de esta técnica de recogida de información Vallés (2007) menciona las siguientes:

**Tabla 11. Ventajas y desventajas de los relatos de vida. Fuente: Adaptación de Valles (2007)**

Ventajas	Desventajas/limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• su principal reconocimiento es la triangulación y articulación con otros métodos y técnicas, pues requiere información desde varias perspectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poco control del investigador de la información obtenida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite obtener un conocimiento a fondo de lo que se está estudiando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se corre el riesgo que un buen relato comprometa la validez de la técnica y que el relato corresponda a un determinado tipo social previamente definido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Y ofrece la posibilidad de incorporar elementos internos, encubiertos y reflexivos del comportamiento y experiencia social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El autor asume como un riesgo considerar el o los relatos de vida como suficientes para sacar conclusiones.</li> <li>• El factor tiempo en el sentido de encontrar casos que quieran y puedan permanecer en la investigación por un tiempo prolongado.</li> </ul>

El uso de otras técnicas, como bien lo advierten los autores, proporciona validez a la información otorgada por los relatos, más aun tratándose de creencias, en este sentido, la observación es algo que hubiese querido integrar a la investigación, sin embargo, no se pudo, para contrarrestar este aspecto solicité a las educadoras una

muestra de sus evaluaciones, observaciones, pautas y cualquier documento que evidenciara sus prácticas de evaluación. A continuación, se describe la utilidad de esa forma de recoger información y cómo permitió complementar los datos obtenidos con las entrevistas y relatos biográficos y relatos de las educadoras.

#### **6.4 Análisis documental.**

La siguiente técnica utilizada durante la investigación fue el análisis de documentos, este proceso, como se adelantó en el párrafo anterior, sirvió para complementar la opinión de las educadoras respecto de las entrevistas y los relatos que emergieron de éstas.

##### **6.4.1 Definición.**

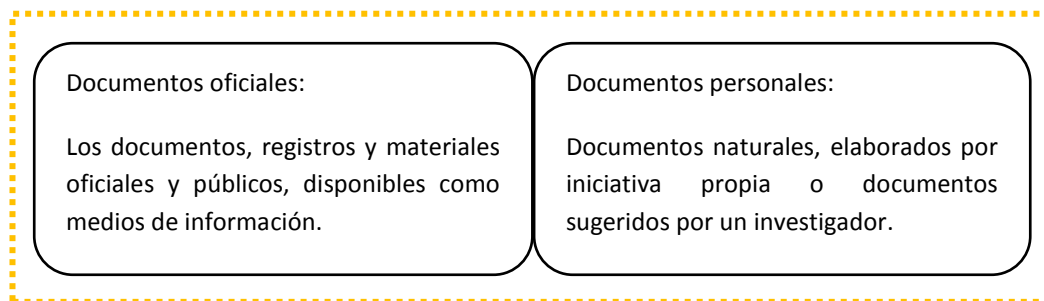
Para comprender este concepto como técnica metodológica, es preciso determinar lo que significa el término documento. Éste se refiere a cualquier tipo de registros escritos y simbólicos. En palabras de Vallés, “una amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa y durante la investigación...” (Valles, 2007, p. 120)

Otros autores, como Bisquerra (2004) definen el análisis documental como una técnica que se diferencia a las otras, pues requiere planificación y consiste principalmente en examinar documentos para complementar información a partir de las otras técnicas. En este caso, serían los relatos entregados por las educadoras en las entrevistas. Este autor cree que los documentos pueden aportar información a la que el investigador no tuvo acceso en interacción con los participantes.

##### **6.4.2 Tipos de documentos.**

Existe una amplia tipología de documentos escritos, se pueden encontrar documentos oficiales y personales, autobiografías, historias de vida, diarios, cartas,

documentos escolares, documentos oficiales, comunicados, revistas, etc. Estos documentos pueden ser clasificados en dos grupos, según la clasificación de Del Rincón et al. (1995)



**Ilustración 13. Tipo de documentos. Fuente: Del rincón, et al. (1995)**

Ambos tipos de documentos pueden ser analizados mediante esta técnica de recogida de información que en palabras del mismo autor consiste en: “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Del Rincón et al.1995, p.341)

#### **6.4.3 Etapas o fases.**

Bisquerra (2004, p.351-352) propone que el análisis de documentos se puede llevar a cabo en cinco fases o etapas básicas. Estas son las siguientes:

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada

En el proyecto de tesis el análisis documental, se realizó principalmente en base a documentos personales de cada educadora. Se Solicitó a cada una, sus registros y cualquier evidencia de evaluación que utilizaran en la práctica. Los documentos entregados fueron distintos en cada educadora, por tanto, el análisis fue hecho de manera muy particular. Más adelante se detalla en qué consistió cada uno de ellos.

#### **6.4.4 Ventajas y desventajas.**

Al igual que en las otras técnicas o procedimientos utilizados en este proyecto, el análisis de documentos ofrece ventajas y limitaciones a tener en cuenta.

Dentro de las ventajas que han visto algunos autores (Webb et, al. 1966; Hodder, 1994) Valles, 2007) menciona las siguientes:

**Tabla 12. Ventajas y limitaciones del análisis de documentos. Fuente: Adaptación de Valles, (2007)**

Ventajas.	Desventajas/limitaciones.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El bajo coste de una gran cantidad de material informativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implican una selectividad en la producción, o registro, y en la conservación, o archivo, del material documental.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No producen reactividad. Debido a la ausencia del investigador no habrá que preocuparse por las reacciones que éste pueda provocar en las personas cuando se saben investigadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigen la interpretabilidad múltiple y cambiante del material documental, dependiendo del contexto y a lo largo del tiempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizan exclusividad. El contenido que proporcionan algunos materiales documentales tiene un carácter único.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permiten una historicidad. Permanecen en el tiempo.</li> </ul>	

El análisis de documentos en la investigación se llevó a cabo principalmente en la revisión de los materiales o instrumentos utilizaos por las educadoras para evaluar en la práctica de cada una. Como cada caso y situación fue diferente, los instrumentos entregados fueron distintos en cantidad y características, por esta razón su descripción en un caso se detalla más que en otros. Esto se observa con claridad en el capítulo de análisis de la información.

## 6.5 Notas de campo.

Las notas de campo, es una técnica utilizada de manera transversal en la investigación, ya que si bien, no está asociada a ningún objetivo específico como se muestra en la tabla n° 8, fue una herramienta que se utilizó a lo largo de todas las entrevistas con las educadoras y posteriormente realizando las transcripciones y análisis de documentos, debido a que a la vez que se analizaban las primeras entrevistas surgían dudas que permitían configurar las siguientes entrevistas y aclarar, informalmente dudas con las educadoras, lo que facilitó la comprensión de sus ideas.

### 6.5.1 Definición.

En el campo de la investigación con enfoque constructivistas las notas de campo son las estrategias más utilizadas por los investigadores junto a los registros anecdóticos y diarios.

“**El diario de campo** se constituye en un instrumento de registro fundamental, en él se registran hechos que suceden en forma diacrónica, las ideas inmediatas que se nos ocurren, aspectos programáticos de la investigación, comentarios propios o de otras personas, observaciones de acontecimientos, comentarios informales, temores, confusiones, soluciones, afectos, entre otros.” (Badilla, 2006, p.9) En el diario de campo pueden incluirse las notas de campo.

“Las **notas de campo** son una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre lo percibido por el investigador.” (Del Rincón, et al. 1995)

En las notas de campo el investigador puede incluir comentarios propios, basados en sus percepciones, sensaciones, reflexiones y el autor citado anteriormente señala el investigador que observa debe tomar decisiones respecto al material que usará, el tiempo y el lugar en que tomará las notas, los símbolos y signos que utilizará, el sistema de archivo con el que organizará sus notas.

En este trabajo, las notas de campo se consideraron como todos los datos registrados por la investigadora durante el desarrollo del estudio de casos, archivados y utilizados al momento de analizar, triangular, comprender y elaborar la redacción de la información.

### **6.5.2 Tipos de notas.**

Del Rincón, et al. (1995), en base a Corsaro (1981) y Everston & Green (1989), mencionan cuatro tipos de notas de campo que se pueden reconocer en el trabajo del investigador:

- Metodológicas. Consisten en decisiones relativas al proceso de investigación, decisiones que se toma, el motivo, dificultades, sugerencias, etc.
- Notas personales. Observaciones y reacciones personales del investigador. (Actitudes, vivencias, percepciones, impresiones)
- Notas teóricas, aspectos vinculados con el marco teórico del estudio.
- Notas descriptivas inferenciales.
  - a. Descriptivas. Imágenes de las situaciones observadas lo más fielmente posible.
  - b. Inferenciales. Descripciones de la interpretación de quien observa.

### **6.5.3 Estrategias para el registro de notas.**

El registro de las notas de campo se recomienda efectuar lo más inmediato posible de la estancia en el campo. Lofland y Lofland (1984) en Bisquerra (2004, p.355) sugieren que sea “in situ”, es decir durante la estancia en el escenario. La otra opción es “a posteriori” pero sin dejar pasar mucho tiempo. En el registro de las notas también se sugiere utilizar, si es que el investigador lo desea, otros recursos, para acompañar la escritura. EL mismo autor menciona, fotografías, mapas, dibujos, material visual. Y sugiere (p. 356) cuatro estrategias para simplificar y concretar el registro citando a Spradley (1980)

- Condensar los relatos en palabras simples, citas de las conversaciones.



- Describir detalladamente las impresiones de las entrevistas y de los contactos en el campo.
- Elaborar un diario de campo que contenga las experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones y/o problemas que surjan durante el trabajo de campo.
- Realizar notas sobre el análisis y las interpretaciones que comienzan inmediatamente después del acceso al escenario y se prolongan hasta el final del estudio.

Paralelamente el autor propone el registro de “*memos*” o “*memorándum*” como “fuente adicional de ideas, temas, hipótesis, que no siempre pueden registrarse y corren el peligro de perderse” (Bisquerra, 2012, p. 356)

#### **6.5.4 Ventajas y limitaciones.**

Del Rincón et al. (1995) expone una serie de ventajas y limitaciones de esta técnica de recogida de información, las que, efectivamente, se han visto presentes en este trabajo de investigación, pero que han contribuido con la finalidad de la investigación.

**Tabla 13. Ventajas y limitaciones de las notas de campo. Fuente: Adaptación de Del Rincón et al. (1995, p. 298)**

Ventajas.	Desventajas/limitaciones.
Fáciles de elaborar.	No se pueden registrar conversaciones.
Proporcionan información sobre la base de la continuidad.	No aplicables para todo un grupo
Información de primera mano.	Pueden ser muy subjetivas.
Útiles para el estudio de casos.	Inicialmente consumen mucho tiempo.
Ayudan a evocar y t situaciones.	

El uso de las notas de campo ha sido de gran utilidad para comprender aspectos durante el proceso de análisis y dialogar con el marco teórico como parte de la tarea investigadora. Ha llevado consigo un trabajo de reelaboración de los cuestionamientos a las educadoras y un mayor análisis a sus creencias y prácticas. Las notas también han permitido dar cuenta de un contexto en el cual se interpretan las opiniones de cada educadora, pues a través de ellas se ha registrado los detalles que en el audio no se ha podido registrar.



## **IV Parte. Definición del contexto del estudio.**



## **Capítulo 7. La Educación Parvularia en Chile.**

Para comprender el entorno social y cultural en el cual se realizó el trabajo de investigación, en este capítulo se da a conocer, una visión general de la educación parvularia en Chile, ya que las educadoras se refieren constantemente al sistema educativo chileno en sus narraciones, como responsable importante de sus prácticas y esto puede ser indicativo de sus creencias.

### **7.1 Educación Parvularia en Chile “un sistema educativo tradicional”**

La educación parvularia en Chile es el primer nivel del sistema educacional, reconocido en la Constitución Política del Estado el año 1999 (ley 19.634) y tiene como fin: “Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas...”. (BCEP, 2001, p.23). Está dividida en dos ciclos de 0 a 3 años, (primer ciclo) y de 3 a 6 (segundo ciclo). El acceso de los niños desde el nivel medio menor es financiado por el estado, pero sólo es obligatorio cursar el segundo nivel de transición, aunque éste no es requisito para que los niños ingresen a la educación escolar básica<sup>5</sup> (Ley 20.710 MINEDUC, 2013)

Para entender la visión de evaluación que se propone en el país, es preciso conocer algunos de los objetivos propuestos por las Bases Curriculares para la educación parvularia.

- Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje.
- Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y

---

<sup>5</sup> Nivel medio menor corresponde a niños desde los 2 años y segundo nivel de transición de 5 a 6 años.

permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.

- Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
- Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente.
- Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica.
- Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.

**Tabla 14. Estructura de la Educación Parvularia en Chile. Fuente: MINEDUC (2014)**

<b>Nivel</b>	<b>Sub división del nivel</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre común</b>
Sala cuna	Sala cuna menor	0 a 11 meses	Sala cuna
	Sala cuna mayor	1 año a 1 año, 11 meses	Sala cuna
Nivel Medio	Medio menor	2 años a 2 años, 11 meses	Jardín infantil
	Medio mayor	3 años a 3 años, 11 meses	Jardín infantil o play group
Nivel de Transición	Primer nivel de transición (NT1)	4 años a 4 años, 11 meses	Pre-kínder
	Segundo nivel de transición (NT2)	5 años a 5 años, 11 meses	Kínder

El sistema educativo Chileno formal, se compone de 4 niveles educativos, que comprenden desde educación parvularia hasta la educación superior, con carácter

de obligatoriedad desde los 5 a los 18 años, que pueden ser cursados en centros educativos, públicos, subvencionados<sup>6</sup> o privados.

Tabla 15. Centros en que se imparte educación infantil. Fuente: MINEDUC (2014)

Categoría	Instituciones
Con financiamiento estatal	Establecimientos educacionales municipales
	Establecimientos educacionales particulares subvencionados
	Establecimientos propios de JUNJI
	Establecimientos propios de Fundación Integra
	Establecimientos privados y municipales que reciben financiamiento estatal a través de JUNJI o Fundación Integra
Sin financiamiento estatal	Establecimientos educacionales particulares pagados

Para garantizar el cumplimiento de los objetivos para en nivel, la ratio adulto/niño, entendido como parte de los coeficientes técnicos, se propone bajo la siguiente distribución:

Tabla 16. Coeficientes técnicos según el decreto 350. Fuente: MINEDUC 2014

NIVEL					
	Sala cuna	Medio menor	Medio mayor	NT1	NT2
Técnico	1 cada 7 lactantes	1 cada 25 niños	1 cada 32 niños	1 cada 35 niños	1 cada 45 niños
Educador	1 cada 42 lactantes	1 cada 32 niños	1 cada 32 niños	1 cada 35 niños	1 cada 45 niños
Alumnos por sala	2 grupos a lo menos	Grupo máximo de 32	Grupo máximo de 32	-	-
Grupos pequeños	-	-	-	Grupos <10 solo 1 educador	Grupos <15 solo 1 educador

<sup>6</sup> O concertados.

El tipo de currículum establecido es denominado currículum Nacional, sin embargo, se suele llamar currículum “tradicional”, por el colectivo de educadores y familias. Está asociado al que imparten los centros públicos o municipales, con las prácticas que éstas conllevan.

#### **7.1.1 Marco curricular.**

En cuanto al marco curricular de la Educación Parvularia en Chile, está establecido por el Ministerio de Educación para asegurar que los niños y niñas adquieran ciertos contenidos, habilidades, capacidades básicas propias a sus características y necesidades que les permitirán desenvolverse de buena manera en el mundo que les rodea. Bajo este punto de vista la organización curricular se propone de la siguiente manera:



# Componentes estructurales de las Bases Curriculares

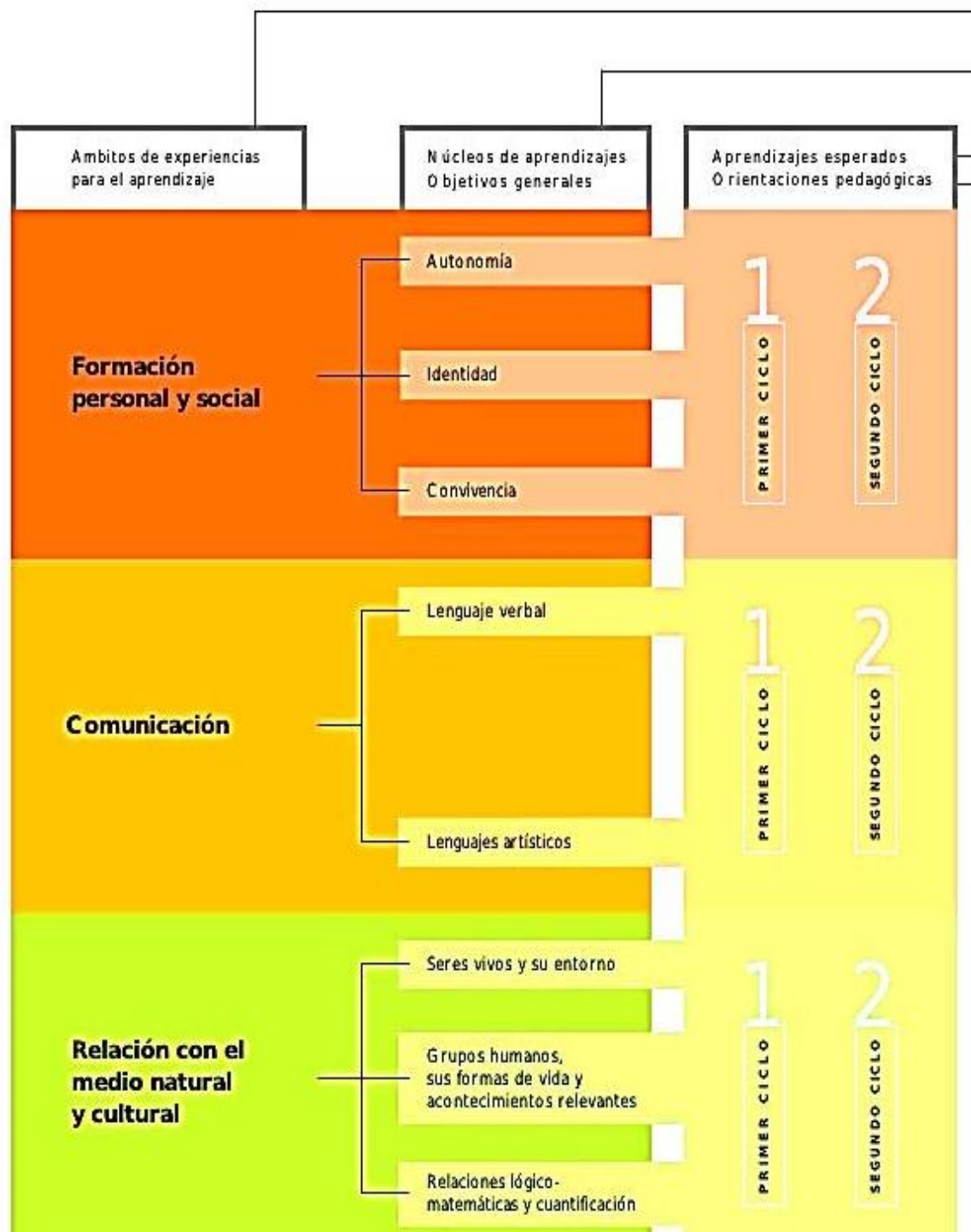


Ilustración 14. Organización curricular de la educación parvularia. Fuente: MINEDUC (2001)

Los aprendizajes esperados presentados en las Bases curriculares son amplios y generales, pero en la pauta de evaluación están descritos de manera secuenciada para que los educadores puedan identificar en qué nivel se encuentran los niños. (Ver tabla 18)

En educación parvularia, la evaluación tiene, como en otros niveles, estrecha relación con la organización del sistema en general, es decir, está vinculada con el tiempo, el espacio, la distribución del grupo, la organización del equipo.

“La evaluación debe involucrar el proceso educativo en sus distintas dimensiones, por lo tanto, la Educadora o Educador es responsable de evaluar no sólo los aprendizajes de los niños y niñas, sino que además, los diversos contextos para el aprendizaje, es decir, la organización del tiempo y del ambiente educativo, la planificación y la misma evaluación, con el fin de mejorarlos progresivamente”. (MINEDUC, 2009, p.58)

En este sentido el plan nacional propone, abiertamente, una organización de todos estos componentes, pero indica, en varias ocasiones, que los centros pueden acogerse, o no, a estas propuestas.

### **7.1.2 Organización del tiempo.**

La organización del tiempo se establece en base a periodos variable y no variables. Los no variables o constantes se refieren a los tiempos relacionados con higiene, recreación, alimentación y descanso, tienen por fin el logro de hábitos y el trabajo de actitudes. Estos tiempos son definidos siempre en un mismo horario.

Los periodos variables son los destinados a las experiencias planificadas a partir de los aprendizajes seleccionados y tienen relación con la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Horario	Período	Intencionalidad pedagógica	L	M	M	J	V
8:30 - 9:00	Bienvenida - saludo	Convivencia e Identidad	■	■	■	■	■
9:00 - 9:30	Desayuno	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
9:30 - 10:10	Variable 1	Lenguaje verbal	■	■	■	■	■
10:10 - 10:30	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
10:30 - 11:00	Variable 2	Cualquier Núcleo	■	■	■	■	■
11:00 - 11:20	Patio	Autonomía y Convivencia	■	■	■	■	■
11:20 - 12:00	Variable 3	Cualquier Núcleo	■	■	■	■	■
12:00 - 12:30	Despedida	Convivencia y Lenguaje verbal	■	■	■	■	■

Ilustración 15. Ejemplo organización de la jornada. Fuente: MINEDUC (2013)

Este ejemplo de jornada corresponde a un centro infantil, en un colegio sería distinto, debido a que el desayuno probablemente no estaría presente, y el horario por asignatura implicaría cambios consistentes en la distribución de la jornada, cambios de profesores, énfasis en los núcleos de aprendizajes y, por tanto, en la evaluación realizada a los niños.

### Organización del espacio.

La organización del espacio se propone a partir de ciertos principios básicos, en los que se da la posibilidad a los centros de crear sus ambientes, según sus proyectos, respetando estos principios.

Tabla 17. Principios para organizar el espacio. Fuente: MINEDUC (2013)

Principios:	Propuestas:
Significación	Ambientación con trabajos de los niños
Interacciones positivas	Interacciones positivas, adulto rol mediador, que posibilita el rol protagónico del niño en el aula.
Accesibilidad	El espacio debe permitir la libre circulación de los niños y materiales a su alcance y disposición.
Equilibrio	Disposición justa entre los diferentes núcleos de aprendizaje
Énfasis curriculares	Lenguaje verbal, Uso de biblioteca de aula. Materiales didácticos para trabajar en grupo o individualmente.

Dentro de los principios propuestos, el Ministerio plantea que para evaluar los aprendizajes, considerando el espacio y la organización del ambiente, los educadores deben tener en cuenta, la planificación. Es decir, que dentro de la planificación se deben considerar estos principios para favorecer los aprendizajes y desde ahí poder evaluarlos. En cuanto a la organización del ambiente, la propuesta es utilizar espacios permanentes, como zonas de encuentro, bibliotecas, espacios de exploración, otros. Como espacios transitorios, talleres, zonas áreas. Lo mismo para trabajar en las experiencias de aprendizaje. En este sentido se da la oportunidad a que los educadores acojan las necesidades de los grupos particulares. Se ofrece también la posibilidad de trabajar fuera del aula, como oportunidad de aprendizaje y considerar estos espacios en la evaluación.

### **7.1.3 Orientaciones para la evaluación.**

En relación con las orientaciones que entregan los marcos curriculares para realizar la evaluación, se plantean una serie de características que deben guiar este proceso:

- Se concibe la evaluación como un proceso **“permanente y sistemático”**
- Debe estar presente en su fase diagnóstica, formativa y sumativa.
- La evaluación diagnóstica tiene por objetivo **“proporcionar la información más completa posible sobre el **crecimiento, desarrollo, capacidades, necesidades y fortalezas** de ellos en relación a los aprendizajes esperados”** (BCEP, 2001, p. 107). Los instrumentos de evaluación utilizados pueden ser elaborados por agentes externos al grupo, por el propio equipo de trabajo o por ambos. Lo fundamental es que los indicadores evalúen los aprendizajes esperados que los niños deberían tener según su etapa de desarrollo y sus experiencias previas.
- **“La evaluación formativa se realiza de manera **continua** a lo largo de toda la práctica pedagógica, aportando nuevos antecedentes en relación a los aprendizajes de los niños, y respecto del cómo se realiza el trabajo educativo en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, para ajustar o cambiar la acción educativa. La evaluación formativa de los niños se puede realizar a partir de la información cualitativa obtenida a través de registros de observación (cualquiera sea su formato), así como también a partir de indicadores que pueden elaborar los propios**

educadores respecto de los aprendizajes esperados que se han favorecido”. (BCEP, 2001, p. 107)

- “La evaluación **sumativa** tiene como finalidad determinar el grado en que niñas y niños han alcanzado los aprendizajes esperados en los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje. Debe ofrecer además información que permita retroalimentar y evaluar la planificación, la metodología, los materiales, el espacio educativo, la organización del tiempo y el trabajo de la comunidad educativa. También pueden existir evaluaciones del impacto de los aprendizajes sobre el desarrollo infantil y del programa en su conjunto”. (BCEP, 2001, p. 108)

- También se consideran aspectos como los referidos al **crecimiento**, para ello se hace uso de técnicas e instrumentos recogidos del área de salud y parámetros que desde ahí se dan para evaluar el sano desarrollo en esta área.

- En relación a los instrumentos y técnicas para poner en práctica la evaluación, se hace referencia a la **observación** individual o grupal como la más adecuada, entre los más usados se mencionan, **los registros anecdóticos, escalas de apreciación, listas de cotejo o control**, como forma de complementar la información se consideran las muestras de trabajo de los niños, filmaciones y o grabaciones del proceso.

- **Participación de la familia** en el proceso de evaluación a través de entrevistas, informes periódicos, diálogo permanente.

Tomando en consideración estos objetivos, el Ministerio de Educación propone una pauta de evaluación de los aprendizajes a utilizar por los centros educativos, dejando cierta autonomía para ser adecuada a los contextos. Ésta consiste en una especie de rúbrica con tres criterios definidos de lo que se espera para cada aprendizaje, en la que los educadores deben marcar en la que se encuentra el niño, durante el primer, segundo y tercer trimestre. Esta pauta es una orientación para los equipos educativos, como se mencionó, no implica su uso obligatorio ni exclusivo.

**Tabla 18. Ejemplo pauta evaluación aprendizajes esperados. Fuente: MINEDUC (2013)**

EJE DE APRENDIZAJE: DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO NATURAL.										
Nivel	Indicadores	Nombre del niño (a) Evaluación			Nombre del niño (a) Evaluación			Nombre del niño (a) Evaluación		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
NT1	Nombra algunos cambios físicos evidentes que ocurren durante el crecimiento de personas, animales y plantas.									
	Utiliza instrumentos como linternas, lupas, frascos o pinzas para observar diversos insectos, plantas u objetos de su interés.									
	Nombra los efectos que producen algunas fuentes de contaminación en el medio ambiente. Por ejemplo, "el humo ensucia el aire"									
	Menciona algunas reacciones físicas de animales y personas frente a diversos fenómenos naturales. Por ejemplo, exposición prolongada al sol o agua, lluvia, frío o calor intenso.									

La tabla propuesta es un recurso que se está a disposición de todos los establecimientos educativos, por ello los indicadores de evaluación parecen amplios en relación a los aspectos concretos que se pueden observar en los niños, por la misma razón, ofrecen distintos ejemplos. La idea de esta amplitud es que los establecimientos seleccionen los indicadores de un mismo aprendizaje en función de sus contextos. Esto, quizá, puede parecer poco específico para las educadoras en la práctica, que en ocasiones, creen que deben evaluar todo lo que dice el indicador. Este argumento es recogido de la experiencia personal de la investigadora en los años de docencia con otras profesionales. Con quienes muchas veces nos vimos enfrentadas a esta confusión, de cómo evaluar todo lo que se proponía en los indicadores de las pautas de evaluación.

#### **7.1.4 Orientaciones para el uso de informes al hogar.**

En el año 2013, el Ministerio de educación, da a conocer un formato de informe de avance que surge a partir de la pauta de evaluación propuesta en el mismo periodo, responde a la demanda de los centros de concretizar la manera de informar a los padres. Permite registrar la información obtenida, además de comunicar a las

familias, los niveles de logro que ha obtenido cada niño en los tres momentos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa. En relación a los informes, estos se definen como: “los informes educativos a los padres deben ser instrumentos que entreguen una visión del progreso de los niños. Estos deben ser documentos frecuentes, fácilmente comunicables, que ayuden a visualizar y apoyar el proceso educativo que se está realizando.” (BCEP, 2001, p. 110)

Para complementar la información de los informes a los padres, se propone que estos sean explicados y dialogados con las familias mediante uso de entrevistas y reuniones periódicas. Para enfatizar el compromiso de la familia en los acuerdos establecidos, se presenta un espacio para registrar dicho compromiso, y buscar la mejora de aquellos aspectos más débiles del aprendizaje de los niños. Sin embargo, no da cabida al registro de una opinión familiar como conocedores del proceso individual de los niños. Contempla también una participación parcial del niño al inicio y al final del año escolar con un dibujo de su figura humana y su nombre escrito. La Ilustración n°16 corresponde a la estructura general del informe propuesto por el MINEDUC como orientación a los equipos educativos.

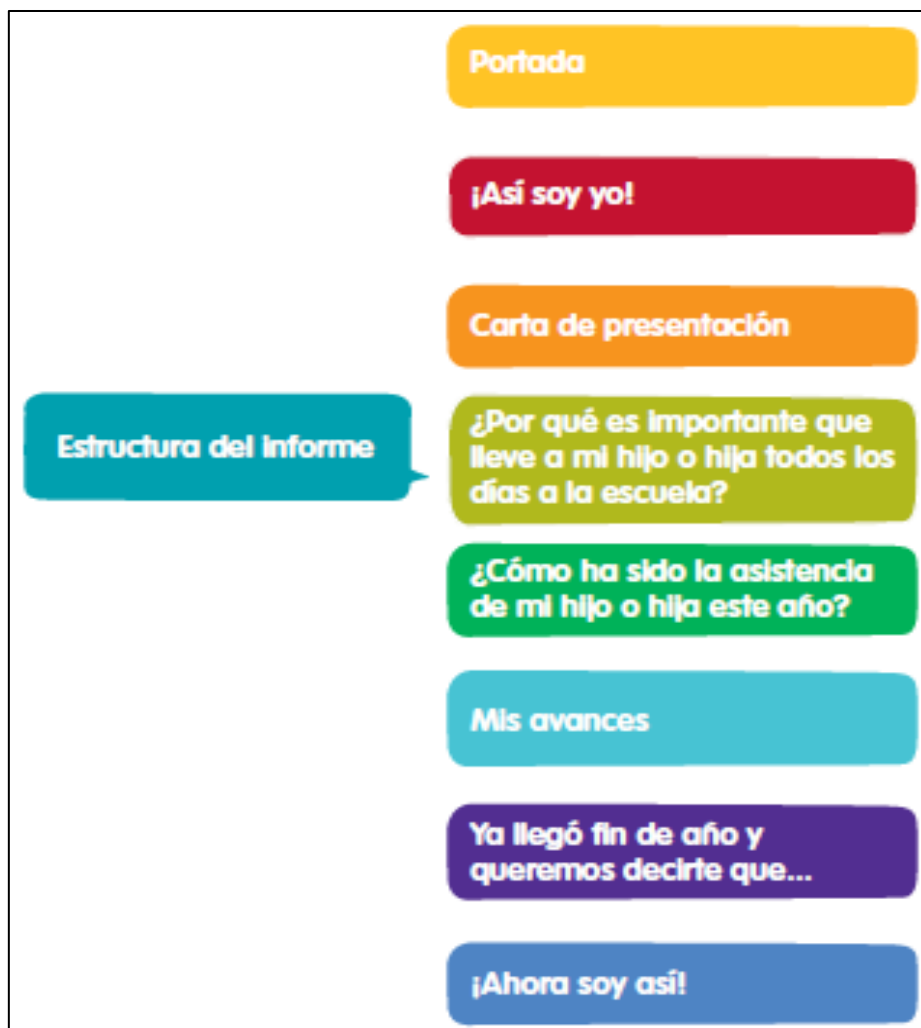


Ilustración 16. Estructura informe al hogar. Fuente: MINEDUC (2013)

Las orientaciones propuestas por el MINEDUC apuntan hacia una concepción de evaluación de aprendizajes centrada en el proceso, contextualizada y con criterios bien definidos. Se proponen pautas y orientaciones, a los equipos educativos, para guiar las prácticas de las educadoras de párvulos, sin embargo, pareciera que esto no es suficiente para que las educadoras realicen evaluaciones de este tipo, así lo evidencia el estudio de Sañudo y Sañudo (2014), quienes dejan ver que las educadoras de preescolar conciben la evaluación como una forma externa de conocer el aprendizaje, no les otorgan a sus estudiantes la posibilidad de valorar sus logros o el de sus compañeros. Se limitan a conocer los nombres de los instrumentos de evaluación, especialmente de la observación, pero sin argumentar



su función. La mayoría considera que para mejorar la práctica evaluativa es necesaria la capacitación, técnicos de apoyo y menos niños por aula<sup>7</sup>.

## **7.2 La evaluación en los contextos observados.**

En este apartado se da a conocer el contexto educativo al cual pertenecía o pertenece cada educadora participante en el proyecto, en el momento de iniciar la investigación, por tratarse de casos seleccionados según perfiles distintos y particulares.

### **7.2.1 La evaluación de aprendizajes en el jardín infantil Santa Teresita. (Las Condes)**

#### **Contexto.**

El jardín infantil Santa Teresita, fue creado en el año 2003, por María de la Luz y Carolina Chadwick Molina, ésta última educadora de párvulos. Es un proyecto educativo católico, **privado**, en búsqueda de educación de calidad. Propicia aprendizajes significativos y valores a trabajar junto con la familia y la comunidad. Atiende a niños entre **2 y 5 años**, de familias del **sector socio económico alto** de la ciudad de Santiago de Chile. Su base como proyecto educativo es considerar a la familia como la primera entidad educativa de sus hijos. Dentro de las áreas curriculares el **área afectiva** es la más importante sin desconocer el resto, porque es la base para la seguridad en la exploración y el conocimiento sobre el resto de las otras áreas. Esto se logra mediante el **aprendizaje activo**, principio clave de la metodología curricular High Scope, en el cual se inspira el proyecto educativo institucional.

---

<sup>7</sup> Este estudio fue realizado en México, pero se adecúa en gran medida al contexto Chileno, por ello se expone como evidencia para argumentar las creencias en la prácticas de las educadoras de párvulos chilenas.

### **Currículo High Scope.**

El currículo High Scope surgió en Estados Unidos en la década del 60 impulsado por David Weikart. Está basado en los principios del aprendizaje activo y las interacciones positivas entre los niños y adultos y entre pares. El juego, mediante la interacción del niño, es el medio por el cual los niños construyen sus aprendizajes, siendo la idea básica que lo sustenta. Por consecuencia, el adulto permite que los niños exploren, tomen decisiones y se sientan motivados a aprender.

La evaluación en este enfoque, tiene su acento en la **observación** de las características, competencias y desarrollo del niño, lo cual implica un trabajo comprometido y dedicado por parte del adulto. La manera óptima considerada para establecer una comunicación entre familia y escuela está en los **informes cualitativos y progresivos** (destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes) de cada niño. Para detectar todos estos aspectos, se utilizan **diversos instrumentos y registros**, que permitan una mejor observación del proceso pedagógico y personal de los niños. Depende del centro la elección de los instrumentos que ayudarán a recoger evidencias.

Según la propuesta de *High Scope*, (*High Scope Educational Research Foundation, 2003*), los resultados están directamente relacionados con las capacidades que hoy nos exige la sociedad: aprender a cómo aprender; aprender a desaprender comportamientos que no son adecuados; aprender a convivir con otros y a construir con otros; y, finalmente, aprender a emprender tareas nuevas, en forma comprometida, creativa y responsable.

Para delimitar los aspectos a evaluar se ha ideado un instrumento, abreviado con las siglas **RON**, que significa Registro de Observación del Niño. Es un instrumento de observación validado y organizado en experiencias claves, en el cual los maestros archivan registros anecdóticos de las experiencias observadas en los niños. Los registros sirven para programar la rutina y dar información a los padres para extender el aprendizaje en el hogar. Los registros se pueden complementar con otras formas de registro. (Fotos, videos, trabajos, etc.)

Las experiencias claves se organizan progresivamente considerando el desarrollo de los niños. El RON cuenta con 32 ítems que cubren las experiencias claves en 6 categorías. A continuación, se presenta un resumen de éstas.

**Tabla 19. Resumen RON. Fuente: Documentos de evaluación de Paola.**

I. INICIATIVA.	1. Realizar elecciones y planes.
	2. Solucionar problemas con materiales.
	3. Iniciar el juego para solucionar el problema.
	4. Hacerse cargo de las necesidades personales
II: RELACIONES SOCIALES	5. Relacionarse con adultos.
	6. Relacionarse con otros niños.
	7. Solucionar conflictos interpersonales.
III: REPRESENTACIÓN CREATIVA	8. Comprender y expresar sentimientos.
	9. Hacer y construir modelos.
	10. Dibujar y pintar.
IV: MOVIMIENTO Y MÚSICA.	11. Pretender.
	12. Moverse de diversas formas.
	13. Moverse con objetos.
	14. Sentir y expresar un pulso constante.
	15. Moverse con música.
	16. Cantar.
V: LENGUAJE Y LECTO-ESCRITURA.	17. Oír y comprender el habla.
	18. Utilizar vocabulario.
	19. Utilizar patrones complejos de habla.
	20. Mostrar conciencia de los sonidos de las palabras.
	21. Demostrar conocimiento sobre los libros.
	22. Utilizar el nombre y sonido de las letras.
	23. Leer.
	24. Escribir.
VI: MATEMÁTICAS Y CIENCIA.	25. Clasificar objetos.
	26. Identificar patrones.
	27. Comparar propiedades.
	28. Contar.
	29. Identificar posición y dirección.
	30. Identificar secuencia, cambio y causalidad.
	31. Identificar materiales y propiedades.
	32. Identificar elementos naturales y vivos.

Las evidencias de evaluación son recogidas por la educadora, en forma de registros individuales y grupales y se utilizan para mejora la acción educativa. También se consideran los trabajos de los niños como antecedentes importantes.

La Familia participa en el proceso en forma activa, a través de **entrevistas** con las educadoras, se busca el apoyo al aprendizaje de los niños, con trabajos en casa. Muchos centros *High Scope* cuentan con plataformas on-line para mantener

informados a los padres. Reciben un informe de evaluación, dependiendo del centro, al menos, 2 veces al año, que consiste en una descripción de las acciones o conductas observadas en los niños relativas a las categorías del RON, siempre se relatan en forma positiva y los padres tienen la posibilidad de dialogar con la educadora en base a éstas y buscar acuerdos de refuerzo conjuntamente. Las educadoras siempre están perfeccionándose en la metodología, participa todo el personal del centro, aunque no existe una orientación específica en evaluación de aprendizajes de los niños.

### **7.2.2 La evaluación de aprendizajes en el Jardín infantil Payllahuén Montessori. (Ñuñoa)**

#### **Contexto.**

El Jardín Payllahuén Montessori fue creado en el año 2007 por Ellinor Barentin, educadora de párvulos y guía Montessori chilena, actualmente directora del mismo. Es un jardín privado, atiende a niños desde los **6 meses hasta los 5 años**, organizados en grupos heterogéneos en un primer ciclo, de 6 meses a 2 años 8 meses aproximadamente y en un segundo ciclo de 2 años 9 meses a 5 años ½ aproximadamente. Las familias que acuden al jardín son la mayoría de un entorno lejano, padres profesionales, de un nivel socio económico medio. La mayoría de los niños permanece en el jardín en jornada completa, es decir de 08:00 a 18:00 hrs. Excepto algunos niños de segundo ciclo que asisten a jornadas partidas.

#### **El enfoque educativo Montessori.**

El enfoque curricular adoptado por el jardín es el llamado **Montessori**, cuya principal característica es el autoaprendizaje del niño a través de un ambiente preparado por el adulto. Según la propia directora del centro educativo, desde este lineamiento, la forma de evaluar en el jardín es a través de la **observación directa y sistemática**, es decir, la educadora registra en un cuaderno la información de las conductas que visualiza en el niño. Se registra durante todo el año y los registros se utilizan para completar un **informe descriptivo** del desarrollo del bebé o del niño,

que es entregado a las familias dos veces al año, (a mitad y a fin de año) los registros también se utilizan para ir organizando el ambiente en función de las necesidades que se observan en los niños, discutir con las otras educadoras ciertas inquietudes de desarrollo, presentar a los padres alguna evidencia de dificultad en el desarrollo, presentar a los padres evidencias de aprendizajes. En resumen, el registro es la herramienta de evaluación del jardín.

El método Montessori surge en Italia en 1906 gracias a las propuestas pedagógicas realizadas por la Dra. María Montessori quien en su práctica de psiquiatría con niños con problemas mentales descubrió, a través de la observación científica, fenómenos que la llevaron a pensar que la observación científica también se podría aplicar al trabajo pedagógico con niños sin estas dificultades. La educación Montessori se puede representar en el siguiente esquema;

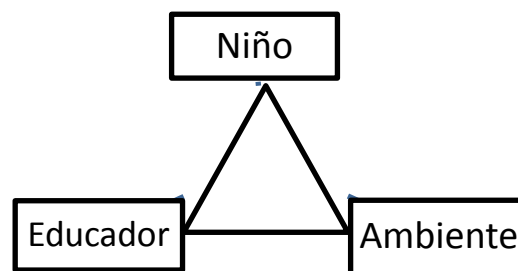


Ilustración 17. Componentes del método Montessori. Fuente: Young. (2005)

Los principios de este enfoque educativo, siguiendo con lo expuesto son: la libertad, la actividad, la independencia. Para ello, la maestra organiza el ambiente según las necesidades que ha detectado en la observación. El ambiente cuenta con pequeños muebles, **materiales y recursos** apropiados al tamaño y contexto real de los niños y tienen la característica particular de ser **autocorrectivos**, esto quiere decir que los niños no necesitan que el adulto corrija su trabajo, ellos por sí mismos se dan cuenta cuando han cometido un error y, según **su etapa de madurez o desarrollo**, se dan cuenta de éste, cómo solucionarlo, pedir ayuda u otra opción. En este sentido, es el material el que entrega la información al niño y es éste que, a través

de la manipulación y acción sobre el material, logra el aprendizaje gracias a ejercicios de ensayo y error y la repetición de los mismos.

El rol de la maestra en esta metodología es, en primer lugar, observar en forma rigurosa, es decir, como un trabajo constante, dedicado, sistemático, de continuo entrenamiento. A partir de aquí debe preparar el ambiente, lo más cálido y acogedor posible, como un hogar para los niños, donde ellos se sientan seguros y contenidos. Debe **auto observar** su trabajo y detenerse a **reflexionar** constantemente. La maestra debe ser una persona calma y reflexiva, cultivar el espíritu y trabajar constantemente su aspecto emocional.

Se puede concluir que en el método Montessori no se habla de evaluación como tal, sino que se alude a la observación como la forma de recoger la información para orientar el proceso educativo. María Montessori no menciona en su obra la palabra evaluación, su propuesta se conoce como el método de la **observación científica**, tal vez por ello, los centros más fieles a su propuesta metodológica prefieren referirse a la observación cuando hablan de los momentos en que las educadoras deben elaborar registros o informes para entregar a las familias.

### **7.2.3 La evaluación de aprendizajes en el colegio San Francisco. (San Ramón)**

#### **Contexto.**

EL colegio San Francisco, es un colegio perteneciente a una fundación educativa de la Iglesia Católica (Santo Tomás de Aquino) que reúne 5 proyectos de distintos establecimientos. Es un colegio **subvencionado** por el estado, lo cual implica que las familias sólo deben financiar una pequeña parte de la colegiatura. Su atención educativa cubre los niveles desde pre kínder a cuarto medio, todos los niveles del sistema escolar chileno, niños que van desde los **4 a los 18** años aproximadamente.

### **Enfoque curricular.**

Los principios del colegio se fundamentan en el proyecto de la fundación a la que pertenece, pero también integra los propios, contextualizando la educación a la realidad de sus familias. Estos principios se podrían enunciar en los siguientes.

- Acompañamiento, de los educadores a los estudiantes para propiciar la formación de **personas íntegras**.
- **Familia**, como principal estamento educativo, a la cual el colegio acompaña y orienta en la educación de sus hijos.
- **Iglesia**, entregando los valores del evangelio dentro de la comunidad educativa.
- Educación de calidad, proponiendo **expectativas altas a los estudiantes**.
- **Desarrollo integral**, de cada persona dentro de un contexto y para desenvolverse con valores cristianos.
- **Liderazgo**, que debe ejercer una comunidad educativa para promover educación de calidad.

Respecto a la evaluación es preciso destacar que, desde el proyecto educativo, se concibe como un **proceso vinculado al aprendizaje**, y éste, dentro del mismo documento, se define como “un proceso de descubrimiento de adquisición de conocimiento y de cambio de actitudes”, el alumno es constructor de su conocimiento y el profesor un guía que lo facilita. La evaluación, “es un **proceso formativo**, que acompaña la acción educativa en su inicio, desarrollo y término”, se entiende que debe estar presente en todos los momentos del ciclo escolar, favoreciendo la construcción del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, la evaluación en sus diversos tipos está presente en todo el proceso de aprendizaje, sin embargo, dentro de la planeación de la enseñanza, se destina un momento denominado etapa de evaluación, en el que se busca evaluar los logros resultantes del proceso de enseñanza – aprendizaje, conocida comúnmente como evaluación sumativa.

En relación al rol de evaluación de los agentes educativos, se busca un perfil de alumno que sea capaz de autoevaluar su quehacer y saber. El educador/profesor,

flexible, consciente y comprometido, debe evaluar su propio quehacer y, desde ahí, orientar a los alumnos a que sean capaces de realizar esto mismo en forma autónoma, a través de la innovación de estrategias y trabajo en equipo con otros profesores. Los padres, en este sentido, deben apoyar el proyecto del colegio y actuar en forma coherente y comprometida con sus hijos (no se hace referencia específica del rol de los padres en la evaluación). Por último, en relación a todo el personal del colegio y la comunidad educativa, se espera que participen con una actitud de colaboración y trabajo en equipo con el proyecto institucional (tampoco se especifica un rol asociado a la evaluación de aprendizajes)

En educación parvularia, no se especifica cómo debe darse la evaluación de aprendizajes, pero sí se da a conocer, a través de agenda escolar entregada a las familias de todos los alumnos, que la evaluación en pre básica se comunica a través del informe de evaluación que se entrega dos veces al año, al finalizar cada semestre.

#### **7.2.4 La evaluación de aprendizajes en el colegio San Agustín. (Ñuñoa)**

##### **Contexto.**

El colegio San Agustín de Santiago pertenece a la Fundación educativa San Nicolás de Tolentino. Fue fundado en 1885 y es un colegio reconocido oficialmente por el estado a partir de 1929 como un colegio del sistema de colegios **particulares** (privados) del país. Imparte educación en los niveles preescolar, básica y media donde asisten niños desde los **3 años hasta los 18** años aproximadamente, abarcando toda la enseñanza escolar obligatoria. Las familias que participan del proyecto educativo son mayoritariamente habitantes del sector, son familias de padres profesionales, de condición socio económica media alta, la mayoría con afinidad religiosa al colegio.

##### **Enfoque curricular.**

Entre sus principios fundamentales se encuentran, los valores de la vida de San Agustín: *Interioridad, Libertad y Comunidad*, los que se intentan vivir de forma



transversal en toda la vida escolar y familiar. Su ideario institucional se organiza en 3 núcleos, cada uno con ciertos principios, e indicadores. (Lo que facilita la observación y concreción de éstos en los participantes). En relación a la evaluación no se hace mención del tema como algo puntual, sin embargo, a lo largo del documento se aborda de forma implícita la manera cómo se debiese orientar el proceso evaluativo del aprendizaje. A continuación, se presentan estos lineamientos generales, destacándose lo que implica directamente el proceso evaluativo.

#### Núcleo 1. **La persona.**

- Se cree que está en formación permanente, por lo tanto, se espera del estudiante que sea una persona creativa y activa, capaz de trabajar en equipo y responsable. Es una persona que reflexiona, sobre sus pensamientos, sentimientos y actitudes.
- El colegio cree que la persona es en relación a otros, trabaja en torno a **capacidades y potencialidades** en comunidad.
- El colegio concibe a la persona en el contexto real, en relación a lo material, natural y cultural de su entorno, para colaborar con ello responsablemente.

Por lo tanto, debieran evaluarse aspectos personales como capacidad y potencialidad reflexiva dentro de contextos reales.

#### Núcleo 2. **La educación.**

- La pedagogía agustiniana se centra en la persona y la motiva a ser el principal actor de su proceso formativo. Por ello centra su atención en el educando como agente activo de su propio aprendizaje y aplica **diversos instrumentos** para obtener información significativa de la **personalidad, aptitudes, intereses y habilidades** de sus educandos.
- La pedagogía agustiniana considera al educador como un docente de vocación de excelencia humana y profesional. Es un profesional titulado, especialista y competente en sus funciones. Está en constante proceso de actualización dentro de su área y de la fe. Es crítico, innova y mejora constantemente su quehacer.
- La pedagogía agustiniana concibe al educador un acompañante del educando en su **proceso formativo**. Los conoce, acompaña y orienta de manera atenta y cercana. Comprende y se adapta a las diferentes etapas de desarrollo de los educandos, en

cuanto a lo biológico, psicológico y social. Atiende a las características individuales de sus estudiantes reconociendo y estimulando los esfuerzos de cada uno.

- El colegio concibe el proceso enseñanza-aprendizaje como una acción planificada, acompañada y evaluada. Respeta el ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta el tiempo de maduración y las diferentes capacidades de cada uno de los estudiantes, apoyándolos con un equipo multidisciplinar de profesionales. **Utiliza la evaluación como una instancia que permite reorientar las metodologías para mejorar el proceso educativo.**

### Núcleo 3. La comunidad.

- La comunidad la integran todos los estamentos que componen el colegio. La dirección coordina y gestiona todo el quehacer del colegio. Los profesores reunidos, reflexionan y evalúan el proceso de enseñanza-aprendizaje proponiendo sugerencias para la toma de decisiones.

- La comunidad es dialogante y participativa. Está constantemente informada del aprendizaje de los estudiantes y otros aspectos. Los docentes se manifiestan abiertos a acoger inquietudes de sus estudiantes y las familias, promoviendo el dialogo y la reflexión.

- Los padres cuentan con espacios para participar, especialmente para tutorías.

- El equipo docente se caracteriza por la cohesión. En el consejo de profesores **se evalúa el rendimiento académico y la convivencia escolar** buscando **nuevas estrategias** para el mejor desarrollo del proceso educativo. En los departamentos de aprendizajes y sub ciclos se generan redes de apoyo entre profesores donde planifican, evalúan y comparten experiencias educativas.

Por último, se especifica en el reglamento de evaluación del colegio, que la información sobre la evaluación será entregada a los padres en la modalidad siguiente, (aquí se menciona únicamente la que compete al ciclo preescolar)

**Play Group, Pre kínder y kínder:** al finalizar cada trimestre se informará los padres las habilidades identificadas en los niños en las diferentes áreas de aprendizaje, considerando los tres ámbitos de desarrollo de la persona: Formación Personal y Social, Comunicación, Relación con el Medio Natural y Cultural, a través de un informe que se enviará al hogar y que deberá ser devuelto a la educadora, firmado

por el apoderado (adulto responsable del niño en el establecimiento educativo) para ser completado los trimestres posteriores, manteniendo un seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños.

Todos los proyectos curriculares revisados hablan en menor o mayor medida de una evaluación de los aprendizajes de los niños, orientada hacia un acompañamiento en su proceso de aprendizaje, como sujetos partícipes del mismo. Se promueven experiencias activas por parte de ellos, no se menciona a la evaluación como parte de estas experiencias de aprendizaje, pero se deja ver que ésta (la evaluación) debe estar en total sintonía con las experiencias, planificadas, que los niños viven en el centro educativo. Con especial hincapié en la participación de educadores, niños, familias y comunidad, bajo los valores de cada institución. Y en el caso del país, orientada por los valores que se pretenden fomentar en la sociedad chilena.



**V Parte. Descripción del desarrollo de la  
investigación.**



## **Capítulo 8. Descripción de Fases preliminares.**

En este capítulo se describirá la manera en que se ha realizado el procedimiento de análisis, reducción y validación de la información, para establecer los resultados, informes y conclusiones de este proyecto de investigación. Para ello se hará referencia, también, a procesos anteriores con la intención de favorecer la comprensión de este trabajo.

El análisis de la información realizado en este proyecto es de tipo secuencial y de contenido, se explica en el desarrollo del capítulo. Consta de dos fases previas al estudio de casos, cuyo análisis estimo necesario de explicar por tratarse de un antecedente indispensable para comprender cómo se formuló el estudio de casos y su posterior análisis.

### **8.1 Primera fase. Reflexión colaborativa con un grupo de educadoras.**

La investigación comenzó a tomar forma en un escenario específico dentro de un colegio en Santiago de Chile. En esta primera fase, como ya se mencionó en capítulos anteriores, el objetivo era profundizar en las prácticas de evaluación del grupo de educadoras del cual la investigadora formaba parte y del que nació la inquietud por trabajar el tema. La intención era más bien reflexiva y, si procedía, crear propuestas de mejora. En este proyecto se utilizó un cuestionario inicial para recoger algunas ideas generales de las compañeras de trabajo respecto de la evaluación de aprendizajes y desde ahí, configurar las entrevistas grupales para profundizar en los temas. El cuestionario fue confeccionado a partir del marco teórico y validado por un grupo de educadoras de colegios de Barcelona y la directora de tesis. Las preguntas fueron tanto de tipo cerrado y abierto, como los ejemplos expuestos en el punto 6.1 del capítulo 6.

En cuanto al uso del cuestionario inicial, éste estuvo organizado en tres partes. La primera orientada a conocer antecedentes generales, se efectuó con preguntas de

alternativas de selección exclusiva, con la intención de hacer rápida y accesible la conexión con el instrumento.

Una segunda parte, en la cual se solicitaba establecer el grado de valoración con referencias dadas. Y una tercera, en la cual se establecieron preguntas abiertas respecto de ideas acerca de la evaluación de aprendizajes. Debido a que este cuestionario fue inicial y aplicado a 5 educadoras, las respuestas fueron analizadas manualmente y organizadas en tablas con formato Excel. Las preguntas abiertas fueron organizadas de la misma manera.

A partir de estas respuestas se elaboraron antecedentes preliminares (ver Capítulo 10) los que permitieron configurar un formato de entrevista semi estructurada para trabajar en grupo con el equipo de compañeras. Esta entrevista fue planificada considerando también las preguntas del diseño de evaluación de aprendizaje, elaborado a partir de la revisión bibliográfica. Tuvo, por tanto, un doble origen de preguntas abiertas, que derivó en una conversación grupal con un rico matiz de crecimiento reflexivo. La tabla n°20 ejemplifica algunas de estas preguntas:

**Tabla 20. Origen y planificación de entrevista grupal. Fuente: Elaboración propia.**

Origen de la pregunta	→ Tema en relación al diseño de evaluación.	Preguntas cuestionario.
Pregunta.	Objeto de evaluación. ¿Qué aspectos debíamos considerar en la evaluación de los aprendizajes de los niños?	En el cuestionario se menciona que el colegio y la falta de tiempo impiden la evaluación de algunos aspectos, ¿por qué y cuáles?
	Estrategias de evaluación. ¿Qué opinan respecto de las estrategias de evaluación que utilizamos en nuestra práctica?	Según algunas respuestas, existe una falta de conocimiento de estrategias de evaluación, ¿qué necesitaríamos para conocer e incorporar nuevas estrategias evaluativas?

Cada entrevista grupal fue grabada y posteriormente transcrita. El análisis de las respuestas se realizó en forma manual, subrayando las palabras claves. La orientación para delimitar estas palabras fue la revisión bibliográfica revisada hasta el momento en torno a la evaluación de aprendizajes en educación infantil. Las palabras claves fueron organizadas en los conceptos que componen la evaluación de aprendizajes, debido a que cada entrevista apuntaba a cierto grupo de ellos. Durante los encuentros, la investigadora apuntó algún comentario relevante y, a



medida que se realizaba el análisis, también tomó nota de reflexiones que se consideraron importantes.

A partir de las entrevistas también se tomaron algunas notas entregadas a las educadoras en forma de resúmenes respecto de las reuniones, éstas contemplaban algunos cuestionamientos que fueron surgiendo. El cuadro n°2 es un ejemplo de ellas.

<b>Resumen reunión 17 de agosto, 2012.</b>	
De los temas tratados en la reunión pasada y los comentarios dados por cada una, me surgen algunas inquietudes.	
1.	Plan anual. ¿Cuál es su utilidad?
2.	Pruebas trimestrales. ¿es prioridad el ahorro de material a un diseño de prueba adecuado a las características de los niños?
3.	Registros diarios. ¿el objeto de evaluación es el que se enuncia en el papel? ¿qué es lo que debiese evaluar una planilla diaria?
4.	Los instrumentos de evaluación: lo definen como “con lo que se va evalúa, medio con que se obtiene información...” lista de cotejo, escala de valoración, ¿qué otro?
5.	Las técnicas o estrategias: “cómo se va a evaluar, procedimiento con los que se llevará a cabo la evaluación...” observación, entrevistas, ¿qué otra?
6.	Evaluamos resultados, ¿por qué no procesos? ¿tiene importancia evaluar procesos?, ¿cómo se podrían evaluar los procesos? ¿La suma de productos es evaluación de proceso?

**Cuadro 2. Ejemplo de análisis de reunión reflexiva. Fuente: elaboración propia.**

Finalmente, después de 4 reuniones, de duración aproximada de una hora y media, en que se debatió acerca de lo que se pensaba respecto de la evaluación de aprendizajes, se pidió a las compañeras de trabajo que completaran una pauta de observación de sus prácticas para evidenciar, de alguna manera, si lo que mencionaron en las entrevistas correspondía a lo que decían hacer. Estas pautas de observación, individuales, las hicieron llegar vía email y fueron utilizadas para elaborar los resultados preliminares de esta fase. La pauta se encuentra anexada. El análisis que se hizo de la información consistió fundamentalmente en el registro de las respuestas de cada educadora en una misma tabla, debido a que la cantidad de información permitió hacerlo, la cual permitió apuntar en los mismos casilleros las

respuestas que coincidían y obtener una visión particular y conjunta de la toma de conciencia de sus prácticas. (Ver tabla nº31)

A partir de esta fase se pudo planear una segunda fase, siguiendo con el modelo de análisis secuencial propuesto en el esquema de investigación. La reconducción de este sistema se debió, en parte, a la necesidad de la investigadora por trasladarse a Barcelona y, ampliar la profundidad del tema, guiado por las propias experiencias con educadoras de párvulos o maestras infantiles.

### **8.2 Segunda fase. Conociendo algunas creencias de las educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes, una exploración de diferentes opiniones.**

La segunda fase de este proyecto, tuvo por objetivo ampliar la mirada en torno a las creencias de las educadoras que se obtuvieron del proyecto de reflexión dentro del colegio al cual pertenecía la investigadora , con el fin de poder establecer un panorama general de la opinión de las educadoras más allá de una comunidad específica, con el fin de facilitar la planificación de estrategias de indagación para comprender diferentes formas de entender, sentir y vivir la evaluación de aprendizajes de las educadoras de párvulos, apuntando a un estudio de casos.

Para abordar esta fase se utilizó un cuestionario, construido en base a una revisión bibliográfica previa, rescatando aportaciones de algunas investigaciones en creencias educativas que han utilizado este instrumento. (Mc Nair, et all. 2003., Kowalsky, Dulgus Brown & Pretti, 2005., Fives & Buehl, 2008., Heinser & Lederberg, 2011) Se utilizó la herramienta electrónica on line de Google drive para ser contestado y enviado, permitiendo a la investigadora permanecer en Barcelona y acceder a un amplio número de educadoras. El cuestionario fue revisado y validado por un grupo reducido de educadoras de párvulos, tanto de Chile como de Barcelona que accedieron a participar, algunas estudiantes de doctorado, quienes lo contestaron y enviaron en esta modalidad electrónica y además por la directora de tesis.

El contacto con las educadoras participantes se estableció a través del Ministerio de Educación y la JUNJI<sup>8</sup>. Para ello la investigadora contactó a una ex profesora universitaria, actual funcionaria del Ministerio de Educación, y a directivos de la red JUNJI quienes accedieron a difundir este cuestionario a sus redes de educadoras de la región Metropolitana, cuyos contactos pudiesen permitirlo (por motivos de configuración de correos electrónicos). Por otro lado, se envió el cuestionario a la red de contactos personales de la investigadora, como ex compañeras de universidad, de trabajo y se solicitó el reenvío del link a todas las educadoras conocidas. Al cabo de 3 meses aproximadamente hubo una devolución de 44 cuestionarios con los que se llevó a cabo el análisis de las respuestas.

## Cuestionario de creencias sobre evaluación de aprendizajes.

El presente cuestionario no llevará más de 10 minutos en responderlo, se enmarca en una tesis doctoral y tiene por objetivo conocer las creencias de los educadores de párvulos acerca de la evaluación de aprendizajes. Es por ello que se invita a leer cada enunciado y marcar la opción que más evidencie su pensamiento. Luego marcar "submit" al final de la pantalla para devolver la información al remitente durante los próximos 15 días.  
Muchas gracias por su colaboración.

Antecedentes generales. ▾

A continuación se presentan alternativas que usted debe responder en función de su realidad laboral y educativa.

Titulo de educador obtenido en:

Instituto profesional.

Centro de formación profesional.

Universidad.

Años de experiencia laboral

Menos de 3 años.

Entre 3 y 15 años.

Más de 15 años.

Ilustración 18. Página principal del cuestionario enviado. Fuente: Google drive.

<sup>8</sup> Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile.

El análisis del cuestionario se realizó mediante las herramientas de Google drive para elaborar sumarios de respuestas, matrices con las mismas, mostrar gráficos y arrojar porcentajes. Las respuestas abiertas, “¿Según usted, en qué consiste una buena evaluación de aprendizajes?”; “¿Cuáles serían las dificultades para llevarla a cabo?” Fueron analizadas manualmente, extrayendo todas las respuestas de cada pregunta en un documento Word, subrayando las palabras claves. Luego se establecieron las relaciones entre dichas palabras, elaborando una pequeña conclusión, presentada en el próximo capítulo.

Con el análisis de esta fase más los antecedentes de la primera, se planificó, se desarrolló y analizó el estudio de casos al que apunta esta tesis doctoral, presentado a continuación.

## **Capítulo 9. Descripción del desarrollo, en el escenario, del estudio de casos.**

El objetivo general de esta tesis doctoral, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, es comprender las creencias de educadoras de párvulos a través de un estudio de casos. En este capítulo se intentará describir cómo se realizó el trabajo con las educadoras participantes del proyecto desde los comienzos, los recursos requeridos, cómo se recogieron y analizaron los datos y los aspectos importantes de destacar para mayor comprensión del procedimiento.

Este proceso se inició, aproximadamente, en el mes de diciembre del año 2012 en el cual se comenzó a planificar esta fase de la investigación estableciendo los objetivos y la selección de las educadoras.

### **9.1 Selección de los casos.**

El inicio de esta fase de la investigación fue definir un perfil de educadoras que podrían contribuir al estudio, en función de la revisión bibliográfica realizada en torno a las creencias evaluativas de las educadoras de párvulos o maestras infantiles. De acuerdo con esta referencia, lo primero fue buscar entre los contactos de la investigadora, en Chile, educadoras que se acercaran a algunos de estos perfiles y que no se repitieran entre ellas. Los perfiles considerados para la posible selección fueron los siguientes:

- 1. educadora con poca experiencia (menos de 3 años)
- 1 educadora con mucha experiencia (más de 20 años)
- 1 educadora que trabajase en un centro educativo particular privado.
- 1 educadora que trabajase en un centro educativo concertado o público.
- 1 educadora que trabajase en un centro infantil exclusivo.
- 1 educadora que trabajase en un colegio.
- 1 educadora que trabajase en un centro con metodología muy tradicional.
- 1 educadora que trabajase en un centro con metodología alternativa.

Las 4 educadoras contactadas para realizar el estudio reunieron los siguientes perfiles:

1. Educadora con un año de experiencia, de un colegio subvencionado, con currículum y metodologías entregados por el estado.
2. Educadora con 25 años de experiencia, de un colegio particular pagado, con currículum y metodologías entregadas por el estado, pero modificado por el equipo de gestión del colegio, en conjunto con las educadoras.
3. Educadora con 10 años de experiencia, de un jardín infantil particular pagado con orientación metodológica High Scope. Currículum establecido para todos los establecimientos con esta metodología<sup>9</sup>.
4. Educadora con 6 años de experiencia, de un jardín particular pagado con orientación metodológica Montessori. Currículum establecido para todos los centros con este enfoque y adaptado al contexto del jardín por el equipo de trabajo, todas educadoras especializadas en la metodología<sup>10</sup>.

El segundo paso fue el traslado del investigador a Santiago de Chile. Una vez ahí, se tomó contacto directo con cada educadora, pidiendo el consentimiento para realizar el estudio. Todas accedieron, dos con más resistencia que las otras por cuestiones de tiempo. Una con temor al manejo de información en el colegio, con algo de desconfianza del uso que se pudiese dar a lo que ella comentase. La dificultad de otra de las educadoras fue más bien de no usar el tiempo fuera de su jornada laboral. Ante esas dos situaciones se tomaron las medidas correspondientes y las entrevistas fueron planificadas para los meses de julio – agosto de 2013 en los cuales los establecimientos educativos cogen algunos días de vacaciones de invierno.

## **9.2 Iniciando el encuentro con las educadoras. (En el escenario).**

Una vez consentida la autorización de las educadoras, se solicitó una entrevista con una de las directoras del centro educativo que lo requería, ya que los encuentros se

---

<sup>9</sup> Currículum de origen estado unidense.

<sup>10</sup> Currículum de origen italiano.

debían llevar a cabo en las dependencias de ese establecimiento. Se le explicó verbalmente la situación y ésta fue muy bien recibida. Esta directora estaba al tanto de la formación doctoral de la investigadora y facilitó los encuentros con la educadora. Con el resto de educadoras se fijaron encuentros fuera de sus centros educativos, en espacios donde ellas manifestaran comodidad y disponibilidad. En este sentido, la investigadora adecuó su tiempo al de las educadoras y a los espacios de sus preferencias, para promover un ambiente y vínculo lo más confortable posible.

Durante la estadía en Santiago en julio y agosto del año 2013 se realizaron los encuentros con las educadoras, pudiendo establecer entre 4 y 5 entrevistas por cada una, lo que estuvo condicionado por el tiempo disponible de ellas.

### **9.3 Los encuentros en torno a la evaluación de aprendizajes de los niños.**

Las entrevistas fueron grabadas en audio. La mayoría con duración de una hora aproximadamente. Cada entrevista estuvo planificada previamente a partir de los antecedentes recogidos en las fases preliminares. Los guiones se pueden encontrar en los anexos. Como se trata de entrevistas semi estructuradas, los diálogos se derivaron en múltiples e interesantes temas respecto de la evaluación, ya que, desde la formación profesional de la investigadora como educadora de párvulos, las ideas surgían de manera espontánea.

A fines de agosto concluyó la primera parte de las entrevistas, pues este proceso estuvo compuesto por dos periodos debido a los viajes de retorno a la Universitat de Barcelona. Durante agosto y septiembre del año 2014 se concretaron el resto de entrevistas, éstas se extendieron un poco más y abordaron temas con mayor profundidad considerando la revisión previa de las (entrevistas) anteriores. Estas entrevistas del segundo periodo, también se llevaron a cabo en lugares escogidos por las educadoras, generalmente fuera del horario de trabajo. Fueron grabadas

igual que las anteriores, posteriormente transcritas en documentos de Word, cada uno correspondiente a una entrevista.

En un principio se pensó y solicitó a las educadoras escribir un relato de alguna experiencia significativa en relación a la evaluación, algo muy personal, que quisieran compartir a modo de anécdota, sensación de aprendizaje, o alguna situación que hubiese marcado sus años de trabajo como educadoras en esta área pedagógica. Todas expresaron su incomodidad en relación al tiempo para hacerlo y a la falta de experiencia de cómo hacerlo. Ante esto se les sugirió que relataran la misma información en forma verbal y ésta fue grabada en audio por la investigadora. Posteriormente, estos relatos fueron transcritos en modo de experiencias de vida profesional e integrados como parte de los antecedentes.

En la investigación, el uso del relato no tuvo la llegada con la que se pensó inicialmente, ya que, por un lado, las educadoras no contaban con el tiempo para escribir y por otro se les hacía muy difícil narrar experiencias o vivencias ya que no estaban acostumbradas. Sin embargo, con todas se pudo grabar algún extracto de sus vivencias en el tiempo, acerca de sus creencias en evaluación de aprendizajes y sus prácticas, en base a una consigna entregada en el primer encuentro, al finalizar la primera entrevista consistente en lo siguiente:

*A partir de su experiencia educativa, escriba algún o algunos momentos en que la evaluación de aprendizajes haya sido significativa para usted, para sus alumnos, para sus padres, para la comunidad educativa. En que la experiencia haya sido relevante y útil para el proceso educativo o por el contrario haya servido para tomar conciencia de necesidades, carencias, errores o aspectos a mejorar dentro del proceso. Para esto puede ocupar dos planas (pudiendo extenderse si lo estima necesario).*

**Cuadro 3. Consigna de relato de vida profesional dado en estudio de casos. Fuente: Elaboración propia.**

Por último, se solicitó a las educadoras una muestra de documentos, personales y/u oficiales que pudiesen presentar como evidencia de sus prácticas de evaluación y de las prácticas que sus centros educativos les proponían en los proyectos adscritos.



Algunas se implicaron más y proporcionaron registros personales, informes de los niños. En cambio, otras solo presentaron algún documento del centro educativo, por lo que la cantidad de información disponible para el análisis en este sentido fue significativa.

Como información complementaria a la documentada por las educadoras, la investigadora tomó algunas notas acerca de que observaba durante las entrevistas, después de éstas, algunas reflexiones que parecían interesantes, descubrimientos y análisis entre los dos periodos de entrevistas. Estas notas también fueron parte de un análisis en sí mismas.

#### **9.4 Análisis de la información.**

Para realizar el análisis de la información he tomado como referencia la postura de Bolívar y su propuesta narrativa, apoyado en la teoría fundamentada de (Strauss y Corbin (1998) éste propone un sistema de análisis que me parece oportuno para los propósitos de este proyecto.

El análisis de la información en este proyecto ha sido el propio de una investigación cualitativa. Como tal ha formado parte de una tarea compleja, pues se ha tratado de ordenar la información para darle significado, considerando la verdadera esencia de quienes han dado a conocer sus puntos de vista, en este caso las educadoras de párvulos.

En una investigación cualitativa la información obtenida suele ser bastante, se inicia con la lectura y re lectura de las transcripciones de las entrevistas para reconocer algunas claves del discurso de cada una de las participantes. Así se procedió en cada uno de los casos abordados, subrayando cada palabra o frase que indicase alguna idea sugerente del tema tratado. Posteriormente, se llevó esta información a un programa de soporte electrónico que permitió categorizar y codificar las respuestas, conceptualizando las ideas principales de cada educadora respecto de sus creencias sobre la evaluación.

La información analizada corresponde a entrevistas, incluyendo los relatos de vida profesional, las notas de campo de la investigadora durante y finalizadas las entrevistas y documentos de evaluación facilitados por las educadoras, utilizados en sus prácticas de evaluación.

#### **9.4.1 Entrevistas y relatos de vida profesional.**

La información de las entrevistas fue organizada en tablas de frecuencia por cada caso. Las tablas de frecuencia consisten en unas tablas de doble entrada que resumen las entrevistas de cada educadora. Por un lado, exponen las unidades hermenéuticas correspondientes a cada entrevista y, por el otro, los códigos definidos por la investigadora, los datos que entrega, por tanto, corresponden a las veces que la educadora menciona los códigos introducidos en cada entrevista, el total por entrevista y el total por códigos. Éstas han sido de utilidad para observar los aspectos o ideas que las educadoras repiten en su discurso, consciente o inconscientemente, que, según la utilidad del programa de análisis, estaría relacionado con su pensamiento. Se utilizó una frecuencia de repetición de una misma idea como mínimo de 3 veces, pues este número resultó una media del número de ideas mencionadas por las educadoras. De este programa también se extrajeron tablas de frecuencia de cada categoría, bajo el concepto de familias. Cada familia agrupó un conjunto de códigos relacionados entre sí.

Para llevar a cabo este proceso, la se tomó como referencia la propuesta del Bolívar (2012) quien menciona en su descripción de análisis de contenido que la utilización de categorías y códigos permite manejar la información subjetiva sin convertirla en datos ajenos al contexto investigado. “El análisis de contenido por medio de categorías temáticas posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y obtención de conclusiones.” (Bolívar, 2012, p. 10)

La categorización en este trabajo fue una herramienta para organizar la información y hacerla comprensible a la hora de redactar los informes. Una buena definición que

interpreta el uso de la categorización, además de la definida por Bolívar (2012), la expresa Porta (1999).

“La categorización: Consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos. La categorización no es una tarea mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto.” (Porta y Silva 2003, pp. 11-12)

La codificación por su parte, se entiende como “la asignación de un símbolo o código, a cada una de las categorías. En un sentido más amplio, codificar para analizar la información cualitativa (documentos) supone un método de clasificación de la información...” (Porta y Silva, 2003, p. 15)

Desde este enfoque, por tanto, se ha intentado seguir un método sistemático de categorización y codificación de la información, sin querer aminorar la importancia de la propia voz de las participantes. Para ello, el análisis de los datos cualitativos, principalmente entrevistas y relatos de vida profesional, ha consistido en determinar las partes de estos documentos, destacando los aspectos más relevantes de acuerdo a los propósitos. Se han extraído elementos comunes y divergentes, y como apoyo, se ha utilizado el programa informático para el análisis de datos cualitativos, atlas ti 6.0 como se mencionó previamente.

Para dar sentido a la forma en que se pretendió recoger la información desde las vivencias de cada educadora, el sistema de categorización utilizado tuvo un doble origen

Un **origen “emic”** que en su dimensión pura consiste en decir, respetando fielmente, las palabras de los participantes sin intervención alguna del investigador, dejando al que lee la interpretación que le parece.

Un **origen “etic”**, externo y objetivo en que el investigador hace uso de sus conocimientos para interpretar las palabras del investigado y dar a conocer a la audiencia lo que a su juicio quiere transmitir.

El análisis de todas las entrevistas, como se verá más adelante, se inició por una organización previa de referencia, planteada desde el marco teórico y los objetivos específicos de la investigación, con el fin de ordenar la información. Posteriormente, se fueron extrayendo conceptos, ideas e interpretaciones que surgían de las propias educadoras, por esta razón, la presencia de las categorías es distinta en cada informe de investigación (en cada caso).

1. El primer paso para comenzar el análisis de la información fue transcribir las entrevistas, esto llevó varios meses. Se utilizó un formato Word.rtf que posteriormente se introdujo al programa Atlas ti.6, como recurso de apoyo.
2. Para cada caso se configuró una unidad hermenéutica (HU) y las entrevistas fueron integradas como documentos primarios por separados.

<p><b>HU: Carmen listo</b> List of all objects HU Carmen listo:</p> <p><b>Primary Docs</b></p> <p>P 1: Carmen 1.1.rtf {79} P 2: Carmen 1.2.rtf {38} P 3: Carmen 1.3.rtf {48} P 4: Carmen 2.1.rtf {81} P 5: Carmen 2.2.rtf {54} P 6: Relato de vida profesional de Carmen.rtf {40}</p>	<p><b>HU: Paola nuevo y final</b> List of all objects Hus Paola nuevo y final</p> <p><b>Primary Docs</b></p> <p>P 1: Ángela 1.1.rtf {115} P4: Ángela 2.2.rtf {40} P 5: Ángela 2.3.rtf {61} P 6: Relato de vida profesional de Ángela.rtf (11) P 8: Ángela 1.2 .rtf {77} P 9: Ángela 2.1 .rtf {58}</p>
<p><b>HU: Paola</b> List of all objects HU Paola:</p> <p><b>Primary Docs</b></p> <p>P 1: Paola 1.1.rtf {87} P 2: Paola 1.2.rtf {46} P 3: Paola 1.3.rtf {56} P 4: Paola 2.1.rtf {85} P 5: Paola 2.2-2.3 rtf {28} P 6: Relato de vida profesional de Paola.rtf (27)</p>	<p><b>HU: Julia</b> List of all objects HU Julia</p> <p><b>Primary Docs</b></p> <p>P 1: Julia 1.1.rtf {75} P 2: Julia 1.2.rtf {40} P 3: Julia 1.3.rtf {43} P 4: Julia 2.1.rtf {95} P 5: Relato de vida profesional de Julia.rtf (38)</p>

**Ilustración 19. Unidades Hermenéuticas y documentos trabajados por educadora. Fuente:**

**Adaptación Atlas ti 6.0.**

3. Para orientar el análisis de las entrevistas y relatos de las educadoras se estableció previamente un sistema de categorías basado en la revisión de la literatura, sin la intención de dirigir el análisis, sino más bien de construir y reelaborar conceptos. Este marco de referencia estuvo orientado a su vez, por conocimientos de la investigadora, adquiridos en la revisión bibliográfica y la experiencia previa en aula con niños y maestras infantiles. Esta organización estuvo, a su vez, estrechamente relacionada con cada objetivo específico de la tesis. En la tabla n° 21 se presenta el orden de la información que orientó la codificación inicial y el resultado de la categorización final. Los aspectos rotulados con una **T** corresponden a ideas, temas o conceptos que los autores han descrito como presentes en las creencias de las educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes. Los rotulados con una **E**, son los que aparecen en los relatos de las educadoras que no se mencionan o que no tienen relación directa con las creencias de evaluación de aprendizajes en el material bibliográfico consultado.
4. El análisis surgió en un proceso simultáneo con la recogida de información, un aspecto propio de la investigación cualitativa, por esta razón la información emergente nutrió el sistema preestablecido dando origen a una red de códigos y categorías integradas (Taylor & Bodgan, 1987 en Porta y Silva, 2003)

**Tabla 21. Definición de categorías para el análisis de entrevistas. Fuente: elaboración propia.**

<b>Objetivo.</b>	Identificar las principales creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes
<b>Meta categoría</b>	Principales creencias sobre evaluación de aprendizajes en educación infantil.
<b>Categorías.</b> T: teoría. E: emergente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concepto de evaluación. (T)</b> Características que la educadora otorga a la evaluación definiéndola o conceptualizándola.</li> <li>• <b>Objetos de evaluación. (T)</b> Aspectos que la educadora considera necesarios de valorar en el proceso de aprendizaje de los niños, para tomar decisiones educativas.</li> <li>• <b>Momentos de evaluación. (T)</b> Organización temporal de la evaluación, fechas, instancias, situaciones concretas que debiesen darse en el proceso educativo.</li> <li>• <b>Propósitos de la evaluación. (T)</b> Utilidad/ intención que da o debe dar la educadora a la evaluación de los</li> </ul>

	<p>aprendizajes. (T)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Agentes evaluativos. (T)</b> Personas indicadas para evaluar los aprendizajes de los niños.</li> <li>• <b>Rol del adulto en la evaluación. (E)</b> Acciones que el adulto que evalúa debe llevar a cabo en el proceso, desde la visión de la educadora.</li> <li>• <b>Criterios de evaluación. (E)</b> Parámetros de referencia que se deben considerar al evaluar los aprendizajes de los niños y conceptualización que se tiene de estos criterios.</li> <li>• <b>Instrumentos y/o estrategias de evaluación. (T)</b> Herramientas, técnicas, procedimientos, apropiados o inapropiados, para recoger la información en educación infantil. (Valoración que hace de éstos)</li> <li>• <b>Comunicación de la información. (T)</b> Maneras, medios y receptores de la información recogida del aprendizaje de los niños, que la educadora utiliza para comunicar.</li> <li>• <b>Relación con las familias. (E)</b> Intenciones y/o acciones que la educadora prioriza en el trabajo con las familias de los niños.</li> <li>• <b>Recursos de apoyo a la evaluación. (E)</b> Medios que permiten que la evaluación se realice de forma adecuada, complementando las acciones o decisiones de la educadora.</li> </ul>
--	---

<b>Objetivo.</b>	Descubrir cómo se han configurado las creencias sobre evaluación de cada educadora.
<b>Meta categoría</b>	Sistema de configuración de las creencias sobre evaluación de aprendizajes.
<b>Categorías.</b> T: teoría. E: emergente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vivencias personales de la educadora. (T)</b> Situaciones vividas por la educadora en una dimensión personal, ajena al rol docente, que han influido en su visión de la evaluación de aprendizajes de los niños.</li> <li>• <b>Experiencias docentes (T)</b> Enunciados de la educadora que aluden a situaciones vividas en su práctica docente que han influido en las creencias que ella manifiesta acerca de la evaluación.</li> <li>• <b>Formación Inicial. (T)</b> Conocimientos, aprendizajes y prácticas que la educadora ha adquirido durante su formación universitaria y que considera que han influido en sus creencias sobre evaluación de aprendizajes.</li> <li>• <b>Formación permanente. (T)</b> Cursos, talleres, seminarios, diplomados, o cualquier tipo de formación llevada a cabo por la educadora para perfeccionar sus conocimientos como maestra, ya sea en evaluación u otra área que han contribuido en sus creencias en evaluación.</li> <li>• <b>Características personales de la educadora. (E)</b> Aspectos de la identidad de la educadora (aptitudes, valores, habilidades...) que influyen en sus creencias sobre evaluación.</li> </ul>

<b>Objetivo.</b>	Analizar cómo se relacionan las creencias de evaluación de cada educadora con la organización educativa a la cual pertenece
<b>Meta categoría</b>	Relación de la institución educativa con las creencias de la educadora respecto de la evaluación.
<b>Categorías.</b> T: teoría.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervención de la dirección en las acciones evaluativas. (T)</b> Rol o participación que ejerce la dirección de la institución en la evaluación de los</li> </ul>

E: emergente.	<p>aprendizajes de los niños, en relación a la práctica de la educadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uso institucional de los resultados. (T)</b> Acciones posteriores o preventivas que toma la institución en función de los resultados de la evaluación de los niños.</li> <li>• <b>Disconformidad con la institución. (E)</b> Aspectos o decisiones institucionales relativas a evaluación, con los que la educadora no está de acuerdo.</li> <li>• <b>Aporte de la institución en la evaluación. (E)</b> Maneras en que la institución, representada por la dirección o coordinación de ciclo, favorece la evaluación de los aprendizajes, según la visión de la educadora.</li> <li>• <b>Ambiente Laboral. (E)</b> Condiciones sociales y afectivas que se generan en el ambiente de trabajo entre compañeras (os) y/o superiores, que influyen en las ideas que la educadora manifiesta en torno a la evaluación.</li> <li>• <b>Aspectos organizativos institucionales. (T)</b> Condiciones relativas a la organización, de espacio, tiempo, personal, que influyen o condicionan la práctica evaluativa de la educadora.</li> </ul>
---------------	---

<b>Objetivo.</b>	Evidenciar un proceso reflexivo con cada educadora a través del diálogo sobre las propias experiencias de evaluación.
<b>Meta categoría</b>	Reflexiones en torno a las creencias de evaluación de aprendizajes durante el proceso compartido de investigación.
<b>Categorías.</b> T: teoría. E: emergente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Toma de consciencia de su práctica evaluativa. (E)</b> Ideas, cuestionamientos, sentimientos, que la educadora realiza durante el proceso de investigación y que evidencian un proceso reflexivo en ella, respecto a las creencias sobre evaluación su propia práctica de evaluación.</li> <li>• <b>Toma de consciencia de la realidad evaluativa en general. (E)</b> Ideas, cuestionamientos, sentimientos, que la educadora realiza durante el proceso de investigación y que evidencian un proceso reflexivo en ella, respecto a las creencias y prácticas sobre evaluación en un contexto general o social.</li> <li>• <b>Satisfacción con la práctica de evaluación. (E)</b> Sensaciones o sentimientos de conformidad de la educadora respecto a su práctica evaluativa, teniendo en cuenta lo que para ella debiera ser y lo que es.</li> <li>• <b>Dificultades en la práctica de evaluación. (E)</b> Situaciones que, a juicio de la educadora, entorpecen o dificultan la evaluación adecuada de aprendizajes.</li> <li>• <b>Necesidades encontradas en la práctica evaluativa. (E)</b> Carencias de herramientas, conocimientos, habilidades, etc. que la educadora ha descubierto en su práctica de evaluación y que considera que deben ser resueltas.</li> </ul>

5. El proceso de categorización y codificación de los documentos estuvo apoyado del recurso informático Atlas ti y éste permitió, primero, segmentar los enunciados de las educadoras, seleccionando aquellas frases que se referían a algún aspecto significativo. Con el propósito de no perder el enfoque del tema, cada entrevista estuvo guiada con la pregunta central: **¿con este comentario la educadora responde a una creencia?**, otras preguntas que ayudaron a mantener el foco de análisis fueron: ¿Qué ha

llevado a la educadora a pesar esto? ¿Por qué relaciona determinados conceptos con la evaluación? ¿Cómo cree ella que ha llegado a establecer estas creencias? Siguiendo esta dinámica de diálogo entre los relatos escritos y las propias interpretaciones de la investigadora, a cada enunciado que se atribuyó un significado se le asignó un código. Los códigos fueron comparados una y otra vez para refinar la significación de los relatos. Cada entrevista arrojó cierto número de códigos. En la siguiente ilustración se expone un resumen de los códigos por cada caso.

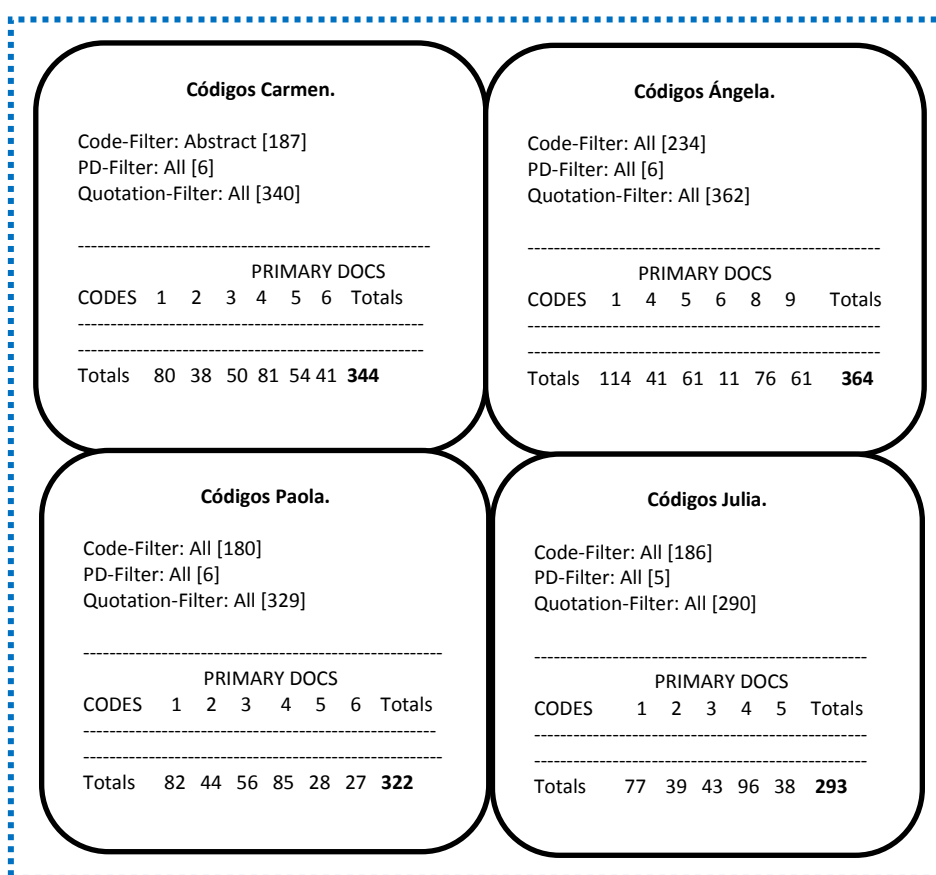


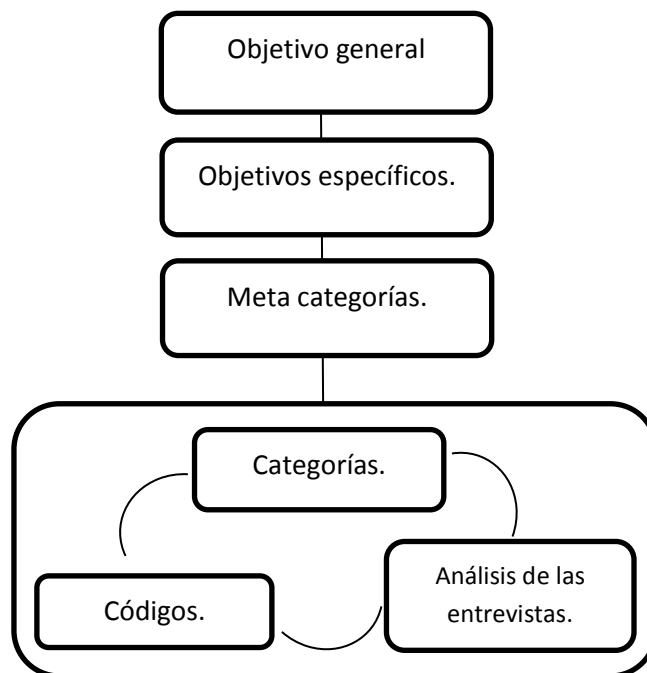
Ilustración 20. Códigos por cada caso. Fuente: Elaboración propia.

- Para lograr un sistema integrado de categorías fue necesario buscar patrones de enunciados y releer una y otra vez los documentos hasta agotar las posibilidades de interpretación. El sistema de categorías definidas para cada caso fue el mismo, construido a partir del análisis de las entrevistas, uno tras otro, y de forma cíclica, pues las que aparecían en unas hacían



volver a revisar las anteriores (entrevistas) y redefinir los análisis. Con la primera entrevista analizada, la experiencia de la investigadora para detectar unidades de significado, se notó en la escasez de categorías encontradas, en comparación con el último caso, del cual se pudo extraer mayor información analítica. Por esta razón se volvió a leer los casos anteriores y complementarlos con una visión más entrenada. Las categorías definidas, incluyendo las emergentes, fueron validadas por la directora de tesis y las participantes del estudio.

7. Una vez decidido el sistema de categorías se organizaron en meta categorías. Éstas estuvieron definidas previamente en relación a los objetivos específicos de la investigación. El proceso seguido, por tanto, podría resumirse en un esquema como el que se presenta en la ilustración n°21.



**Ilustración 21. Proceso de categorización y codificación de la información. Fuente: elaboración propia.**

8. En cada caso los códigos emergentes fueron distintos, las categorías las mismas, sin embargo, la frecuencia con que éstas se presentaron en cada uno marcó la diferencia y evidenció la particularidad de las creencias de cada

una de las educadoras. En relación a la frecuencia de repetición de los códigos y categorías presentes en los relatos, del programa Atlas ti se extrajeron tablas con la información resumida. Estas tablas llamadas “de frecuencia” facilitaron el análisis posterior debido a que presentaron la información de las ideas de las educadoras, ya agrupadas, según la repetición de éstas en sus discursos, evidenciando mayor consistencia, o no, de sus relatos. Para la elaboración de los informes narrativos considerando las evidencias, se elaboró un sistema de códigos que facilitó la comprensión e interpretación de la investigadora en la lectura de y redacción de cada escrito. Este sistema de códigos, utilizados en los informes, se resume en la tabla n°22.

**Tabla 22. Sistema de codificación de evidencias. Fuente: Elaboración propia.**

<b>Código</b>	<b>Definición.</b>
ER.	Experiencia relatada.
P:	Párrafo.
EC; EA; EP; EJ	Entrevista Carmen; Entrevista Ángela; Entrevista Paola; Entrevista Julia.
Nota Paula	Nota de Campo de la investigadora

En la tabla n° 23 se muestra el número de entrevistas correspondiente a cada educadora participante y se incluye además el relato de vida profesional, ya que en el programa informático fue guardado como un documento de texto más.

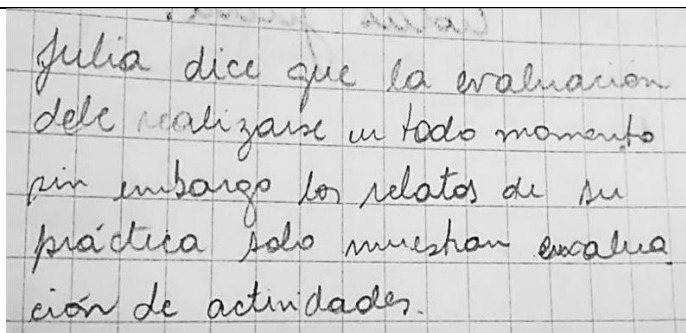
**Tabla 23. Resumen de documentos Atlas ti. Fuente: elaboración propia.**

Educadora.	Número de entrevistas	Relato profesional
Carmen	5	1
Ángela	5	1
Paola	5	1
Julia	4	1

#### **9.4.2 Notas de campo.**

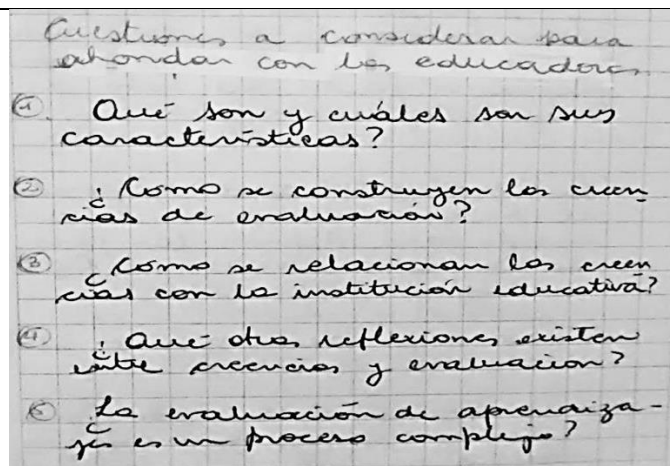
Posterior a la codificación de las entrevistas y relatos, o más bien unido a este proceso, se tomaron notas de algunos aspectos que no quedaban claros de las narraciones de las educadoras, se apuntaron en una libreta algunas reflexiones de lo que la investigadora iba descubriendo en el análisis, aspectos que podrían haber

intervenido en la interpretación de las educadoras y las propias. Éstas notas fueron utilizadas, luego, para confirmar con las educadoras sus argumentos, aclarar comentarios y planificar un modelo de informe de resultados de investigación. La ilustración n°22 evidencia algunos ejemplos de estas notas.



Julia dice que la evaluación debe realizarse en todo momento sin embargo los relatos de su práctica solo muestran evaluación de actividades.

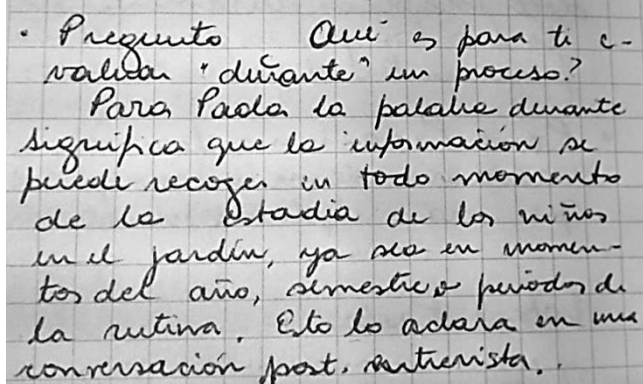
Nota Personal.



Preguntas a considerar para abordar con las educadoras.

1. ¿Qué son y cuáles son sus características?
2. ¿Cómo se construyen los criterios de evaluación?
3. ¿Cómo se relacionan los criterios con la institución educativa?
4. ¿Qué otras reflexiones existen entre criterios y evaluación?
5. ¿La evaluación de aprendizaje es un proceso complejo?

Nota metodológica.



• Pregunto ¿Qué es para ti evaluar "durante" un proceso?  
Para Paola la palabra durante significa que la información se puede recoger en todo momento de la estadía de los niños en el jardín, ya sea en momentos del año, semestre o períodos de la rutina. Esto lo aclara en una conversación post-entrevista.

Nota descriptiva.

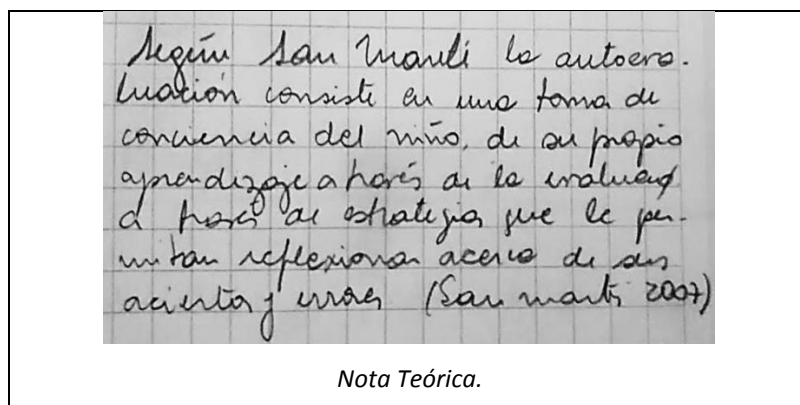


Ilustración 22. Ejemplo de notas de campo. Fuente: elaboración propia.

Las notas de campo sumaron un total 50. Las que se organizaron según lo expuesto en el capítulo 6. 6.5 y se resumen en la tabla n°24.

Tabla 24. Resumen de notas de campo. Fuente: Elaboración propia.

Tipos de notas.	Cantidad.
Descriptivas	10
Personales	25
Metodológicas	5
Teóricas	10

La mayor cantidad de notas recogidas fueron de índole personal (de la investigadora), estuvieron relacionadas más bien con percepciones, vivencias y comentarios en relación a algunas impresiones que generaban los diálogos con las educadoras o las reacciones de alguna de ellas. La mayor parte de las notas se tomaron al transcribir las entrevistas, pocas fueron apuntadas durante los encuentros. Las impresiones surgían principalmente cuando se escribía lo que ellas habían comentado y se hacía más evidente un proceso de comprensión y cuestionamientos de sus ideas y de las propias ideas, en relación al conocimiento previo y marcos teóricos en un contexto de mayor tranquilidad. Las notas descriptivas fueron tomadas en base a comentarios específicos en las entrevistas y relatos de las educadoras que no quedaban claros, y que en otra fueron aclarados en situaciones posteriores. Estas notas corresponden en su mayoría a la segunda parte de las entrevistas en las que se profundizó en temas pendientes o poco definidos en la primera parte. Las notas teóricas fueron tomadas al momento de analizar las entrevistas y relatos, porque había temas confusos desde el punto de

vista de cómo abordarlos, por ejemplo, conceptos con los cuales surgían confusiones conceptuales y se necesitaba recordar significados o referencias teóricas para poder codificarlos. Para analizar las entrevistas de las educadoras que pertenecían a establecimientos con currículum específicos, se tuvo que recurrir con más frecuencia a este tipo de notas, pues ellas tendieron a utilizar más términos específicos. Por último, las notas metodológicas fueron tomadas durante la etapa de análisis de las entrevistas y relatos, y tuvieron una función de validación de la información ya que, además de confirmar o refutar las ideas percibidas en primera instancia, permitieron reestructurar el sistema de categorización de creencias establecido en cada caso.

La cantidad de notas rescatadas en todo el proceso fue similar en todos los casos, sin embargo, los tipos de notas de cada educadora fueron diferentes. Lo más significativo en este sentido se percibió en los casos de educadoras pertenecientes a establecimientos con metodologías curriculares Montessori y High Scope, consideradas como alternativas a lo tradicional, en ambos casos hay menos notas personales y más notas teóricas. Probablemente las notas teóricas, como se mencionó anteriormente, se necesitaron por el uso de términos específicos, y las notas personales se hicieron menos necesarias porque las impresiones de la articulación teoría práctica fueron menores.

#### **9.4.3 Documentos personales/instrumentos de evaluación de las educadoras.**

La información de los instrumentos de evaluación de las educadoras se redujo a una tabla preparada para su análisis. Esta tabla fue confeccionada según la revisión bibliográfica y considerando unas experiencias de observación realizadas por la investigadora en centros de educación infantil de Barcelona, durante los primeros años del máster conducente al programa de doctorado.

**Tabla 25. Tabla de análisis de documentos de evaluación de educadoras. Fuente: Elaboración propia.**

Tabla de análisis de documentos.		
Nombre:		Fecha:
Nivel:		
Tipo de instrumento: Personal – oficial.		
Estrategias:	Técnicas:	Categorías de logro, consignas, otros.
Observación.	Lista de cotejo.	
	Escala de valoración.	
	Registro anecdótico.	
	Registro descriptivo.	
Producción Gráfica.	Prueba de papel y lápiz.	
	Trabajos de los niños.	
Producción Verbal.	Interrogación oral.	
	Entrevistas.	
	Registro del lenguaje.	
Prueba de ejecución.		
Qué se evalúa: Capacidades – objetivos – habilidades – aprendizajes – contenidos- ...		
Quién evalúa: educador – técnico – otro educador – familia – otro agente del establecimiento (nombrar)		
Para qué se evalúa: diagnosticar – informar – promover – retroalimentar – promover –		
Cuándo se evalúa: Inicio – en medio del proceso – al final del proceso – al final de un ciclo de enseñanza.		

A través de esta tabla se delimitó los aspectos evaluativos visibles en cada instrumento de evaluación facilitado por las educadoras. En alguna ocasión, en que la información no era evidente, se preguntó directamente a la educadora. El tipo y número de documentos disponibles varió según el caso. Aunque el informe de evaluación es un medio para comunicar, se consideró como instrumento de evaluación, ya que en los cuatro casos se usó como recurso para evaluar los aprendizajes logrados en un determinado momento. El resumen de estos documentos se presenta en la tabla n°26.

**Tabla 26. Tipos de documentos analizados. Fuente: elaboración propia.**

Tipo de documentos	Cantidad de documentos
Informes de evaluación a las familias.	4
Informes de evaluación diagnóstica institucional.	1
Registros diarios (personales de la educadora)	1
Registro de observación del niño propio del currículum High Scope.	1
Planillas de organización de la información personal de las educadoras.	3
Pruebas de nivel.	1
Rúbrica de corrección de prueba escrita.	1

### 9.5 Validación de la información.

La validez y la fiabilidad de la información es una característica básica de cualquier investigación cualitativa. La tabla n°27 muestra las distintas acepciones utilizadas por los autores más referentes de este paradigma para referirse los mismos términos.

**Tabla 27. Criterios de rigor científico en investigación cualitativa. Fuente: Sandín (2000, p. 230)**

Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
<i>Valor de verdad</i>	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
<i>Aplicabilidad</i>	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad	«Fittingness»
<i>Consistencia</i>	Fiabilidad	Dependencia	«Auditability»
<i>Neutralidad</i>	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

El rigor científico tiene que garantizar la credibilidad del estudio. La veracidad de éste debe estar dada por la validez y la fiabilidad. Para ello se estableció como marco de referencia los cuatro criterios establecidos por Guba y Lincoln (1985 en Salgado 2007)

1. La dependencia o consistencia lógica es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. La dependencia interna se

evaluó mediante la confirmación de las mismas categorías, éstas fueron revisadas por distintas personas en este caso, la directora de tesis y las mismas participantes. La dependencia externa no ha sido evaluada de manera estricta, pudiese haber estado presente si algún otro investigador hubiese categorizado las entrevistas al mismo tiempo que la investigadora. De cualquier modo, la sistematización con la que se llevó a cabo el proceso de análisis de los datos, disminuyó los sesgos que pudiesen haber aparecido por la poca experiencia y la subjetividad de la investigadora. En este sentido, la directora de tesis, experta en el tema, y cada educadora, fueron otros observadores y validadores de la información.

2. La credibilidad se logra cuando los hallazgos son reconocidos por los informantes como ciertos o como parte verídica de lo que ellos quisieron informar. Para dar valor a este criterio, una vez transcritas las entrevistas fueron devueltas a cada una de las educadoras, para que corroboraran que la información transcrita era la que ellas querían transmitir. Por otro lado, se utilizaron las notas de campo en las que se iban registrando las cosas que quedaban confusas para aclarar, posteriormente, con las educadoras, y formular las entrevistas siguientes con información oportuna.
3. La confirmabilidad o auditabilidad es el criterio que asegura que otros investigadores que poseen el mismo interés investigativo, pueda seguir la ruta seguida por el investigador y llegar a conclusiones lo más similares posibles. Para evaluar este aspecto la sistematicidad de este trabajo se concretó a través de la grabación de audio de las entrevistas, las cuales están cuidadosamente archivadas. Posteriormente, mediante las transcripciones de las entrevistas en formato de texto y posterior análisis cuidadosamente detallado. Por otro lado, se incorporó como parte de la tesis, un capítulo en el que se explica y detalla el contexto educativo de cada educadora, sus características personales, profesionales, cómo se llegó a la selección de cada una. También se hace una referencia al contexto social y cultural al cual pertenecen las educadoras, pues esto favorece la comprensión de cada caso. En el fondo existen evidencias para que otro



investigador pueda tomar los datos y realizar un proceso parecido concluyendo ideas similares a las concluidas en esta tesis.

4. La transferibilidad consiste en el criterio que posibilita extender los resultados del estudio a otras poblaciones. En este caso es el lector quien determina su cumplimiento. Para poder determinar la transferibilidad se utilizó la codificación de las unidades de análisis, intentando que cada una de éstas se refiriera en forma exclusiva a una idea particular del pensamiento de las educadoras, con el fin que las ideas que se repitieran correspondieran a una muestra representativa de las categorías que predominaban en estos pensamientos. Esto, al ser analizado, tuvo que ser vinculado con el contexto al que pertenecía cada una, relacionando cada idea dentro de un todo integrado, correspondiente a una sola persona.



**VI Parte. Presentación de los resultados de la información.**



## Capítulo 10. Resultados de las fases preliminares.

### 10.1 Primera fase.

La primera fase de la investigación, como ya se ha descrito en apartados anteriores, estuvo enmarcada dentro del equipo de trabajo del que formaba parte la investigadora y con el cual se llegó a establecer algunos resultados en torno a sus reflexiones acerca de la evaluación de aprendizajes.

Lo primero que se utilizó para conocer las ideas generales, que había en relación a la evaluación de aprendizajes, fue un cuestionario. Éste se formuló en tres partes, la primera de antecedentes personales. La segunda, de alternativas de selección exclusiva y la tercera, de respuestas abiertas. De este cuestionario se obtuvo la siguiente información.

**Tabla 28. Organización respuestas cuestionario fase 1. Fuente: Elaboración propia.**

Aspectos del trabajo pedagógico que las educadoras consideran importantes.	Planificación y desarrollo de experiencias educativas.	Trabajo con las familias.	Evaluación de los aprendizajes.	Trabajo en equipo.	Organización del tiempo y el espacio.
Cantidad de veces en que el aspecto fue mencionado.	1	3	2	4	5
	1	3	2	5	4
	5	5	5	4	4
	5	2	4	3	1
	5	2	4	3	1

En la primera parte, la información más relevante fue que la mayoría de educadoras tenían estudios universitarios.

En la segunda parte de alternativas excluyentes, se observó, a modo general, que para ellas lo más importante en el proceso educativo era la **planificación de las experiencias educativas**. Las educadoras dieron un rango medio de importancia a la evaluación.

La tercera parte, de respuestas abiertas, aportó la siguiente información:

**Tabla 29. Organización de preguntas abiertas cuestionario fase 1. Fuente: Elaboración propia.**

Pregunta.	Respuestas.	N° de veces que se repitió la respuesta.
¿Qué aprendizajes evalúa en su tarea educativa, respecto a los niños?	- Los aprendizajes propuestos por el ministerio.	4
	- Aprendizajes de lenguaje y matemáticas.	2
	- Habilidades motrices finas y gruesas.	1
¿Qué otros aspectos cree usted que se podrían evaluar?	- La conducta dentro del aula.	1
	- La alimentación.	1
	- * El trabajo con los apoderados.	1
	- Cambios emocionales.	1
	- Aprendizajes del ámbito formación personal y social.	1
	- Hábitos.	1
	- * realizar autoevaluación por parte de los niños	1
- * tener un cuaderno para la evaluación cualitativa.	1	
¿Por qué no se hace?	- Tendencia a la escolarización	1
	- La evaluación de algunos aspectos es difícil de cuantificar y objetivar.	1
	- Desconocimiento de otras formas de evaluar y de instrumentos.	1
	- Por falta de tiempo.	2
	- El establecimiento no da la oportunidad	1

Lo que se concluyó, en general, con eso uso del cuestionario en esta primera fase, es que **las educadoras dicen evaluar aprendizajes esperados**, pero indican que podrían evaluar muchos otros aspectos y que esto no se hace por factores externos a ellas, como el tiempo, las exigencias académicas demandas a los niños en edades tempranas dentro del colegio u otros aspectos de la institución.

Este cuestionario permitió organizar las entrevistas grupales con las educadoras. Como se expuso en el capítulo 8.1. El análisis de este procedimiento incluyó la grabación y transcripción de las entrevistas grupales, destacando lo más importante de cada una. Y, posteriormente, entregados a las educadoras en forma de documentos de síntesis de las reuniones para su reflexión. El resultado del análisis de las entrevistas se presenta en la tabla n°30.

**Tabla 30. Análisis entrevistas grupales con equipo de colegio. Fuente: elaboración propia.**

<b>Tema tratado.</b>	<b>Respuestas.</b>	<b>Comentarios observados en las opiniones de las educadoras.</b>	<b>Reflexiones del equipo.</b>
Aspectos.	<p>Evaluados: matemáticas y lenguaje.</p> <p>No evaluados: formación personal y social, autonomía, motricidad gruesa y expresión artística.</p>	Confusión de términos entre habilidad y contenido; contenido y objetivo. La habilidad vista como un producto.	Debemos abrir la mente.
Estrategias.	<p>Se usa la observación en forma permanente pero no se registra.</p> <p>Dependen de lo que se evalúe.</p>	Es más viable usar la memoria para ciertos aspectos. Con el contacto diario se perciben cosas. No queda tiempos para escribir las experiencias.	Necesitamos conocer más instrumentos y tener más reuniones para compartir experiencias.
Participantes	<p>La autoevaluación es buena estrategia, pero quita tiempo.</p> <p>Las técnicas ayudan a evaluar la parte social y emocional, no la cognitiva.</p> <p>Las familias podrían participar con una pauta de evaluación guiada.</p>	<p>La formación de las educadoras es importante.</p> <p>Las familias dan información muy subjetiva y se tomar atribuciones si no se les conduce.</p> <p>La entrega de informes se debe explicar.</p>	No debemos permitir a las familias cuestionar la labor docente. Sería positivo hacer más talleres orientadores con las familias. La opinión de las familias y los niños no la consideramos para hacer los informes.
Frecuencia.	<p>Evaluación diaria y permanente. Pero no siempre registrada.</p> <p>Evaluaciones realizadas: Diagnóstica, primer, segundo, tercer, trimestre, (pruebas) formativas (diarias, en el libro)</p>	<p>Si la planificación fuese distinta la evaluación fuese distinta.</p> <p>La frecuencia permite llevar un seguimiento y evaluar diferentes aprendizajes.</p>	Es difícil cambiar las evaluaciones que hacemos porque no depende de nosotras, sino que del colegio.
Utilización de la información.	<p>Hacer un seguimiento, verificar, panorama de grupo, tener resultados, tener estadísticas.</p> <p>Completar informes, involucrar a los padres, mostrar si lo hizo bien o mal.</p>	La ventaja de una evaluación formativa es retroalimentar, pero el sistema no la permite.	
Fortalezas.	<p>Que sigue un orden. Los instrumentos usados preparan a los niños en su uso. Y son evidencia a los padres.</p>		Los instrumentos que usamos no son los mejores, pero son los que los padres necesitan. Es necesario trabajar juntas respecto a la flexibilidad de la planificación y el cronograma.
Debilidades.	<p>Ocupa mucho tiempo, no refleja lo que el niño sabe</p>	Los padres exigen y comparan resultados. Las	Aunque el "aberrante" el sistema utilizado es el

	realmente. El trimestre no es suficiente. La forma de aplicación de pruebas con la organización del grupo es estresante.	propuestas serían usar trabajos de los niños y archivarlos, pero el cronograma no lo permite. Es necesario vincular a los niños con las pruebas.	que debemos usar por el bien de los niños en este colegio. Es imposible cambiar el sistema, pero podemos retroalimentar, aunque sea oral.
--	--	---	---

Como la tabla lo indica, **las reflexiones más relevantes de las educadoras se relacionan con el sistema y el colegio**, con los **instrumentos y la necesidad de trabajar juntas para mejorar la práctica**. Por otro lado, se observa **preocupación por mostrar resultados de cara a las familias**. Aunque las educadoras reconocen que no estar de acuerdo con lo que se hace en el colegio, **piensan que es lo que los padres necesitan**. Creen también que es un beneficio para los niños, prepararlos para los siguientes niveles, ya sea en los hábitos, rutinas, como en la vinculación con instrumentos de evaluación.

Se evidencia una **postura bastante jerárquica en relación a la posición de la educadora** con respecto a los otros agentes que podrían participar de la evaluación, hay miedo a ser cuestionadas y, por último, la información de la evaluación no es utilizada para otra cosa que completar informes y poner a los padres en antecedentes de los resultados de sus hijos. No hay modificaciones en la planificación ni en las estrategias, excepto en las educadoras más flexibles, quienes en sus respuestas apuntaron aspectos como retroalimentar a los niños, involucrar a los padres o modificar la planificación. El proceso de reflexión, que acompaña el desarrollo de esta tesis, generó cuestionamientos, pues en muchas ocasiones las educadoras reconocieron que no tenían consciencia de ciertas situaciones, principalmente de **términos mal usados**. Tampoco habían tenido instancias de reflexión conjunta y esto constituyó un primer avance en un trabajo colaborativo, que puede extenderse a otras facetas del trabajo docente, porque también mencionaron que hacen falta este tipo de instancias.

Finalmente (posterior a las entrevistas), se les pidió a las educadoras que completaran una pauta de análisis de sus prácticas de evaluación. Los resultados



fueron agrupados por el tipo de respuestas y se presentan en la tabla n°31. (+1 significa que hubo otra respuesta igual)

**Tabla 31. Resumen respuestas autoobservación de prácticas de evaluación. Fuente: Elaboración propia.**

¿Cómo se registra la actividad por cada niño?	¿Se realizan anotaciones en los trabajos de los niños? ¿Qué tipo?	¿Existe refuerzo verbal o simbólico a las aportaciones o trabajos realizados por los niños? ¿Cómo cuál?
Lista de cotejo. Pauta de observación. Leccionario del libro de clases. <b>+1</b> Escala de apreciación. <b>+1</b> Cuaderno de notas. En las guías de trabajo de los niños. Planilla estándar (listas de cotejo o escala de apreciación)	Sugiriendo como mejorar los trabajos. Con anotaciones positivas en el libro de clases. Anotando L-ML-PL y si se debe corregir o reforzar en casa. <b>+1</b> En el libro de actividades. L-PL-NL. En las guías de trabajo, con palabras como MUY BIEN, vitos buenos, o REFORZAR. <b>+1</b> Carita feliz.	Destacando verbalmente sus avances. <b>+1</b> Frases de aliento y reconocimiento al trabajo. <b>+2</b> Felicitando por cómo realizó la actividad (el proceso) Visto bueno. Stickers. Felicitaciones orales y escritas. <b>+1</b> Aplauso del grupo. Sonrisa de la educadora. Caras felices o estrellitas en las manos.
¿Se realiza autoevaluación de alguna manera? ¿Cómo?	¿Los adultos de la sala interactúan de alguna manera emitiendo juicios respecto al aprendizaje de los niños? ¿Cómo?	Otras observaciones.
Revisión de trabajo en grupo donde los niños opinan y buscan soluciones. <b>+2</b> En ocasiones marcan en su libro de actividades si les costó mucho, un poco o les resultó fácil <b>+2</b> Los niños revisan su trabajo anotando un visto bueno o una cruz dependiendo de la respuesta que de la educadora. Los niños corrigen su trabajo una vez revisado por la educadora frente al grupo.		Es frecuente la observación directa espontánea. Hay niños que saben más y les enseñan a los que saben menos. Se utilizan varias técnicas para evaluar, pero pocas se registran.

De este análisis se pudo concluir que las educadoras utilizan instrumentos escogidos por ellas dentro de sus aulas en el día a día, es decir, no se guían por un formato establecido, para la evaluación de experiencias diarias. Sin embargo, parece existir un **uso mayor de escalas graduadas de logro**. Usan **refuerzos externos**, tanto materiales como verbales. Utilizan también libros o textos como recursos de apoyo

para evaluar. **Se intenta que los niños participen en la corrección de las actividades** ya sea en forma verbal o en el texto de estudio.

Con toda la información de la primera fase se logró establecer una idea general acerca de las creencias sobre evaluación que sostenían las educadoras del equipo de trabajo. En relación a los resultados preliminares de esta fase, las ideas manifestadas por las educadoras fueron, principalmente, la falta de tiempo, el desconocimiento de instrumentos, falta de capacitación, poco apoyo de la institución, en contraste de la capacidad reflexiva que surgió de las reuniones en relación a lo que aporta la evaluación en la etapa infantil. Estos resultados condujeron a la investigadora a formular un cuestionario extensivo, para conocer lo que pensaban otras educadoras ajenas a esta institución y este contexto. Con los antecedentes de los instrumentos utilizados con el equipo de educadoras, se preparó dicho cuestionario y se envió a unas 100 educadoras de párvulos aproximadamente. Lo que se obtuvo de este procedimiento se presenta a continuación.

### **10.2 Segunda fase.**

La segunda fase de la investigación consistió en la aplicación del cuestionario de creencias sobre evaluación de aprendizaje a educadoras de párvulos, mediante la herramienta de Google drive. Este cuestionario estuvo organizado en tres partes, como ya se ha mencionado. La primera orientada a conocer los antecedentes de las educadoras participantes. La segunda compuesta por preguntas de selección del grado de acuerdo en torno a temas generales de evaluación de aprendizajes y la tercera formulada con preguntas abiertas que apuntaban a conocer pensamientos más personales respecto al tema. El análisis de estas respuestas fue el siguiente.

## Primera parte del cuestionario

Los tres centros de educación superior donde se imparte la carrera de educación parvularia son institutos profesionales, centros de formación profesional y universidades las cuales pueden ser Públicas o privadas. La Mayoría de las educadoras ha obtenido su título de pre grado en una Universidad. De las personas encuestadas muy pocas han obtenido su título en otro tipo de centro.

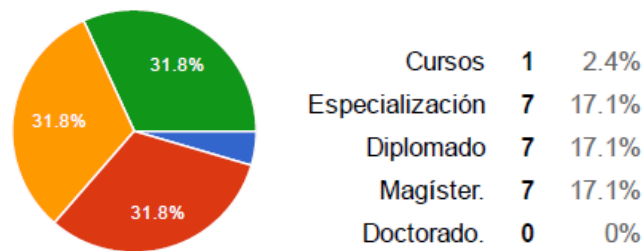


Gráfico 1. Nivel de formación. Fuente: Google drive.

La formación continua o permanente de las educadoras está presente en todos los casos en que esta pregunta se respondió, llegando, la mayoría, a participar de cursos de formación específica, los cuales tienen una duración de días o semanas.

Las especializaciones también corresponden a formación específica en determinadas áreas o temas. En este caso pueden ser más extensas que cursos de corta duración. Muchas educadoras argumentan la falta de tiempo para realizar formación continua.

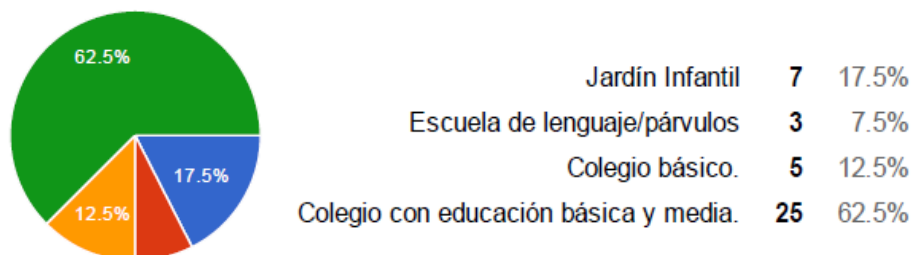
El caso de estudios de Doctorado es nulo, ya que requiere de tiempo y además implica un alto costo económico.



Gráfico 2. Experiencia docente. Fuente: Google drive.

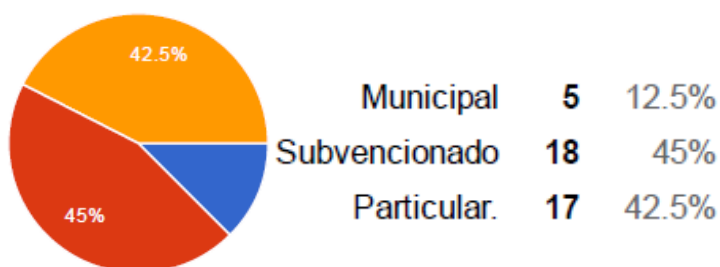
Las respuestas en relación a los años de experiencia varían poco, concentrándose la mayoría entre los 3 y 15 años de ejercicio profesional y la minoría en más de 15 años. El trabajo como educador de párvulos en Chile es, por lo general, el único trabajo que ejercen los educadores desde que inician su práctica hasta que se jubilan, por ello el gobierno impulsó una campaña de retiro voluntario para aquellos docentes en edades de jubilación, a través de la ley 20.501, de Calidad y Equidad de la educación para incentivar la movilidad

docente. Considerando que la edad de jubilación establecida para mujeres es de 60 años y de hombre 65 años.



**Gráfico 3. Tipo de centro en el que trabajan las participantes. Fuente: Google drive.**

Según las respuestas de las encuestadas, se observa que la mayoría de ellas pertenece a un establecimiento escolar con los 3 niveles de educación formal, inicial o parvularia, básica y media. Actualmente la mayoría de los colegios ofrecen educación parvularia desde pre kínder (4 años) dejando a los centros infantiles a la atención educativa de los niños menores. Las escuelas de lenguaje, como se puede apreciar, cuentan con menor presencia de profesionales de la educación parvularia ya que las profesionales que se dedican a este tipo de educación son educadores diferenciales que tratan dificultades de aprendizaje.



**Gráfico 4. Dependencia estatal de los establecimientos de las educadoras. Fuente: Google drive.**

Los establecimientos de trabajo observados varían, encontrándose una relación parecida entre los que pertenecen a un sistema subvencionado y uno particular. La labor docente en dependencias municipales de las encuestadas es menor, pero no es representativo del total de educadoras chilenas, porque, según un estudio del Ministerio de Educación, (2010) más del 20% de las educadoras de párvulos de la región Metropolitana pertenece al sistema municipal, pero también evidencian que la mayoría está inserta en los centros subvencionados.



Gráfico 5. Nivel en que ejercen la labor docente. Fuente: Google drive.

La mayoría de las educadoras trabaja en el primer nivel de transición o pre kínder (4 – 5 años). Durante el año 2013, mediante la ley n° 20.710, se estableció que en Chile el segundo nivel de transición o kínder pasaba de ser una etapa opcional, como lo son todos los niveles de educación parvularia, a ser un nivel obligatorio en la educación formal de niños y niñas, por lo que la matrícula en este nivel posiblemente aumentó, esto podría incidir en el mayor número de educadoras que se desempeña en este nivel.

Comuna en que se encuentra su establecimiento educativo.				
MOSTAZAL	Las Condes	Ñuñoa	la granja	Colina
RANCAGUA	ñuñoa	Concepción	viacura	Concepcion
quilpue	San Ramon	santiago	Quilpú	quinta normal
puente alto	Mariquina	las condes	lo barnechea	Vitacura
Vitacura	Maipú	Puente Alto	IA GRANJA	Cerrillos
san ramon				QUINTA DE TILCOCO

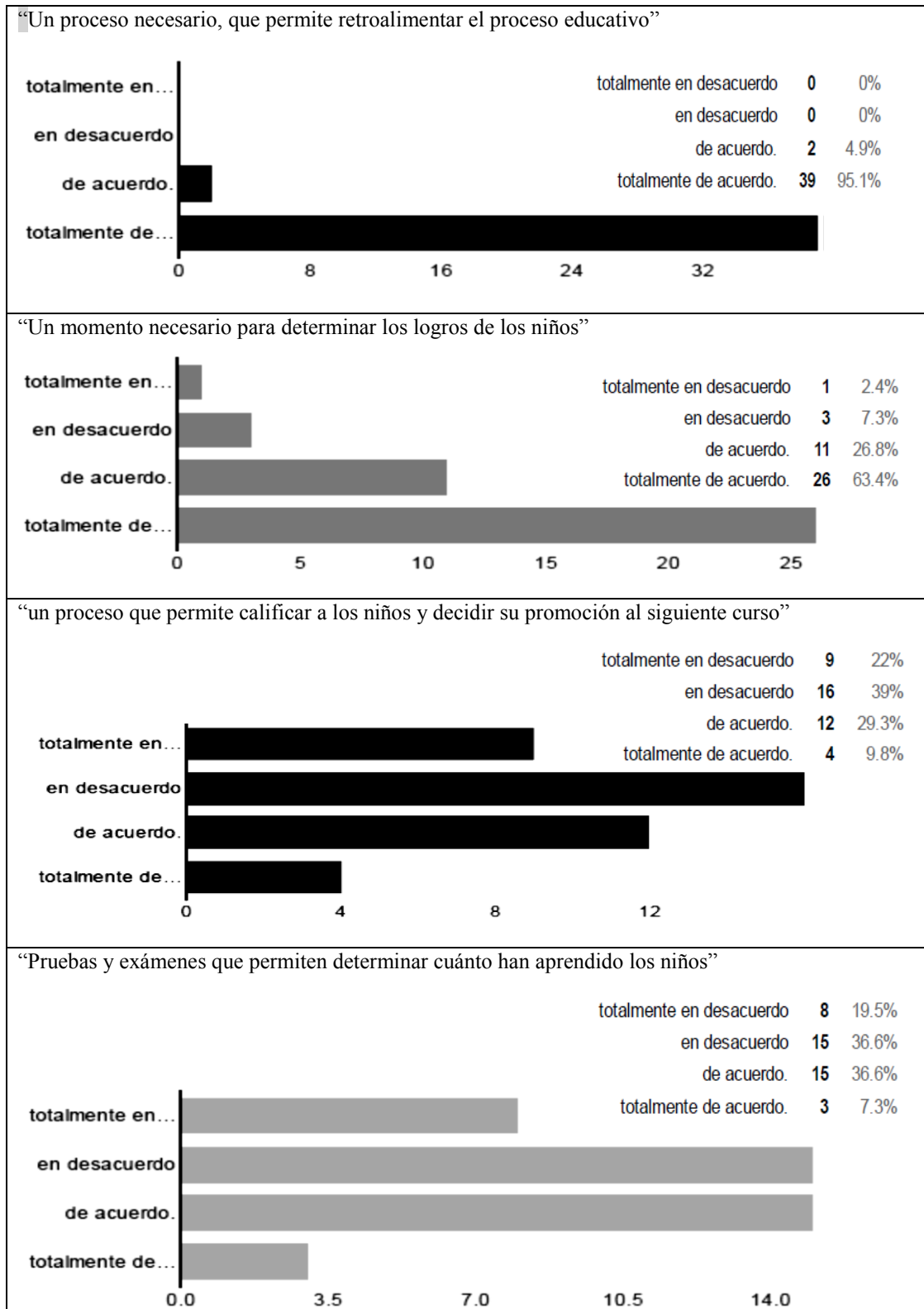
Cuadro 4. Comunas en que trabajan las participantes. Fuente: Adaptación de google drive.

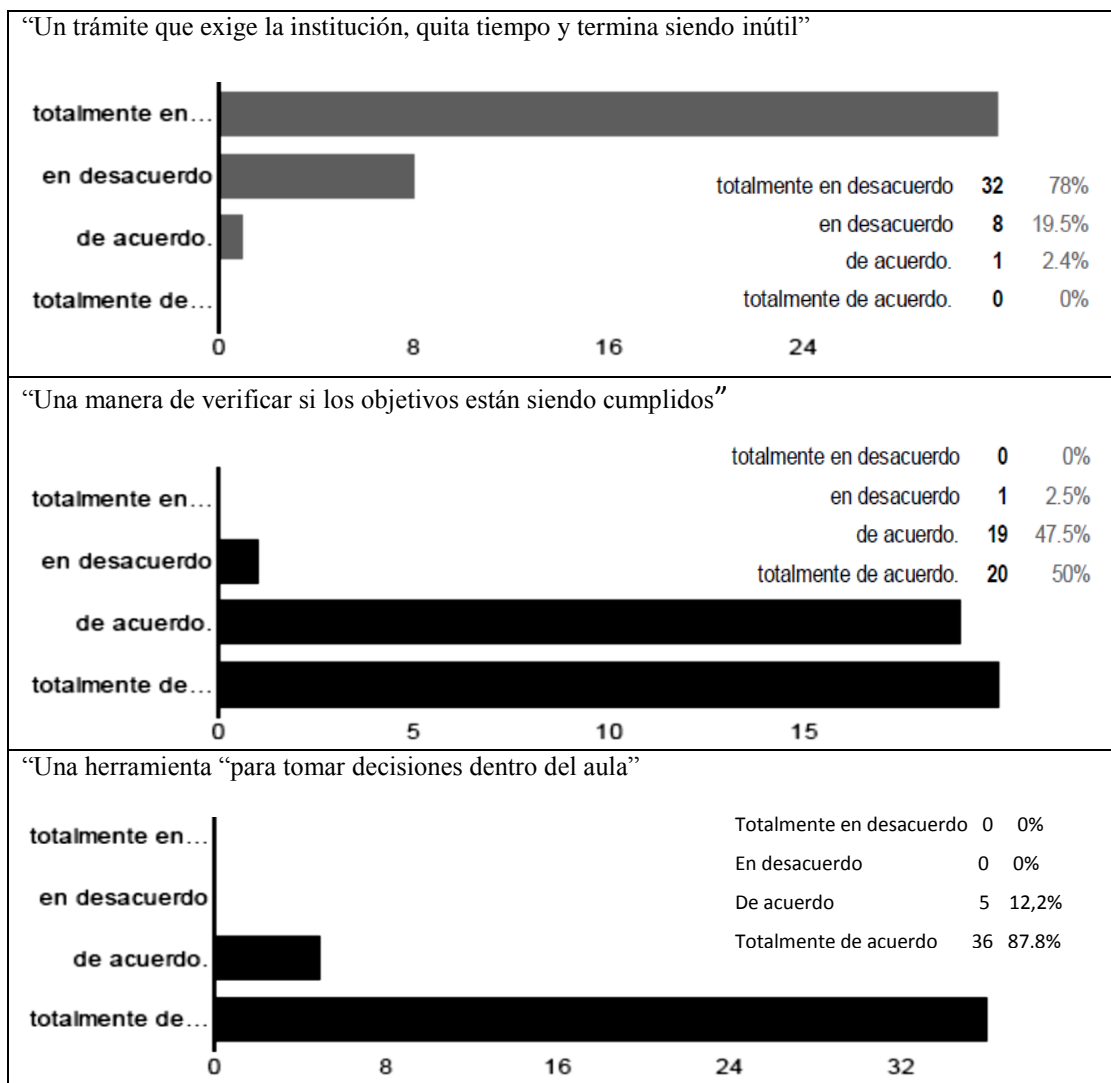
## Segunda Parte del cuestionario

La segunda parte del cuestionario consistió en que las educadoras debían seleccionar el grado de acuerdo de los enunciados, el análisis del resultado de estas respuestas fue el siguiente:

1. La evaluación consiste en:

**Tabla 32. Gráficos en relación al concepto de evaluación. Fuente: Google drive.**

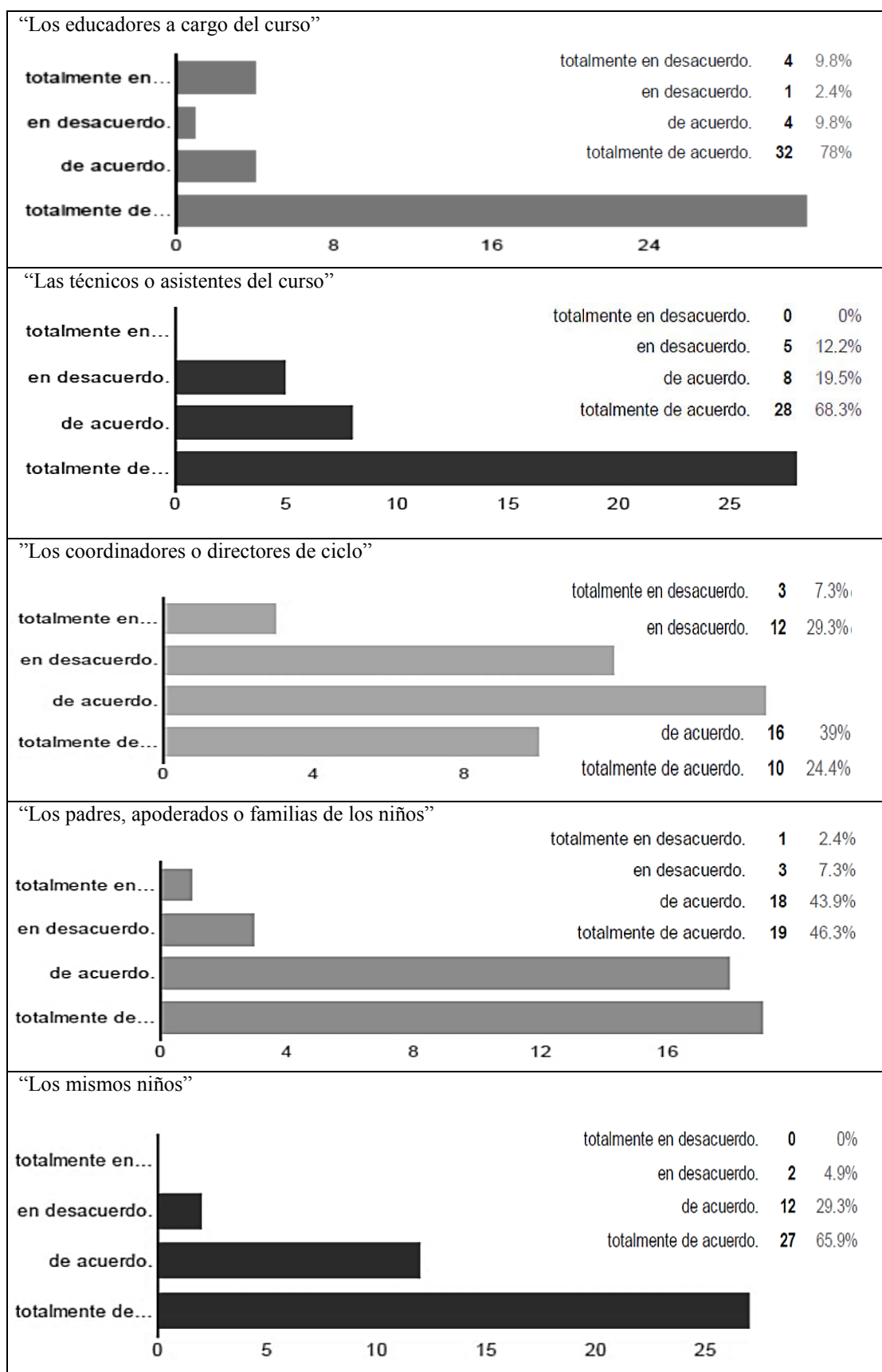




Respecto del concepto de evaluación manifestado por las educadoras encuestadas, la mayoría está de totalmente de acuerdo que ésta es un proceso para retroalimentar los aprendizajes de los niños y es, a la vez, una herramienta para tomar decisiones dentro del aula. La asocian con una forma de comprobación del logro de los objetivos. Existe un total de desacuerdo que es sólo un trámite exigido, aunque parece haber un pequeño porcentaje que lo duda.

2. Las personas que deben participar en la evaluación de aprendizajes de los niños son:

**Tabla 33. Gráficos en relación a agentes de evaluación. Fuente: Google drive.**

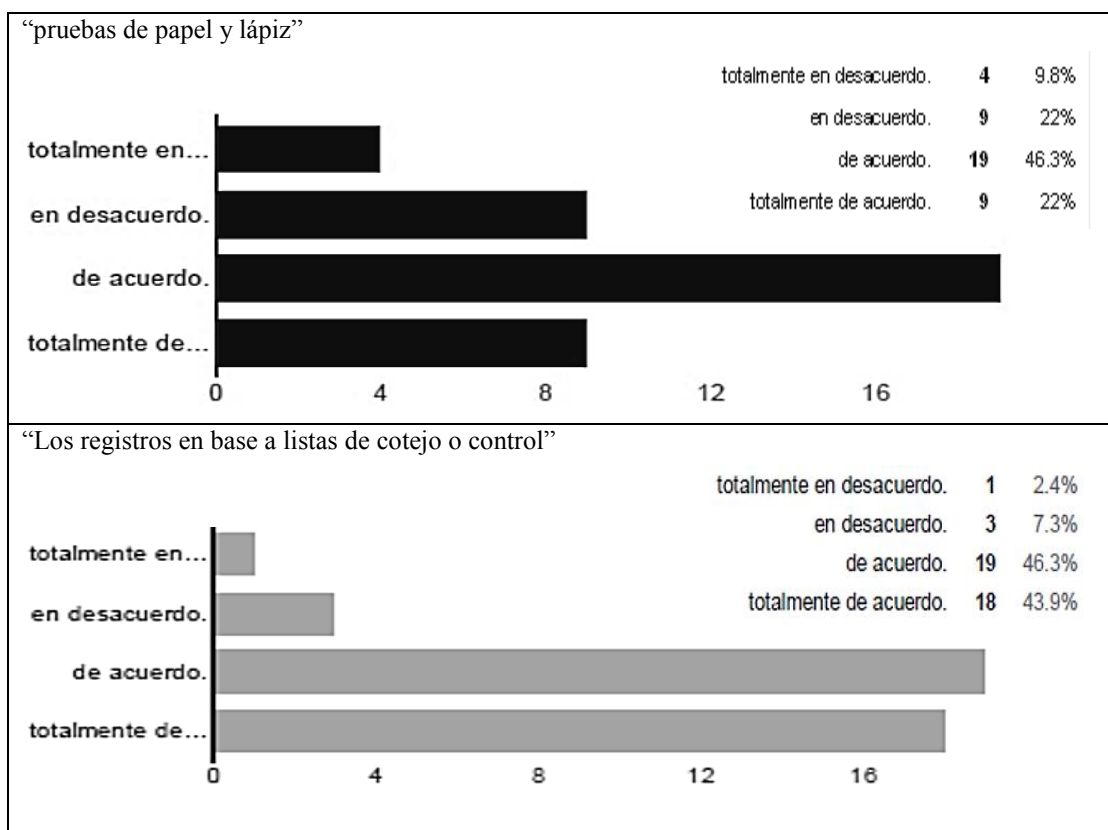


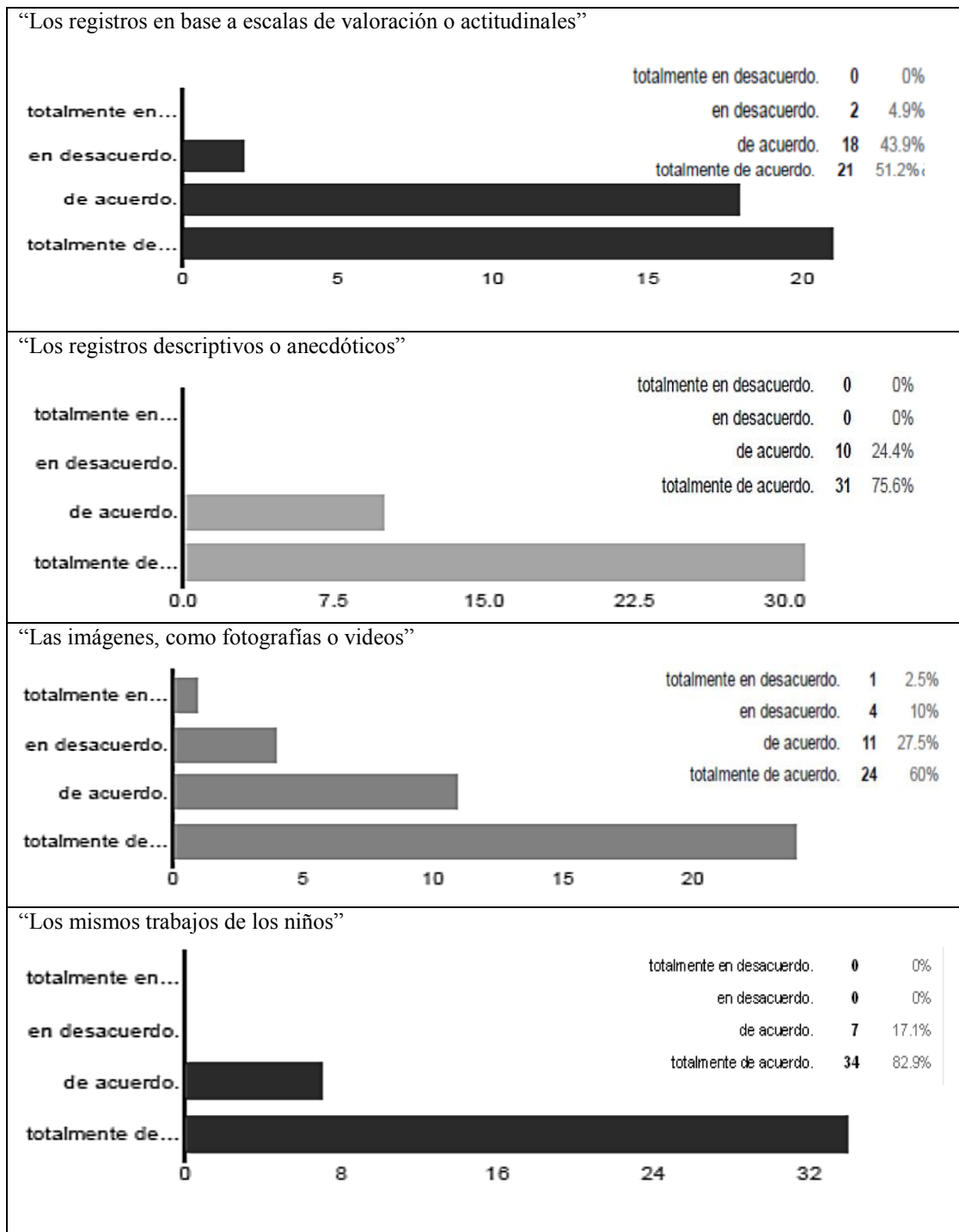


En relación a las personas que pueden o deben participar en la evaluación del aprendizaje de los niños, a juicio de las educadoras encuestadas, la mayoría de sus opiniones evidencian un acuerdo en que ellas mismas deben preocuparse de esta labor, aunque llama la atención que un 4% no esté de acuerdo con ello. (Quizá hubo una confusión en la comprensión del enunciado o simplemente lo piensan) Creen también que las técnicas en educación parvularia deben participar en las instancias de evaluación, aspecto que, a juicio de la investigadora, contribuye a una mirada más amplia y objetiva de las conductas de los niños. Están de acuerdo en que los mismos niños pueden participar en la evaluación de su propio aprendizaje, es llamativo que ninguna está en desacuerdo con esta afirmación, ya que en las prácticas observadas en la primera fase fue escasamente visualizada. Existe una mayoría de acuerdo, también, con la participación de los padres en la evaluación, lo que indica que están conscientes de que son agentes importantes.

3. El aprendizaje de los niños se puede evidenciar a través de:

**Tabla 34. Gráficos en relación a estrategias de evaluación. Fuente: Google drive.**



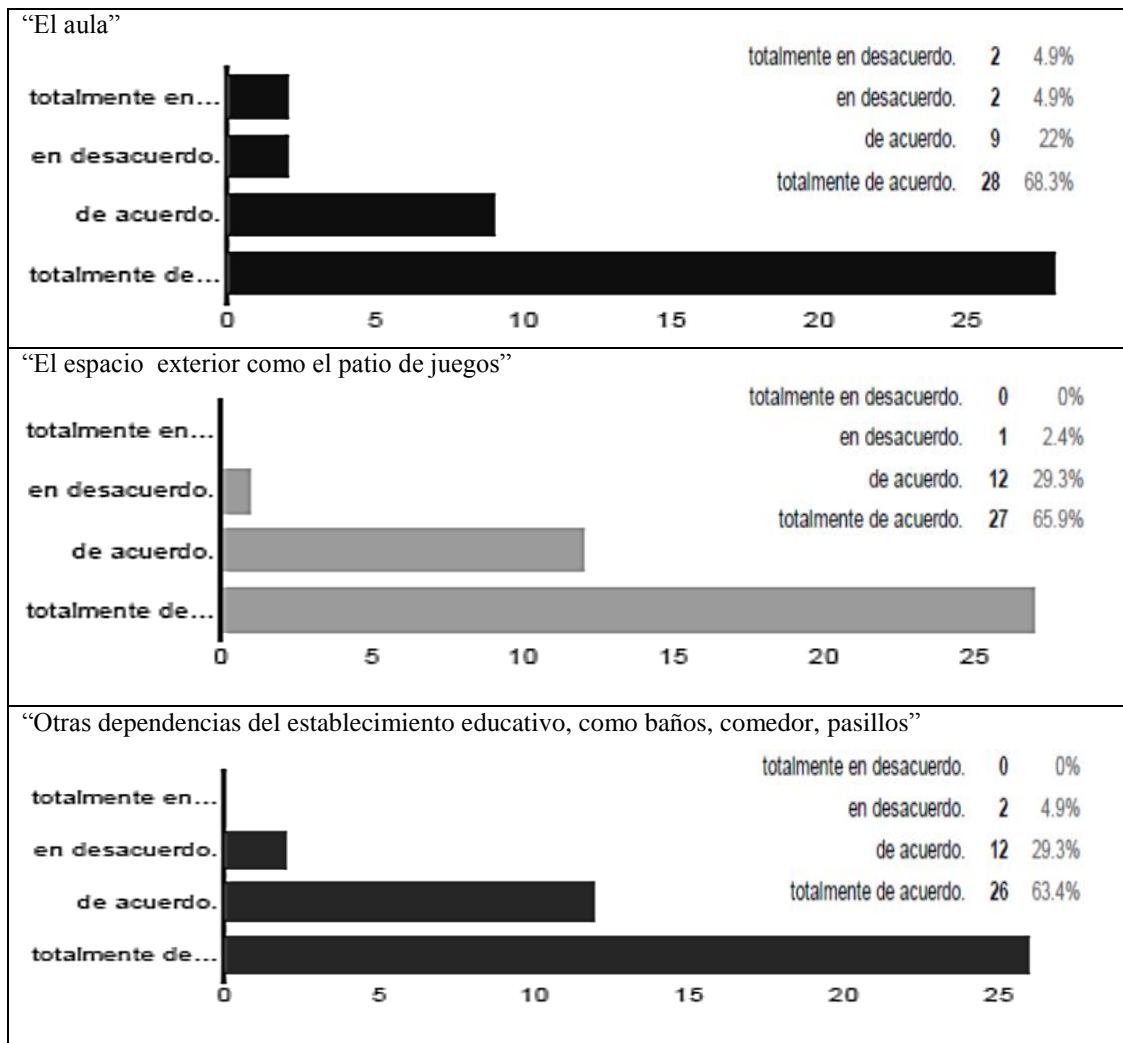


Respecto de la pregunta relacionada con los registros o instrumentos de evaluación, las educadoras respondieron que, sin duda, los registros y los trabajos de los niños son las mejores evidencias para evaluar sus aprendizajes. Ambos instrumentos corresponden a un tipo de propuesta que favorece la evaluación formativa. Por lo tanto, esta pregunta debe ir acompañada de lo que piensan las educadoras respecto de qué hacer con la información que se obtiene con estos instrumentos.

Hay un acuerdo también en el uso de las escalas de apreciación y listas de control, aunque estas últimas con un porcentaje de desacuerdo. Las pruebas de papel y lápiz son las que evidencian más variedad de opinión, encontrándose desacuerdo en su uso, pero probablemente alguna utilidad.

- Los escenarios más idóneos para realizar la evaluación de los aprendizajes de los niños son o son:

**Tabla 35. Gráficos en relación a escenarios de evaluación. Fuente: Google drive.**

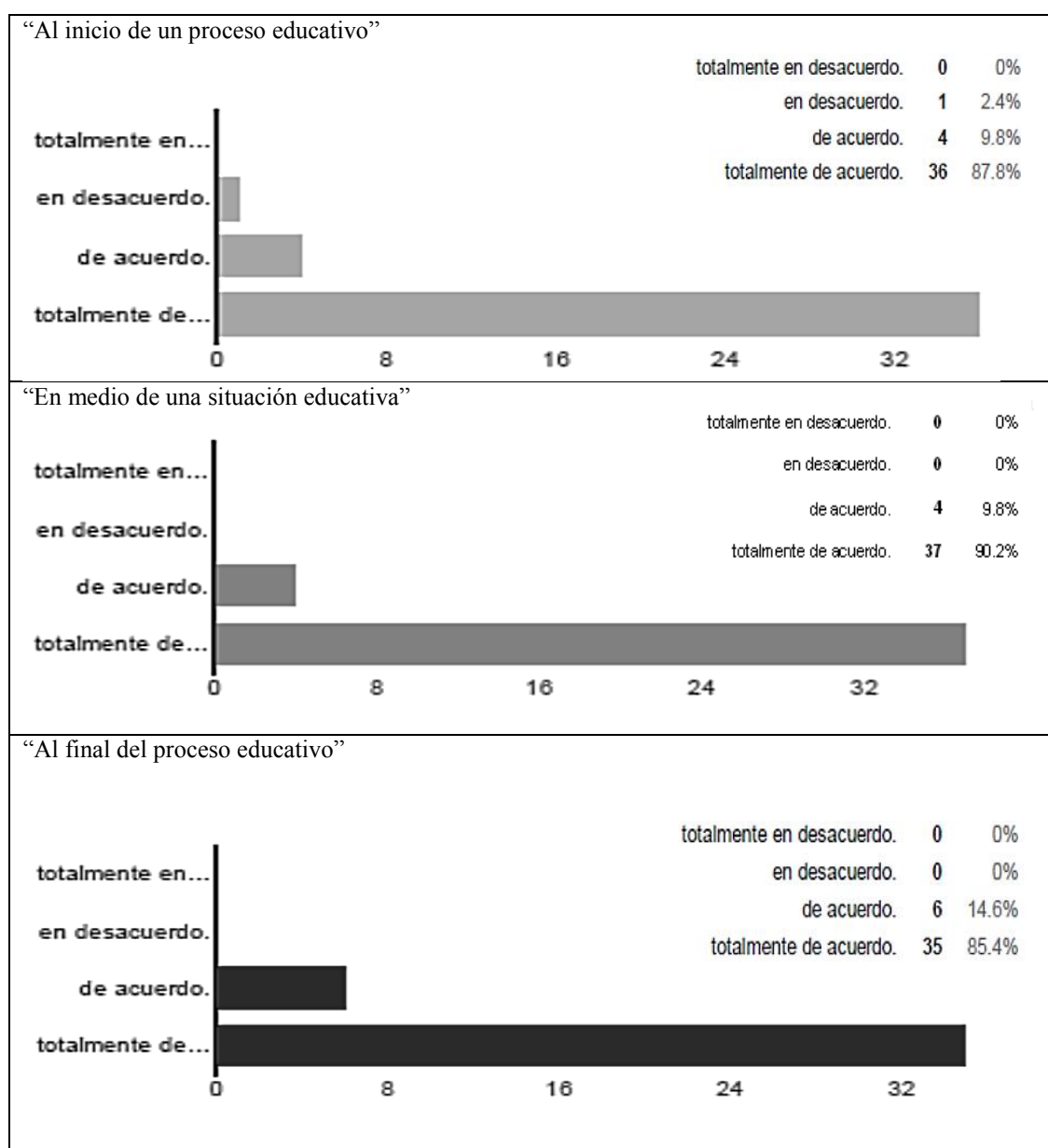


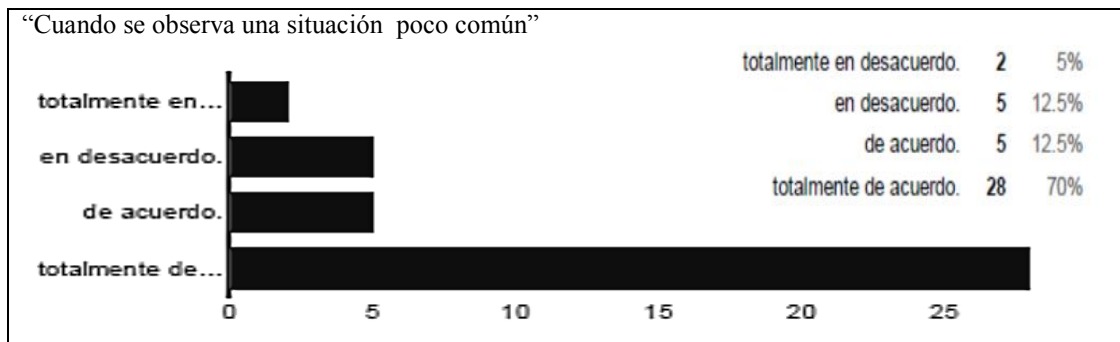
De los tres escenarios presentados para realizar la evaluación, las educadoras manifiestan acuerdo con todos. Sin embargo, en el aula un número menor dice no estar de acuerdo. Quizá esta respuesta conciba el aula como único espacio para evaluar y definitivamente no debería ser así. Respecto al espacio exterior y las otras

dependencias del centro educativo hay acuerdo que deben ser utilizadas para observar y evaluar aprendizajes, hay pocas opiniones que dicen estar en desacuerdo. Esto podría indicar que las educadoras reconocen que la evaluación no se remite únicamente al aula y a las disciplinas impartidas tradicionalmente. Sino que puede ser llevada a cabo a través de la observación de los niños en actividades cotidianas como ir al baño o jugar en el patio.

5. El o los momentos que debe realizarse una evaluación es o son:

**Tabla 36. Gráficos en relación a momentos de evaluación. Fuente: Google drive.**

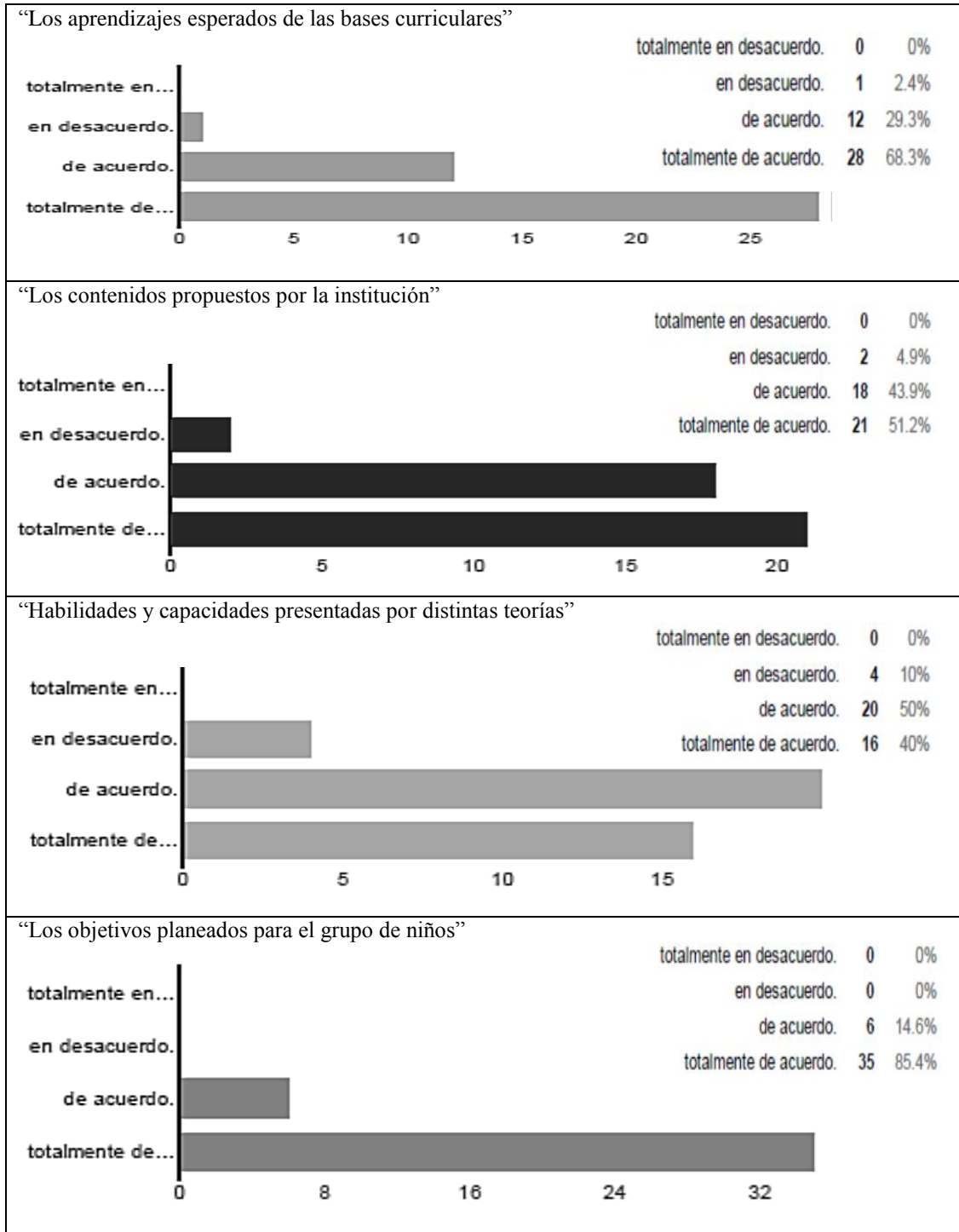




Los momentos adecuados para evaluar los aprendizajes, reconocidos por la mayoría de las educadoras, son los propuestos por todos los especialistas en el tema. Se reconoce un acuerdo mayoritario por la evaluación durante el proceso educativo y al final de éste. Pero surge la interrogante de qué se entiende por evaluación durante el proceso. La evaluación de final de proceso está asociada a los resultados o logros esperados. Las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2001) son claras en su propuesta de evaluación sumativa de los aprendizajes esperados, a través de en una pauta para rellenar cada final de trimestre. La evaluación diagnóstica evidencia alguna opinión de desacuerdo, probablemente porque, a juicio personal de la investigadora, los resultados de ésta no son utilizados para planear el proceso, ya que este vienen dado por las mallas curriculares propuestas desde la institución o el Ministerio. Las educadoras también consideran importante la evaluación de aspectos que salen de lo común, esta pregunta apuntaba a la relevancia de la observación las conductas de los niños en el centro educativo, sin embargo, hay quienes no están de acuerdo con registrar situaciones puntuales, probablemente por la escasés de tiempo o porque no lo consideran oportuno.

6. Los aspectos de la evaluación que se deben evaluar en los niños son:

**Tabla 37. Gráficos en relación a objetos de evaluación. Fuente: google drive.**



Los aspectos u objetos de evaluación con que las educadoras están de acuerdo de ser considerados, son principalmente los objetivos planteados para el grupo de niños, ya que en con estos no hay desacuerdo alguno. Aunque en Chile ya no se

habla de objetivos desde el año 2001, en que las Bases Curriculares proponen evaluar aprendizajes esperados, pareciera que el término objetivo es más cómodo y se asocia a algo más concreto, pues un argumento que dieron las educadoras en la primera fase fue que los aprendizajes esperados son poco concretos. Pese a ello manifiestan acuerdo en evaluar los aprendizajes esperados propuestos por estas Bases, con un leve porcentaje de desacuerdo. Hay un reconocimiento a las exigencias de contenidos planteados por las instituciones y un acuerdo a que éstos se deben evaluar, en este aspecto también hay presencia de un desacuerdo minoritario. Si bien es cierto se debe evaluar los contenidos o mallas curriculares exigidas por las instituciones, considerando que la evaluación forma parte de un sistema escolar, social. Sin embargo, en educación infantil no se deben priorizar, pues es una etapa en que el aprendizaje y la evaluación adquieren valor mediante estrategias que integren los contenidos a través de experiencias que desarrollen capacidades o habilidades. En relación a estos aspectos, las educadoras están de acuerdo en evaluarlos (los contenidos), pero no con absoluto convencimiento y hay quienes (una minoría) definitivamente no están de acuerdo.

A modo general, se percibe una similitud de creencias de las educadoras en cuanto a lo que consideran adecuado respecto a la evaluación, o en los aspectos que están de acuerdo o no, respecto del tema. Lo más significativo de las opiniones, a juicio de la investigadora, es que la mayoría de éstas está en sintonía con las propuestas de evaluación para la educación infantil, como una estrategia formativa. Sin embargo, se hace necesario profundizar en ciertas respuestas, sobre todo para relacionar estas opiniones y las que se tienen del uso de la información y posterior toma de decisiones.

### **Tercera Parte** del cuestionario.

La tercera parte del cuestionario administrado a las educadoras de párvulos, correspondió a dos preguntas abiertas cuyo análisis se resume en la siguiente información.

### **“¿Según usted en qué consiste una buena evaluación de aprendizajes?”**

Como se indicó en la descripción del análisis del procedimiento, las respuestas abiertas se transcribieron desde la herramienta de Google drive a un documento Word y se buscaron las palabras “claves”, organizándolas en diferentes dimensiones de la evaluación.

**Concepto de evaluación:** se define como un conjunto de herramientas y como un proceso. Por otro lado, se asocia con medir, verificar, **conocer y registrar información**. Se le atribuyen algunas características esenciales como ser objetiva, **integral**, oportuna, continua, sistemática. Debe estar alineada con el PEC<sup>11</sup>, **articulada con la planificación y currículum**. Todas estas descripciones están mencionadas en las orientaciones para la evaluación propuestas por el MINEDUC. Existe una caracterización muy adecuada de la evaluación a la etapa infantil por parte de las educadoras. Los términos medir y verificar pueden resultar poco acertados para el nivel, pero si se consideran como parte de complementaria en situaciones puntuales podría ser útil esta acepción.

**Qué evaluar:** se deben evaluar los **objetivos** planteados en la planificación o propuestos por los programas, **siendo un aspecto relevante para las educadoras ya que se nombraron en varias respuestas. Se mencionó también varias veces, la importancia de evaluar todas las áreas de desarrollo** de los niños, esto responde a la característica de una evaluación integral. El **estado de avance y los procesos**, lo que implica una evaluación permanente o continua. **Los aprendizajes** y competencias, a juicio personal, el concepto de competencia se percibe poco desarrollado en Chile, habría que profundizar con las educadoras qué entienden por este término. **Las habilidades** y capacidades, las cuales merecen ser contempladas en todos los programas educativos de nivel inicial y es positivo que las educadoras las conciban como parte de los aspectos importantes. Los conocimientos y **contenidos**, aunque estos son más académicos, las educadoras los consideran relevantes en la evaluación, probablemente en mayor grado si es dentro de un

---

<sup>11</sup> Proyecto Educativo del Centro.



colegio, en este sentido las exigencias institucionales podrían retomar su influencia. Las actitudes, aptitudes, desempeños, estos tres aspectos están relacionados con la observación como estrategia de evaluación, aunque no son mayormente nombrados, la estrategia sí es reconocida por las educadoras. En relación con la observación también se nombran, como aspectos a evaluar, las necesidades e intereses de los niños, que sólo se recogen adoptando un rol de educador atento. Más allá del aprendizaje, algunas educadoras comentaron que se debe evaluar la rutina, el contexto, a la familia, aspectos que sin duda intervienen en el proceso educativo y se relaciona con el trabajo del educador para tomar decisiones.

**Quién:** deben evaluar todos los agentes que participan en el proceso educativo. Estos corresponden a **la educadora de párvulos responsable del grupo, la técnico** del aula, el equipo del centro. Se reconoce la participación de los mismos niños, aunque no como una opinión mayoritaria, **en contraste con lo que indican las respuestas de la segunda parte. Por último, se menciona a la familia** como agentes evaluadores del aprendizaje, lo cual implica la consciencia de que su participación es positiva o al menos que así debe ser.

**Para qué:** Se debe evaluar para **tomar decisiones a nivel de aula** e institución, propósito fundamental de la evaluación de aprendizajes en cualquier etapa educativa. Estas decisiones implican acciones como todas las que nombraron las educadoras en sus respuestas. La más mencionada fue **retroalimentar**, se entiende que se refieren a los aprendizajes. Estaría bien saber si consideran el error como parte este proceso, pues éste permite detectar lo que se debe mejorar o reorientar. Otros propósitos bastante mencionados y relacionados con el anterior son **reforzar y mejorar aprendizajes**, estos se orientan a una visión de los aprendizajes propuestos que no son conseguidos como se espera. También podría profundizarse con las educadoras qué creen en relación a los aprendizajes potenciales de los niños, los que surgen de sus intereses en las experiencias diarias. Otro propósito mencionado es promover andamiaje, entendiendo este concepto como la mediación que realiza el educador para que el niño construya su propio aprendizaje.

Aunque este propósito no es mencionado por la mayoría de educadoras, es fundamental en educación infantil y se relaciona directamente con el ambiente educativo, los materiales, experiencias o instancias en que los niños actúan sobre las cosas y no son concebidos como receptores pasivos de una enseñanza centrada en el adulto. Mencionan elaborar planes de acción, que tiene estrecha relación con tomar decisiones respecto de la información obtenida de la evaluación y, a su vez, con lo que alguna educadora mencionó acerca de reflexionar respecto de los resultados. Este último propósito tiene sentido siempre y cuando se vincule a la acción, ambos son necesarios para que la evaluación de los aprendizajes promueva en los niños el desarrollo de sus propias capacidades. Un propósito que sorprende gratamente, mencionado por una educadora, es que la evaluación debe servir para que el mismo niño comprenda como aprende. Es el propósito formativo y el cual se relaciona con la competencia de aprender a aprender que, desde luego, favorecida en los primeros años, facilitará su desarrollo en los estudiantes. Por último, bastantes educadoras mencionan que un propósito importante de la evaluación es **mejorar la práctica de las educadoras**, en otras palabras, lo describen como retroalimentar los conocimientos de la educadora. Sin duda es un propósito importante que también tiene que ver con la toma de decisiones dentro del rol educativo, pues muchas de las mejoras en la práctica se relacionan con la mediación, la retroalimentación del proceso a los niños, el refuerzo de aprendizajes débiles y la potenciación de capacidades observadas. La reorientación de la planificación de experiencias según las situaciones cotidianas, los resultados, los avances y los errores. En síntesis, los propósitos de evaluación manifestados por las educadoras son los más importantes en esta etapa, sin embargo, hacen falta los relacionados con la familia y el equipo educativo. La evaluación para comunicar y mantener un vínculo con la familia es muy importante en esta etapa educativa. Y la evaluación para promover y para articular niveles y ciclos de enseñanza también es necesaria. Para ello el trabajo en equipo entre los educadores es fundamental, tomar decisiones a nivel de grupo, reflexionar entre educadores es parte del trabajo de los profesionales de la educación parvularia. Esto podría profundizarse en otras investigaciones o trabajos del nivel.

**Cómo:** Es una opinión generalizada de las educadoras que la manera de evaluar es **a través de la observación**. Al parecer hay conciencia de que es la estrategia, por excelencia en educación infantil, para recoger información de sus aprendizajes, pues a través de sus acciones, verbalizaciones, conductas observables, manifiestan cómo integran el mundo que les rodea. Sin embargo, el concepto de evaluación puede ser muy amplio y muchas veces poco preciso en su real significado como estrategia de evaluación de aprendizajes. Es decir, para que la observación tenga sentido debe ser planificada como tal. Debe ser pensada si se usará de forma sistemática o no, pero con el propósito de obtener información para ser utilizada con posterioridad. Lo que, a juicio de la investigadora, habría que profundizar con las educadoras en qué medida se hace, pues este cuestionario sólo contempla sus opiniones. Otra estrategia mencionada es el registro que, sin duda, es una manera de obtener información directa de los aprendizajes, pero correspondería a un instrumento. Finalmente, un par de educadoras menciona las imágenes como estrategia de evaluación y ésta sí podría considerarse como una buena manera de obtener información objetiva y real de las conductas de los niños, siempre que se traten de imágenes tipo fotografías, trabajos de los niños u otra similar. Las vídeo grabaciones, las notas de audio, los portafolios, son otras estrategias que las educadoras no mencionan quizá por desconocimiento, esto significaría que no las utilizan y sugiere una práctica empobrecida de estrategias de evaluación, lo que en educación infantil es preocupante por la diversidad de niños que existe en un aula.

**Con qué:** Se mencionan una serie de instrumentos como registros anecdóticos, aunque en la segunda parte del cuestionario hubo un porcentaje que no estaban de acuerdo con su uso. Este instrumento puede ser útil debido a que la espontaneidad de los niños sorprende y muchas veces, cuando el adulto menos lo espera, ellos dan pistas para orientar el trabajo. Requiere atención del adulto para detectar situaciones significativas y, probablemente, el quehacer rutinario en un centro muy estructurado podría entorpecerlo. Las pruebas de papel y lápiz, son instrumentos que las educadoras mencionan porque, probablemente, las utilizan y deben reconocer en ellas alguna utilidad. Si bien en cierto estas pruebas proporcionan

información ahorrando tiempo y recursos, sin embargo, es un instrumento que evidencia escasamente el real aprendizaje de todos los niños. Requieren mucha abstracción, tiempo de concentración, no se ajustan a los intereses reales de los niños en esta edad. Pero las educadoras las valoran, es necesario profundizar por qué. Las verbalizaciones, mencionadas como instrumento, quizá se refieran a registros de verbalización, los cuales suelen ser útiles para evaluar lenguaje, área social y emocional y es positivo que se consideren para este nivel. Por último, el uso de material concreto, mencionado como instrumento, también podría entenderse como un recurso para realizar registros. O realizar observaciones, grabaciones, fotografías, etc. para completar instrumentos como pautas como escalas de valoración, o listas de cotejo. Parece ser que existe una confusión de términos o conceptos entre las educadoras en relación a estrategias, instrumentos, recursos. Esto debe ser relacionado y profundizado con la formación inicial y permanente, pues podría haber alguna carencia en este sentido.

**Cuándo:** Las respuestas coincidieron en que se debe evaluar **en distintos momentos del proceso o distintos momentos educativos**. Posiblemente esto quiera decir que no solo se debe evaluar al final del año escolar. Esto es algo que las educadoras manifiestan tener claro y seguro. Es una opinión generalizada, al igual que la idea de que la evaluación debe ser **permanente**. Sin embargo, habría que profundizar qué significa para ellas los distintos momentos o la permanencia, pues podría interpretarse de varias formas. Por ejemplo, distintos momentos en el año podría corresponder al inicio y al cierre de cada semestre o año académico, que podría entenderse como evaluación en distintos momentos, pero no permanente. O podría ser evaluación al final de cada unidad, algo parecido a lo anterior. O concebir la evaluación permanente como una suma de resultados. O, por el contrario, concebir la evaluación en distintos momentos como las situaciones cotidianas de los niños en el centro escolar, durante cualquier actividad, en las experiencias diarias, percibiendo el carácter de permanente en ese sentido. Se podría especular de muchas maneras si no se ahonda en sus argumentos, pero se valora como positivo que se tenga en cuenta como algo que trasciende a un momento puntual. Algunas

educadoras mencionaron que se debe evaluar en distintos escenarios, quizá esta respuesta no responde a cuándo evaluar sino dónde, pero está muy relacionada, ya que los distintos escenarios, es decir los espacios, no se desvinculan de los tiempos. Las educadoras que mencionaron esto creen, oportunamente, que se deben combinar las experiencias de aprendizajes en diferentes escenarios y, por consiguiente, la evaluación permanente se debe realizar en estos diferentes escenarios.

**Criterios:** Principalmente se mencionaron **los logros especificados**, no hay un consenso por quienes deben estar especificados, pero la mayoría opina que se deben establecer unos determinados logros para que alcancen los niños y eso debe ser lo que oriente la evaluación. En relación a esto, es muy importante que las educadoras tengan presente que los criterios deben ser explícitos y conocidos por el equipo de educadores y al parecer lo valoran, pero también deben ser especificados y conocidos por las familias y por los niños. Esto último no es mencionado en este cuestionario, pero sería interesante ahondar en algunas opiniones de educadoras de párvulos al respecto, pues como investigadora, y dese la propia experiencia con otras educadoras, no se ha oído en sus discursos y que sí está presente en el marco teórico respecto del tema. Se menciona, también, **al mismo niño según su edad cronológica**, sin duda el propio niño debe ser considerado, es algo que en educación infantil las educadoras debieran priorizar, y la mayoría de las que respondieron este cuestionario lo mencionan, pero la edad cronológica como enfatizan, podría resultar un riesgo si se evalúa con rigidez. Es decir, como referencia es un buen criterio, pero no se puede olvidar que la etapa preescolar está sujeta a cambios muy particulares, los niños son distintos y no todos maduran al mismo ritmo. Por lo tanto, también se deben considerar otros criterios. Por ejemplo, los mencionados por otras educadoras como los ritmos de aprendizajes de cada niño. Este criterio resulta muy adecuado en este nivel educativo, es menos mencionado que el anterior, pero para evaluar el aprendizaje es, a juicio personal, más oportuno. Para considerarlo las educadoras deben tener en cuenta el ambiente de aprendizaje, que favorezca experiencias donde los niños manifiesten sus

diferentes ritmos de aprendizajes, articulando los diferentes momentos y las estrategias adecuadas. Otro criterio que la mayoría menciona es **el grupo de pares**, éste sugiere ciertas interrogantes pues si el grupo es homogéneo, es decir de un rango de edad similar, podría entenderse como los logros o aprendizajes o aspectos madurativos de la media del grupo. Sin embargo, si es un grupo heterogéneo esto no es aplicable. Al parecer se concibe este criterio desde una mirada de un grupo homogéneo, y bajo esta realidad puede ser un criterio útil mientras sirva para decisiones generales, es decir, detectar intereses o necesidades comunes para plantear temas a trabajar, seleccionar recursos para organizar el ambiente, distribuir los espacios y los tiempos, pero sobre valorarlo es correr el riesgo de estandarizar la evaluación, homogeneizar los aprendizajes, centrar la mirada en logros de resultados, y dejar de concebir al niño como sujeto activo en la auto construcción de su aprendizaje Finalmente, algunas educadoras mencionan los programas educativos como criterios a considerar, pudiendo ser los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares, los contenidos planteados por la institución o los objetivos, que se podrían asociar con los logros esperados, mencionados anteriormente. De todas formas, cualquiera sea la acepción de programas curriculares, parece tener relación con el cumplimiento del logro de los resultados de estos, dando valor a una evaluación de criterios externos al niño. No cabe duda que tanto los programas, los objetivos, los aprendizajes planteados de forma externa al propio niño son necesarios para guiar la evaluación y, como criterios complementarios, deben ser explicitados, ser argumentados, comunicados a las familias, Pero lo que las educadoras necesitan reforzar en sus creencias, según este análisis, es que el proceso que manifiesta el niño, día a día, de cómo aprende, es lo que debe guiar la evaluación. Se deben establecer metas en función a lo que cada niño y el grupo necesita aprender, establecer cómo se llegaran a concretar, involucrando a los niños, para que sean criterios especificados y claros, comunicarlos a las familias y poder evaluarlos conjuntamente al cabo de un tiempo, para reconducir el proceso.

### “¿Cuáles serían las dificultades para llevarla a cabo?”

La pregunta relativa a las dificultades fue analizada de la misma manera que la anterior, se subrayaron los aspectos más significativos y se resumieron en una tabla. Esta pregunta permitió un recuento de las dificultades mencionadas por las educadoras, las que son presentadas en la tabla n°38.

**Tabla 38. Respuestas abiertas de las dificultades para evaluar aprendizajes. Fuente: Elaboración propia.**

Respuestas abiertas Dificultades para evaluar aprendizajes.	Número de veces en que fue marcada la respuesta
Poco tiempo para planificar y aplicar la evaluación.	22
Cantidad de niños por curso.	12
Prioridades o/y exigencias del establecimiento.	7
Ratio adulto/niño.	4
Desconocimiento.	3
Pocos medios para observar.	3
No debería haber dificultades si la educadora quiere evaluar diariamente.	2
Propuesta de evaluación del Ministerio.	2
Falta de espacios para observar y registrar.	2
Confusión de términos.	1
Falta de sistematización del proceso.	1
Desarticulación con la planificación.	1
Poca participación de los agentes involucrados en el proceso.	1
Poco tiempo para compartir experiencias.	1
Diversidad familiar.	1
Uso de criterios e indicadores adecuados.	1
Organización del grupo.	1
Malas prácticas.	1
Desactualización de las educadoras.	1
Falta de compromiso de las educadoras.	1
Falta de recursos.	1
Características de los grupos.	1

Como se observa en la tabla la principal y mayor dificultad para las educadoras encuestadas es el tiempo, tanto para planificar como para concretar la evaluación. A modo personal (como investigadora y educadora) agregaría falta de tiempo también para discutir y reflexionar sobre la información obtenida. La falta de tiempo, como como la mayoría de las educadoras mencionan, pasaría a ser una dificultad que trasciende al contexto, pues casi todas la nombran, independiente su procedencia laboral. Esta dificultad está relacionada con la otra gran dificultad, a la que alude un gran grupo de educadoras encuestadas, que es la cantidad de niños

por aula. Al respecto, se recuerda que el MINEDUC establece una ratio de 35 niños en pre kínder y 45 en kínder a cargo de una educadora y una técnico de educación parvularia. (Esta información se puede encontrar con mayor detalle en el capítulo 4.1 relativo al contexto). Con un número tan alto de niños en kínder es razonable que esto se considere una dificultad, pues si se piensa que la evaluación es un proceso en que se debe registrar información, en todo momento del aprendizaje de todos los niños, verificar el logro de los resultados del programa, los objetivos y los aprendizajes esperados, el rol del educador pasa a ser una tarea de mucha exigencia. Probablemente las educadoras sienten que no dan abasto y perciban las condiciones estructurales u organizativas de los establecimientos como exigencias y, a su vez, como dificultades. Estas exigencias son consideradas la tercera dificultad, según las más nombradas. Muchas instituciones escolares deben regular sus planes curriculares a través de la evaluación que se hace del aprendizaje de los niños, es uno de los propósitos de la evaluación. Por lo tanto, el PEC y lo que éste propone en relación a la evaluación en educación en infantil no debiera verse como exigencias que impiden el buen trabajo de la educadora. El por qué las educadoras lo consideran una dificultad debe ser explorado, porque integrando la primera parte de esta tesis, sorprende que las educadoras critiquen a las instituciones y no estén de acuerdo con las exigencias establecidas ya que obstaculizan una buena evaluación, sin embargo, apoyan ciertas prácticas “impuestas” como el uso de pruebas de papel y lápiz, los criterios en base a grupos homogéneos, el uso de instrumentos establecidos por ahorro de tiempo. Muchas de las otras dificultades mencionadas están vinculadas con actores institucionales o del sistema educativo. La otra parte de las dificultades tiene relación con aspectos personales, es decir, con cosas que dependen de ellas, la formación, el interés, el compromiso. La formación puede que en un principio venga dada y no cabe duda que cuando ésta es de baja calidad puede ser una gran dificultad, pero la formación permanente abre la posibilidad a superar esta barrera y en este sentido las educadoras lo consideran como una gran dificultad y, ciertamente, podría serlo debido a que, en Chile, como se indicó en el contexto, esta instancia es escasa y pobre. Esto es lo que, como investigadora, abre cuestionamientos de lo que realmente creen las educadoras de



párvulos. ¿Es la evaluación de aprendizajes un discurso aprendido pero poco integrado en las creencias? ¿Son las creencias lo que opinan, pero las dificultades impiden llevarlas a la práctica? ¿Qué es lo que determina realmente las creencias en evaluación?

Los resultados de esta fase permitieron armar un marco de referencia sobre lo que opina una muestra de educadoras de párvulos respecto a la evaluación de aprendizajes. Pero, como se mencionó en algunos párrafos anteriores, la opinión puede ser una parte de las creencias, pues las acciones complementan estos constructos. No se debe olvidar que este constructo está basado en ideas, vivencias, pensamientos, que se articulan a través de las diferentes experiencias. Por esta razón la práctica educativa debiera ser coherente con el discurso cuando las creencias están bien consolidadas (Sola, 1999, en Latorre y Blanco, 2007), pero puede suceder que la práctica no refleje las creencias de las educadoras pues las interferencias que ésta presenta sean dificultades mayores, en este sentido, a juicio personal, la argumentación y justificación de opiniones (dadas en los casos de estas educadoras) simulando contextos reales podría ser una evidencia de sus creencias y una indagación de cómo se han construido y qué factores han influido en el proceso, una ayuda a la comprensión de las mismas. Estas conclusiones más la revisión de la literatura realizada de forma paralela, permitió reformular el objetivo de esta tesis, plantear unos objetivos específicos más oportunos, y unas entrevistas específicas para un estudio de casos. Orientado, a su vez, por las inquietudes originadas de estas dos fases preliminares. En el siguiente apartado se dan a conocer los resultados de este estudio de casos.

## Capítulo 11. Presentación de la información por cada caso estudiado.

La información de los resultados del estudio de casos se presentará en dos partes. La primera, en base a tablas, esquemas y datos entregados por el programa Atlas ti 6.0 que ofrecerá una visión compacta y objetiva de la información recogida en los encuentros con las cuatro educadoras. Los resultados en esta primera parte están organizados por cada caso. Dentro de cada caso se presentan, en orden, las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas y lo que se obtuvo de sus análisis. Cada caso concluye con la presentación de un informe narrativo que incluye evidencias de todas las técnicas utilizadas, correspondiente a la segunda parte de la presentación de los resultados.

Para comenzar, se presenta un resumen de las técnicas utilizadas con las educadoras, según su tipo y la cantidad de veces usadas.

**Tabla 39. Técnicas usadas y analizadas por educadora. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora.	Entrevistas.	Relato de vida profesional.	Notas asignadas a su caso.	Documentos de evaluación utilizados.
Carmen.	5	1	13	2
Ángela.	5	1	13	1
Paola.	5	1	12	4
Julia.	4	1	12	5

Como se puede observar, las cuatro técnicas fueron utilizadas para todos los casos, y las únicas que variaron en cantidad de uso fueron los documentos personales, ya que, en el caso de Ángela y Carmen, fue difícil acceder a sus registros de evaluación.

**11.1 La evaluación del aprendizaje depende la mirada subjetiva de la educadora, la visión desde la experiencia de Carmen.**

**11.1.1 Información de las notas de campo.**

Las notas obtenidas durante los encuentros con Carmen y el análisis posterior a ellos, permitieron una triangulación con el resto de la información, oportuna y necesaria. Estas notas se resumen en los siguientes tipos (explicados en el marco metodológico) y número de veces registradas.

**Tabla 40. Notas registradas por la investigadora en el caso de Carmen. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora: Carmen				
Tipo de nota	Notas descriptivas	Notas Personales	Notas Metodológicas	Notas teóricas.
Número de notas por tipo	2	7	3	1

Las notas más registradas en este caso fueron las notas personales, posiblemente por las impresiones que generó en la investigadora, la experiencia de Carmen, y cómo se relacionó su discurso con su práctica. Las notas metodológicas fueron más apuntadas que en otros casos, quizá, porque fue el primer caso abordado y las dudas en relación a cómo organizar el sistema de categorías y códigos surgieron con más frecuencia. Las notas descriptivas surgieron de la necesidad de esclarecer comentarios poco definidos, al finalizar los encuentros, como una manera de validar las entrevistas. Por último, las notas teóricas fueron tomadas para confirmar ciertos términos desde la literatura.

**11.1.2 Información de los documentos de evaluación de la educadora.**

En relación a los documentos obtenidos y analizados de la práctica de la educadora, sólo se pudieron recibir dos, correspondientes a informes, uno para la familia y otro para uso del equipo educativo.

**Tabla 41. Documentos de Carmen. Fuente: elaboración propia.**

Educadora.	Documento	Total de documentos
Carmen	Informe de evaluación diagnóstica. Informe de evaluación para la familia.	2

Ambos documentos son oficiales, definidos como informes para ser completados con escalas de apreciación. En análisis de estos documentos se detalla en la tabla n°42, la cual sólo permite hacer una valoración de este tipo de instrumento, impidiendo un análisis más amplio de la práctica de la educadora, por la falta de instrumentos disponibles de ser analizados.

**Tabla 42. Análisis de documentos de Carmen. Fuente: Elaboración propia.**

Tipo de documento.	Oficial x2
Estrategia	Observación x2 - producción gráfica x2 – producción verbal x2 – prueba de ejecución.
Técnica.	Escala de valoración x2 (3 niveles de logros) – registro descriptivo.
Qué se evalúa.	Habilidades – conductas x2 – actividades – aprendizajes.
Quién evalúa.	Educadora x2
Para qué se evalúa.	Diagnosticar – informar – promover – adecuar planificación – retroalimentar.
Cuándo se evalúa.	Inicio – mitad y final del proceso.

En esta tabla, el símbolo x2, significa que son dos instrumentos del mismo tipo. Ambos documentos son de tipo oficial, es decir, establecidos por el colegio y orientados según un formato específico dado por éste mismo. En capítulos anteriores se mencionó que el informe de evaluación, en sí mismo, corresponde a un instrumento de comunicación de la evaluación, no precisamente a un instrumento para obtener información, pero que permite visualizar los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el análisis de estos informes corresponde más bien a su función comunicativa de la evaluación. La estrategia (s) utilizada para completar los informes fue consultada con Carmen, pues no hay evidencia de cómo obtiene la información que se comunica en ellos, sus respuestas son parte del análisis de la tabla n°42.

### 11.1.3 Información de las entrevistas y relatos de vida profesional.

Estas dos técnicas fueron analizadas de la misma manera, integradas en documentos para su categorización, codificación y posterior elaboración de informes. La presentación de los resultados obtenidos de su análisis, en este primer caso y en los siguientes, se efectúa mediante tablas de frecuencia de opiniones, extraídas de las entrevistas y del relato, mediante Atlas ti. Posteriormente, se describe un informe que rescata la propia voz de Carmen y cada una de las educadoras entrevistadas.

#### Análisis según tablas de frecuencia.

El máximo de veces que Carmen se refirió a una misma categoría fue 32, por lo tanto, para el análisis de sus entrevistas se estableció una media de 16 enunciados por categoría para considerarlas relevantes, o no, en su discurso. En cuanto a los códigos, la media fue de repetición fue de 3 enunciados, por lo tanto, 3 o más códigos mencionados se establecieron como significativos en su discurso.

Tabla 43. Resumen de codificación primera metacategoría Carmen. Fuente: Atlas ti 6.0

<b>META CATEGORÍA: PRINCIPALES CREENCIAS SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INFANTIL</b>							
<b>Categoría: Concepto de evaluación:</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
concepción de evalua	0	0	1	0	0	0	1
concepto asociado a	0	0	0	0	1	0	1
evaluación articulad	1	1	0	0	0	0	2
evaluación contextua	2	3	0	0	0	0	5
evaluación integral	0	0	0	1	0	0	1
visión vinculada al	0	0	0	3	0	0	3
Totals	3	4	1	4	1	0	13
*La evaluación debe ser contextualizada.							
*La evaluación está vinculada al aprendizaje.							
<b>Categoría: Objetos de evaluación.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
conducta NO observad	0	0	0	1	0	0	1
conducta observada e	1	0	0	0	0	0	1
evaluación de aprend	1	1	0	0	0	0	2
evaluación de catego	1	0	0	0	0	0	1
evaluación de proced	0	0	0	3	0	0	3

evaluación del avanc	0	1	0	1	0	0	2
evaluación del área	1	0	0	0	0	0	1
evaluación del ciclo	1	1	0	0	0	0	2
evaluación del desen	1	0	0	0	0	0	1
evaluación del desenv	1	0	0	0	0	0	1
evaluación del nivel	1	0	0	0	0	0	1
-----							
Totals	8	3	0	5	0	0	16

\* Evaluación de procedimientos

**Categoría: Momentos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
evaluación durante e	3	0	0	0	0	0	3
evaluación en distin	3	0	0	2	0	0	5
evaluación en moment	0	0	0	2	0	0	2
evaluación en todo m	1	0	0	0	0	0	1
registro en todo mom	0	1	0	1	0	0	2
-----							
Totals	7	1	0	5	0	0	13

\*Evaluación durante el año.

\*Evaluación en distintos momentos de la rutina.

**Categoría: Propósitos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
evaluación para prep	0	0	2	0	0	0	2
evaluar para comunic	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para conocer	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para conocer	0	1	0	0	0	0	1
evaluar para conocer	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para orienta	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para reforza	1	0	0	0	0	0	1
evauación para el lo	0	0	0	2	0	0	2
-----							
Totals	5	1	2	2	0	0	10

**Categoría: Criterios de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
criterio el proceso	1	0	0	1	0	0	2
criterios de acuerdo	0	0	0	2	0	0	2
criterios de acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
criterios de acuerdo	2	0	1	2	0	0	5
criterios propuestos	2	1	0	0	0	0	3
definición de criter	0	1	0	2	0	0	3
la subjetividad del	0	1	0	1	0	0	2
los criterios de deb	0	2	0	0	0	0	2
los criterios deben	0	0	0	2	0	0	2
los criterios deben	0	0	0	3	0	0	3
-----							
Totals	5	5	1	14	0	0	25

\* Criterios de acuerdo al nivel.

\* Criterios propuestos por equipo de educadoras.

\* Definición de criterios de evaluación.

\* Los criterios deben ser flexibles.

**Categoría: Comunicación de la información.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
categorías de logro	0	1	0	0	1	0	2
comunicación con la	0	0	0	3	0	0	3
comunicación entre e	1	0	0	0	0	0	1
comunicación entre e	1	0	0	0	0	0	1
explicación del trab	0	0	0	3	0	0	3
importancia del comp	0	1	0	1	0	0	2
informe cerrado y mi	1	0	0	0	0	0	1
informe elaborado/mo	0	0	1	0	0	0	1
informe para comunic	1	2	0	0	0	0	3
la entrevista permit	0	0	0	0	0	2	2
lasreuniones de apod	0	0	0	0	0	2	2
registros como evide	0	0	0	0	1	0	1
transmisión de infor	0	0	0	0	1	0	1
valoración de inform	1	0	0	0	0	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	5	4	1	7	3	4	24

\* Comunicación con la familia para reforzar en casa.

\* Explicación del trabajo a las familias.

\* Informe para comunicar a los padres avances y faltas.

**Categoría: Instrumentos y estrategias de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
acuerdo con uso de e	0	1	0	0	0	0	1
<b>asociación del intru</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
complemento de isntr	0	0	0	0	2	0	2
definición de observ	0	0	0	0	1	0	1
desacuerdo con el us	0	2	0	0	0	0	2
el registro permanen	0	1	0	0	0	0	1
importancia de utili	0	0	0	1	0	0	1
intrumentos dependen	0	1	0	0	0	0	1
mención al portafoli	1	0	0	0	0	0	1
observación directa	0	1	0	0	0	0	1
observación directa	0	1	0	0	0	0	1
registro de observac	1	0	0	0	0	0	1
utilidad del registr	0	0	0	0	1	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	6	8	0	1	4	0	18

\* Asociación de instrumento con el objeto de evaluación.

**Categoría: Relación con la familia.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
el apoyo de las fami	0	0	0	1	0	0	1
información constant	0	0	0	0	0	1	1
la manera de transmi	0	0	0	1	0	0	1
los criterios deben	0	1	0	0	0	0	1
los padres esperan r	1	0	0	0	0	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	1	1	0	2	0	1	5

**Categoría: Rol del adulto en evaluación.**

-----  
PRIMARY DOCS

CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
las educadoras usan	0	0	1	0	0	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	0	0	1	0	0	0	1

Dentro de las principales creencias de evaluación, para Carmen **son muy importantes los criterios** con los que se evalúa a los niños. Lo manifiesta a través de la frecuencia con que nombra esta categoría y dentro de ésta también repite varios aspectos que reflejan algunas ideas consistentes, sobre todo los que apuntan a que los criterios se deben establecer de acuerdo al nivel educativo en que están los niños. Define lo que para ella es criterio, y repite que deben ser flexibles y propuestos por el equipo de educadoras (del nivel). En sus creencias también destaca la importancia de la **comunicación de la información** a las familias, a través del informe que se les entrega. Sus comentarios enfatizan que la familia es importante para reforzar en casa y se le debe explicar lo que se necesita trabajar. Aunque no es reiterativa en las ideas acerca de los instrumentos y estrategias en evaluación, hace varios y diversos comentarios acerca de este aspecto, enfatizando, únicamente, en que **el instrumento de evaluación tiene que ver con lo que se quiere evaluar**. En sus comentarios no se evidencia la presencia de recursos de apoyo para la evaluación.



**Tabla 44. Resumen de codificación segunda metacategoría Carmen. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: SISTEMA DE CONFIGURACIÓN DE LAS CREENCIAS SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.</b>							
<b>Categoría: Características personales de la educadora.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
actitud de flexibili	0	0	0	0	1	0	1
actitud proactiva de	0	0	0	2	0	0	2
cada educadora evalú	0	0	0	1	0	0	1
capacidad propia par	0	0	0	0	2	0	2
influencia de la per	0	0	0	0	2	1	3
reconocimiento a su	0	0	0	0	0	1	1
Valor de la liberta	0	0	0	0	0	1	1
valor personal al be	0	0	0	0	0	1	1
valor personal por l	0	0	0	0	1	0	1
valor personal por l	0	0	0	0	0	1	1
Totals	0	0	0	3	6	5	14
* Influencia de la personalidad.							
<b>Categoría: Formación inicial.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
flexibilidad asociad	1	0	0	0	0	0	1
formación inicial pe	0	0	0	4	0	1	5
formación universita	0	0	1	0	0	0	1
formación universitr	0	0	0	1	0	0	1
influencia de un pro	0	0	0	0	0	2	2
Totals	1	0	1	5	0	3	10
* Formación inicial personal insuficiente.							
<b>Categoría: Formación permanente.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
experiencia de formac	0	0	0	0	1	0	1
formación permanente	0	0	1	0	0	0	1
formación permanente	0	0	0	1	0	0	1
formación permanente	0	0	0	2	0	0	2
perfeccionamiento es	0	0	1	0	0	0	1
utilidad de su forma	0	0	0	0	1	0	1
Totals	0	0	2	3	2	0	7
<b>Categoría: Vivencias personales.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
experiencia personal	0	0	0	0	0	1	1
influencia de la voc	0	0	0	0	2	1	3
influencia de las vi	0	0	0	0	0	3	3
influencia familiar	0	0	0	0	0	2	2
influencia de ser ma	0	0	0	0	0	3	3
las circunstancias pe	0	0	0	0	1	0	1

Totals	0	0	0	0	3	10	13
* Influencia de la vocación.							
* Influencia de las vivencias de su infancia.							
* Influencia de ser madre.							
<b>Categoría: Experiencias docentes.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Acomodación frente a	0	0	0	0	5	0	5
experiencias en el ti	0	0	0	1	1	0	2
experiencia en el mi	0	0	1	5	0	0	6
experiencia en otro	3	0	0	3	0	0	6
experiencia en un mi	0	0	0	0	1	0	1
experiencia laboral	0	0	0	0	1	0	1
experiencias con otr	0	0	0	0	1	0	1
la experiencia como	0	0	0	3	0	1	4
la experiencia da se	0	0	0	1	0	0	1
la experiencia ofrec	0	0	0	0	1	0	1
la experiencia permi	0	0	0	0	1	0	1
la experiencia permi	0	0	0	1	0	0	1
percepción de la fal	0	0	0	0	2	0	2
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	3	0	1	14	13	1	32
* Acomodación frente a desacuerdos con el colegio							
* Experiencia en el mismo colegio.							
* Experiencia en otro colegio.							
* La experiencia como aprendizaje de la educadora.							

Las influencias en la configuración de las creencias de Carmen están concentradas en la categoría de experiencias docentes, con un total de 32 veces en que se refirió a ellas en su discurso, la más alta de todo el análisis. Se podría relacionar con el hecho de que Carmen tenía una trayectoria docente de 25 años a la fecha de la primera entrevista. Lo que más expresa la educadora en esta categoría son las experiencias de trabajo en diferentes colegios, y su sensación relativa a la experiencia y el tiempo, relacionada con una cierta acomodación. Se hacen repetitivos algunos enunciados respecto a sus vivencias personales en la configuración de sus creencias, de su niñez, y de su experiencia de ser madre. Acerca de la formación inicial repite, frecuentemente, que es insuficiente y no le da mucha importancia a la formación permanente.

**Tabla 45. Resumen codificación tercera metacategoría Carmen. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: EJEMPLOS PRÁCTICOS DE EVALUACIÓN.</b>							
<b>Categoría: Instrumentos de evaluación utilizados.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
observación estrateg	3	1	0	0	0	0	4
registro ocasional d	1	1	0	0	0	0	2
registros anecdótico	0	0	0	1	1	0	2
uso del registro para	0	1	0	0	0	0	1
uso de instrumentos	2	0	0	0	0	0	2
uso de lista de cote	2	1	0	0	0	0	3
uso de planillas com	0	0	0	0	1	0	1
uso de prueba de pap	0	3	0	0	0	0	3
uso de registro anec	0	2	0	0	0	0	2
Totals	8	9	0	1	2	0	20
* Observación estrategia principal.							
* Uso de lista de cotejo.							
* Uso de prueba de papel y lápiz como instrumento complementario.							
<b>Categoría: Estrategias de evaluación relacionadas.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
explicación del trab	0	0	0	3	0	0	3
Totals	0	0	0	3	5	0	3
* Explicación del trabajo a la familia.							
<b>Categoría: Ejemplos de experiencias evaluativas.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
ejemplo de organizac	0	0	0	1	0	0	1
ejemplo de organizac	0	0	0	1	0	0	1
ejemplo de uso de cr	0	0	0	1	0	0	1
Totals	0	0	0	3	0	0	3

Carmen, en sus comentarios relacionados con su práctica y los relatos que la evidencian, muestra mayor tendencia a describir, en concreto, qué estrategias e instrumentos utiliza en su práctica. Como estrategia principal de evaluación menciona la observación, y los instrumentos que repite con mayor frecuencia son las listas de cotejo y las pruebas de papel y lápiz. Por lo tanto, ella reconoce que observa y utiliza estos instrumentos para evaluar la mayoría de las veces. En otro ámbito, se refiere que una de sus estrategias personales (aunque indirectas en evaluación) es explicar a la familia lo trabajado con los niños para conseguir el apoyo en casa.

Tabla 46. Resumen codificación cuarta metacategoría Carmen. Fuente: altas ti 6.0

<b>META CATEGORÍA: RELACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON LAS CREENCIAS DE LA EDUCADORA RESPECTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</b>							
<b>Categoría: Aporte de la institución en la evaluación.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
acuerdo con las eval	0	0	1	0	0	0	1
apoyo institucional	0	0	1	0	0	0	1
la institución debe	0	0	3	0	0	0	3
la institución debe	0	0	2	0	0	0	2
la institución no cu	0	0	3	0	0	0	3
perfeccionamiento es	0	0	1	0	0	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	0	0	11	0	0	0	11
* La institución debe orientar.							
* La institución no cuestiona la evaluación de la educadora.							
<b>Categoría: Disconformidad con la institución.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
desacuerdo con evalu	2	0	0	0	0	1	3
desacuerdo con la or	1	0	0	0	0	0	1
disconformidad con e	0	0	0	0	3	0	3
disconformidad con e	2	1	0	0	0	0	3
insatisfacción con la	3	0	0	0	1	0	4
insatisfacción con e	0	0	2	0	0	0	2
insatisfacción con l	0	0	4	0	0	0	4
insatisfacción con t	0	0	0	0	1	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	8	1	6	0	5	1	21
* Desacuerdo con la evaluación trimestral.							
* Desacuerdo con el apoyo del colegio en la evaluación en párvulos.							
* Disconformidad con el informe a las familias.							
* Insatisfacción con la escolarización dentro del colegio.							
* Insatisfacción con la intervención de la institución.							
<b>Categoría: Intervención de la institución.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
la evaluación depend	0	0	1	0	0	0	1
necesidad de equipos	0	0	0	0	2	0	2
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	0	0	1	0	2	0	3
<b>Categoría: Uso institucional de los resultados.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
decisiones instituci	0	0	2	0	0	0	2
finalidad de evaluac	0	0	1	0	0	0	1
institución no usa r	0	0	1	0	0	0	1
propuesta de uso de	0	0	1	0	0	0	1
uso de resultados de	0	0	3	0	0	0	3
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Totals	0	0	8	0	0	0	8
* Uso de resultados de test institucionales.							
<b>Categoría: Ambiente laboral.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
sensación de desconf	0	0	1	0	0	0	1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	0	0	1	0	0	0	1

En relación con la percepción de la institución (el colegio) Carmen realiza un alto número de comentarios de desacuerdo con ésta. Existe una repetición de ideas, lo que parece reafirmar su posición con el desacuerdo de la intervención que hace la institución en evaluación del aprendizaje a su labor educativa. Siente que hay poco apoyo del equipo directivo a la evaluación de las educadoras de párvulos, como ciclo educativo. Esto se refleja en su crítica a la organización del tiempo académico, el formato de informes utilizados, la escolarización, que implica dejar de lado aspectos esenciales de la etapa infantil. Pero, por otro lado, reconoce como aporte de la institución, que existe una evaluación sin cuestionamientos a las educadoras y eso le acomoda. Agrega que otro aporte debiera ser la orientación al cuerpo docente respecto temas relacionados con evaluación. Del ambiente educativo habla muy poco, al igual que de la intervención que realiza la institución en su labor al evaluar, cree que es escasa. Sólo la percibe en el uso de los resultados por parte del colegio cuando se trata de pruebas estandarizadas que éste establece.

**Tabla 47. Resumen codificación quinta metacategoría Carmen. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: REFLEXIONES EN TORNO A LAS CREENCIAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DURANTE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.</b>							
<b>Categoría: Dificultades en la práctica de evaluación.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
condiciones afectiva	0	0	0	3	0	0	3
el tiempo una dificu	4	1	0	1	0	0	6
falta de articulació	0	0	0	0	3	0	3
falta de criterios c	1	0	1	0	0	0	2
falta de formación p	0	0	1	0	0	0	1
falta de tiempo para	0	0	0	1	0	0	1
las exigencias del c	3	0	0	0	0	0	3
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Totals	8	1	2	5	3	0	19
* Condiciones afectivas de los niños.							

- \* EL tiempo una dificultad.
- \* Falta de articulación con básica.
- \* Las exigencias del colegio como dificultad para evaluar.

**Categoría: Necesidades encontradas en la práctica evaluativa.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
cambio del rol famil	0	0	0	0	2	0	2
directores deben val	1	0	0	0	0	0	1
necesidad de actuali	0	0	0	3	1	1	5
necesidad de adaptar	0	0	0	2	0	0	2
necesidad de conside	2	0	2	0	1	0	5
necesidad de formaci	0	0	0	2	0	0	2
necesidad de intrume	0	1	1	0	0	0	2
necesidad de tiempo	3	0	1	0	0	0	4
Totals	6	1	4	7	4	1	23

- \* Necesidad de actualizarse.
- \* Necesidad de considerar características de los niños en la evaluación.
- \* Necesidad de tiempo para registrar procesos.

**Categoría: Toma de conciencia de su práctica evaluativa.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
Reconocimiento del c	0	1	1	0	1	0	3
propuesta de informe	0	1	0	0	0	0	1
propuesta de uso de	0	0	1	0	0	0	1
reconocimiento a su	0	0	0	0	0	1	1
reconocimiento de ac	0	0	0	0	1	0	1
reflexión del propio	0	0	1	0	0	0	1
Totals	0	2	3	0	2	1	8

- \* Reconocimiento del currículum propio como tradicional.

**Categoría: Toma de conciencia de la realidad evaluativa en general.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
critica a la educaci	1	0	0	0	1	0	2
critica a los instru	0	0	0	0	0	1	1
inconformidad con el	0	0	0	0	1	0	1
percepción del siste	0	0	0	0	0	1	1
practicidad de la ev	0	0	0	0	1	0	1
reflexión de la edua	0	0	0	0	0	1	1
valoración del siste	0	0	1	0	0	0	1
Totals	1	0	1	0	3	3	8

**Categoría: Satisfacción con su práctica de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
acuerdo con uso de e	0	1	0	0	0	0	1
satisfacción con el	0	0	0	1	0	0	1
satisfacción con el	0	0	0	0	1	1	2
satisfacción de resu	0	0	0	0	0	2	2

-----							
Totals	0	1	0	1	1	3	6

Esta metacategoría evidencia la escasa satisfacción que Carmen parece sentir con su práctica. Hace pocos comentarios reflexivos en relación a ésta. La única reflexión que manifiesta concretamente, es relativa a la actualización de los conocimientos en evaluación. Ella cree que existe una necesidad personal por actualizarse. Sus reflexiones en general se centran en una crítica al colegio. Repite constantemente que el sistema del colegio es tradicional y, al serlo, no favorece prácticas de evaluación adecuadas. Comenta que existen debilidades que obstaculizan la evaluación, relacionadas con el tiempo, la articulación con básica y el apoyo del colegio, es decir, otra vez manifiesta que estas dificultades provienen de la organización institucional. Dentro del proceso reflexivo llevado a cabo con Carmen, surge una toma de conciencia por su parte de lo que se debe valorar a nivel general para mejorar las prácticas de evaluación en infantil y, especifica dos acciones, por un lado, considerar las características de los niños, (relacionado con la escolarización y las exigencias académicas que se imponen en edades cada vez más tempranas) y, por otro lado, contar con mayor tiempo para evaluar.

#### **11.1.4 Informe Narrativo del caso de Carmen.**

##### ***I. Conociendo a Carmen, educadora de párvulos.***

Carmen es una mujer de más de 45 años, casada hace varios años y tiene una hija universitaria cursando una carrera de educación. Su carrera como educadora de párvulos la obtuvo hace 27 años aproximadamente en una Universidad de Santiago de Chile. Siempre ha trabajado de educadora de párvulos. Los primeros 7 años estuvo en un colegio católico, privado, de sacerdotes Maristas, con metodología curricular cognitiva<sup>12</sup>. Los últimos 20 años ha estado trabajando en un colegio también católico, privado, de la congregación Agustina, en el cual se ha desempeñado como educadora en los tres niveles que imparte el ciclo de párvulos, play group, pre kínder y kínder<sup>13</sup>.

Durante un año se responsabilizó, además, de la coordinación del ciclo junto con una compañera, lo que le permitió ejercer como líder de sus compañeras y aprender muchos aspectos, desconocidos hasta entonces, del funcionamiento del ciclo infantil. Cuando comenzamos la investigación, Carmen estaba a cargo de un grupo de pre kínder, con 28 niños y una compañera de aula, técnico de educación parvularia. Al año siguiente siguió con su grupo en kínder y durante el año 2015 estuvo a cargo de otro grupo de kínder.

Su formación permanente ha sido puntual y principalmente autodidacta, se ha interesado en el área de dificultades del aprendizaje, al respecto ha realizado especializaciones en psicopedagogía, apoyo al proceso de lectura y escritura en preescolares. Por parte del colegio ha asistido a cursos de verano, capacitaciones cortas durante las horas de permanencia en vacaciones, de asistencia obligatoria para todos los docentes.

---

<sup>12</sup> Actualmente High Scope.

<sup>13</sup> Correspondientes a los niveles de 3, 4 y 5 años.



## ***II “La evaluación para Carmen, una visión subjetiva de una parte del niño”***

Carmen manifiesta una visión de la evaluación propia, matizada de experiencia y conocimientos adquiridos en años de trabajo, como lo expuse en el apartado anterior. Para ella existen conceptos claves en la definición de la evaluación y hace referencia a los estudios universitarios en su aprendizaje, pero también en su discurso hace alusión a definiciones que ha establecido a través de su experiencia.

Desde un plano teórico, Carmen argumenta que **la evaluación es un proceso**, ella piensa que se trata de **ver los cambios que suceden en los niños**, no como situaciones puntuales. Esto también implica que para ella podría tener sentido que la evaluación debe estar **vinculada a las experiencias cotidianas** y no ser vista como algo aparte de la rutina de los niños preescolares. Como lo proponen en la actualidad los autores que promueven la evaluación como aprendizaje (Borras y Cabrera, 2000., Turri, 2004., Sanmartí, 2007)

*“Porque la evaluación es un proceso, es un continuo...” (EC. 2.2 P. 22)*

*“Y yo creo que, por ejemplo, tú, a veces, es difícil poder ver cambios, pero tú sí vas viendo cambios en los niños, vas viendo evolución en los niños y yo creo que la evaluación va como inserta en lo que tú haces en el día a día, yo no lo veo como una cosa tan separada”. (RVP. P.03)*

Dentro de las notas de campo se registró la importancia de ahondar con ella sobre la evaluación como una parte de la rutina o de las mismas experiencias, para saber de dónde proviene esta idea, que actualmente se propone en evaluación, considerando que su formación permanente es escasa y su formación inicial la finalizó hace más de 20 años. Esta respuesta se profundiza más adelante.

Al referirse que no ve la evaluación como algo tan separado de las experiencias diarias es como si hablase de una evaluación como aprendizaje sin tener conocimiento de este concepto. Cuando le pregunto por esta idea, me responde que la tomó del trabajo en rincones de la experiencia en el colegio Marista. **(Nota 1. Paula)**

También argumenta **debe ser flexible**, que en la práctica las situaciones son variables y que muchas veces este concepto que tanto hincapié hace la universidad en los estudios iniciales es requisito para evaluar bien a los niños. Menciona que **debe ser constante**, porque es algo que como educadora se observa todos los días, **aludiendo a que es un proceso**. Cree que la evaluación tiene que estar **articulada entre los niveles** tanto dentro del ciclo del parvulario, como con el siguiente ciclo, en este caso 1er ciclo de educación básica. Cree además que la evaluación **debe ser planificada** por el equipo de educadoras del nivel **y debe ser conocida por todo el equipo** de educadoras del ciclo. Reconoce la evaluación diagnóstica como la que se realiza en el comienzo del año escolar, para orientar el proceso y planificar las actividades.

*“Ahora con el diagnóstico igual... ahí nos dimos un baño como para saber de dónde empezar, con qué teníamos que empezar como más de abajo o con qué teníamos que empezar como más adelante ya, entonces en base a eso estamos planificando” (EC. 1.1 P. 32)*

Parece ser que Carmen ha construido desde su experiencia, algún aspecto de su concepción de evaluación, por los argumentos que establece. Ella, menciona que la evaluación **debe ser homogénea**, en cierta medida para dar tranquilidad a los padres, pues en algunas ocasiones ellos comparan resultados entre niños conocidos, de niveles paralelos, familiares dentro del colegio y eso provoca un juicio al trabajo de las educadoras, ella cree que eso perjudica todo el ambiente laboral.

*“...tratamos de ser lo más parejas posible a nivel de nivel, para evitar las comparaciones si algún papá tiene algún hermano, o tiene algún conocido, para evitar eso, unos pueden decir “hay, esta tía trabajó más, esta otra trabajó menos”, para evitar ese tipo de cosas tratamos en lo que se pueda ser lo más parejas posibles” (EC. 2.1 P: 08)*

El estudio realizado por Gómez y Seda (2008) relata, en parte, esta realidad a la que se ven enfrentadas las educadoras en la práctica: entender que la evaluación debe responder a cada niño, pero muchas educadoras homogeneizan la evaluación para proteger su trabajo, pues las exigencias de resultados de los padres y por consiguiente de la institución, cuando existen niveles pares, les puede costar su reconocimiento profesional. Esto será abordado más adelante.

En otro aspecto relacionado con la formalidad que otorga Carmen a la evaluación, ella distingue que ésta se da en dos sentidos, como formal o informal. Considera, por lo que comenta, que **la evaluación formal** es aquella que se entrega a los padres como suma del estado de avance de los niños cada cierto tiempo. Esto hace suponer que para ella el resumen de lo que se evaluado, que está registrado, es la evaluación formal y que tiene por objetivo dar a conocer la información los padres. Y la evaluación informal es la que va realizando a diario, que generalmente no se registra, pues mucha de la información va reteniendo en la interacción cotidiana con los niños. En sus palabras lo expresa de la siguiente manera:

*“Por eso te digo que yo no lo veo como tan aparte, o sea, es cierto que, durante el año, estés donde estés, en jardín o en un colegio o donde sea, hay un momento en el cual tú tienes que registrar todas esas observaciones y, obviamente, tienes que hacerlo porque tiene que haber una evidencia que tú tienes que entregarle al papá, como estados de avance, por decirlo, del niño, pero yo creo que eso es un resumen de todo lo que, a lo mejor, tu sacaste o evaluaste durante, no sé, 4 meses, 5 meses. Pero yo sé que tiene que existir eso, esa evaluación como más formal” (RVP. P: 05)*

Con el fin de validar la entrevista se intentó confirmar con la educadora que esta suposición de la informalidad de la evaluación tenía el sentido que le otorgaba la educadora, por esta razón se tomó la siguiente nota de campo.

Carmen confirma mi percepción de lo que para ella es evaluación informal luego de revisar el relato transcrito. **(Nota 2. Paula)**

Es verdad que las educadoras observan todo el tiempo, pero como lo propone Paniagua (2005), la evaluación cobra sentido cuando es realizada en forma continuada incorporando la observación y registro en forma sistemática, esto es una parte de la evaluación que, en ocasiones, los educadores restamos importancia.

Para Carmen, **los propósitos** de la evaluación, así como el concepto de la misma, son definidos como conceptos generales, sin expresar ideas predominantes en sus creencias. Utiliza palabras como **conocer**, debilidades, fortalezas, **orientar la propia práctica, comunicar a las familias, logro de objetivos del nivel**. Habla también de **preparar al siguiente nivel**, preparar reforzando conductas que son las que los niños necesitan para el primero básico. Ella manifiesta seguridad al expresar este propósito, pues indica que sus prácticas se basan muchas veces, en exigencias que el primer ciclo de educación básica requiere y que éstas están por sobre las que impone el colegio en sus prácticas dentro del aula. Pero por otro lado manifiesta desacuerdo en ello, pues agrega que la escolarización de los párvulos, cada vez más hacia lo académico no debiera ser.

*“...lo que pasa es que yo, sabiendo cuáles son las exigencias, ni si quiera del colegio, las exigencias de básica, yo voy preparando a los niños para esas exigencias y les voy exigiendo lo que sé, que más o menos, les van a pedir en básica” (EC 1.3 P: 12)*

Carmen plantea un propósito contradictorio, que puede tener sentido si se considera que su práctica está inserta en un contexto donde el ciclo de educación parvularia es el primero de cinco dentro del centro escolar. Por lo cual es necesaria

una articulación entre éste y el que sigue. Llama la atención porque se centra en las exigencias que ella conoce del próximo ciclo educativo, sobreponiéndolas, según sus palabras, a las exigencias del colegio. Da la impresión que es un propósito construido de la experiencia, elaborado por sí misma, a pesar del desacuerdo que le genera que los niños se vean escolarizados a temprana edad, pero asumiendo el contexto al cual pertenece.

Por otro lado, Carmen, como se mencionó, no destaca ningún propósito repitiéndolo reiteradas veces, pero expresa la importancia de algunos de ellos en forma muy acertada a lo que se pretende en evaluación para esta etapa. Relata que ésta se debe usar para conocer, comprender, acompañar, valorar, guiar, los aprendizajes, conductas o lo que la educadora o equipo educativo defina como objeto de evaluación para actuar en el aula, como proponen Zabalza (1987), Bassedas, Huguet y Solé (2000) o Paniagua y Palacios (2005), es lo que los educadores debemos tener siempre presente. Ella lo tiene claro, pero pareciera que la idea de cumplir con las exigencias de los padres y las del próximo nivel la llevan a ejercer prácticas de evaluación más sumativas que formativas. Los informes de evaluación presentados pueden servir de evidencia de esto.

Con relación a los **objetos de evaluación** Carmen sí manifiesta una postura más clara. Ella se inclina, en sus comentarios, por objetos de evaluación **como los procesos de los niños.**

*“...para mí es más importante el proceso que él haya tenido, se haya demorado un poco más o un poco menos, pero lo entendió, porque qué saco con meterle, meterle y meterle y que lo logre pero al final no le quedó nada” (EC. 1.1 P: 89)*

En ocasiones afirma que evalúa procesos, sin embargo, durante las entrevistas se percibe que para Carmen el término “proceso” tiene un significado distinto a lo que podría tener para los referentes del tema. Ella confirma que esta etapa es esencialmente de procesos, pero en una de las notas de campo se describe la percepción subjetiva de cómo entiende la educadora este término, en base a los

informes analizados y las reflexiones de sus entrevistas realizadas de sus entrevistas.

Para Carmen pareciera que un proceso es la suma de los resultados obtenido en un tiempo determinado, ya sea trimestre, semestre o año.

**(Nota 3. Paula)**

Uno de los fragmentos en los que se evidencia esta suposición es el siguiente, en el que ella expresa que el proceso consiste en la evaluación de varias actividades referidas a la evaluación de las letras durante el trimestre, que, en el fondo, refleja un resultado acumulativo de actividades, denominado por la educadora como proceso.

*“Claro, no nos vamos solamente a eso (evaluación de un logro final en un determinado momento), es lo mismo que los números o las letras, qué sacas con un día porque vas a evaluar por una evaluación y resulta que, a lo mejor, ese día el niño no anduvo bien, andaba con cosas y no te supo responder, te vas para atrás a todo lo que tú trabajaste durante el trimestre... no sirve no más, es proceso, ahí tú evalúas procesos, ahí plasmas el resultado del proceso no el resultado de la actividad por lo menos yo lo veo así...” (EC. 1.1 P: 60)*

Es importante la evaluación acumulativa, pero hoy la evaluación de proceso se plantea en otro sentido. Según Pyle & De Luca (2013) la evaluación más que valorar procesos, es un proceso en sí y como tal no es pertinente que sus focos sean resultados puntuales todo el tiempo, sino más bien el desarrollo de lo que planteen los equipos educativos.

Por otra parte, Carmen también afirma que es importante evaluar **sólo aquellos aspectos que son trabajados y observados por ella**, pues considera que muchas veces se incurre en prácticas poco reales para completar información. Es decir, cree que, por cumplir con programas, exigencias u otros requerimientos, algunas educadoras llenan información sin evidencias del aprendizaje o sin haber trabajado

con los niños el contenido programado, por lo tanto, ellos difícilmente lo tienen adquirido. Ella, en cambio, prefiere omitir lo que no se ha trabajado. La siguiente es una de las experiencias que cuenta respecto a cómo comunica esta situación a los padres.

*“De hecho en los informes esas cosas yo las dejo en blanco y les explico a los papás, “este concepto yo no lo he trabajado, o no se ha trabajado lo suficiente como para poder ser evaluado en el niño y no está siendo evaluado, se va a evaluar después. Entonces, no lo evalúo. (ERC. 1 EC: 2.1 P: 06)*

Carmen centra su discurso en la evaluación de proceso, sin embargo, en ambos informes analizados de su práctica, se evalúan los logros de los aprendizajes esperados, que en algunos indicadores se traducen en objetivos muy específicos. Pero en otros indicadores más amplios que se podrían evaluar de otra manera:

14.	Reconoce figuras geométricas: 4			
	5			
	6			
1.	Reconoce sus características, cualidades, conocimientos y preferencias en variados ámbitos.			

**Ilustración 23. Extracto de informe a la familia. Fuente: Documentos de evaluación de Carmen.**

Respecto a **los instrumentos y estrategias**, que Carmen menciona como adecuados para utilizar en esta etapa, se reconocen varios, aunque no existe ninguno que sobresalga por encima de otro en relación a la frecuencia de sus enunciados. Pese a ello destaca como más adecuados la **observación directa, el registro constante y carpeta de trabajos** (portafolios). También reconoce como instrumentos apropiados para la etapa, **la escala de apreciación, el registro sistemático y las pruebas de papel y lápiz** cuando son para complementar los otros. Lo que manifiesta como poco adecuado es la lista de cotejo, pues la considera muy cerrada. Sin embargo, reconoce utilizarla por su practicidad en momentos exclusivos, aunque no menciona ningún caso concreto.

Es interesante lo que expresa Carmen, en relación a **complementar los instrumentos de evaluación** en vez de utilizar uno solo. En este sentido Zabalza

(1987) hace bastante tiempo, plantea una idea que, hasta hoy se mantiene vigente, él dice que cualquier técnica que le sea útil al educador para obtener información del aprendizaje, a través de la observación del proceso continuo es adecuada en la etapa infantil. Agrega que por la falta de instrumentos o estrategias **los educadores pueden y deben crear, modificar o implementar sus estrategias**, en beneficio de este propósito. Por lo tanto, la idea de Carmen de complementar instrumentos para mejorar la comprensión de los aprendizajes parece oportuna. En efecto ella reconoce el uso de las pruebas de papel y lápiz, no como ideal, pero útil cuando ayuda a obtener información más allá del uso de la escala de valoración.

*“A ver, yo creo que sí la observación sí te permite, pero en forma como más evidente, a lo mejor, puedes hacer otro tipo de evaluación junto con la evaluación directa, como para que te quede algo tangible como para que pueda ser observado por otra persona lo ideal es poder ocupar otro tipo de instrumento también” (EC. 2.2 P: 04)*

Lo que sí aparece mencionado reiteradas veces por Carmen en esta categoría, es que los instrumentos y estrategias **dependen directamente de los objetos de evaluación**. Ella cree, por ejemplo, que los comportamientos, o situaciones afectivas se deben evaluar con observación directa y que los conocimientos con escalas de valoración, porque piensa que da más alternativas para conocer procesos.

*“...la escala de evaluación, porque creo que te da más alternativas para poder evaluar como un proceso... y la observación directa es más que nada porque te permite observar más comportamientos, más actitudes, más la parte como más emocional, la parte más el entorno del niño...” (EC. 1.2 P: 12)*

Carmen menciona la escala de valoración como el instrumento que permite evaluar procesos, pero da la impresión, como se registró en la nota de campo 3, que el **proceso es entendido como suma de resultados** o como un resultado visto en varios momentos, La observación y el registro sistemático como estrategia de evaluación del área emocional es oportuna y probablemente la mejor estrategia



para evaluar, pero también lo es para evaluar otras áreas como la cognitiva o motriz.

Intuyo y reafirmo que el proceso para Carmen es como la escala de valoración del informe. Primer trimestre, segundo trimestre, tercer trimestre... Logrado, Medianamente logrado, No logrado. (Un resultado visto en el tiempo) **(Nota 4. Paula)**

En una de las muestras de sus instrumentos Carmen evidencia el uso de la escala de valoración como lo que más le acomoda, según lo expresado, agregando que es el estilo de evaluación que permite la continuidad de los informes.

AMBITO COMUNICACIÓN	L	ML	NL
1. Participa de conversaciones espontáneas			
2. Dibuja y describe a su familia			
3. Responde preguntas a partir de un relato			
4. Pronuncia correctamente			
5. Identifica las vocales y el nombre de estas			
6. Asocia la vocal a su correspondiente grafema			
7. Segmenta palabras en sílaba			
8.-Distingue palabras que terminan con la misma sílaba			
9. Traza guirnaldas de líneas continuas			
10. Copia el nombre			
11. Copia palabras sin error			
12. Escribe vocales al dictado			

**Ilustración 24. Parte de evaluación diagnóstica. Fuente: Documentos de evaluación de Carmen.**

Carmen cree que la evaluación debe efectuarse **en todo momento**, pues, argumenta que en educación de párvulos se evalúa a los niños día a día, en forma constante. Menciona que todos los momentos tienen la misma importancia. Opina que cada uno aporta situaciones de observación de aprendizajes, agrega que de todos se pueden extraer datos que entreguen información y que permitan conocer mejor a los niños.

*“Yo te diría que no, para mí todos los momentos son importantes, para mí todos los momentos que el niño vive acá, que el niño interactúa con los otros son importantes, de esos momentos tú sacas algo, obtienes alguna información, conoces más al niño, para mí a todos los momentos tú les tienes que sacar provecho.” (EC. 1.1 P: 56)*

De acuerdo con los autores esta creencia es coherente con la etapa en la que ella trabaja, pues los niños pequeños se desenvuelven con total espontaneidad en su medio cuando existe la confianza para hacerlo y por lo que esta educadora comenta en las entrevistas, procura que el ambiente educativo sea acogedor para ellos. Si bien es cierto en el marco teórico de este trabajo se presenta un esquema propuesto por Bassedas (2000) de los momentos para evaluar, la misma autora menciona que es una forma de organizar la evaluación, pero que en educación infantil la evaluación es constante y se debe realizar en cualquier instancia y es el educador un observador atento.

Por otro lado, Carmen está en desacuerdo con la organización del establecimiento para evaluar en forma trimestral en su ciclo. No lo cuestiona en los demás niveles, sino que argumenta que en educación de párvulos los niños requieren más tiempo para lograr determinados aprendizajes y que en tres meses no basta para que los adquieran ni para poder observarlos en todos los niños. Respecto de esta idea podría tratarse de una cuestión de tiempo para repetir las actividades que comprenden un determinado objetivo, o aprendizaje, que debe ser evaluado en el **informe al finalizar el trimestre**, pues ella argumenta, en un momento, que no es justo evaluar una actividad realizada solo una vez, pues el niño puede haber estado en malas condiciones. En uno de los comentarios expuestos anteriormente deja ver algo parecido.

Creo que Carmen se refiere a que en un trimestre no alcanza a repetir ciertos aprendizajes, y considera injusto evaluar sólo una vez. (Nota 5. Paula)

En cuanto a los **criterios de evaluación**, Carmen mencionó en reiteradas ocasiones el uso de éstos. Dentro de los aspectos que más resaltó la educadora en sus comentarios es que para ella un criterio de evaluación es como una “decisión” del “cómo”, “cuándo” y “qué” evaluar. Ella cree que los criterios en educación de párvulos son muy amplios y que no definen exactamente lo que se espera que los niños logren. Pero, por otro lado, cree que los criterios deben ser flexibles, en el sentido que los educadores deben considerar las situaciones específicas de los niños en el momento de ser evaluados.

*“...yo creo que igual tiene que haber, o sea, tratar de buscar como un consenso entre todas las personas que están a la par, en tus paralelos, no pueden ir unos por acá y otros por allá, tiene que haber como una línea. Y de ahí, a lo mejor, dentro de ciertos márgenes tú poder tomar decisiones y poder ver el cómo, el cuándo y el cómo.” (EC. 2.1. P: 116)*

La idea que ella manifiesta es bastante cercana a lo que se propone cuando se establece que un criterio es una referencia concreta para valorar los aprendizajes de los niños y que los educadores deben ser flexibles para tomar decisiones oportunas, en beneficio de los niños, cuando éstos presentan necesidades específicas. Carmen es partidaria de la autonomía de la educadora dentro del aula y cree que los criterios deben tomarse en este escenario como última instancia, en beneficio de los niños, a veces obviando el exterior.

Carmen manifiesta una gran inquietud porque los criterios sean en pro del aprendizaje de cada niño, sin embargo, la frecuencia de sus comentarios se inclina por criterios de logros grupales. Usa palabras como “la media” “objetivos de nivel” “aunar” “emparejar” “nivelar grupos” que suponen una creencia de que los criterios deben apuntar a homogeneizar los resultados del aprendizaje.

*“...cuando tú trabajas, por ejemplo, en un mismo nivel igual tú vas a tratar de aunar un poco, dentro de todos los niños tratar de que sea un poquito, como te decía antes, para evitar comparaciones, tratar de ser como lo más parejo posible. Pero a momento de tú aplicarlo dentro de tu aula o a un niño específico ahí tú ver si realmente puedes hacerlo o no puedes hacerlo.” (EC. 2.1 P: 100)*

La opinión de Carmen deja ver que, por un lado, comparte la idea de establecer los criterios con las educadoras de otros niveles paralelos para trabajar en sintonía con el programa, pero también para evitar la comparación de los resultados por parte de las familias y del equipo directivo institucional ya que, como se mencionó anteriormente, es una realidad que existe dentro de su contexto. Al parecer ella trata de mezclar criterios grupales e individuales, una forma propia adoptada según su experiencia en el colegio. Ella, dentro de su aula, parece guiarse por lo que considera correcto, dejándose llevar por la creencia de que los criterios deben ser flexibles, pero que a la vez son estandarizados pues las exigencias así lo requieren. Carmen juega con cierta flexibilidad de adecuación de criterios, que la ha dado la experiencia, es capaz de decidir lo que puede flexibilizar dentro del aula y lo que debe respetar de las exigencias de la institución y de las familias.

Respecto al **rol del adulto** la educadora cree que éste consiste en tomar las decisiones adecuadas y actuar con positividad frente a los obstáculos que presenta la evaluación, pero no profundiza en ello. No especifica cómo llegar a ejercer este rol, tampoco describe características específicas, pero a lo largo de todo su discurso se observa, implícitamente, que para ella la flexibilidad es un aspecto fundamental en el rol de las educadoras.

Entre los ejemplos de experiencias de aula que relata Carmen, menciona un caso específico en que pone de manifiesto como debiera ser la actitud de una educadora ante situaciones que requieren flexibilizar la evaluación y que tiene mucha relación con la selección de los criterios establecidos.

*“Ya, el Diego, el Diego tenía un problema motor- Hay muchas cosas que los logros de él iban a ser diferentes a los logros de los otros compañeros, por su problema motor, a lo mejor. O sea, ahí tú tienes que pensar, “a él no lo puedo, a lo mejor, evaluar igual” o, a lo mejor, lo vas a evaluar igual pero su nivel de logro va a ser distinto, a lo mejor, al nivel de logro del otro.” (ERC. 2 EC. 2.1 P: 110)*

Para Carmen el bienestar emocional de los niños tranquiliza, en parte a las familias y permite un trabajo en conjunto con éstas. Si bien, la educadora no establece muchas referencias en cuanto al tipo de relaciones que se debe mantener con las familias de los niños, ella menciona cinco aspectos claves, que son importantes de mencionar. Por una parte, ella cree que el apoyo de las familias es variable, hay familias que están “de acuerdo” con las decisiones de las educadoras y otras que no, y parece ser que es un aprendizaje real y dado por sus años de trabajo, no parece inquietarle demasiado, porque, como se verá más adelante, está bastante conforme con el apoyo que tiene en su grupo. En segundo lugar, ella menciona que constantemente está en contacto con las familias de su grupo e intenta mantener el buen vínculo para que las decisiones educativas sean un acuerdo.

Me da la sensación que el término “de acuerdo” es la comunicación a las familias de las decisiones de las educadoras de una manera tal que deban ser aceptadas y poco cuestionadas por estas. (Nota 6. Paula)

La nota anterior está muy vinculada al tercer enunciado de Carmen en esta categoría, en que ella expresa que la manera de comunicarse con las familias condiciona las respuestas y las relaciones entre éstas y las educadoras. Es un punto de vista razonable teniendo en cuenta que los padres también están en un momento sensible, con miedos, aprehensiones, tal como plantea (Quattrocchi, 2001) a los padres no se les enseña a ser padres, es un proceso de aprendizaje paralelo al del niño. Pocos estudios hablan de la relación familia escuela en torno a las decisiones evaluativas, los que dicen algo al respecto, como por ejemplo, Oliva

(2000) y Rivera (2006) mencionan que efectivamente debe haber un vínculo sólido y que el educador debe acoger a los padres en la primera etapa del ciclo educativo, abriendo espacios, más allá de entregar información. Carmen, piensa además, que los criterios de evaluación deben ser entregados a los padres previamente porque así ellos saben qué esperar de sus hijos, del trabajo que se realiza en el colegio y cómo reforzarlos en la casa. Este aspecto habla de una visión de trabajo en conjunto respecto de lo que se espera del programa, pero puede incidir en las expectativas que se forman los padres en relación a los resultados. Ella misma lo explica, diciendo que cuando todo un sistema busca resultados, los padres esperan resultados, por lo tanto, por mucho que el educador intente trabajar en torno a procesos, la práctica la obliga a responder ciertos resultados.

*“...la educación en general aquí evalúa más resultados que procesos y es por eso que los papás también eso es lo que esperan y como está todo mirado con pruebas externas, el resultado de la PSU (prueba de selección universitaria), el resultado del SIMCE (sistema de medición de la calidad de la educación) entonces ellos buscan resultados.” (EC. 1.1 P: 89)*

Gómez y Seda (2008) encontraron algo similar en relación a esto, afirmando que las educadoras creen que una evaluación formativa es más adecuada, sin embargo, el reconocimiento de los padres hacia ésta es menor que hacia una más cuantitativa y es por eso que ellas optan por esta última. Quizá sea lo que le sucede a esta educadora en el contexto en que trabaja.

La comunicación de la información es realizada en varios sentidos, uno de ellos es en relación a las familias. Para Carmen ésta es muy importante, así lo refleja la cantidad de comentarios que emite dentro de esta categoría. Puntualiza estos comentarios en tres aspectos. La comunicación debe ser para reforzar el trabajo en casa, explicar a los padres las maneras de trabajar los contenidos o aprendizajes en el colegio para que ellos puedan orientarlos de la misma manera en el hogar y utilizar el informe de evaluación para comunicar los avances y las faltas de los

aprendizajes de los niños en el colegio. El siguiente es un ejemplo de cómo ella orienta a los padres para que refuercen a los niños en casa.

*“Entonces empecé a hacer todo un trabajo, en la reunión de apoderados también lo expliqué y ahí los papás se vinieron a dar cuenta que sí, que tenía razón. La ESE (letra) no suena ESE. Entonces al final tienes que hacer casi como clases a los papás para que, en ellos puedan apoyar correctamente a los niños. (ERC. 3 EC. 2.1 P: 34)*

El informe que Carmen entrega a los padres da cuenta de un carácter informativo más que comunicativo, aunque en la última parte cuenta con un pequeño espacio para la descripción de las educadoras en cuanto a lo que han observado en los niños durante el trimestre (cambiado a trimestre a partir del 2014). Es un espacio breve y sin posibilidad que los padres puedan responder, como se observa en la ilustración n° 24. Osorio y López (2014) proponen que éste sea un medio de comunicación, no sólo de información y en este caso se podría añadir este espacio.

**OBSERVACIONES**

**I TRIMESTRE:**

---

---

---

\_\_\_\_\_  
FIRMA APODERADO

\_\_\_\_\_  
FIRMA EDUCADORA

Fecha: \_\_\_\_\_

**II TRIMESTRE:**

---

---

---

\_\_\_\_\_  
FIRMA APODERADO

\_\_\_\_\_  
FIRMA EDUCADORA

Fecha: \_\_\_\_\_

**III TRIMESTRE:**

---

---

---

\_\_\_\_\_  
FIRMA APODERADO

\_\_\_\_\_  
FIRMA EDUCADORA

Fecha: \_\_\_\_\_

Ilustración 25. Extracto de informe a las familias. Fuente: Documentos de evaluación de Carmen.

**III. “Cuando se es un educador joven es importante seguir la vocación, luego se corre el riesgo de tener que acomodarse”**

Como se mencionó en las primeras líneas de esta narración, Carmen es una educadora que lleva 27 años trabajando como tal. Ha experimentado más de tres vivencias en centros educativos con diferentes equipos de trabajo. En un comienzo estuvo vinculada a jardines infantiles y posteriormente a colegios de mayor tamaño y organización más compleja. Dentro de las cosas que ella destaca como más influyentes en sus creencias están precisamente las experiencias docentes que ha vivido desde que comenzó su práctica profesional. De hecho, en las entrevistas



menciona que el primer acercamiento en sus prácticas profesionales fue más largo que lo previsto, ya que estuvo enferma y considera que esto le favoreció para tener un aprendizaje más sólido en su desempeño como educadora de párvulos años posteriores.

Según la tabla de frecuencia las experiencias docentes de Carmen se centran principalmente en tres hechos. El primero dice relación con las experiencias en otros establecimientos educativos. Ella menciona principalmente el paso por el colegio Marista, cuyo enfoque educativo era cognitivo, y por tanto la evaluación estaba dada bajo una mirada holística, procesual, integrada en los periodos de trabajo en rincones de los niños.

*“Lo que pasa es que antes trabajaba en un colegio de Maristas, ahí trabajé como ocho años, y ahí trabajaban prácticamente con currículum cognitivo y el currículum cognitivo, (permite) al niño... bueno no sé cómo estarán trabajando ahora, te dabas el tiempo, ponte tú, para que ellos se expresaran, trabajaban como en típicos rincones, el inicio, el trabajo, finalización, el círculo todo eso se daba y después trabajabas en grupos chicos” (EC. 1.1 P: 118)*

Enfatiza la diferencia entre el tipo de metodología seguida en el primer jardín definido por ella como tradicional, el colegio anterior al actual, y éste, también conceptualizado como tradicional, en su aprendizaje como educadora y en relación a la evaluación.

Por otro lado, afirma que las experiencias dentro del mismo colegio también le han servido para pensar cómo lo hace hoy, pues las cosas en el colegio han cambiado y le han permitido ver aspectos que en un comienzo no visualizaba en temas evaluativos.

*“...tiempo atrás la directora que había en el párvulo era educadora de párvulos, tenía clases, te aconsejaba, leía los informes, entraba a tu sala, te veía... “esto lo estás explicando bien, lo estás haciendo bien”, porque ella se manejaba y conocía toda la información que, a lo mejor, los niños o no todos los niños, porque es imposible, pero de los niños que presentaban mayores dificultades y de los niños que se destacaban... Pero ella se manejaba en eso, ella iba a tu sala, ella iba y te iba a ver y te daba consejos. Pero ahora eso no pasa, a lo mejor, te evalúa, evalúa en forma distinta..., Pero eso (lo de antes) no pasa.” (EC. 1.3 P: 101)*

Este comentario se relaciona, también con su creencia que las personas a cargo de la institución y específicamente del ciclo de párvulos, deben conocer y estar actualizadas sobre la evaluación en este nivel. Es un tema que plantea como aspecto clave en la relación que tiene la institución con las prácticas de las educadoras y se revisará en el siguiente apartado.

Carmen piensa que el director debe conocer temas de educación parvularia como evaluación, actualizados, para poder orientar. Esto lo piensa por su experiencia vivida en el colegio, evidenciada en sus comentarios comparando a los distintos directores en este sentido. **(Nota 7. Paula)**

La experiencia dentro de la institución es sin duda uno de los factores más determinantes en el aprendizaje de un docente según los investigadores, (Pajares, 1992; Prieto, 2008; Martínez, 2013). Posiblemente, y considerando la opinión de Gilcuadra (2000), una vez que los profesores confirman sus creencias con los años de experiencia éstas dirigen sus conductas, en nuestro caso, evaluativas. Esta educadora lo expresa en reiteradas ocasiones.

Dentro de las experiencias que la educadora menciona como parte de su aprendizaje, habla que su forma de ser como individuo particular, también ha podido condicionar de alguna manera, la evaluación que realiza. Respecto de esta idea aparece en reiteradas ocasiones la palabra “acomodación”, pero se refiere a dos ideas con esta palabra. La primera se explica en este apartado, la segunda en el que se describe el proceso reflexivo. respecto de la primera, ella explica que a través del tiempo se ha dado cuenta que la realidad educativa muchas veces presenta situaciones que no son posibles de cambiar y que pese a las ideas o pensamientos que los educadores puedan tener, ciertos establecimientos no permiten que se lleven a cabo prácticas evaluativas consideradas como positivas. Es por ello que ella ha aprendido a “acomodarse” es decir a tomar las exigencias de la institución como vienen y adecuar la manera de trabajar con los niños buscando un bienestar para todos, es decir a adecuar las circunstancias o flexibilizar según las posibilidades que ofrece el contexto.

*“...qué hago yo, a lo mejor, a los niños que están más débiles o están más cojos en algún área, me siento con ellos en una mesita y trabajo con ellos, en grupitos chicos (ríe). Entiendes, o sea, yo acomodo, yo me acomodo. Ahora, va a ser muy difícil que el colegio vaya a cambiar de estructura, muy difícil.” (EC. 2.2 P: 112)*

La revisión bibliográfica consultada aporta algunas ideas en relación con lo que manifiesta esta educadora. Pyle y De Luca (2013), concretamente, explican que muchas veces los objetivos de los educadores no son coherentes con las exigencias curriculares de las instituciones a las que pertenecen y esto no les permite realizar las prácticas (de evaluación) según sus creencias. Mc Near (2003) señala que algunas educadoras quieren evaluar de forma auténtica y formativa, pero reconocen no tener conocimientos pertinentes. Aunque Carmen no expresa esto último, sí afirma que busca maneras para realizar evaluaciones que se ajusten mejor a lo que ella cree adecuado y que el colegio no facilita por su estructura.

La segunda categoría de análisis más frecuente con relación a los factores que han influenciado las creencias de Carmen sobre la evaluación de los aprendizajes de los niños son sus **características personales**. Se pudo identificar 10 códigos, de los cuales el más enunciado tuvo que ver con la **influencia de la personalidad** en la manera de evaluar.

*“A lo mejor, parte, un poco, tal vez, de la personalidad.”*  
*“O también es parte que... yo siempre he dicho que... bueno, mi pareja, también, me dice “tú eres de las pocas que hay que tienen profesión hasta... hasta la punta los pelos tienes la profesión, tienes vocación...”*  
**(EC. 2.2 P: 138, 140)**

Ella cree que cada educadora tiene una forma de ser de trabajar y, por lo tanto, de evaluar, por eso destaca que la evaluación tiene que ser, en parte, planificada en equipo, como define en su idea de evaluación. Pero agrega, también, que debe ser respetada la manera de ser de cada educadora. Por ejemplo, a la hora de registrar la información dentro del aula. Carmen menciona una serie de valores que para ella son importantes en su vida y que trata de incorporar en sus prácticas educativas. Menciona el valor de la libertad, bienestar emocional y seguridad personal en los niños como pilares de su tarea. La búsqueda de la simpleza en sus quehaceres como educadora. Según estos valores la evaluación debiera ser una experiencia formativa más que otra cosa, sin embargo, como se deja ver en algunas de sus experiencias concretas, el tipo de evaluación que ella ejecuta, no siempre se caracteriza de esa manera, sino más bien se busca una evaluación de equipo, pero acumulativa.

*“Ahora nosotras estamos tratando de, por lo menos, una vez a la semana (al finalizarla), tratar de evaluar lo que tú trabajaste, tratar de lo que tú trabajaste en la semana evaluarlo.” (ERC. 4. EC. 2.1 P: 120)*

Este comentario se aclaró con la educadora finalizadas las entrevistas en un encuentro informal y fue se registró en una nota que la evaluación en este caso sería más acumulativa que formativa.

Carmen aclara post entrevistas que la evaluación semanal que se intenta hacer es en una planilla utilizando las categorías de logro L, ML, PL, acompañadas, cuando se puede, de notas que indican qué niño le costó más. **(Nota 8. Paula)**

Muy ligada las características personales, Carmen también da importancia a las vivencias personales de las educadoras en la configuración de las creencias sobre la evaluación. En ella lo que más ha afectado, relata, ha sido las experiencias de su infancia, consideradas como positivas y valoradas como un aporte que ella ha querido retransmitir a otros niños, el sentirse acompañada, querida, sobre todo por su madre. Otra de las cosas que siente que influyen directamente en cómo concebir la evaluación es la “vocación”, que reiteradamente la menciona. Para Carmen su gusto por el trabajo pese a los años que lleva en el rubro es debido a su vocación. Reconoce que la educación parvularia es poco remunerada y poco valorada, pero ella disfruta estando con los niños.

*Porque, a lo mejor, yo no me sentía... como te digo, yo no tengo malos recuerdos de mi infancia, a lo mejor, todo eso, cuando yo era chica me lo entregaron, yo lo vivencié y, a lo mejor, por esa vivencia que yo tuve en ese momento, como que me hizo como recordar y ver lo importante que era y valorarlo más. O sea, yo creo que va por ese lado. O sea, cuando yo era chica mi mamá trabajaba y mi madre era la que estaba al lado mío, acompañándome haciendo las tareas y toda la cosa. Por eso yo también siento que es tan importante que los papás también se den el tiempo de estar con los niños. Todo el mundo ahora... se dice que la calidad del tiempo..., que la cantidad, que la calidad es más importante, pero también es la cantidad. Eso no significa que yo no lo vea nunca, que llegue todos los días en la noche tarde y con la calidad que le doy el día sábado con eso va a ser suficiente. Yo creo que también la... cantidad de “tiempo” también es importante. **(RVP: 29)***

En el marco teórico Mc Near (2003) dice al respecto, que probablemente las creencias de un gran número de educadoras pueden estar influenciadas por sus vivencias de la infancia ya que éstas tienen un gran componente afectivo, idea que enlaza con lo comentado por esta educadora.

Y como tercer aspecto mencionado por Carmen que, según ella ha condicionado su visión de la evaluación o de cómo tratarla con los niños, es su experiencia de ser madre. La educadora, como se mencionó en una primera parte, tiene una hija universitaria, la cual, dice, le permitió tener una mirada de los niños y de sus procesos desde otra sensibilidad, empatizando con las otras mamás, pero también tomando consciencia de la responsabilidad que significaba dedicarle el tiempo y los recursos económicos a su hija. Lo que la llevó a permanecer en el colegio, pese sus desacuerdos en muchos aspectos evaluativos y de otras áreas.

*“...me afectó harto, porque ya vi las cosas con otra responsabilidad. Ya no estaba haciendo algo para mi sola, estaba haciéndolo por otra persona y sabía que todo lo que yo hacía me lo estaba obligando otra persona también.... yo creo que con el tiempo ya lo fui asumiendo, lo fui entendiendo y fui como dándome un poco más cuenta de lo importante que era y, de repente, sentía un poco lo que las otras mamás también sienten. Un poco de cargo de conciencia porque, a veces, tú les dabas más tiempo a otros niños y a la tuya le dabas menos tiempo. Y en algún momento me di cuenta de eso y yo llegaba a mi casa y tiraba todo en mi pieza y me olvidaba que tenía cosas que hacer y me dedicaba solamente a ella.” (RVP: P: 45)*

La influencia que ejerce la vivencia personal en este caso es un ejemplo de lo que Pajares (1992) dice en relación a la creencia como un constructo basado en la experiencia y lo que Martínez (2013) llama un sistema de naturaleza afectiva, de una relación personal y profesional que se entrelazan.

En relación a la formación, otro de los aspectos que los autores definen como central en las creencias de los educadores, Carmen cree que no ha sido un factor determinante en su caso, porque según expresa, ella ha tenido una formación inicial en la Universidad y una formación permanente que considera deficientes. La

formación inicial la describe, muy teórica en su tiempo, descontextualizada a la realidad, es lo que más menciona y repite en esta categoría.

*“yo creo que la formación mía fue hace harto tiempo así que... (Ríe). De repente, siento que está basada mucho en lo que debería ser, mucho en la teoría, eso es lo que siento yo. Y eso, después cuando tú lo tratas de llevar a la práctica, a veces, no te encaja. Yo creo que eso debería ser más basado en la realidad, en la realidad actual de los niños. Creo que la parte teórica está descontextualizada” (EC. 2.1 P: 72)*

De todas formas, Carmen rescata una experiencia positiva en su experiencia universitaria, que más que académica podría relacionarse con el área afectiva. Ésta tiene relación con la influencia de un profesor que Carmen menciona en los relatos, que marcó positivamente, como ella menciona, su paso por la Universidad y su manera de enfocar la tarea educativa.

*“...siempre me acuerdo más como profesor de... él que fue profesor de psicología... Yo creo que ahí como que él le dio como el toque y yo creo que él también me ayudó como a decidirme más y a convencerme más de la profesión. Pero con él me costó mucho si yo no era tan mala alumna, yo estaba acostumbradita a sacarme buenas notas, y yo creo que él “cachó” que yo podía más, entonces, me ponía a remar... No eran tan malas notas, pero con esas notas que él me puso no me daba para aprobar el ramo. Siempre llegaba al 3,8; 3,9 no me daba para más. Pero hablaba mucho del día a día, de la experiencia de los niños, de la vivencia de los niños, de lo que les hacía crecer, de mucho... hablaba mucho, me acuerdo yo, de la seguridad de los niños, de la autoestima, de...” (ERC. 5 RVP: 25)*

La formación permanente también la considera insuficiente, pero se refiere más que nada a la oferta existente de cursos y capacitaciones en evaluación que tengan sentido con la práctica real de las educadoras. Su experiencia ha sido insatisfactoria. Sin embargo, siente preocupación porque esta situación mejore, pues la considera necesaria.

Estas dos categorías, referidas a la formación, parecieran estar en un lugar inferior a la experiencia para Carmen. La falta de formación permanente, tal como señala Martínez (2013) en ocasiones conduce a utilizar el “sentido común”, término utilizado también por Gil (1999 en Gómez y Seda, 2008) para describir prácticas evaluativas funcionales. Carmen parece valorar su experiencia por sobre la formación, y su práctica evidencia que la acomodación como adecuación ante las dificultades, según sus propios criterios, es una forma de practica funcional en alguna medida. Aunque reconoce que la formación le hace falta para mejorar su práctica.

#### ***IV. Los equipos directivos deben estar capacitados en la evaluación de la educación parvularia para orientar a las educadoras.***

El colegio juega un rol importante en las prácticas evaluativas de las educadoras, según comenta Carmen, pues según su experiencia, condiciona que las educadoras sientan que se pueda o no se pueda concretar la teoría en la práctica. Para esta educadora la evaluación depende de cada colegio y de la intervención que haga cada equipo directivo. Considera que un aspecto clave es la formación en educación parvularia que deben tener estas personas para orientar la evaluación en este ciclo, de lo contrario le parece que las intervenciones son inadecuadas.

*“Las personas que están ahí, las personas que están dentro de la dirección del colegio no están realmente preparadas para trabajar o para conocer la realidad de la educación parvularia. Yo creo que, si se manejaran más, creo que podrían dar más aportes en cuanto a la evaluación, en cuanto la forma de trabajo, en cuanto al sistema de trabajo en cuanto a los horarios... todo eso. Yo creo que eso falta, que haya más información sobre lo que es la educación parvularia, porque siento que, por lo menos ahora, como están ahora, se olvidan de lo que es la educación parvularia, entonces como no se manejan tampoco, o se olvidan de lo que es la educación parvularia, no te entregan aportes o no saben tampoco darte sugerencias o lo que hace tampoco es muy adecuado o no le dan un buen uso a lo que se hace.” (EC. 1.3 P: 99)*



Este comentario evidencia claramente cierta insatisfacción con el rol de la dirección. En sintonía con esto, una de las categorías que más mencionó la educadora fue la **disconformidad con la institución** en relación a sus creencias de la evaluación de aprendizajes con las exigencias de ésta. En esta categoría Carmen destaca principalmente un desacuerdo con la escolarización de los niños de párvulo. Ella piensa que los pequeños de esta etapa tienen unas necesidades particulares que no pueden ser forzadas a una adaptación de los requerimientos académicos de una institución que busca resultados.

*“Desde mi punto de vista, de repente, se escolariza mucho el párvulo, tienes que, casi, cumplir con ciertos... contenidos, dejando de lado otras áreas que son relevantes... y que tú deberías evaluar que son como, a lo mejor, previas a... Yo creo que más que nada se olvidan qué es educación parvularia y que los procesos son distintos, que los contenidos son distintos, la forma de trabajar es distinta, yo creo que eso también te influye, yo creo que tratan de escolarizarlo mucho, yo creo que, si pudieran poner nota, yo creo que, habría la posibilidad de poner nota, porque así, a lo mejor, sería más fácil poder evaluar.” (EC. 1.1 P: 114)*

Por otro lado, Carmen cree que las exigencias en el ciclo de Párvulos se contraponen a la intervención que hace el equipo directivo en relación a la evaluación, pues menciona que no se involucra en este tema. Ella siente que es un ciclo abandonado en cuanto a la orientación que reciben las educadoras, por falta de conocimiento de las personas que dirigen, en ocasiones por falta de interés. Remarca el hecho que preocuparse de este ciclo en concreto implica un trabajo comprometido y de esfuerzo y los directivos no asumen este desafío, pero sí lo hacen en otros ciclos.

*“A ver, lo que yo creo es que la institución no se da el tiempo, y siempre lo he criticado, no se da el tiempo y no se mete mucho en lo que es educación parvularia...no hay una persona que te esté guiando, que te esté orientando, no hay, por eso las “chiquillas” de repente dicen que se sienten solas, como que están en una isla y la idea de ahí es que... y por eso te digo, no sé si es por desconocimiento o por comodidad o porque te implica más trabajo porque en el párvulo tienes que marcar más presencia porque es más desgaste.” (EC. 1.3 P: 99, 103)*

Al parecer Carmen ha construido su propia visión de la institución. El rol que atribuye a ésta es sin duda un factor clave en la evaluación, sobre todo en las personas más jóvenes. Ella expresa que son los directivos quienes deben orientar la acción evaluadora, deben guiar a las educadoras, quizá da más importancia que a los conocimientos que éstas (las educadoras) traen de su formación inicial. En algún momento expresa que siendo parte de un establecimiento es la práctica dentro de éste el que va configurando el aprendizaje de las educadoras y la evaluación depende de cada colegio, por esto también, expresa que cuando las educadoras son jóvenes y no se sienten conformes con la institución o forma de trabajo de ésta es preferible que intenten buscar un lugar que les acomode y, de alguna manera, comparta sus creencias para no perder la motivación. Conforme con ello, aunque no emite más que un comentario respecto al ambiente laboral y éste es muy implícito, deja ver que es necesario confiar en el director para trabajar en coherencia. Ella reconoce que en su caso se vio parcialmente obligada a mantenerse en un sistema que no le acomodaba del todo por circunstancias personales y, posiblemente esto ha favorecido que esta categoría tenga tal repercusión. Otra de las cosas que no comparte, pero que asume su uso, es el formato de informe de evaluación que se entrega a las familias. Como se explicó con anterioridad, éste consiste en una escala de valoración, cuyas categorías de logro son: Logrado, Medianamente logrado y No logrado. Se explican a las familias de la siguiente manera.

<b>Escala de evaluación.</b>			
<b>1.</b>	<b>El aprendizaje esperado se manifiesta en forma permanente y continua.</b>	<b>Logrado</b>	<b>L</b>
<b>2.</b>	<b>El aprendizaje esperado está en vías de ser logrado.</b>	<b>Medianamente logrado</b>	<b>ML</b>
<b>3.</b>	<b>El aprendizaje esperado aún no se manifiesta.</b>	<b>No Logrado</b>	<b>NL</b>
<b>4.</b>	<b>El aprendizaje esperado, no se evaluó durante el período.</b>	<b>No observado</b>	<b>NO</b>

**Tabla 48. Descriptores usados en el informe a las familias. Fuente: Documentos de evaluación de Carmen.**

Carmen es de la idea de un informe más abierto, en el cual ella pueda escribir algo más detallado acerca de cómo es el niño o de todo lo que aprenden no sólo las áreas cognitivas que el colegio prioriza. Habla de un informe más detallado, más individual, pero manteniendo las mismas conductas, contenidos, áreas o aprendizajes.

Finalizadas las entrevistas aclaro con Carmen la idea de informe que tiene y me dice que es un formato único por ciclo, desde play group hasta kínder, con una lista de indicadores con los aprendizajes esperados, secuenciados, en el cual las educadoras sólo vayan chequeando el momento en que vean el logro del aprendizaje. **(Nota 9. Paula)**

Considerando la nota, Carmen tiene una idea de informe según su visión de proceso, centrada en cada niño, es cierto, pero sigue estando enfocada en el logro de los resultados acumulativos. Por lo que el desacuerdo con la institución en este sentido, se podría acercar más a la falta de apoyo y orientación. Si la orientación y la

intervención del colegio abordara este tema con las educadoras habría mayor comprensión del proceso como una continuidad del aprendizaje Bordas y Cabrera (2001), más allá de un momento de evaluación formalizada, en esto Carmen puede sentir una falta justificable. Paniagua (2002) y el MINEDUC (2013) proponen estilos de informes más abiertos de los que las educadoras y los equipos educativos pueden extraer ideas.

En relación al uso que la institución da los resultados de las evaluaciones de los niños, Carmen comenta que no es mucha la intervención. Sólo se efectúa un test institucional abreviado BADI, una batería para medir el nivel de comprensión de habilidades pre lecto escritura. A partir de los resultados se efectúan estadísticas y se agrupa a los niños con menores puntajes. A los padres de estos niños se les comunica que deben reforzar estas áreas, pero no se entregan resultados. A las educadoras sí se les entregan las estadísticas para que refuercen en aula. Se realiza también unas horas de refuerzo con la psicopedagoga. Carmen piensa que es buen recurso para complemento de una evaluación diagnóstica, pero no le da mayor importancia, pues es un test cerrado,

Como ya se mencionó, para Carmen el aporte principal de los directivos a cargo de la institución debe ser orientar y ella no lo percibe. Sin embargo, aunque critica a los directivos del colegio por no intervenir sobre las acciones evaluadoras de las educadoras, reconoce que es cómodo evaluar con autonomía en el aula, pues en fondo aplica sus propios criterios, que tienen que ver con preparar a los niños al otro nivel.

*“Pero ellos que se metan, que te pregunten, que se metan en los informes, en tus evaluaciones, nunca lo han hecho. Nunca te han preguntado cómo tú evalúas y qué evalúas, lo que pasa es que yo, sabiendo cuáles son las exigencias, ni si quiera del colegio, las exigencias de básica, yo voy preparando a los niños para esas exigencias y les voy exigiendo lo que sé, que más o menos... (Sé que) les van a pedir en básica.” (EC. 1.3 P: 12)*

También valora el apoyo al perfeccionamiento (aunque es escaso), cuando se ha financiado en forma parcial las propuestas de cursos por código SENCE<sup>14</sup>, aunque pocas veces surgen temas de evaluación.

Uno de los aspectos que Carmen menciona y que enfatiza, no en la cantidad de comentarios, sino en las expresiones de éstos, es la complicidad con la que debiera trabajar con su compañera de aula. Expresa que, en determinado momento de vida profesional, siente una falta de apoyo por parte de su compañera y para ella el trabajo complementario entre educadora y técnico, es necesario para reforzar sobre todo a los niños con más dificultad. Una de las estrategias que considera apropiadas para esto es organizar el grupo en sub grupos, con más supervisión, usar otros espacios y explica que para ellos requiere apoyo de otro adulto, y hay momentos en que no lo siente y estas acciones se ven imposibilitadas. La evaluación, por tanto, algo más individualizada como le gustaría a ella no se puede efectuar. Por lo tanto, el trabajo con la técnico debe ser colaborativo, en equipo en pro de una evaluación hacia la diversidad del aula.

*“Ahora, todo va a depender de la asistente que tú tengas, si tienes buena asistente no vas a tener problemas para que te controle al resto del grupo y tú te puedes enfocar en estos niños que más les cuesta.” (EC. 21 P: 22)*

Carmen manifiesta una visión de la asistente como colaboradora, parece darle importancia a los estudios que ella cursa en el presente, pues argumenta que por esta razón se apoya en ella en ciertos momentos, expresándolo como un grado de confianza.

---

<sup>14</sup> Servicio Nacional de Capacitación y Empleo del Gobierno de Chile.

*“...mi asistente está estudiando para profesora básica. Me los toma ella, de repente, toma a uno y yo me tomo a otro, entonces, nos vamos dividiendo, entonces, yo me siento con uno y estoy ahí al lado de él explicándole y ella, por otro lado, se sienta con otro... mientras tanto el otro grupo, el grueso, puede trabajar solo sin mayor supervisión o puede estar jugando con algún material de la sala.” (ERC. 2.1 P: 22)*

Por lo tanto, aunque a veces no sienta su apoyo, confía en ella porque está formándose académicamente, lo cual indica que de algún modo valida la formación en otras personas.

Efectivamente Carmen deja ver en sus comentarios que la institución condiciona sus prácticas, en cuanto a esta creencia, File (1994) expresa que las educadoras de párvulos pueden estar formadas en conceptos flexibles de evaluación, pero la organización educativa alteraría la relación creencia-práctica. Otra idea que podría tener relación con este caso es lo que postula Gil (2000) acerca de la posibilidad que las creencias se vayan debilitando con el tiempo por el peso de las organizaciones y la falta de motivación. De todas formas, es interesante ver en Carmen su interés y oír sus propuestas que pese a los años reflejan un gusto vivo por el trabajo con los niños.

#### ***V. Los niños van cambiando y la evaluación debe adaptarse a sus características.***

En todo el proceso vivido con Carmen, desde los primeros encuentros en entrevistas hasta las conversaciones fuera del contexto de la investigación como tal, a través de medios audiovisuales, por teléfono, o encuentros casuales en Chile, se estableció un dialogo fluido en torno a cuestiones de la evaluación de aprendizajes, muchas veces ambas nos cuestionábamos el por qué o cómo mejorarla, especialmente a nivel de aula. Si bien es cierto, Carmen reconoce la importancia de la formación inicial, cree que el perfeccionamiento continuo, a partir de las necesidades de la práctica es una necesidad en su quehacer educativo. Una de sus

principales reflexiones a partir de estos encuentros fue la verbalización de las dificultades y las necesidades con las que se ha encontrado en su práctica de evaluación y lo necesario que es recibir orientación para resolverlas.

La mayor dificultad mencionada por la educadora es el tiempo para evaluar, según la frecuencia de sus enunciados en las entrevistas. En su caso, ligado a la estructura del colegio, como institución con horarios establecidos, asignaturas con distintos profesores, en definitiva, debido a la escolarización de la que ella habla.

*“Yo creo que el impedimento mayor es el tiempo, el tiempo que tú tienes para poder dedicarte a una buena evaluación.” (EC. 1.2 P: 36)*

*“...es el tiempo que tú, a veces, no tienes, uno para poder dártelo y tomar a ese niño o a ese par o a esos cuatro niños y poder trabajar con ellos, porque tienes horarios muy establecidos dentro de la jornada.” (EC. 2.1 P: 120)*

El tiempo disponible para evaluar, es una dificultad que también ha estado presente en las fases preliminares al estudio de casos. La revisión bibliográfica no menciona el tiempo como factor incidente en las creencias, sin embargo, podría encontrarse como parte de los componentes estructurales de la organización educativa, cuando autores como Gil (2000), Gómez y Seda (2008), Pyle & De Luca (2013) hablan de las dificultades que encuentran las educadoras para efectuar la evaluación en los establecimientos educativos, lo que les impide poner en práctica sus creencias relacionadas con enfoques más cualitativos, lo que las lleva a actuar de forma práctica y cómoda. Carmen repite constantemente que las condiciones y exigencias del colegio son una dificultad para hacer una buena evaluación.

*“...pero hay cosas que, a lo mejor, no son tan relevantes que sí significan un aprendizaje o preocuparte de un proceso de un niño, una conducta, alguna forma de actuar, no sé, no tan solo lo cognitivo y lo que tú puedas evaluar acá, entonces no sé, lo veo por ese lado, que de repente no están... la exigencia de acá, el ritmo de acá no te permite hacer lo que, a lo mejor, tu quisieras o pudieras hacer.” (EC. 1.1 P: 77)*

El colegio es una institución grande, el hecho de tener una articulación con otro ciclo que requiere unos aprendizajes previos, contenidos o habilidades, para Carmen a veces condicionan la evaluación que debe realizar y es una limitación, pues debe estar constantemente preocupada de “preparar” a los niños para que pasen de curso con las herramientas cognitivas necesarias.

El preparar a los niños para primero básico lo percibo también como un logro personal de las educadoras, pues se usa en parte como evaluación a la educadora. Mejores resultados, niños mejores preparados, equivalen a mejor educadora. **(Nota 10. Paula)**

En este sentido Carmen reclama que una de las dificultades que existe en su práctica respecto de la evaluación es la articulación ente los ciclos de párvulo y educación básica. Esta articulación, en su opinión, debiera estar orientada a que las profesoras de básica consideraran los aprendizajes de salida de los párvulos y no al revés, pues lo que sucede es que las educadoras trabajan y evalúan aspectos que luego no son considerados, sin embargo, el siguiente ciclo exige conocimientos y conductas en los niños cada vez más académicas. Carmen no está de acuerdo, pero intenta equilibrar esta situación de acuerdo a lo que ella considera que los niños necesitan y que “no les hace daño”, en función de sus características y necesidades. Para Carmen es muy importante cuidar la emocionalidad y el bienestar del sentir de los pequeños y para ello intenta apoyarse en las familias, no haciendo mucho ruido dentro de sus compañeras, pero tomando sus propias decisiones dentro de su grupo.

Algunas de las dificultades que ella menciona, como se ha destacado, tiene que ver con la necesidad de actualizarse, en función de las necesidades de la práctica, y una de estas es que los niños ya no son los mismos de antes y necesitan más desafíos. No menciona que estos desafíos también deben ser evaluados de otra forma, como parte de las nuevas experiencias, esto debe ser integrado en la formación continua.



*“...yo me he tenido que meter más al computador, ¿no?, más, a internet, informarme más, proponerles cosas como más interesantes a los niños, porque, a lo mejor, lo que tú les entregabas antes ahora las encuentran “fomes” y no les llaman la atención. Si les entregas algo como diferente, algo como que los haga como pensar más, que los motive o algo que los haga cuestionarse más.” (ERC. 2.1 P: 64)*

Por otra parte, aunque reconoce que los niños han experimentado cambios a nivel afectivo que repercuten en sus conductas, e implica preparación de las educadoras, siente que las características evolutivas de los párvulos son distintas a las de otras etapas del desarrollo y la evaluación las debe considerar.

*“Es una cosa como de madurez, de características propias, características personales, porque a lo mejor no sé, ponte tú no sé, si sabe estar en silencio cuando el otro habla, a lo mejor un niño te lo entendió en un mes y lo asumió y lo hizo parte de él, pero hay otro que necesita a lo mejor cuatro meses, a eso me refiero un poco, yo creo que acá es distinto que en básica o en media donde tú pones notas, evalúas más conocimientos.” (EC. 1.1 P: 54)*

Carmen no emite ningún juicio respecto al descriptor de evaluación del informe, relativo al NO logrado. Es llamativo, porque éste no se asocia con un enfoque acerca de la infancia como el que relata en el último cuadro, en el que Carmen expresa una opinión de respeto a los ritmos individuales de los niños. No se puede establecer si está de acuerdo o no con este tipo de descriptores pues no lo defiende, ni lo crítica, pero esta omisión sorprende.

Se refiere también a una necesidad de tiempos para registrar los procesos, ligada a la falta de tiempo para evaluar, pues para ella la falta de tiempo se traduce más que nada en poder registrar la información. Vuelve a mencionar que no es necesario registrarlo todo, porque hay cosas que en el día a día se va quedando en la memoria de la educadora e también es información relevante. Sin embargo, argumenta que

si hubiese tiempo diario disponible podría registrar lo más importante acerca de los niños con más dificultades para darla a conocer a las familias y obtener más apoyo.

Noto que la visión de familia que tiene Carmen, es como un receptor de información de las dificultades de los niños para dar apoyo a la educadora. Bajo una mirada de buena relación y actitud de acogida hacia ellas para que esta situación se vea facilitada. **(Nota 11. Paula)**

En este sentido, como mencionan Anguera (1988), Montessori (2003) y el MINEDUC (2013) entre otros, el trabajo registrado sistemáticamente, en vez de una evaluación segmentada y puntual, es más adecuado para colaborar con los niños en la construcción de su aprendizaje. En el caso de Carmen, lo que ella cree es que, dentro de un sistema organizado en asignaturas con horarios establecidos, en el cual todos los niños deben seguir una actividad a la vez, es poco probable efectuar una evaluación de este tipo y por eso es más práctico usar una evaluación con check. Es la realidad que justifica a muchas educadoras que trabajan en aulas numerosas por lo que ella relata. Pareciera querer explicar que sus creencias están relacionadas con una evaluación del tipo procesual, pero se ve obligada, igual que muchas educadoras con alto número de niños a usar ticket para completar listas de resultados.

*“...me imagino una educadora que tenga cuarenta y cinco “cabros” es difícil disponer del tiempo como para poder evaluarlos adecuadamente, a lo mejor, tú los vas a poder evaluar, pero tú los vas a evaluar que... “chic, chic, chic” (ticket) me entiendes, o sea para poder hacer una buena evaluación, tú los vas a evaluar así no más, tú los vas a “checkear”, pero no... a lo mejor, tú necesitas tiempo como para poder escribir una observación...” (EC. 1.1 P: 108)*

Ella reconoce que pese a los factores externos su actitud dentro del aula es una responsabilidad propia y expresa que dentro de esto intenta tener una postura que no haga sentir ni a los niños ni a las familias desinterés en aprender. Pero a la vez

reconoce que respecto de la institución se acomoda y no discute temas que cree no cambiarán. Esta es la segunda acepción de la palabra acomodación, en la que parece usarla como sinónimo de resignación. Es como si ella dentro de su aula y su grupo viviese su mundo, tomase sus decisiones sutilmente, pero dentro de un marco establecido con el que no está de acuerdo, pero que sigue sin romper.

Carmen manifiesta ser una educadora bastante crítica con el sistema tanto del colegio como del gobierno. Critica la educación basada en resultados en párvulos, sin embargo, la práctica, quizá de manera inconsciente. Critica los instrumentos existentes en educación parvularia, pero también utiliza los más conocidos y los más prácticos, quizá por una cuestión de comodidad con la organización del centro. Siente falta de compromiso hacia la educación parvularia y una escasez de formación y preocupación en el tema de la evaluación y puede que en esto tenga razón porque las necesidades de orientación que demanda así lo indican.

Carmen se observa una mujer vital y como lo expresa ella misma la vocación se visualiza en sus relatos y su manera de proyectar el futuro laboral, pese a la trayectoria que lleva en aula. Esto puede ser alentador y ha posibilitado un trabajo introspectivo de comprensión hacia las propias creencias.

*Respecto a la formación en evaluación... "O sea, de que sería un aporte, sí, pero de que a mí me llame mucho la atención, no. Sé que sería bueno como para poder realizar, mejorar, tu trabajo en aula, el trabajo con los niños." (EC. 2.1 P. 82)*

Es sincera en expresar que no siente una gran motivación por perfeccionarse en este tema en específico, pero, una vez más reconoce que es una puerta para la mejora de las prácticas en educación parvularia. Si una educadora está abierta a esta oportunidad, se debería considerar dentro de las propuestas institucionales y gubernamentales, pues más allá de la vocación y el sentido común, que sí son importantes, la formación se percibe como es una tarea pendiente.

## **11.2 La evaluación y observación de los aprendizajes, dos procesos distintos en la visión Montessori de Ángela.**

### **11.2.1 Información de las notas de campo.**

Las notas escritas en el caso de Ángela, son equitativas en relación a las descriptivas, personales y teóricas, no así en las metodológicas.

**Tabla 49. Tipos y número de notas de campo caso Ángela. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora:	Notas descriptivas	Notas Personales	Notas Metodológicas	Notas teóricas.
Ángela	4	5	0	4

Fue un caso analizado con una visión muy extensa del tema, por dos probables razones. Por un lado, Ángela es una educadora que se extiende en sus respuestas y reflexiones y por otro, puede haber habido mayor atención, por parte de quien investiga, a las reflexiones que se desprendieron de temas educativos y evaluativos, debido a la especialización (propia) en este enfoque. En las notas descriptivas se intentó aclarar algunos comentarios de la educadora que no se entendían bien. Las notas personales fueron reflexiones acerca de cómo llegó, en la experiencia de la investigadora, la visión Montessori de la evaluación. Y las notas teóricas apuntaron, más que todo, a lo que Montessori, como autora, propone o contempla en evaluación para vincularlo con la visión de la educadora.

### **11.2.2 Información de los documentos personales.**

El documento recuperado de la práctica de Ángela fue únicamente el informe pedagógico enviado a las familias en su práctica. El análisis de éste fue preciso y considerado como instrumento de evaluación, ya que no se contaba con otro.

**Tabla 50. Documentos personales caso Ángela. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora.	Documento presentado.	Total de documentos
Ángela	Informe pedagógico semestral para la familia. (2 ejemplos de distintos niños)	1

El documento presentado para el caso de Ángela es únicamente el informe a las familias, es oficial, pero redactado de modo personal y libremente por la educadora y guía. El análisis de éste se detalla en la tabla n°51.

**Tabla 51. Análisis documento personal caso Ángela. Fuente: Elaboración propia.**

Tipo de documento.	Oficial.
Estrategia	Observación
Técnica.	Registro descriptivo.
Qué se evalúa.	Habilidades.
Quién evalúa.	Educadora – técnico.
Para qué se evalúa.	Informar – retroalimentar.
Cuándo se evalúa.	Mitad y final del proceso.

El informe, como instrumento de comunicación de la evaluación, es analizado con la pauta aplicada a los instrumentos de evaluación, pues en este caso, al ser descriptivo se puede considerar también como aporte a la evaluación, debido a que a través de la descripción de habilidades y capacidades se toma consciencia de cómo el niño está construyendo el aprendizaje y a la vez esta información se comunica a la familia. Aunque Ángela no lo consideró como un instrumento en su relato. Para ella el informe es sólo un medio para comunicar información a los padres. Porque en Montessori no se “evalúa”, sólo se observa y se comunica a las familias lo que los niños son capaces de hacer y cómo, y en función de esta idea, este medio es una herramienta coherente con su discurso. Hubiese sido más enriquecedor, para comprender la relación creencia – práctica, contar con registros diarios de los niños o algún ejemplo de planillas usadas en el nivel de 3 a 6 años para registrar la presentación de materiales.

### ***11.2.3 Información de las entrevistas y relatos de vida profesional***

Ambas técnicas fueron analizadas en la misma instancia, primero transcritas de audio a documento Word y luego analizadas con soporte informático Altas-ti 6.0. Las entrevistas de Ángela fueron extensas, de duración aproximada de 120 minutos. Analizar sus entrevistas fue un trabajo en el que se debió cambiar algunas palabras para que se entendiese el significado de su discurso (en las citas expuestas en el

informe). El relato tiene mucha relación con sus experiencias, relatadas en las entrevistas.

### Análisis según tablas de frecuencia.

En el caso de Ángela el número más alto de códigos mencionados en una misma categoría fue 29, y el menor, fue 4. Por lo tanto, la media significativa establecida para su caso se consideró en 12.

**Tabla 52. Resumen codificación primera metacategoría Ángela. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>METACATEGORÍA: PRINCIPALES CREENCIAS SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INFANTIL.</b>							
<b>Categoría: Agentes evaluativos.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS			6	8	9	Totals
	1	4	5				
desacuerdo con la ev	1	0	0	0	0	0	1
desacuerdo de evalua	1	0	0	0	0	0	1
en el jardín tecnico	1	0	0	0	0	0	1
evaluación por parte	2	0	0	0	0	1	3
los papás evalúan re	0	0	0	0	1	0	1
satisfacción con la	0	0	0	0	1	0	1
valoración del feed	0	0	0	1	0	0	1
Totals	5	0	0	1	2	1	9
* Evaluación por parte de quienes están en la sala.							
<b>Categoría: Comunicación de la información.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS			6	8	9	Totals
	1	4	5				
acuerdo con uso de i	1	0	0	0	0	0	1
comunicación de proc	1	0	0	0	0	0	1
duración y contenido	0	0	0	0	1	0	1
el cuaderno de regis	0	1	0	0	0	0	1
el informe requiere	0	1	0	0	0	0	1
el informe se comple	2	0	0	0	1	1	4
elaboración del info	1	0	0	0	0	3	4
estructura y extensi	1	0	0	0	3	1	5
importancia de la fo	2	0	0	0	0	0	2
importancia del apoy	1	0	0	0	1	0	2
importancia del form	0	0	0	0	1	0	1
información comparti	2	0	0	0	0	0	2
la elaboración de lo	2	0	0	0	0	0	2
trabajo en equipo a	0	0	0	0	1	0	1
uso de entrevista ve	0	0	0	0	1	0	1
Totals	13	2	0	0	9	5	29
* El informe se completa a través de la observación y varios registros.							

- \* Elaboración del informe a partir del equipo.
- \* Estructura y extensión del informe.

**Categoría: Conceptualización de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
asociación de evalua	0	1	0	0	0	0	1
concepción de evalua	1	0	0	0	0	0	1
concepto social de e	0	0	0	0	1	0	1
distinción entre obs	1	0	0	0	0	2	3
evaluación integral	0	0	1	0	0	0	1
evaluación como entr	0	0	0	0	0	1	1
evaluación vinculada	0	0	1	0	1	0	2
la evaluación en Mon	1	0	0	0	0	0	1
la evaluación Montes	0	0	0	0	1	0	1
visión de la persona	1	0	2	0	0	0	3
visión de niño vincu	0	0	1	0	0	0	1
Totals	4	1	5	0	3	3	16

- \* Distinción entre observación y evaluación.
- \* Visión de la persona vinculada con evaluación.

**Categoría: Criterios de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
el aspecto biológico	0	0	1	0	0	0	1
el parámetro de desa	0	0	0	0	1	0	1
en 0 a 3 el educador	0	0	0	0	2	0	2
en primer ciclo la	1	0	0	0	0	0	1
en segundo ciclo la	1	0	0	0	0	0	1
etapa del desarrollo	1	0	0	0	0	0	1
las educadoras del j	0	0	0	1	0	0	1
parámetro de referen	1	0	0	0	1	0	2
parámetros de refere	0	0	0	0	3	0	3
Totals	4	0	1	1	7	0	13

- \* Parámetros de referencia en base al desarrollo según la edad cronológica.

**Categoría: Instrumentos/ estrategias de evaluación**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
conocimiento del uso	0	0	0	0	1	0	1
definición de regist	0	2	0	0	1	0	3
Totals	0	2	0	0	2	0	4

- \* Definición de registro.

**Categoría: Momentos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	

idea de proceso como	1	0	0	0	0	0	1
la observación se fo	1	0	0	0	0	0	1
los dos primeros mes	1	0	0	0	0	0	1
momentos de observac	1	0	0	0	0	0	1
-----							
Totals	4	0	0	0	0	0	4

**Categoría: Objetos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
-----							
el foco de observaci	0	0	2	0	0	0	2
en 0 a 3 se evalúan	0	0	0	0	1	0	1
evaluación de proces	1	0	0	0	0	0	1
gusto por una evalua	0	0	0	1	0	0	1
registro de la condu	1	0	0	0	1	0	2
registro de lo obser	0	0	0	0	1	0	1
registro de todo lo	0	1	0	0	0	0	1
solo se registra el	0	0	0	0	1	0	1
-----							
Totals	2	1	2	1	4	0	10

**Categoría: Propósitos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
-----							
evaluación para ubic	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para detceta	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para mejorar	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para modific	3	0	0	0	0	0	3
evaluar para poponer	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para revisar	5	0	0	0	0	0	5
valoración de las ca	0	0	0	2	0	0	2
valoración positiva	0	1	0	0	0	0	1
-----							
Totals	12	1	0	2	0	0	15

\* evaluar para modificar estrategias.

\* evaluar para revisar el propio trabajo. (Educatora)

**Categoría: Recursos de apoyo a la evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
-----							
acuerdo del uso de l	0	0	0	0	2	0	2
los materiales motes	1	0	0	0	0	0	1
uso de listas de cot	3	0	0	0	0	0	3
uso de material Mont	1	1	0	0	0	0	2
Uso de planos de des	0	1	0	0	0	0	1
Uso de planos del de	0	2	0	0	0	0	2
uso de propuestas mi	0	1	0	0	0	0	1
uso de sabanilla com	1	1	0	0	0	0	2
-----							
Totals	6	6	0	0	2	0	14

\* Uso de listas de cotejo como recurso de apoyo.

**Categoría: Relación con las familias.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
-----							



actitud de honestida	0	0	1	0	0	0	1
actitud empática con	1	0	0	0	0	1	2
importancia de la co	1	0	0	0	4	1	6
importancia de la in	0	0	0	0	1	2	3
importancia de la mi	1	0	0	0	0	0	1
importancia del comp	0	0	0	0	0	1	1
interés de los padre	1	0	0	0	0	0	1
las educadoras expli	1	0	0	0	0	0	1
los padres aportan c	0	0	0	0	1	0	1
los padres contienen	1	0	0	0	0	0	1
preocupación por con	1	0	0	0	0	0	1
Totals	7	0	1	0	6	5	19
* Importancia de la comunicación y confianza con las familias.							
* Impotancia de la inclusión de las familias en el proceso.							
<b>Categoría: Rol del adulto en evaluación.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
claridad en las etap	0	2	0	0	0	0	2
el adullto debe acom	1	0	0	0	0	0	1
el adulto no juzga e	2	0	0	0	0	0	2
el adulto planifica	0	0	0	0	3	0	3
el educador debe ens	0	0	0	0	0	2	2
el educador debe est	1	0	0	0	0	0	1
el educador debe ten	0	0	1	0	0	0	1
el educador es un in	0	0	1	0	0	0	1
la educadora debe ap	0	0	0	0	1	1	2
la educadora debe co	0	1	0	0	1	1	3
la educadora debe re	1	0	0	0	0	0	1
la educadora debe se	1	0	0	0	0	0	1
la educadora debe te	0	0	0	0	0	1	1
las educadoras deben	1	0	0	0	1	0	2
las educadoras deben	0	0	0	0	1	0	1
rol del adulto para	1	0	0	0	0	0	1
Totals	8	3	2	0	7	5	25
* El adulto planifica y evalúa a partir de las habilidades de los niños.							
* La educadora debe conocer a sus niños sin etiquetarlos.							

Las creencias generales de evaluación de Ángela se muestran con mayor frecuencia en la importancia que da a **la comunicación de la información y al rol del adulto en evaluación**. Respecto de la primera, menciona muchos aspectos, pero se centra en aclarar cómo debe ser y usarse el informe a las familias en Montessori. En cuanto al rol del adulto, le atribuye muchas características a éste y repite dos. Primero, se debe evaluar en base a habilidades y segundo, que los educadores Montessori no deben etiquetar a los niños, para ello deben conocerlos. Otro aspecto que para ella parece muy importante es la relación con las familias. En esta categoría es más

consistente en sus ideas, repite varias veces la importancia de una buena comunicación y relación, así como de la inclusión de éstas en el proceso educativo de los niños. Destaca la importancia de los apoyos para evaluar y aclara que el uso de la lista de cotejo es útil para la organización del adulto, no como fin para evaluar los aprendizajes de los niños. En relación a los propósitos manifiesta una idea clara de éstos para revisar su trabajo y modificar las estrategias en función de las habilidades necesarias de los niños. Su visión de evaluación está enfáticamente vinculada a su concepción del trabajo con personas y es reiterativa en aclarar que en Montessori no se habla de evaluación, sino de observación. Los parámetros de referencia que más enfatiza en sus comentarios son relativos a las etapas cronológicas de desarrollo. En relación a momentos y objetos, nombra algunos, pero no enfatiza en nada concreto.

**Tabla 53. Resumen codificación segunda metacategoría Ángela. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: SISTEMA DE CONFIGURACIÓN DE LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJES.</b>							
<b>Categoría: Características personales.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
alusión a sus caract	2	0	2	1	0	0	5
decisiones laborales	0	0	0	0	0	1	1
importancia de la vo	0	0	2	0	0	0	2
influencia de la com	0	0	1	0	0	0	1
influencia de su act	0	0	0	0	0	1	1
inquietud por estar	0	0	1	0	0	1	2
las experiencias pro	0	0	1	0	0	0	1
Totals	2	0	7	1	0	3	13
* Alusión a sus características personales.							
<b>Categoría: Experiencias docentes que han influido en su práctica de evaluación.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
aprendizaje en la e	0	0	0	0	1	1	2
aprendizaje con sus	1	0	0	0	0	2	3
aprendizaje único ex	0	0	3	0	0	0	3
aprendizajes en l ex	1	0	0	0	0	1	2
conocimiento del uso	0	0	0	0	1	0	1
experiencia de traba	0	0	0	0	0	1	1
experiencia en el ja	1	0	0	0	0	0	1
mala experiencia con	0	0	0	0	0	1	1

primeras experiencia	0	0	0	0	0	1	1
Totals	3	0	3	0	2	7	15
* Aprendizaje con sus compañeras en el jardín.							
* Aprendizaje único experimentado en el jardín Montessori.							
<b>Categoría: Formación inicial.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
herramientas univers	0	0	1	0	0	0	1
la formación inicial	0	0	0	0	0	1	1
necesidad de formaci	0	0	5	0	0	0	5
percepción formada e	1	0	1	0	0	0	2
prácticas en la form	0	0	1	0	0	0	1
Totals	1	0	8	0	0	1	10
* Necesidad de formación emocional y espiritual de los profesores.							
<b>Categoría: Formación permanente.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
en Montessori las ed	0	0	0	0	1	0	1
formación permanente	0	0	1	0	0	0	1
importancia de la fo	0	0	1	0	0	0	1
influencia de la esp	0	0	2	0	1	1	4
la metodología Monte	0	0	0	0	1	0	1
referencia a lectura	0	0	0	0	0	1	1
Totals	0	0	4	0	3	2	9
* Influencia de la especialización Montessori en las ideas.							
<b>Categoría: Vivencias personales de la educadora.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
experiencia vivida c	1	0	1	0	0	1	3
influencia de la for	0	0	0	0	0	2	2
influencia de las si	0	0	1	0	0	0	1
influencia de su exp	0	0	2	0	0	2	4
influencia de su vid	0	0	0	0	0	3	3
Totals	1	0	4	0	0	8	13
* Experiencia vivida como estudiante.							
* Influencia de su experiencia como madre.							
* Influencia de su vida familiar en la niñez.							

Las frecuencias en los comentarios de Ángela evidencian una gran influencia de su experiencia docente sobre sus creencias sobre evaluación, concentradas en el trabajo con sus compañeras dentro del jardín y la experiencia vivida exclusivamente en un jardín Montessori. No menciona como factor determinante la formación inicial, sin embargo, enfatiza en la importancia de la educación espiritual y

emocional que deben tener como base todos los educadores. Esto puede estar vinculado a la experiencia de formación permanente en la metodología Montessori que sí considera y que parece influenciar su visión educativa. Las características personales las manifiesta en relación a cómo ella realiza su práctica, mencionando cómo actúa en ciertas situaciones. Destaca que las vivencias personales la han marcado en cuanto a sus creencias y, repite lo que ha vivido en su infancia, en casa y colegio. Desarrolla ideas relacionadas con su experiencia maternal frecuentemente.

**Tabla 54. Resumen codificación tercera metacategoría Ángela. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: RELACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON LAS CREENCIAS DE LA EDUCADORA RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.</b>							
<b>Categoría: Aporte de la institución en la evaluación.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
conformidad con los	0	1	0	0	0	0	1
influencia positiva	0	0	0	0	0	2	2
la directora es la q	0	0	1	0	0	0	1
la directora promuev	0	0	0	0	0	1	1
la visión Montessori	0	0	0	0	1	0	1
reconocimiento al ap	0	0	1	0	0	0	1
Totals	0	1	2	0	1	3	7
<b>Categoría: Aspectos organizativos institucionales.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
autonomía de las edu	0	0	1	0	0	0	1
desacuerdo al trabaj	0	0	1	0	0	0	1
el espacio condición	0	0	0	0	0	2	2
el número de niños a	0	0	1	0	0	1	2
la cantidad de perso	1	0	0	0	1	0	2
la metodología Monte	0	0	0	0	1	0	1
la organización de l	1	0	0	0	0	0	1
organización del equ	0	1	0	0	0	0	1
organización del equ	0	3	0	0	0	0	3
ratio niño/adulto co	0	1	5	0	0	0	6
satisfacción con el	1	0	0	0	1	0	2
satisfacción con el	0	1	0	0	0	0	1
Totals	3	6	8	0	3	3	23
* Organización del equipo para registrar.							
* Ratio niño/adulto condiciona la evaluación.							
<b>Categoría: Intervención de la dirección en las acciones</b>							

**evaluativas.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
exigencia institucio	0	0	0	0	1	0	1
existe una matriz in	1	0	0	0	0	0	1
la "coordinadora" de	1	0	0	0	0	1	2
la dirección se enca	0	0	0	0	1	0	1
la institución debe	0	0	1	0	0	0	1
la metodología Monte	0	0	0	0	2	0	2
la prioridad intituc	1	0	0	0	0	0	1
los intrumentos usad	0	0	0	0	1	0	1
Totals	3	0	1	0	5	1	10

**Categoría: Ambiente laboral**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
ambiente de colabora	1	0	0	0	0	0	1
conocimiento compart	0	0	1	0	0	0	1
satisfacción conjunta	0	0	0	0	1	0	1
satisfacción con el	0	0	1	0	0	2	3
Totals	1	0	2	0	1	2	6

\* Satisfacción con el ambiente de cuidado dentro del jardín.

En esta meta-categoría hay ausencia del uso institucional de los resultados. Tampoco hay presencia de disconformidad con la institución. Respecto a las otras que sí aparecen en sus comentarios, la que se evidencia con mayor solidez es la relación de los aspectos organizativos de la institución con la evaluación de las educadoras o guías. Ésta apunta a que el número de niños condiciona el tipo de evaluación que se puede realizar y, manifiesta, que para poder evaluar con registros el equipo debe estar bien organizado. Reconoce el aporte de la institución en su práctica evaluativa, pero no menciona ningún aspecto en que especifique a través de qué o cómo lo hace. En relación al ambiente generado en el jardín sólo destaca la importancia del cuidado entre las personas para que funcionen los temas educativos, se siente satisfecha con el ambiente de cuidado entre el personal del jardín y eso, según ella, favorece las prácticas incluidas las de evaluación.

Tabla 55. Resumen codificación cuarta metacategoría Ángela. Fuente: Atlas ti 6.0

<b>META CATEGORÍA: EJEMPLOS PRÁCTICOS DE EVALUACIÓN.</b>							
<b>Categoría: Ejemplos de experiencias evaluativas.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
ejemplo de comunicac	0	0	0	0	1	0	1
ejemplo de confirmac	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de criterios	0	0	0	0	1	0	1
ejemplo de habilidad	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de la import	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de la import	0	1	0	0	0	0	1
ejemplo de recepción	0	1	0	0	0	0	1
ejemplo de redacción	0	1	0	0	0	0	1
ejemplo de registro	0	0	0	0	1	0	1
ejemplo de registro	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de registro	0	1	0	0	0	0	1
ejemplo de su experi	0	0	0	1	0	0	1
ejemplo del desarrol	1	0	0	0	0	0	1
ejemplos de decisión	0	0	0	0	0	1	1
ejemplos de indicado	0	0	0	0	1	0	1
ejemplos de que en 0	0	0	0	0	1	0	1
ejemplo de un regist	0	1	0	0	0	0	1
evidencias en el pro	0	1	0	0	0	0	1
uso de concepto teór	0	0	0	0	0	1	1
uso de conceptos teo	0	0	0	0	0	1	1
<b>Totals</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>20</b>
<b>Categoría: Estrategias de evaluación usadas/relatadas.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
la observación no si	1	0	0	0	0	0	1
la observación se re	1	0	0	0	0	0	1
la repetición de tra	2	0	0	0	0	0	2
Los padres observan	1	1	0	0	0	0	2
observación constant	2	0	0	0	0	2	4
uso de "memories" de	0	0	0	0	1	0	1
uso de códigos compa	1	1	0	0	0	0	2
valoración positiva	0	0	0	0	0	1	1
<b>Totals</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
* Observación constante como principal estrategia de evaluación.							
<b>Categoría: Instrumentos usados.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	4	5	6	8	9	
con el registro se t	1	0	0	0	0	0	1
definición de observ	0	0	0	0	0	1	1
el registro consta d	0	0	0	0	1	0	1
el registro es el me	0	0	0	0	3	0	3
el registro sistemát	0	0	0	0	1	0	1
en la práctica la fr	0	0	0	0	1	0	1
registro sistemático	0	1	0	0	0	0	1
registro sistemático	0	1	0	0	0	0	1

registros necesarios	0	1	0	0	0	0	1
uso de cuadernos de	0	2	0	0	1	0	3
uso de registro no s	0	1	0	0	0	0	1
-----							
Totals	1	6	0	0	7	1	15
* El registro es el medio (instrumento exclusivo) para evaluar en el jardín.							
* Uso de cuaderno de registros individuales.							

Ángela se expresa a través de muchos ejemplos, por eso esta categoría tiene un alto número de enunciados. Respecto a los instrumentos usados, se refiere exclusivamente al registro y, en relación a éste, reitera que es el instrumento exclusivo de evaluación. Menciona, además, que existe un cuaderno para documentar estos registros. En relación a las estrategias relata, con mayor frecuencia, el uso e importancia de la observación constante.

**Tabla 56. Resumen codificación quinta metacategoría Ángela. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: REFLEXIONES EN TORNO A LS CREENCIAS DE EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO COMPARTIDO DE EVALUACIÓN.</b>							
<b>Categoría: Dificultades en su práctica de evaluación.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
-----							
dificultad de la eva	1	0	0	0	0	0	1
es difícil concretar	0	1	0	0	1	0	2
-----							
Totals	1	1	0	0	1	0	3
<b>Categoría: Necesidades encontradas a partir de la práctica evaluativa.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
-----							
importancia de compl	0	0	2	0	0	0	2
inquietud por actual	0	0	1	0	1	0	2
necesidad de formaci	0	0	0	0	0	1	1
necesidad de una eva	0	0	0	0	1	1	2
-----							
<b>Categoría: Satisfacción con la práctica de evaluación.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
-----							
idea de que la evalu	0	0	0	1	0	0	1
preferencia y satisf	1	0	0	0	0	0	1
satisfacción con la	0	0	0	0	1	0	1
satisfacción con la	1	0	1	0	2	1	5
satisfacción con la	1	0	0	0	0	0	1

satisfacción de no v	1	0	0	0	0	1	2
sentimiento de agrad	1	0	0	2	0	0	3
-----							
Totals	5	0	1	3	3	2	14
* Satisfacción con la forma de evaluar.							
* Sentimiento de agrado de cómo aprenden los niños en el jardín.							
<b>Categoría: Toma de consciencia de la realidad evaluativa.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
-----							
cuestionamiento a la	1	0	0	0	0	0	1
diversidad educativa	0	0	0	0	0	3	3
reflexión al cambio	1	0	0	0	0	0	1
reflexión de la dife	1	0	0	0	0	0	1
reflexión de la eval	1	0	0	0	1	0	2
reflexión de su prác	1	0	0	0	0	0	1
reflexión del vacío	1	0	0	0	0	0	1
reflexión del verdad	1	0	0	0	0	0	1
reflexión general de	0	0	2	0	0	0	2
-----							
Totals	7	0	2	0	1	3	13
* Diversidad educativa que escoge el educador.							
<b>Categoría: Toma de consciencia de su práctica evaluativa.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	4	5	6	8	9	Totals
-----							
conciencia de sus de	1	0	1	0	0	1	3
cuestionamiento del	0	0	2	0	0	0	2
reconocimiento a la e	0	0	0	1	0	0	1
reconocimiento a una	0	0	1	0	0	0	1
reconocimiento de la	0	0	0	0	0	1	1
sensación de experie	0	1	0	0	0	0	1
toma de consciencia d	0	0	0	0	0	1	1
toma de consciencia d	2	0	0	0	0	0	2
toma de consciencia	1	0	0	0	0	0	1
toma de consciencia e	0	1	0	0	0	0	1
visión de la evaluac	1	0	0	0	0	0	1
-----							
Totals	5	2	4	1	0	3	15
* Conciencia de sus debilidades como educadora.							

Las categorías que más se destacan en esta meta-categoría son las relativas a cuestionamientos y reflexiones que Ángela efectúa sobre su práctica de evaluación y la satisfacción que esto le genera. Hay varios comentarios relacionados con la satisfacción por el sistema de evaluación y la forma de aprender de los niños dentro del jardín. En relación a su práctica emite bastantes reflexiones puntuales, pero hace hincapié en la conciencia de sus debilidades como educadora en la acción de evaluar.



#### **11.2.4 Informe Narrativo de Ángela.**

##### ***I. Conociendo a Ángela. Educadora de párvulos, guía Montessori y madre de Rocío.***

Ángela, es una mujer de 35 años, casada, tiene una hija de 7 años. Es educadora de párvulos con titulación universitaria, su año de egreso de la carrera fue en 2003. Posteriormente se especializó en la metodología Montessori en el Centro de Estudios Montessori de Santiago de Chile para el trabajo con niños de 3 a 6 años. Desde el curso 2005-2006 trabaja como guía Montessori en el Jardín Payllahuén Montessori en el cual ha ejercido como guía del salón de 3 a 6 años y también de 0 a 3 años. Durante la estadía en el jardín ha estado constantemente formándose en la metodología Montessori, asistiendo a cursos, talleres, capacitaciones que se imparten en CEM<sup>15</sup> y que promueve el jardín para el personal. Al momento de comenzar el trabajo de investigación con Ángela, llevaba 7 años de experiencia exclusiva en aula Montessori, estaba a cargo del salón de 1 a 3 años, actualmente sigue en el mismo jardín a cargo de un grupo de niños de 2 a 3 años.

##### ***II. La observación y registro de las habilidades del niño como persona, en el ambiente Montessori.***

Cuando se iniciaron los encuentros con Ángela y relató lo que ella entendía por evaluación de aprendizajes, lo primero que quiso aclarar fue que para Montessori no hay evaluación, sino que **observación de los procesos de los niños**. Luego especificó que podría existir un tipo de evaluación cuando se informa a los padres emitiendo algún juicio de valor porque ellos lo piden.

*“Ya, en la relación de la evaluación de aprendizajes y cómo evalúa usted a los niños y por qué se hace así, nosotros evaluamos según... la verdad no es evaluar, sino que es observar a los niños en su proceso de desarrollo.” (EA. 1.1 P: 12)*

---

<sup>15</sup> Centro de Estudios Montessori

Ángela cree que la evaluación tiene que ver con **la interpretación valorativa, relacionada con la medición**. Deja ver que la elaboración de informes, cuando se entregan a los padres, puede tener un componente evaluativo, porque se emite un juicio valor. Agrega, que en muchas ocasiones los padres piden evaluaciones más que observaciones. Indica, que las observaciones en Montessori, tienen más que ver con darse cuenta del avance de los niños y lo que necesitan, sin juicios y sin etiquetajes, tal como menciona Paniagua (2002) en su propuesta de evaluación infantil, en la cual argumenta la importancia de evaluar a los niños pequeños a través de un lenguaje positivo, descriptivo y sin etiquetaje.

Por otro lado, la visión de la evaluación u observación que manifiesta Ángela está relacionada con una idea de niños y adultos que participan en el proceso educativo, como **personas**, no lo desvincula en ningún momento, aunque tampoco lo explicita en enunciados concretos. Sin embargo, en algunos comentarios hace alusión que la relación que se establece entre las personas, educador – niño, educador- familia, educador-educador, implica considerar diferencias, formas de ser distintas, gustos alternativos, ritmos propios y es **necesario hacerlo en todo momento**. Ángela intenta mirar al niño como persona, explicando que no está de acuerdo con evaluar exigiendo un conocimiento para enjuiciar si sabe o no.

*“...siento que la profesión de ser docente es como bien inconsecuente con lo que tú haces, con lo que voy a pedirle a la familia, con lo que ves en el niño, porque son personas, entonces cuando uno trabaja con personas o grupos no es llegar y exigir un conocimiento o llegar y decir sabes que él no sabe esto y tiene un dos.” (EA. 1.1 P: 28)*

Pareciera que su creencia acerca de la evaluación no se conforma con exigir sólo conocimientos, pues manifiesta que la persona está rodeada de un contexto que influye en cómo se desenvuelve dentro del ambiente educativo y abarca más allá de éste.

Aclaro con Ángela si la interpretación que ella hace de los registros sería evaluación, pues está emitiendo una valoración de la observación, e indica que no, pues la interpretación de un registro en Montessori no implica juicio de valor. Para ella la evaluación es una equivalencia de medición o comparación, es usar términos que impliquen que la conducta del niño se está comparando con algo y eso es lo que ella no pretende. **(Nota 1. Paula)**

En educación infantil está muy bien visto el hecho de interpretar sin juzgar, pero, a veces, comparar ciertos aspectos para determinar el avance del aprendizaje de los niños puede servir para establecer metas. De hecho, la evaluación en su función sumativa tiene como propósito comparar los avances y no implica enjuiciar al niño como persona, sino más bien valorar cómo ha llegado a aprender, o no, para proporcionarle las ayudas en sus siguientes pasos (Giné, 2004). En relación a esto último, Ángela sí menciona que la evaluación en Montessori debe guiarse por ciertos **parámetros o criterios**, en la práctica, y estos son las etapas del desarrollo en base a la **edad cronológica**.

*“El parámetro es lo que se debe hacer en la edad cronológica que tenga, el niño o la niña...”. (EA. 1.2 P: 18)*

Remarca que en el ciclo de 0 a 3 años este aspecto es mucho más relevante que en 3 a 6, pues en este último intervienen los propósitos de los materiales Montessori. Estos criterios fueron los establecidos por María Montessori en el origen de la metodología hacia 1930 aproximadamente, es una de las partes fundamentales del enfoque y en este sentido Ángela manifiesta estar en sintonía con él.

Para esta guía Montessori observar los procesos de los niños tiene fundamentalmente **dos propósitos** que se relacionan bastante entre sí. Por un lado, manifiesta la importancia de observar para **modificar estrategias** de intervención en el actuar pedagógico, tanto para los niños que están avanzando rápidamente, como para los que necesitan mayor refuerzo. Por otro lado, expresa que la observación es de mucha utilidad para **revisar si el trabajo realizado por el equipo** de educadoras

está siendo bien hecho, respecto a lo que se está exigiendo a los niños y a lo que se está trabajando con las familias.

*“La utilidad, es para ver si estamos haciendo el trabajo bien o no. Qué estrategias podemos modificar, qué estrategias podemos arreglar, que estrategias agregamos, sacamos... por lo menos yo, de mi mirada, es como para evaluar el contexto en que se están dando, el trabajo, el trabajo mío”*

**(EA. 1.1 P: 52, 54)**

Estos dos propósitos se podrían relacionar con el propósito principal de la evaluación mencionado por Carbonell (2015), respecto de la toma de decisiones oportunas para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños, con los niños y con los agentes que participan en el sistema. Aunque este último aspecto no se explicita, por parte de la educadora, como un propósito relacionado con el auto perfeccionamiento de los niños. En educación Montessori es un aspecto importante, se menciona en una de las notas, al momento de leer a Carbonell y asociarlo con Montessori.

Uno de los propósitos de la observación, que María Montessori destaca, es que debe servir para que los niños se auto perfeccionen y logren su autonomía. Para ello están los materiales cuyos propósitos guían. Me parece que el trabajo de auto observación del niño acompañado del guía también es un propósito. **(Nota 2. Paula)**

Aunque Ángela no explicita este propósito de auto perfección del niño, deja ver que algunos materiales son en sí mismo un recurso que guía la acción de los niños para tener sus propios sistemas de control y por ser planificados de acuerdo a un propósito específico. De acuerdo con esto, se entiende que para Ángela los materiales son un **recurso de apoyo a la evaluación**, aunque ella no lo defina como tal. Lo que sí considera como recurso de apoyo son **las listas de cotejo**, pues manifiesta que no las usa, ni estima conveniente para evaluar a los niños. Las considera útiles al momento de organizar información, para delimitar indicadores de observación y tener claridad en las actitudes que se quieren valorar. Agrega que

son instrumentos prácticos, pero no para informar a los padres o para determinar procesos de avance.

*“Si nosotras podemos usar, a lo mejor, alguna escala de cotejo, mediante las edades o algo así, son herramientas que uno utiliza para tener más claridad tú en las exigencias que le vas a dar al niño.” (EA. 1.1 P: 28)*

Las listas de cotejo tendrían su utilidad para definir indicadores y observar si los niños están, o no, en las etapas que se espera, de acuerdo a sus ciclos evolutivos. Sin embargo, son usados para orientar la visión general de las guías. Esto es aclarado por la guía en un encuentro final.

Ángela me aclara finalmente que los indicadores son más bien utilizados para tener una referencia del desarrollo de los niños. Pero que nunca se usan para dar información, y que cada niño es observado en un contexto y según sus características. Pero es importante tener estos indicadores porque Montessori se basa en las etapas del desarrollo biológico de los niños como seres humanos. **(Nota 3. Paula)**

**Los instrumentos** mencionados por la guía se focalizan en el **registro de observación**. Lo define como la descripción de lo que hace el niño, intentando no emitir juicios valorativos.

El siguiente ejemplo intenta mostrar como debiera ser un registro para la guía, aunque usa algún concepto que podría confundirse como un juicio de valor, “adecuadamente” “tomó bien”, “es adecuada”. Estos deberían estar registrados como anotaciones en los comentarios o interpretaciones.

*“Cómo lo está haciendo, si se sentó, si tomó la tijera adecuadamente, si qué está cortando, si es algo suave o algo duro, ver la tonicidad de la mano, como cosas específicas. No me sirve, “tomó el trabajo y se sentó” porque eso todos lo hacen, sino que hacerlo como más minucioso para que haga la diferencia si lo tomó o no lo tomó, el trabajo. De repente, uno dice, “tomó el jarro y echó las semillas”, ya, pero al echar las semillas derramó algo, no, ah, entonces, tomó bien el jarro y la tonicidad para tirar las semillas es adecuada. Entonces, uno va sacando una deducción con una instancia más redactada.” (ER1. EA. 2.2 P: 13)*

En relación a este tipo de instrumento, los referentes del tema en educación infantil como Zabalza (1987), Anguera (1999) o Morrison (2005), no destacan dentro de las características fundamentales del registro el emitir juicios, sino más bien mencionan la importancia de la sistematicidad y practicidad de éste, para dar respuesta a las necesidades de los niños, es decir, seguir la información, tomar acciones, observar nuevamente, cambiar estrategias, volver a registrar, realizar un proceso continuo y con sentido. En cuanto a la sistematicidad Ángela la nombra estableciendo un vínculo del registro con **la observación constante como la forma de evaluación del jardín**. La palabra constancia implica una observación y registro permanente y en todo momento, ante este cuestionamiento Ángela afirma que para ella debe ser así, pero no es reiterativa en este aspecto como lo es en otros. Esto se deduce de sus comentarios respecto de la observación como estrategia de evaluación utilizada.

**Los objetos de evaluación o focos de observación**, como ella menciona en alguna ocasión, son varios, no destaca alguno por sobre otro. Sin embargo, parece interesante la apreciación que establece entre los dos ciclos de educación parvularia o infantil. En **0 a 3** habría **más observación de habilidades** y en **3 a 6 de aprendizajes más cognitivos**.

*“Yo creo que sí. Por los hitos del desarrollo siento que va en sala cuna y, a lo mejor, en nivel medio menor. Pero ya después, tú exiges ya una instancia cognitiva y vas exigiendo...” (EA. 2.3 P: 14)*

En otra ocasión menciona que son siempre aprendizajes que tienen diferentes manifestaciones y que hay que evaluar de diferentes maneras. Por otro lado, puede tener razón si se consideran los planos de desarrollo propuestos por la metodología Montessori, ya que, como lo fundamenta, a medida que los niños van adquiriendo la capacidad de abstracción pueden incorporar otros aprendizajes de manera natural, en cambio los primeros meses son principalmente de control motriz grueso y adquisición de lenguaje (Montessori, 2004). En función de la propuesta curricular para la evaluación chilena, el foco debiera ser los aprendizajes esperados. Y lo que

proponen las nuevas pedagogías dadas a conocer por Carbonell (2015) son las capacidades de los niños. Estas últimas son mencionadas por Ángela en algunas ocasiones, así como las **habilidades** de los niños durante el proceso.

La Observación debe ser efectuada **por parte de quienes están en contacto directo** con los niños, **dentro de la sala**.

*“Las personas indicadas, a mi criterio, son las personas que están con los niños dentro del aula, sea técnico, sea educadora, sea quien sea que está compartiendo el diario con ellos digamos.” (EA. 2.1 P: 77)*

En relación a esto, Ángela cree que las personas que ejercen como técnicos en párvulo son tan educadores como ella, pues vivencian junto a los niños sus procesos y pueden aprender a evaluar de la misma manera que lo hace ella, en la medida que haya un trabajo de transmisión de las herramientas evaluativas de la educadora hacia los técnicos. Existe una experiencia relatada por Martínez (2012) en la cual fundamenta la inclusión de los técnicos de la educación infantil como personas que interactúan con los niños y se plantea reconocerlos como educadoras que desean mejorar su actuar para favorecer el aprendizaje de los niños. Los educadores llevan consigo la tarea de orientar el trabajo en el aula y las instituciones la obligatoriedad de evaluar permanentemente la labor de educadores y técnicos con el fin de apoyar.

Los informes sólo los escriben las educadoras. Los registros los escriben educadoras y técnicos. Pero la mayoría son realizados por Ángela. No tuve la oportunidad de obtener una copia del cuaderno de registros, pero vi el que estaba en el salón y dos guías tenían registros de los niños. **(Nota 4. Paula)**

Cuando Ángela se refiere a las acciones que debe efectuar como educadora, en relación a Camila, la técnico que trabaja con ella, pone énfasis en su responsabilidad y es autocrítica para referirse a sí misma. Exclama que es parte de su trabajo enseñarle cómo evaluar a los niños y promover un ambiente de trabajo

colaborativo. Ésta, y otras tareas, las establece como los **roles del adulto en Montessori**, siendo la categoría más mencionada por la guía. No hay ningún rol que destaque entre los otros, pero sí hace referencia a dos con mayor énfasis. Habla de un adulto que **prepara el ambiente** para el niño que llega con determinadas habilidades y que en función de su desarrollo (del niño) irá **poniendo desafíos**.

*“...los niños lo mismo, está preparado el ambiente, pero ellos vienen con la necesidad de aprender, y con las habilidades que ellos traen van a empezar a trabajar, y después cuando yo ya vea que esas habilidades están adquiridas y bien desarrolladas voy a empezar a buscar otros desafíos.” (EA. 1.2 P: 35)*

No se puede concebir esta preparación de ambiente y desafíos sin la observación, esta es indispensable para detectar las necesidades. Es enfática en asumir que las debilidades de los niños no se mencionan en Montessori, sino que se establece un proceso de continuas habilidades y el guía debe ser capaz de detectar lo que el niño necesita para seguir avanzando. A través del siguiente ejemplo, explica cómo sería ir poniendo desafíos en el desarrollo motriz fino.

*“Por ejemplo, el trasvasiar objetos de un pocillo a otro, estás viendo motricidad fina quizás, y a ellos les cuesta mucho y eso después les ayuda a comer, a tomar el lápiz, le ayuda a hacer presión pinza, tú vas desglosando muchas cosas de un solo trabajo, pero al inicio, a lo mejor, no va a saber llevarse la comida a la boca porque se le va a derramar pero el ejercicio lo sigue haciendo de trasvasiar semillas grandes, y es un perfeccionamiento dentro de un periodo en que se va a dar un aprendizaje sin fatiga...” (ER2. EA. 1.1 P: 24)*

El otro rol que destaca la guía dentro de su enfoque para evaluar es **conocer a los niños** que tiene a cargo **sin etiquetarlos**. Esto lo precisa sobre todo a la hora de hacer los informes de evaluación, pues argumenta que al ser de tipo descriptivos es muy fácil caer en las calificaciones y se debe evitar por respeto a los niños y por respeto a las familias, pues una de las cosas que ella también valora es la imagen que los padres se forman de sus hijos cuando estos son pequeños.



*Entonces, se va dando como natural, todas sabemos cómo tenemos que hacer el informe, es como una historia, entonces, como es una historia no puede estar... ni tampoco necesita una lista de cotejo. Sí, tengo que saber las capacidades del niño que estoy evaluando y sin etiquetas, sino las capacidades que debiese tener, como real, y de ahí ver si están o no.*

**(EA. 2.2 P: 35)**

Ángela remarca la idea de que la conciencia de cómo es cada niño debe estar presente en las guías de cada grupo y para ello deben estar con los niños permanentemente.

Vuelve a aparecer la idea de la importancia de la permanencia de la educadora en la sala de clases, esto no aparece en la literatura y parece ser un tema preocupante para las educadoras de párvulo en evaluación y en otros temas relacionados. **(Nota 5. Paula)**

Conocer a los niños profundamente, evaluar según sus necesidades para poner a cada uno el desafío que requiere es una tarea ideal dentro de las propuestas para la educación infantil. Es justamente uno de los lineamientos de la metodología Montessori, sin embargo, es necesario considerar que esto debe ir unido a un ambiente propicio, a una organización adecuada en definitiva a un tipo de metodología que lo permita. Una ratio de 40/45 niños por dos adultos en un sistema con otra estructura metodológica, no parece favorable para una evaluación de necesidades individuales. Ángela defiende esta postura con convicción, por lo que parece estar muy implicada en la metodología Montessori y la forma de evaluar de ésta.

El informe del que habla la guía cuando expresa la necesidad de conocer a los niños para elaborarlo como una historia... se trata de una manera de concebir, ella y sus compañeras, la **comunicación de la información de la evaluación**, o en sus palabras, de la observación del aprendizaje de los niños, a las familias. El informe

consiste en un instrumento que sirve para describir las habilidades observadas en los niños durante el proceso.

*“Yo mediante la observación puedo hacer un informe, con el registro, pero no más allá de tener un informe. Los informes son todos escritos, no son con lista de cotejo ni logrado o no logrado, ni con nota menos. Es por la instancia de que siempre son procesos de los niños, se mira desde ahí, que para lograr habilidades no hay un aprendizaje concreto, sino que es un proceso para lograr esa habilidad.” (EA. 1.1 P: 24)*

Insiste que es necesario contar con un suficiente número de registros para redactar el informe que se estructura en áreas. Las áreas están organizadas de acuerdo a las áreas de desarrollo del niño como persona. Ángela nombra las siguientes: Cognitiva, Socio emocional y Motriz. Y una complementaria que es acercamiento al inglés. La comunicación de la información debe ser y es enfocada en cada niño. Ángela indica que la estructura viene dada por el jardín pero que cada guía va elaborando una redacción en función de los registros que tiene de los niños. Sin embargo, reconoce, también, que en los cierres de semestre durante la práctica existe un aumento de observación y registro por la falta de éstos en la elaboración de los informes de algunos niños o en algunas áreas.

En la siguiente ilustración se observa un extracto de informe a la familia recuperado de la práctica de Ángela en que se evidencian datos de desarrollo como la edad cronológica en el momento de elaboración del informe y la fecha de nacimiento de la niña, aspectos que demuestran la importancia de este factor en el enfoque mencionado. Así como la fecha exacta de entrega.

### Informe Pedagógico

**Nombre de la niña** : Ema Rivera Berger  
**Fecha de nacimiento:** 24/feb/2014  
**Edad actual:** 1 año y 5 meses  
**Nombre guías:** Ángela Acevedo, Jimena Zúñiga y Claudia Miño.  
**Fecha de entrega** : 13 de julio 2015

Ema se integra al ambiente saludando alegremente, manifiesta sus sentimientos y emociones mediante gestos y miradas o corporalmente, entregándonos un abrazo apretado. Logra autonomía al guardar sus pertenencias, al intentar sacarse la chaqueta y al resolver pequeños problemas por sí sola, mediante la supervisión del adulto.

-----  
Posee control y coordinación al realizar actividades como caminar y correr, perfeccionando cada vez esta destreza que ya maneja. Se sienta sobre la línea intentando cruzar las piernas, manteniendo por más tiempo su cuerpo erguido al momento de sentarse en el suelo.

#### ----- **Acercamiento al idioma inglés**

Ema impresiona como una niña curiosa y trabajadora. Se ha ido integrando de manera fluida y armoniosa al trabajo en lengua inglesa. Su interacción con la guía bilingüe es cálida y espontánea. Se observa tranquila y atenta al escuchar palabras en el nuevo idioma. Está comenzando a llevar a cabo acciones muy sencillas que se le han solicitado en inglés en compañía de la guía bilingüe.

*“Nos alegra poder contar con tu presencia en el salón y esperamos verte crecer por muchos años más”*

-----  
Guía

-----  
Guía

-----  
Guía

**Ilustración 26. Extracto Informe a las familias. Fuente: Documentos Ángela.**

Este informe es una muestra de la práctica de Ángela del año 2015, no corresponde a la época en que se realizaron las entrevistas, debido a que fue imposible acceder a algún documento durante ese periodo. Sin embargo, compartió este informe argumentando que éste es muy parecido al de ese entonces y coincide con la edad del grupo de niños que tenía a cargo. En este informe se evidencia el formato descriptivo del que habla. Aunque no especifica las áreas de evaluación concretamente, se entiende que el primer párrafo habla del aspecto socio emocional y el segundo del motriz. En el informe se observan conductas observadas de la niña en el aula, las cuales son interpretadas por la guía, sin emisión de juicios.

El formato del informe considera a las tres guías mediante su firma, se supone que las tres han participado en la observación y registro de los niños. Pero no involucra a los padres ni a los niños, lo que podría hacerse en algún espacio, pues la extensión lo permite. (En total son 1 ½ página)

La comunicación de la información a los padres se complementa en las **entrevistas personales**, es cómo recibe la guía y considera que debe ser así, las percepciones de ellos, en relación a cómo ven a sus hijos y las condiciones que se dan en el hogar.

**La relación con las familias**, la entiende como parte fundamental del trabajo educativo. Se debe propiciar una relación de confianza y comunicación fluida con las familias, sobre todo cuando ingresan al jardín con niños pequeños en el ciclo de 0 a 3, porque vienen con muchas dudas y muchos padres no comprenden bien el enfoque Montessori, por eso ella debe explicarles y empatizar también con ellos.

*“...esta cosa como de comunicación, se tiene que dar, porque a través de eso se da la confianza acá en el jardín... Por eso nos preocupamos mucho cuando hay malos entendidos con los papás. Se cuidan las relaciones. Sentimos que es muy importante la comunicación entre los papás y nosotras, uno por el nivel que están entonces sí tiene que haber un lenguaje y una cercanía bien especial, porque ellos siempre, conversábamos la otra vez, contigo o con otra persona, acá en sala cuna la mayoría de los niños llega chicos, 8 meses, 10 meses, guaguas, y están aquí hasta los 3 años, 2 años 9 por ahí. Es harto tiempo que vienes a dejar a tu guagua con necesidades muy altas v. la presencia del adulto es (importante) porque es tu bebé...” (EA. 1.2 P: 43)*

Esta cita de Ángela pone de manifiesto su creencia acerca de la importancia del trabajo con la familia en una relación de confianza y empatía sobre todo en el primer tramo de educación infantil. Ella manifiesta una visión hacia los padres como personas que también están en proceso de aprendizaje junto a sus hijos y en relación a la evaluación me parece que el rol que les atribuye también se asocia a que estos pueden dar un feedback de sus hijos en la medida que se sientan acogidos. Para Ángela involucrar a los padres en el proceso es necesario para que

ellos también puedan dar información de los niños y por otro lado “exigirles” la presencia en la educación de sus hijos. (Rivera y Milicic, 2006)

Destaco la palabra exigir porque Ángela expresa en un momento que los padres, a veces, no se comprometen en la educación de sus hijos, y en vez de verlos como evaluadores lo nota como “contenedores”, es decir, pasar los pocos momentos juntos sin esforzarse. Por lo tanto, involucrarlos en el jardín les obliga a observar a sus hijos, conocerlos y comprenderlos. **(Nota 6. Paula)**

Las formas que describe Ángela para involucrar a los padres en la evaluación de los niños son, las entrevistas personales, ya mencionadas, las reuniones de padres y las observaciones en el ambiente del jardín, en las cuales los padres asisten una vez como requisito y en forma voluntaria.

La siguiente experiencia intenta reflejar una manera de resolver un problema con unos padres que, según la guía, pudo hacerse porque había la confianza necesaria y estos padres se sentían parte del proceso del niño dentro del jardín.

*“Aquí pasa que cuando se separan, ponte tú, los papás, queda la “escoba” porque llegan acá y, (dice la madre) “es que estuvo con... el fin de semana...” Por ejemplo, ahora mismo, (dice la madre) “Es que estuvo con Sergio todo el fin de semana y él no quiso sacarle el pañal” Y nosotras estuvimos haciendo control de esfínter toda la semana. Entonces yo le dije (a la mamá) “Ya Sole, no importa cuando venga Sergio yo voy a hablar con él”, y ella, (la madre) “sí, porque es pura discusión”, “por lo mismo” (digo yo) “déjame ver porque no puedo llamarlo y decirle, oye Sergio... no puedo, porque tú me lo estás compartiendo, pero es una cosa de filtro la que yo hago acá.” Y así lo hicimos. Sergio un día vino a dejarlo y “rum”, le dije “Sergio, necesito hablar contigo un poquito” y ningún problema. **(ER3. EA.2.1 P: 91)***

Quizá no relata un ejemplo exacto de evaluación, pero implica que la creencia de Ángela respecto a ésta tiene que ver con que la integración de los padres en forma armónica en el proceso la favorece.

De todo lo mencionado por Ángela lo relativo a la coherencia que debe existir entre la familia y la escuela sobre todo en los primeros años de vida es un aspecto que se

encuentra respaldado en la literatura. Oliva (2000) argumenta que se espera que en esta etapa exista mayor sensibilidad de los pequeños a la continuidad o discontinuidad de este trabajo conjunto. Indica que esta relación se debe dar a través del intercambio de información del educador a la familia y de la familia hacia él, a través de diferentes estrategias, las cuales menciona la educadora en sus ideas y prácticas. Por su parte Rivera y Milicic (2006) rescatan la idea que manifiesta Ángela al expresar que es ella la responsable de favorecer el ambiente adecuado para que los padres puedan participar sintiéndose cómodos y confiados.

### ***III. Las vivencias personales, en todos los ámbitos, configuran las creencias de evaluación de los educadores.***

Los aspectos que han influido en la configuración de las creencias de Ángela sobre evaluación se entrelazan y no sólo están relacionados con la visión educativa, sino que abarcan la mirada que ella tiene de la vida. Para ella la visión educativa Montessori implica compartir una filosofía de vida con esta postura. Implica tener una visión de niño en particular, una visión de hombre y de mundo a partir de una mirada sensible y espiritual que se debe fomentar en los educadores que se decantan por esta opción educativa. Al dialogar con Ángela acerca de su opción de trabajo en el sistema Montessori las principales razones que ella expone son, en un inicio, sus vivencias personales, y las experiencias vividas en el trayecto de su carrera también las considera como determinantes en el mantenimiento o modificación de sus ideas y pensamientos. Ángela cree que todo lo que ella vivió cuando era pequeña la llevó a configurar una determinada manera de ver la vida que ha influenciado sus decisiones. Describe que **la vida familiar** y el modelo de sus padres le permitieron forjar ciertos valores y creencias que han orientado sus posturas educativas.

*“O sea, yo creo que es como el entorno en que tú te muevas, porque yo creo que si yo hubiese nacido en una casa en que el papá o la mamá son como más exigentes en cuanto a la calificación o en cuanto a lo que tú quisiste estudiar, a lo mejor, mi mirada de la idea sería distinta, de educación. Pero en mi caso, siempre me instauraron la instancia como del trabajo que era como para tú sentirte segura, para desenvolverte, para ser feliz, pero no una cosa que iba a ser para hacerte sufrir y que te iba a ser un estrés y que te iba a ser una depresión.” (EA. 2.1 P: 51)*

A partir de lo que relata de sus vivencias da la impresión que su idea de educación y de trabajo es altruista, pareciera que Ángela ha buscado unos ideales encontrados en la filosofía Montessori y las experiencias vividas en la actualidad le han confirmado la trascendencia de estos ideales. Con respecto a este punto Martínez (2013) hace referencia a que las creencias tienen estrecha relación con la experiencia de naturaleza afectiva y la vida cotidiana. Y en este caso la educadora se refiere a sus vivencias personales, en su vida familiar, tanto en la infancia como en la docencia como experiencias afectivas de gran influencia en sus creencias. Por otra parte, ella habla en varias ocasiones de su experiencia como madre y todo lo que esta experiencia tan personal ha influido en su visión respecto a las tareas docentes.

*Yo siempre trato de leer, siempre trato de leer mucho, y mi hija, también, me ha puesto distintos desafíos, por lo cual me he tenido que capacitar en otras áreas, que nunca me imaginé que iba a hacer. Y por miedo no lo hice antes, pero la vida es sabia y me puso el desafío en frente.” (EA. 2.1 P: 83)*

La cita textual, no puntualiza en el tema de la evaluación, sin embargo, comenta, que las dificultades que ha tenido que enfrentar con su hija le permitieron ampliar su mirada al enfrentar situaciones con la pequeña para ingresar a un colegio, y de alguna manera ha condicionado su visión de cómo evaluar a los niños de acuerdo a sus necesidades. Esto le ha dado mucho que pensar al respecto y reconoce que ha cuestionado también su visión del centro Montessori, pero aclara que ha sido en relación a una sociedad que difunde valores que ella no comparte. Es decir, se ha

dado cuenta que en muchos colegios piden resultados estandarizados, una homogeneidad de niños, no existe apertura a la diversidad y Montessori no educa ni evalúa para ello, por lo tanto, los niños que egresan de estos jardines en nivel inicial pueden quedar excluidos en los procesos de admisión para educación básica (en colegios que no comparten la metodología, que son la gran mayoría).

Afirma que lo aprendido en la experiencia de formación y docencia en este enfoque educativo ha sido un descubrir y un aprendizaje de vida, principalmente por el desarrollo **espiritual y emocional** que ha experimentado. Comenta que ahora cree que la formación de educadores no considera estos aspectos y que debieran estar más presentes. En relación a esto, cree que su formación universitaria no fue determinante en sus creencias sobre evaluación, sin embargo, considera que podría serlo en la formación de los educadores hoy en día, si el aspecto emocional y espiritual se incorporara a los programas de formación inicial, pues justifica que el trabajo con niños pequeños requiere esta preparación.

*“Entonces, siento que la educación, creo, hay que valorizarla por ese lado más, porque... capacitar a personas cognitivamente no es tan difícil, siento yo, hay personas comprometidas que son inteligentes. Pero este otro lado cuesta, (emocional y espiritual) porque tú tienes que cambiar como la forma de estructura de tu vida un poco, no es como una cosa que tú hagas en la “pega” (trabajo) y en la casa no.” (EA 2.3 P: 24)*

Ella alude a que la formación espiritual de los educadores involucra una reestructuración del ser interno, cuestionamientos, reflexiones, encuentro consigo mismo, para poder estar en paz y entregar lo mejor a los niños.

Esta idea de bienestar personal de la que habla Ángela es la que Montessori desarrolló en su filosofía educativa, argumentando que si el educador está en paz consigo mismo, podrá mirar al niño, sin juicio, con respeto, con amor. Es cuando Montessori define su lema “educación para la paz” a través del educador, el niño, y la sociedad. (Nota 7. Paula.)



En este sentido la guía manifiesta una idea de formación inicial en sintonía con la ideología Montessori. Por el contrario, expresa que la **formación permanente**, es decir, la **especialización en la metodología Montessori** ha sido de gran aporte en sus creencias y decisiones educativas y evaluativas. Argumenta que lo que ha aprendido de la metodología y la filosofía Montessori, estudiándola, observando y viviéndola, han determinado su manera de concebir la vida misma. Lo que más valora, en sus opiniones, es como ha construido su imagen de niño a partir de las ideas de Montessori, de un niño en formación espiritual. Y parece segura de rol formador en este aspecto.

*“El lado que te entrega la Montessori, es como este otro lado, como el lado B de la educación. Un poco lo que son las emociones de los niños, lo que es la importancia del carácter, que también ellos tienen y lo están formando. Una es gran formadora de eso cuando estás con niños pequeños.” (EA. 2.3 P: 24)*

En este sentido, la evaluación propuesta por la metodología es totalmente individualizada, a través de observaciones y de registros de habilidades. Sin embargo, aunque Ángela no lo mencione, la propuesta Montessori también tiene un componente cognitivo importante, pero no es su fin último. Los niños van adquiriendo los conocimientos y capacidades (lógicas, de abstracción, de relación con el entorno social y cultural, etc.) en un ambiente integrado, basado en la educación del carácter y la normalización<sup>16</sup>. No es un sistema competitivo y puede que genere dudas y aprehensiones por parte de algunas personas, en relación a los conocimientos y habilidades necesarias que los niños requieren para continuar su enseñanza en edades superiores. (Montessori, 2003). La manera de ver la educación tal como lo propone Ángela, parece ser un enfoque, una decisión en que deben estar de acuerdo familia y escuela y en que se debe ahondar acerca de la

---

<sup>16</sup> Normalización es un concepto definido por Montessori como la adaptación natural e intrínseca del niño a las normas sociales definidas, por ejemplo, en el aula, a través de un proceso propio favorecido por el ambiente educativo.

articulación que existe entre el ciclo infantil con la enseñanza básica cuando no comparten el modelo.

De acuerdo con los aspectos que Ángela destaca de la especialización Montessori, el cambio en la visión de vida que ella ha experimentado es algo que menciona en varias ocasiones y, por tanto, esta formación en la metodología, se interpreta como una influencia importante en sus creencias. Expresa que la visión filosófica aprendida de Montessori ha influido no sólo en la manera de ver al niño y por añadidura en cómo evaluarlo, sino que ha trascendido a sus decisiones de cómo vincularse con el entorno, social, natural, cultural y material y es clara en expresar que esto antes de la especialización Montessori no lo contemplaba.

*“O sea, yo he tomado como muchas instancias como de percepción de vida que entrega la educación cósmica de María Montessori. La educación cósmica de Montessori, te hace hasta respetar a una piedra, porque si corres la piedra de ahí, a lo mejor, había una hormiga que se iba a esconder atrás de la piedra porque tenía calor, que sé yo. Desde ahí yo nunca me visualizaba, me costaba mucho imaginarme como el cosmos...” (EA. 2.1 P: 59)*

Sin duda la formación permanente exclusiva en Montessori ha fortalecido las ideas de Ángela, pero, por otro lado, no ha vivido otras experiencias de formación permanente que cuestionen estas formas de plantarse la educación. Posiblemente las experiencias docentes casi exclusivas en el centro Montessori también podrían influir en un planteamiento tan propio y convencido, pues la mayor parte de sus prácticas como educadora han sido en este jardín. Arredondo & Ricinski (1996) sitúan las instancias de perfeccionamiento como un factor importante de influencia en las creencias y prácticas de los educadores y en Ángela este factor se observa presente a través de la especialización Montessori. Estudios más recientes como el de Moreno (2012) acerca del estado de la profesión del educador de párvulos en Chile, también detectó la importancia de la formación permanente en la calidad de la educación preescolar, indicando que sólo un 36,5% de las educadoras se especializan en formación continua. (No se especifica en evaluación)

Ciertamente la guía reconoce que las experiencias que más ha integrado en su estadía dentro del jardín y que, seguramente, han configurado su manera de entender la evaluación de los niños, ha sido el trabajo realizado con las otras guías. Define que el observar las prácticas de sus compañeras, resolver los problemas entre todas, compartir momentos de reuniones y diálogos en equipo, le han permitido asumir una postura más clara respecto de cómo se debe evaluar.

*“Porque como yo observo a... claramente, también veo a mis compañeras, y si veo algo bueno, que estás haciendo tú, lo voy a repetir. Y después, en algún momento diré, “oye, hice lo mismo que tú y me resultó súper” y la otra no se va a enojar, “oye, hiciste eso que yo hice”. Es distinta la actitud, es como de co-ayuda siempre, en todos los sentidos, con los papás, ayudándolos a ellos en el hogar, aquí con las compañeras. Hay veces que estamos todas juntas y hay un problema X en un salón, que la Carmen Gloria o yo no pudimos solucionar, y se busca una estrategia, “oye, y por qué no probamos así, o por qué no llamas a la mamá y le dices esto otro”. (EA 2.1 P: 103)*

También valora las experiencias con los niños, lo que ha observado de cómo aprenden y la posibilidad de que ellos puedan vivir situaciones interesantes y reales. Da la impresión que para ella la experiencia de ver a los niños motivados la motiva también. Transmite una sensación de maravillarse con las experiencias vividas y la evaluación pasa a ser parte de esta sensación de satisfacción.

*“Que hay una disposición distinta del adulto en buscar para que sea un objeto más amigable no una lija. Esas pequeñas sutilezas, que, claramente, yo antes tampoco las veía. Yo me preocupaba de hacer la actividad, suave y áspero, con un algodón y una lija. Pero es distinto poner una esponjita bonita o unas conchas... yo lo aprendí en Montessori...” (EA 2.3 P: 22-23)*

Ángela relata que dentro del jardín **se siente cómoda** con su manera de ser. Comenta que, durante su paso por éste, se ha dado cuenta de ella misma, de quien es. Expresa que dentro del jardín tiene a su cargo ciertas tareas en función de **sus capacidades personales** las que han valorado los otros miembros del jardín y eso la reconforta.

*“Y aquí... lo que más me ha gustado a mí, lo que más me gusta hacer es entregar... y una de las habilidades que acá me reconocen como para el jardín, y que la reconoce la Eli, la reconoce la Marce, quizás, es que tengo la capacidad de contención con los niños, y me entrego y sin querer también se la entrego a la familia. Y como la familia está tranquila porque yo se la entrego al niño, la cosa baja de intensidad, de ansiedad, y se logra una adaptación tranquila. (Del niño y de la familia al jardín)” (RVPA. P: 04)*

La capacidad de la que habla es la contención de los niños en los momentos de adaptación, sobre todo cuando son pequeños e ingresan por primera vez, por ello le han dado la responsabilidad de dirigir los grupos de niños menores. Esto fue registrado en una nota al momento de aclarar esta cita con ella.

Ángela, me explica que su capacidad de contención con los niños y familias le han permitido responsabilizarse de los grupos de niños pequeños. Pues se confía en que puede contener bien a las familias que ingresan y a los niños que están en la etapa de transición de sala cuna al nivel del 3 a 6. **(Nota 8 Paula.)**

La nota y la cita anterior aluden a la importancia que tiene para Ángela y para la comunidad del jardín las **características personales de las educadoras**. Es uno de los aspectos que la guía considera que también influyen en sus creencias. También menciona que las vivencias personales han sido importantes desde el comienzo de su profesión y desde sus primeras vivencias como estudiante, pues en ese entonces ya experimentó incomodidades que fueron configurando sus preferencias en el enfoque educativo que más adelante le haría sentido. Sumado a su forma de ser, que según expresa, la ha conducido desde un principio a actuar con coherencia a sus creencias. Ángela piensa que esto debe ser fundamental en el ejercicio de un educador.

“...antes de ser incoherente con mi trabajo. Porque si yo me quedaba, claramente, iban a confiar y yo iba a hacer lazos con los niños y no iba a corresponder que yo me retirara. Desde mi punto. Pero yo al verme que yo ingresaba y que las cosas no estaban bien y no había ningún apoyo sino, que más bien, sólo se esperaba que llegara el arancel mensual (el pago de los padres). No había cosas materiales que planteaba en las planificaciones, (el jardín no accedía a los recursos materiales solicitados) tenía que bajar el costo de las planificaciones y era un poco raro para mí eso, porque cuando uno está estudiando trata de hacer las mejores planificaciones e invierte bastante en planificaciones, porque tienes que llevar los materiales para todos los niños. Y es que en algunos jardines no te pasaban los materiales. Entonces para mí era como, “a ver..., cuál es el bienestar.Cuál es la ganancia”, digamos. Claro, yo entiendo que es un negocio, pero ese negocio también tiene que nutrir el ámbito educativo de los niños y si no lo hace siento que está como cojo (es insuficiente). Entonces, no me hice cargo de esas instituciones. Dos veces me pasó, como súper concretas. Y yo conversé eso con las personas que estaban a cargo, porque no se les podía llamar directoras a las que estaban a cargo, eran sólo personas que estaban a cargo del lugar.” (ER4. EA. 2.1 P: 51)

En esta experiencia, se deja ver una visión crítica de guía a las personas que dirigen las instituciones. No relata aspectos vinculados con evaluación, pero de alguna manera expresa su inquietud por encontrar un lugar donde su actuar pedagógico responda a lo que cree de la educación y de la visión de los niños. Pudiendo trasladarse a la relación de sintonía que debe existir para ella entre creencia y práctica de la evaluación.

#### ***IV. La vida en el centro educativo es clave a la hora de evaluar.***

El jardín infantil Payllahuén es para Ángela como una familia, es muy importante que sus compañeras la consideren no sólo como la educadora que viene a trabajar y se va, sino que tiene una vida personal que influye en su día a día, igual que todas e igual que los niños. Dentro del jardín existe un ambiente que, según la guía, no se

da en otros lugares, es un ambiente de cuidado al otro, de colaboración, de compañerismo, lo que favorece una visión compartida de la evaluación.

*“Y aquí en el trabajo, con las personas que están acá, ellas... o sea, ellas me conocen realmente, si tú hablas con la Marce de mí, más allá de lo pedagógico, ella sabe quién es mi abuelo, que falleció hace poco o cómo me ha ido con la Rocío, ellas reconocen como la persona y la vivencia de cada una, no es solo la Ángela que trabaja en el salón de 1 a 3, y viceversa, yo lo hablo como personal, pero yo creo que todas reconocemos las vidas de las otras, por lo cual las cuidamos.” (EA. 2.1 P: 69)*

Este ambiente y esta visión de **cuidado** está favorecida por la directora del jardín, de quien se percibe cierta admiración por parte de la educadora, por su manera de referirse a ella. La describe como una mujer sabia y de la cual ella ha aprendido mucho. En los aportes que reconoce de la institución, respecto de las creencias que ella ha construido en evaluación, la menciona en varias ocasiones (a la directora del jardín). Relata que ella le ha permitido cambiar parte de sus pensamientos a través de su ejemplo, que le ha ofrecido libremente el perfeccionamiento sin obligarla, como se ha narrado anteriormente, ha promovido y promueve un buen ambiente dentro del jardín y esto para Ángela afecta directamente a las ideas y prácticas evaluativas.

*“...acá la Eli que es la directora siempre nos instauro la ley del cuidado, o sea, si yo... en todo sentido, a ella le cargan los portazos, me dice “Ángela, la puerta si se tira se va a estropear, entonces, mejor cerrarla despacito”. Desde ahí, algo muy básico, al cuidado con el otro, si tiene pena, o si tú eres muy brusca, o si tú vienes incomoda decir, “sabes que hoy día tengo un mal día así que, por favor, no me molesten, porque puedo contestar cualquier estupidez” y eso es válido, pero tú tienes que decirlo porque solo tú sabes, que vienes así... Entonces, desde ahí, más la mirada de la Eli... si uno sabe escuchar a la Eli, porque ella tiene mucha sabiduría en muchas áreas...” (EA. 2.1 P: 57, 59)*

En la tabla de frecuencia se evidencia la relación que hace entre el ambiente y las buenas prácticas de evaluación. Lo expresa manifestando que éste repercute en la visión y a actitud hacia los niños y sus familias, permitiendo considerar sus

habilidades y sus procesos, porque hay una disposición positiva interior. Ella piensa que la visión de persona que se promueve en el jardín entre adultos y niños conduce a determinar lo que se espera de los niños con respeto por sus características y habilidades con las que llegan al jardín.

*“...con las habilidades que ellos traen van a empezar a trabajar, y después cuando yo ya vea que esas habilidades están adquiridas y bien desarrolladas voy a empezar a buscar otros desafíos, y se logran muy enteramente. ... se logra ver los avances de los niños. Yo creo que esto se da un poco por la filosofía que uno mira, con los ojos que uno ve a los niños y a la vez porque el lugar está adaptado para bien...” (EA. 1.2 P: 35)*

Carbonell (2015) plantea que una de las causas que ha dado el giro en muchas propuestas educativas alternativas del siglo XXI es precisamente esta idea de un ambiente de cuidado y cariño para favorecer relaciones cercanas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, apuntando a ser de la escuela un espacio más educativo, en relación a los valores sociales que se pretenden en la actualidad, libertad, responsabilidad, ciudadanía, creatividad, pensamiento crítico, entre otros.

Cuando Ángela menciona que el lugar también favorece la observación de los avances de las habilidades de los niños, hace referencia a los aspectos organizativos del jardín y nombra aspectos relacionados con la organización del espacio, del tiempo, los recursos, la organización de los niños, pero pone mayor énfasis en **la organización del equipo** para evaluar y la importancia de la **ratio adulto/niño** para poder efectuar una evaluación adecuada. Piensa que la manera de organización que tiene el equipo educativo favorece el registro y la elaboración de los informes de la manera en que lo hacen. Argumenta que se distribuyen las tareas de tal forma que cada una se sienta cómoda con sus habilidades y responsabilidades. Se valora la autonomía por parte de las educadoras y existe un trabajo colaborativo para compartir los registros y pedir ayuda cuando se necesita.

*“Sí, de repente eso se hace como naturalmente en los salones (el registro). Si te ven a ti sentada ya la otra tiene que estar ahí de asistente con los “chiquillos” y entregar cada... los materiales, acompañar al baño. Y después le toca a la otra, es como una instancia como natural eso. Y si no, se instaura, no sé, los lunes y los miércoles observa la Ángela y los martes y los jueves observa la otra. (EA. 2.2 P: 09)*

Expresa que el trabajo de registrar, por ejemplo, se debe hacer siempre y que las estrategias entre compañeras surgen de manera natural para organizarse. Probablemente esto implica una relación muy cohesionada y un trabajo de quipo por parte de las personas que dirigen el centro bastante riguroso. Pero además la disposición de quienes forman parte del equipo debe ser fundamental a la hora de querer formar parte de una vida de centro con estas características.

*“...el equipo que esté a cargo tiene que hacer el pauteo de trabajo para hacer los informes. Y que tiene que ver con eso, con que cuando estén haciendo el informe saber qué van a mirar. Depende de la edad heterogénea que hay en el salón, ver cómo se van a repartir los informes. En ese sentido se dice, “ya tú vas a revisar esta área” y se revisa el área a evaluar, tanto de... si es en sala cuna se evalúa lo motriz, lo de lenguaje, vida práctica que está arriba, todo por áreas. Igual que en el salón de 3 a 6. Y después, dependiendo de las habilidades del niño que, arriba (salón de 0 a 3), no sé, que a los 8 meses... que a 1 año 5..., “ah, ya lo voy a hacer yo” y eso lo tienen todas como en apuntes la verdad, no tenemos un libro en que saquemos... (Indicadores)*

**(ER5. EA. 2.2 P: 29)**

En relación al ratio niño/adulto, la guía cree, porque así lo menciona constantemente, que a mayor cantidad de niños es más difícil evaluar con un sistema de observación por registro como se hace en su jardín. Lo argumenta relatando que la capacidad del adulto para contener a los niños pequeños, satisfacer sus necesidades básicas, responder a sus características particulares, no



es suficiente si sobrepasa un número de 5 por adulto, considerando que ella trabaja con pequeños de 1 a 3 años aproximadamente.

*O sea, nosotras sabemos todo lo que hacen los “chiquillos” y si no sabemos no nos cuesta nada observar con cierto material ya vas a saber. Pero con 45 niños que es como lo real en otros lugares, no creo que... pensando en la capacidad de un adulto, no creo que un adulto pueda registrar a 45 niños tan minuciosamente. (EA. 2.2 P: 35)*

En este aspecto el Ministerio de Educación del gobierno de Chile en el decreto 115 del año 2012, indica que el número de niños por adulto en un grupo heterogéneo como es este caso, debe ser un coeficiente de Educadoras o Educadores de Párvulos y de Técnicos de Educación Parvularia, y el número máximo de alumnos por grupo será el que corresponda aplicar al alumno de menor edad dentro del grupo. Para calcular este coeficiente se exponen, a continuación, las ratios propuestas para las edades segmentadas.

Para **sala cuna** (0–2 años) un Educador de Párvulos hasta 42 lactantes, distribuidos en dos grupos, y un técnico de educación parvularia hasta 7 lactantes, debiendo aumentarse el personal a partir del lactante que excede de dichas cifras. Para el **nivel medio menor** (2-3 años) un Educador de Párvulos hasta 32 niños y un técnico de educación parvularia hasta 25 niños, debiendo aumentarse el personal a partir del niño excede de dichas cifras, el grupo podrá estar conformado por un máximo de 32 niños. En **nivel medio mayor** (3-4 años) se exigirá un educador de párvulos y un técnico en párvulos hasta 32 niños, con las mismas condiciones anteriores y con un máximo de 32 niños. En **primer nivel de transición** (4-5 años) se exigirá un educador y un técnico en párvulos por grupo de hasta 35 niños, si el grupo no excede los 10 niños sólo será necesario un educador. En **segundo nivel de transición**, se exigirá un educador y un técnico en párvulos hasta 45 niños por grupo si éste no excede los 15 niños, sólo será necesario un educador de párvulos. (Nota 9. Paula)

En relación al mismo punto, María Montessori (2003) aunque no hace referencia concreta ni específica del tema, señala en más de una ocasión dentro de sus obras que el método funcionaba perfectamente con 40 o 50 niños aproximadamente. Sin

embargo, la época en la que Montessori introdujo su método fue hace más de 140 años en que las características de los niños y la sociedad en general eran distintas. Sin duda hoy los pequeños son más activos, demandan más atención por parte de los adultos y esto se conjuga con los espacios, tiempos y condiciones que rodean a la escuela.

#### ***V. La sensación de que el lugar de trabajo es ideal no tiene precio, pero se escoge.***

Durante los encuentros con esta guía Montessori, las reflexiones generadas fueron diversas, parte de ellas se debió seguramente a la forma de ser de Ángela, bastante reflexiva, y otra parte a la mirada retrospectiva de su vida que se generó en las entrevistas, con la que ella pudo vincular su opción de trabajo dese el enfoque Montessori. En un comentario post entrevistas alude al hecho que no había cuestionado su vida con su en relación a su decisión laboral, esto se recoge en una nota.

AL finalizar el periodo de entrevistas, Ángela me comenta de manera informal que no se había cuestionado las influencias de su vida temprana en su opción educativa, de alguna manera me da a entender que ha sido un descubrimiento. **(Nota 10. Paula)**

De todas las reflexiones que Ángela relata en los encuentros, hay algunas que se vinculan con ideas más repetitivas, por ejemplo, se refiere con mayor énfasis a la **satisfacción** que siente con la manera **de vivir la evaluación** en el jardín, porque concluye que se da dentro de un ambiente ideal. Vincula la evaluación con todos los aspectos que rodean el ambiente educativo. Sobre todo, rescata, que se puede efectuar una evaluación real de observación y registro individual porque las condiciones, principalmente de ratio adulto/niño y metodología, lo permiten.

*“...yo siento que aquí es ideal porque son pocos niños y somos adultos y tenemos como una mirada distinta. A lo mejor, en un tradicional cuesta eso y tiene que haber ese pauteo y tiene que haber cierta distancia entre el profesor y el auxiliar, pero aquí no.” (EA. 2.1 P: 77)*

Se observa en Ángela gusto por su trabajo, expresa una dicha en los descubrimientos que ha hecho en su experiencia con los niños. Da la impresión que la evaluación ha sido también una construcción en la experiencia, observando que la teoría propuesta en la especialización Montessori puede verse reflejada en la práctica.

*“Y para mí ha sido grato la verdad, porque logro darme cuenta más completamente, por aquellas actitudes que los niños... al inicio, eran como súper débiles y sin querer, dentro del proceso ya no lo son, al contrario. Y puede ser que le costó recortar, una cosa como súper básica, hasta el que no quería ni que lo miraran los niños. Y eso es lo más rico con los más chiquititos, que al inicio vienen saliendo de su casa, o sea, no tienen ningún otro contacto con personas desconocidas.” (RVP. P: 04)*

Pero también, como ella afirma, es cuestión de disposición del adulto. Ángela reitera en muchas ocasiones que una vez descubiertas sus capacidades y debilidades es ella quien debe optar por la forma de vivir la educación y asegura que así debiera ser en todos los casos. También está consciente de sus debilidades. Menciona que una de las cosas que ha aprendido de la Montessori (como le llama a María Montessori) es a ser humilde, y como tal reconoce que se equivoca y que esto debe tenerlo siempre presente sobre todo en la evaluación que se hace de los niños.

*“Porque hay veces que uno se equivoca Paula, está exigiendo más de lo que debemos exigir o estamos exigiendo menos. Entonces en eso sí que somos bien cuidadosas en la evaluación digamos, como de... más bien de limitarnos en mostrar las habilidades, para que de ahí nazca un poco el tema, que los niños están en proceso de adquirir una habilidad. O estamos comenzando al inicio del trabajo con cierta habilidad... Siento que es distinta la manera de evaluar en Montessori y es de una manera más armónica para los papás.” (EA. 1.1 P: 58)*

Ser cuidadosa, por lo tanto, para la guía, es limitarse a mostrar las habilidades que los niños manifiestan. Recordando que el educador debe orientarse siempre por los parámetros de desarrollo según las etapas cronológicas. En este sentido alude también a la humildad y empatía del educador frente a los padres, porque insiste en que ellos también vivencian un proceso de aprendizaje con sus hijos.

Estas reflexiones surgen desde una mirada hacia su propia práctica, pero también parte de sus reflexiones apuntan hacia el sistema “tradicional” o impartido por otras instituciones, del cual dice respetar sus opciones de evaluación y metodologías educativas, pero crítica el fundamento en que se respaldan estas opciones, comparándolo siempre con el enfoque Montessori. Uno de los aspectos que más crítica de este sistema educativo es la imposibilidad de elegir de los niños, que los imposibilita a ser adultos con capacidad de tomar decisiones.

*Y yo siento que la educación Montessori entrega eso, esa capacidad, no es de ser como... Porque acá hay muchos niños que les dicen (en otros establecimientos) que son falta de respeto porque preguntan cosas a los profesores y les debaten, pero si el profesor fuera más humilde, le gustaría ese niño, que participe de su clase, porque le ayudaría. Pero los profesores que no son, o que no están adaptados para eso, que los juzguen, les molesta. En cambio, si tuviéramos la disposición de que todos podemos preguntar y todos podemos elegir, sería distinta la mirada, estaríamos preparando al niño para elegir. Pero si tú a los niños chicos les entregas todo listo, ¿cómo lo estás preparando para elegir a los 17 o 18 años? Y es lo que me gusta acá, entregarles herramientas a los niños. (Para el futuro)” (RVP. P: 04)*

Valora que los niños fortalezcan sus habilidades y se sientan seguros de opinar y de destacar en sus potencialidades, lo que critica de otros sistemas y pues considera necesario para la sociedad actual. En sus relatos da a conocer experiencias con niños pequeños en las que ellos se expresan seguros y confiados, lo que en muchas ocasiones no es valorado debido a su corta edad. Por esta razón en el jardín se invita a los padres a observar y, como ella explica, muchas veces se quedan sorprendidos de lo que ven.

*“Sí, sí, fuera de contexto porque (en este jardín)... a los niños se les entregan otro tipo de herramientas, son como más seguros, más espontáneos, son más desenvueltos, como más libre, los niños de acá, siento yo. En los otros colegios, como son tantos niños, como que pasan todos por el mismo umbral, como que no se destaca ninguno. En cambio aquí son todos como bien tozudos en sus cosas, para bien y para mal. Pero crean cosas, crean discusiones, hoy día uno, con suerte tiene 2 años, hablando del temblor del sábado, y de pie, hablando “no a mí se me movió la lámpara” otro “no a mí se me cayó la foto” como que todos habían vivido algo distinto. No que tú fueras también eso que viviste que la lámpara se te movió, no, a mí. Entonces es una instancia como muy grande, siento yo, y de respeto al otro. Y en los colegios como que eso se pierde porque son... por lo mismo, yo siento que la cantidad de alumnos ahí es lo complejo, de discutir.” (ER. 6. EA. 2.2 P: 37)*

Por lo tanto, para Ángela, aunque entienda que el problema de otras instituciones sea complejo por temas de administración y organización, las herramientas que se entregan a los niños y cómo se evalúan sus aprendizajes, no deben estar desvinculadas de una visión de niño como sujeto de respeto, de su familia como aprendices con sus hijos, de un equipo de trabajo cohesionado, de un ambiente de cuidado. Tiene que ver con la actitud de un educador que esté dispuesto a trabajar con humildad y que tenga unas características personales de apertura y sensibilidad.

*“O sea tiene que ver como las ganas de conocer, o sea, aquí hay muchos papás que a uno mismo le enseñan... Entonces va a haber, o sea, va a depender siempre de la persona que quiera aprender o mirar otras alternativas. Hay personas que no sirven para mirar otras alternativas, ni en cuanto a educación, ni en cuanto a forma de vida...” (EA. 2.1 P: 53)*

En síntesis, las creencias de evaluación de Ángela están relacionadas con unas creencias educativas que van más allá de una metodología particular. En el fondo Montessori propone un enfoque filosófico, que en el caso de Ángela se observa muy integrado a su vida, tanto en su rol de educadora de párvulos, como de madre,

como de compañera de trabajo, en general en su manera de ver la vida. Para ella **cada educador debe buscar el enfoque donde se siente cómodo**, pues todos somos distintos y a todos nos motivan diferentes prioridades. En el ámbito educativo, lo común es querer resultados y esperar que los niños respondan a las necesidades de los adultos, o inventar necesidades que ellos no presentan, pues no se dedica tiempo a observarlos con delicadeza. Desde este enfoque educativo la prioridad es que los niños manifiesten sus habilidades y que el educador sea un observador que guía desde un rol pasivo, que se preocupa de organizar el ambiente con recursos, que detecta a través de la observación, que el niño requiere para construir su aprendizaje. Se requiere mucha paciencia y formación personal constante del espíritu del maestro. Las creencias de Ángela responden a esta prioridad construida a lo largo de su experiencia en la formación y práctica Montessori y complementada con sus experiencias de vida y formas de ser. Un mayor número de documentos personales hubiesen complementado las creencias en la práctica, sin embargo, los argumentos de esta educadora reflejan sus pensamientos, ideas, sensaciones y emociones de manera coherente durante todo su discurso.

### **11.3 La evaluación contextualizada para Paola, una visión que responde al aprendizaje activo High Scope.**

#### **11.3.1 Información según las notas de campo.**

Las notas de campo obtenidas en los encuentros con Paola y, análisis posteriores a estos, se resumen en la tabla n°57 y se concentran, sobre todo en el tipo personal, pues con esta educadora aparecieron percepciones e interrogantes que también provocaron reflexiones personales (de la investigadora)

**Tabla 57. Tipos y número de notas de campo caso Paola. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora:	Notas descriptivas	Notas Personales	Notas Metodológicas	Notas teóricas.
Paola	2	6	1	3

En el caso de Paola la mayor parte de las notas registradas fueron de tipo personal, es decir, de las apreciaciones y sensaciones de la investigadora. Estas, fueron puntualizadas y comentadas con la educadora en instancias posteriores a las entrevistas. Las notas descriptivas corresponden al momento en que la educadora aclara situaciones, términos y otros aspectos que no quedan claros a la investigadora, en instancias post entrevistas y que son para esclarecer la información, las cuales fueron facilitadas por la educadora con total disposición. Notas metodológicas sólo hubo una, que permitió redefinir las categorías. Las notas teóricas se hicieron necesarias para justificar alguna idea personal, como por ejemplo la influencia del “prestigio” en cuanto a calidad de la Universidad en que se formó la educadora.

#### **11.3.2 Información según los documentos personales.**

Los documentos recibidos por parte de Paola fueron oportunos para comprender su práctica. La revisión y el análisis de estos, permitió visualizar que en la práctica el enfoque curricular High Scope es muy sistemático para evaluar el desarrollo de los niños en las distintas categorías propuestas.

**Tabla 58. Documentos personales caso Paola. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora.	Documento	Total de documentos
Paola	Informe de evaluación para la familia. Registros diarios. Planilla de RON acumulado. RON. Descrito y explicado por categorías y subcategorías.	4

Los cuatro documentos permitieron configurar una idea de varias dimensiones en que Paola realiza la evaluación, ya que tres de ellos son de carácter oficial pero el informe es escrito y organizado de forma muy personal y uno, los registros diarios, son instrumentos personales. Esto facilitó un análisis de su práctica, complementario a sus opiniones en las entrevistas y relato.

**Tabla 59. Análisis documentos personales caso Paola. Fuente: Elaboración propia.**

Tipo de documento.	Oficial x2 – personal x2
Estrategia	Observación x4 – fotografías.
Técnica.	Escala de valoración – registro anecdótico – registro de lenguaje – trabajos de los niños – Rubrica.
Qué se evalúa.	Capacidades x3 - conductas observadas x2 – categorías del RON x3 – dimensiones del desarrollo x2.
Quién evalúa.	Educadora x4 – técnico – otros educadores.
Para qué se evalúa.	Diagnosticar x3 – informar x2 – promover – tomar decisiones x2 – retroalimentar – modificar estrategias x2.
Cuándo se evalúa.	Inicio x2 – mitad del proceso x2 - final del proceso x2 – final del ciclo.

Como se mencionó, Paola evidenció el uso de instrumentos oficiales y personales, un uso de la observación por sobre otras estrategias. En sus prácticas se puede ver una cierta coherencia con su discurso lo que permitió relacionar la práctica de evaluación High Scope como algo que responde a las creencias de la educadora. Son instrumentos que se complementan para evaluar distintos objetos. Aunque el informe es un instrumento de comunicación de la información, se consideró aporte a los instrumentos de evaluación, porque describe de modo simple cómo el niño realiza determinadas conductas lo que permite el seguimiento de un proceso y, utiliza evidencias como fotografías las cuales son muestras que pueden ser reutilizadas a lo largo del tiempo.



### 11.3.3 Información según entrevistas y relato de vida profesional.

#### Análisis según tablas de frecuencia.

El máximo de comentarios realizados dentro de una misma categoría fueron 24 y el mínimo 3, por lo tanto, se estableció una media de 10 comentarios para establecer una frecuencia que indicara consistencia en sus ideas (Haciendo el cálculo del total de comentarios) Respecto a los códigos la media, como en los otros casos, fue de 3 pues hubo una frecuencia de repetición de ideas entre 1 y 6 veces aproximadamente.

Tabla 60. Resumen codificación primera categoría Paola. Fuente: Atlas ti 6.0

META CATEGORÍA: PRINCIPALES CREENCIAS SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INFANTIL.							
<b>Categoría: Agentes de evaluación.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----							
equipo de aula evalú	1	0	0	0	0	0	1
otros educadores eva	2	0	0	0	0	0	2
padres evaluadores	1	0	0	0	0	0	1
-----							
Totals	4	0	0	0	0	0	4
<b>Categoría: Comunicación de la información.</b>							
-----							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----							
archivos compartidos	1	0	0	0	0	0	1
comunicación constan	1	0	0	0	0	0	1
comunicación de info	0	0	1	0	0	0	1
entrega de informe a	0	1	0	0	0	0	1
entrevista personal	1	1	0	3	0	1	6
fotografías evidenci	0	2	0	0	0	0	2
información de los l	0	0	0	0	0	1	1
información de resul	0	1	0	0	0	0	1
información debe ser	1	0	0	0	0	0	1
informe descriptivo	0	2	0	0	0	0	2
informe digital	1	1	0	0	0	0	2
informe selectivo	0	1	0	0	0	0	1
-----							
Totals	5	9	1	3	0	2	20
* Entrevista personal con las familias.							
<b>Categoría: Concepto de evaluación.</b>							
-----							
PRIMARY DOCS							

CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
concepción de evalua	0	0	1	0	0	1	2
evaluación homogenei	0	0	0	0	1	0	1
evaluación articulad	1	1	0	0	0	0	2
evaluación contextua	2	3	0	0	0	0	5
evaluación integral	0	0	0	1	0	0	1
visión vinculada al	0	0	0	3	0	1	4
Totals	3	4	1	4	1	2	15

\* Evaluación contextualizada.  
\* Visión vinculada al aprendizaje.

**Categoría: Criterios de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
consideración de la	0	0	0	0	0	1	1
criterios propuestos	0	0	1	0	0	0	1
importancia de la ed	0	0	0	0	0	1	1
niveles de logro con	0	0	0	0	1	0	1
promedio grupal	0	0	0	1	0	0	1
ritmo individual del	0	0	0	1	0	0	1
Totals	0	0	1	2	1	2	6

**Categoría: Instrumentos y/o estrategias de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
archivador/portafoli	1	0	0	0	0	0	1
asociación intrument	0	1	0	0	0	0	1
asociación intrument	0	1	0	0	0	0	1
definición de instru	0	1	0	0	0	0	1
proceso de autoevalu	0	0	0	0	0	1	1
Registro de Observac	3	1	0	0	0	0	4
registros anecdótico	1	1	0	0	0	0	2
rúbrica implícita pr	0	0	1	0	0	0	1
tablas como recursos	0	1	0	0	0	0	1
trabajos diarios de	1	0	0	0	0	0	1
uso de escala de val	0	1	0	0	0	0	1
uso de fotografías	1	1	0	0	0	0	2
uso de registro de e	0	0	1	0	0	0	1
Totals	7	8	2	0	0	1	18

\* Registro de observación del niño (RON)

**Categoría: Momentos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
evaluación durante e	3	0	0	0	0	0	3
evaluación en distin	3	0	0	2	0	0	5
evaluación en moment	0	0	0	2	0	0	2
evaluación y registr	1	1	0	1	0	0	3
Totals	7	1	0	5	0	0	13

\* Evaluación durante el año.

\* Evaluación en distintos momentos de la rutina.

\* Evaluación y registro en todo momento.

**Categoría: Objetos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
aprendizajes logrado	0	1	0	0	0	1	2
conducta NO observad	0	0	0	1	0	0	1
conducta observada e	1	0	0	0	0	0	1
evaluación de aprend	1	0	0	0	0	0	1
evaluación de catego	1	0	0	0	0	0	1
evaluación de proced	0	0	0	3	0	0	3
evaluación del avanc	0	1	0	1	0	0	2
evaluación del área	1	0	0	0	0	0	1
evaluación del ciclo	1	1	0	0	0	0	2
evaluación del desen	1	0	0	0	0	0	1
evaluación del desen	1	0	0	0	0	0	1
evaluación del nivel	1	0	0	0	0	0	1
Totals	8	3	0	5	0	1	17

\* Evaluación de procedimientos.

**Categoría: Propósitos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
evaluación para prep	0	1	0	0	0	0	1
evaluar para comunic	1	0	0	0	0	0	1
evaluar para desarro	2	0	1	0	0	0	3
evaluar para potenci	2	0	1	0	0	0	3
evaluar para proyect	2	0	0	0	0	0	2
evaluar para reforza	2	0	1	0	0	0	3
evaluar para revisar	1	0	1	0	0	0	2
evaluar para saber,	2	0	0	0	0	0	2
evaluar para tomar d	0	0	0	0	0	1	1
Totals	12	1	4	0	0	1	18

\* Evaluar para desarrollar estrategias en función de objetivos.

\* Evaluar para potenciar.

\* Evaluar para reforzar.

**Categoría: Recursos de apoyo a la evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
materiales recursos	0	0	0	1	0	0	1
recursos digitales	1	0	0	0	0	0	1
recursos electrónico	0	0	0	1	0	0	1
recursos interpreson	0	0	0	1	0	0	1
uso de documentos of	2	1	0	0	0	0	3
Totals	3	1	0	3	0	0	7

\* Uso de documentos oficiales de gobierno como recurso.

**Categoría: Relación con la familia.**

PRIMARY DOCS

CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
familia&escuela como relación c/flia dire	1	0	1	0	0	0	2
	0	0	1	0	0	0	1
Totals	1	0	2	0	0	0	3

**Categoría: Rol del adulto.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
educadora debe aport	1	0	0	0	0	0	1
educadora responsabl	3	0	0	0	0	0	3
la educadora debe co	0	0	1	0	0	0	1
la educadora debe re	0	0	1	0	0	0	1
la educadora debe se	0	0	1	0	0	0	1
la educadora media e	0	0	0	2	0	0	2
Totals	4	0	3	2	0	0	9

\* Educadora responsable de la evaluación.

Las principales creencias acerca de la evaluación manifestadas por Paola se encuentran con mayor frecuencia en la **comunicación de la información, relacionada sobre todo con las entrevistas con las familias**. Son frecuentes, además las referencias a los propósitos de evaluación y, los códigos más nombrados, desarrollar estrategias, potenciar y, reforzar. Enuncia diferentes objetos de evaluación, pero su énfasis está en los procedimientos. Para ella el **concepto de evaluación se asocia al contexto educativo y al aprendizaje de los niños**. Y el rol del adulto lo relaciona fundamentalmente con la responsabilidad que debe tener la educadora en la evaluación de los pequeños. Hace mención a varios instrumentos y estrategias, pero no hay un deber ser muy pronunciado. Comenta poco en relación al vínculo familia-escuela y tampoco se refiere con precisión a los agentes de evaluación.

**Tabla 61. Resumen codificación segunda metacategoría. Fuente: Atlas ti 6.0**

META CATEGORÍA: SISTEMA DE CONFIGURACIÓN DE LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJES.							
Categoría: Características personales de la educadora.							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
forma de ser de la e	0	0	1	1	0	0	2
habilidades propias	0	0	1	0	0	0	1

idea respecto a la	0	0	0	0	1	1	2
valores intrínsecos	0	0	0	1	0	0	1
voluntad de la educa	0	0	0	3	0	0	3

Totals 0 0 2 5 1 1 9  
 \* Voluntad de la educadora.

**Categoría: Experiencias docentes.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
evaluación high scop	0	0	0	0	0	2	2
idea acerca de la ex	0	0	0	5	1	0	6
idea resepecto a la	0	0	0	0	1	1	2
influencia de la exp	1	0	0	0	0	0	1
Totals	1	0	0	5	2	3	11

\* Idea acerca de la experiencia.

**Categoría: Formación inicial.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
conexión de formació	0	0	0	1	0	0	1
elección del curricu	0	0	0	0	0	2	2
formación inicial co	2	1	0	3	0	0	6
integración de conce	1	0	0	0	0	0	1
uso del conocimiento	0	0	0	1	0	0	1
Totals	3	1	0	5	0	2	11

\* Formación inicial como base necesaria.

**Categoría: Formación permanente.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
formación excusliva	0	0	1	2	0	1	4
utilidad de la forma	0	0	0	4	0	0	4
Totals	0	0	1	6	0	1	8

\* Formación exclusiva en la metodología.

\* Utilidad de la formación permanente.

**Categoría: Vivencias personales de la educadora.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
condiciones familiar	0	0	0	1	0	0	1
elección del curricu	0	0	0	0	0	2	2
idea acerca de la in	0	0	0	0	0	2	2
vivencias personales	0	0	0	4	0	0	4
Totals	0	0	0	5	0	4	9

\* Vivencias personales de la educadora como aprendiz.

Paola no es muy enfática en sus comentarios relacionados con esta meta categoría. Sólo dos categorías alcanzan un nivel por encima de la media respecto de otros, estos corresponden a las **experiencias docentes** y **la formación inicial** como factores, que considera, han intervenido en sus creencias. Respecto de la primera, sólo menciona que la experiencia influye en las creencias de los educadores (no precisamente en la suya) en sintonía con lo que han mencionado los autores, ya citados en los otros casos. En cuanto a la segunda, destaca con bastante frecuencia el papel de su formación universitaria en sus opciones educativas y evaluativas, en este sentido la influencia de la formación es clave para modificar las estructuras aprendidas de las experiencias de vida, según plantea Vera (2012). En relación a la formación permanente comenta sólo dos ideas, pero es reiterativa en ellas, lo que les da consistencia. Expresa que en la metodología High Scope debe haber formación exclusiva en evaluación y, vinculado a ello, la formación permanente es fundamental en su trabajo. De las otras categorías destaca únicamente **la voluntad** como una característica personal en las educadoras, que determinaría su manera de ver y aplicar la evaluación. Sus vivencias personales siendo estudiante (escolar) también las nombra como parte de sus influencias en la configuración de las creencias.

**Tabla 62. Resumen codificación tercera metacategoría. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>METACATEGORÍA: EJEMPLOS PRÁCTICOS DE EVALUACIÓN.</b>							
<b>Categoría. Ejemplos de experiencias de evaluación.</b>							
CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
descripción de la or	1	0	0	0	0	0	1
descripción del uso d	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de acción re	0	0	1	0	0	0	1
ejemplo de agrupació	2	0	0	0	0	0	2
ejemplo de archivo d	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de organizac	1	0	0	1	0	0	2
ejemplo de orientaci	2	0	0	0	0	0	2
ejemplo de uso de la	1	0	0	0	0	0	1
ejemplo de uso de ta	0	1	0	0	0	0	1
ejemplo de comunicaci	0	0	0	1	0	0	1
ejemplos de diferent	0	0	0	1	0	0	1
experiencia con educ	0	0	0	0	0	1	1
experiencia con el u	0	1	0	0	0	0	1
experiencia de forma	0	0	1	0	0	0	1
experiencia de regis	0	0	1	0	0	0	1

experiencia en otro	0	0	0	0	1	0	1
experiencias en el m	2	0	0	3	0	0	5
-----							
Totals	11	2	3	6	1	1	24
-----							
* Experiencias en el mismo centro.							
<b>Categoría: Estrategias usadas/relatadas.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----							
archivador/portafoli	1	0	0	0	0	0	1
uso de fotografías	1	1	0	0	0	0	2
-----							
Totals	2	1	0	0	0	0	3
-----							
<b>Categoría: instrumentos usados.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----							
Registro de Observac	3	1	0	0	0	0	4
trabajos diarios de	1	0	0	0	0	0	1
uso de escala de val	0	1	0	0	0	0	1
uso de registro de e	0	0	1	0	0	0	1
-----							
Totals	4	2	1	0	0	0	7
-----							
* Registro de observación del niño. (RON)							

En esta categoría hay presencia de bastantes ejemplos de la práctica y de evaluación, es una forma frecuente que Paola usa para manifestar sus creencias. En cuanto a los instrumentos utilizados en la práctica, mayormente se refiere al RON y en cuanto a estrategias no las destaca. El RON es el instrumento de observación exclusivo de la metodología High Scope, lo menciona en reiteradas ocasiones pues es el que establece el centro educativo como documento oficial.

**Tabla 63. Resumen codificación cuarta metacategoría Paola. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>METACATEGORÍA: RELACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON LAS CREENCIAS DE LA EDUCADORA RESPECTO DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.</b>							
<b>Categoría: Ambiente laboral.</b>							
	PRIMARY DOCS						
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----							
condiciones laborale	0	0	0	3	0	0	3
un buen ambiente fav	0	0	0	0	3	0	3
-----							
Totals	0	0	0	3	3	0	6
-----							
* Condiciones laborales de las educadoras.							

\* Un buen ambiente favorece l práctica evaluativa.

Categoría: Aporte de la institución en la evaluación.

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
asociación de mayor	0	0	0	1	0	0	1
conformidad con el a	0	0	1	0	0	0	1
conformidad con las	0	0	1	0	0	0	1
Totals	0	0	2	1	0	0	3

Categoría: Aspectos organizativos institucionales.

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
autonomía para evalu	0	0	1	0	0	0	1
diferencia entre col	0	0	0	2	3	0	5
jardín o colegio con	0	3	0	0	0	0	3
organización del equ	0	0	0	1	0	0	1
propuesta de evaluac	0	2	0	1	0	0	3
Totals	0	5	1	4	3	0	13

\* Diferencia entre colegio y jardín.

\* Jardín o colegio condicionan la evaluación.

\* Propuesta de evaluación curricular.

Categoría: Disconformidad con la institución.

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
disconformidad con r	0	0	4	0	0	0	4
disconformidad con i	0	0	0	0	2	0	2
poca intervención de	0	0	0	0	5	0	5
sensación de poca in	0	0	1	0	0	0	1
sensación de poco in	0	0	1	0	0	0	1
Totals	0	0	6	0	7	0	13

\* Disconformidad con reuniones de equipo.

\* Poca intervención de dirección en torno a resultados.

Categoría: Intervención de la dirección en las acciones evaluativas.

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
coordinación supervi	0	0	0	0	1	0	1
dirección corrige er	0	0	2	0	0	0	2
dirección evalúa a e	0	0	3	0	0	0	3
dirección evalúa tb	0	0	1	0	0	0	1
dirección muestra/pr	0	0	3	0	0	0	3
dirección orienta a	0	0	1	0	0	0	1
dirección supervisa	0	0	4	0	0	0	4
dirección tb se info	0	0	1	0	0	0	1
influencia del apoyo	0	0	0	0	0	1	1
propuesta de evaluac	2	1	0	0	0	0	3



Totals	2	1	15	0	1	1	20
* Dirección evalúa a educadoras.							
* Dirección muestra/propone.							
* Dirección supervisa.							
* Propuesta de evaluación institucional.							
Categoría: Uso institucional de los resultados.							
-----							
	PRIMARY		DOCS				
CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
-----							
dirección apoya para	0	0	0	0	1	0	1
dirección reconduce	0	0	1	0	0	0	1
dirección toma decis	0	0	0	0	1	0	1
-----							
Totals	0	0	1	0	2	0	3

La idea más estacada en los comentarios de Paola, respecto a la relación de sus creencias, con la institución, tiene que ver con la intervención que ésta hace respecto a la evaluación en la práctica de ésta (de evaluación de la educadora). Le da importancia al papel “evaluador” (formativo hacia las educadoras) propositivo, supervisor, que mantiene la dirección del centro educativo. Destaca los aspectos organizativos del centro como factores importantes en la evaluación de las educadoras y en este sentido hace bastante referencia a la diferencia que percibe entre la estructura organizativa de un jardín y de un colegio. Destaca, también, que los énfasis en evaluación están relacionados con la propuesta curricular del centro, pues es un centro con metodología propia y se deben respetar sus lineamientos, para que tenga sentido. Otra categoría, a la cual no en sus códigos, es la disconformidad con la institución, pues parece estar a gusto, sin embargo, en determinados códigos emite comentarios frecuentes, estos se relacionan a las reuniones de equipo y la poca intervención de la dirección en función de los resultados de los niños, al parecer le gustaría una mejorar del centro educativo en estos aspectos.

**Tabla 64. Resumen codificación quinta metacategoría Paola. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: REFLEXIONES EN TORNO A LAS CREENCIAS DE EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO COMPARTIDO DE INVESTIGACIÓN.</b>
<b>Categoría: Dificultades en la práctica de evaluación.</b>
-----
PRIMARY DOCS

CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
dificultad por la ca	2	0	0	0	0	0	2
dificultad para contr	2	0	0	0	0	0	2
dificultad para organ	1	0	0	0	0	0	1
ego del educador com	0	0	1	0	0	0	1
el sistema de vida e	0	0	0	0	0	1	1
evaluación cualitati	0	0	0	2	0	0	2
falta de tiempo para	0	0	0	4	0	0	4
padres poco implicad	0	1	0	0	0	0	1
dificultades propias	0	0	0	1	0	0	1
Totals	5	1	1	7	0	1	15

\* Falta de tiempo para evaluar.

**Categoría: Necesidades encontradas en la práctica evaluativa.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
necesidad de formaci	0	0	1	0	2	0	3
necesidad de mayor i	0	0	0	0	1	0	1
necesidad de reflexi	0	0	1	0	0	0	1
necesidad de respond	0	0	1	0	0	0	1
necesidad de trabajo	0	0	2	0	0	0	2
necesidad de evaluac	0	0	0	1	0	0	1
Totals	0	0	5	1	3	0	9

\* Necesidad de formación a partir de resultados.

**Categoría: Satisfacción con su práctica de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
actitud de adherenci	1	1	0	0	0	2	4
acuerdo con la evalu	4	2	2	0	0	0	8
importancia de senti	0	0	0	0	0	1	1
sentimiento de comod	0	0	0	1	1	1	3
Totals	5	3	2	1	1	4	16

\* Actitud de adherencia al currículum.  
 \* Acuerdo con la evaluación curricular.  
 \* Sentimiento de comodidad con su práctica educativa.

**Categoría: Toma de consciencia de la realidad evaluativa en general.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
cuestionamiento a la	0	3	0	0	0	0	3
reflexión acerca de	0	0	1	0	2	0	3
reflexión sobre la d	0	0	1	0	0	0	1
resistencia a lo nue	0	0	0	4	0	0	4
tiempo para evaluar	0	0	0	2	0	0	2
Totals	0	3	2	6	2	0	13

\* Cuestionamiento a la evaluación ministerial.  
 \* Reflexión acerca de los egos personales y la práctica de evaluación.

\* Resistencia a lo nuevo como dificultad del sistema.

**Categoría: Toma de consciencia de su práctica evaluativa.**

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
consciencia de las f	1	0	0	0	0	0	1
descubrimiento de un	0	1	0	0	0	0	1
la clave de evaluar	0	0	0	1	0	1	2
la clave, articulaci	0	0	0	1	0	0	1
la clave, articulaci	0	0	0	0	1	0	1
sentimiento de insat	0	0	0	1	0	0	1
toma de consciencia d	0	0	0	1	0	0	1
Totals	1	1	0	4	1	1	8

Las reflexiones observadas en los comentarios de Paola se concentran en su satisfacción con la práctica de evaluación. Expresa en reiterados comentarios su acuerdo con el currículum y la evaluación propuesta por éste. Da a conocer, también, comodidad con su práctica educativa. Pese a ello, menciona con alta frecuencia las dificultades que conlleva la práctica de evaluación, principalmente el tiempo disponible de los educadores para evaluar, no sólo de ella, sino de todas las educadoras de párvulos. Expresa algunos cuestionamientos y reflexiones de la evaluación en el sistema educativo en general, relacionados con la resistencia que percibe hacia lo nuevo en evaluación, a nivel del profesorado. Cuestiona la evaluación propuesta por el Ministerio de Educación y cuestiona también cómo los egos personales de los educadores afectan a la evaluación que se hace del aprendizaje de los niños. Respecto a la visión introspectiva de su práctica, destaca con énfasis, únicamente la necesidad de hacer un mayor y mejor uso de los resultados de evaluación, sin embargo, también, es sincera al comentar reflexiones sutiles de lo que logra ver de su práctica durante las entrevistas

#### **11.3.4 Informe Narrativo de Paola.**

##### ***I. Conociendo a Paola, educadora de párvulos y psicopedagoga.***

Este caso trata de Paola, una mujer de 33 años, educadora de párvulos con titulación universitaria, egresada el año 2003 de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde el año 2004 se desempeñó como educadora de párvulos en el jardín infantil Santa Teresita siendo este su primer trabajo y en el cual permaneció 10 años, es decir hasta el año 2014. Este jardín es una institución educativa pequeña, privada, ubicada en Santiago de Chile, cuyo objetivo es educar y atender a niños de 2 a 6 años, bajo los principios educativos del currículum High Scope (el cual desarrollo con más exactitud en el apartado dedicado al contexto.) Actualmente trabaja en otra institución, definida por ella, como “tradicional”, tal y como se especifica a continuación en el planteamiento de sus creencias.

El paso de Paola por el jardín infantil ha sido relatado por ella como una experiencia enriquecedora tanto profesional como personalmente. En este relato, se abordarán alguna de sus ideas en torno a esta experiencia para intentar comprender cómo cree que debe ser la evaluación de aprendizajes de los niños y la relación que estas creencias tienen, si las tienen, con este centro educativo al que ella se siente estrechamente vinculada.

La toma de contacto con Paola comenzó en el año 2013 cuando llevaba 9 años trabajando en el jardín infantil, en ese momento estaba a cargo de un grupo de 23 niños entre 4 y 5 años correspondiente a un nivel de transición según la organización educativa chilena, durante el año 2014 también acompañó un grupo de transición. No obstante, años anteriores había ejercido como educadora en niveles de 2 a 3 años y también de 3 a 4 años.

Desde sus inicios como educadora de párvulos ha estado vinculada a la metodología High Scope, en primera instancia en su práctica profesional realizada durante el último año de carrera, durante el I semestre de 2003 como educadora de apoyo en las actividades pedagógicas de un jardín infantil asignado por la Universidad y

durante el II semestre como educadora responsable de las actividades pedagógicas del mismo. Este centro aplicaba esta propuesta educativa, lo cual, comenta en algunos encuentros, la motivó a buscar un trabajo que la implementara. Posiblemente el vínculo existente entre las creencias de los educadores y las prácticas profesionales, puedan tener relación, tomando en cuenta las palabras de Paola y poniéndolas en relación con lo que manifiesta Sotomayor et al. (2013), que en su trabajo con estudiantes de pedagogía hace alusión a la necesidad de estos a conectar más con la práctica y equilibrar la teoría con ésta en su último periodo de formación universitaria. Por su parte, Ruffinelli (2014), hace un aporte a lo que se considera el apoyo a los educadores cuando inician su carrera como docentes, ella dice que es fundamental mantener una coherencia entre la formación inicial y las necesidades de la escuela. Sin duda Paola cree haber encontrado coherencia entre lo que ella vivió en su práctica profesional y la experiencia en su primer trabajo.

Por otro lado, su experiencia docente sólo la ha ejercido en el jardín Santa Teresita con este tipo de currículum, esto ha sido hasta el año 2015 año en que su vida laboral tomó un vuelco y se trasladó a un colegio con un enfoque educativo “tradicional” cuya forma de trabajo es muy diferente según sus palabras. Aunque no define explícitamente cómo concibe un enfoque tradicional. De lo que surgió en las entrevistas, deja ver que lo entiende como una forma de llevar el currículum establecido por el gobierno o un establecimiento en particular, a todos los niños al mismo tiempo, de forma homogénea, evaluando de forma estandarizada.

Durante sus 10 años de experiencia docente, Paola ha participado permanentemente en capacitaciones relacionadas con la metodología High Scope, fomentadas por la institución. Por iniciativa propia obtuvo otro título universitario en el área de atención a niños con necesidades específicas de aprendizajes, denominado “Psicopedagogía”<sup>17</sup>. Respecto con la evaluación no ha realizado formación desde que egresó de la Universidad, al menos no cómo algo específico,

---

<sup>17</sup> Post título Universitario, otorgado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, consistente en la atención a niños con dificultades específicas del aprendizaje.

según su opinión. Por lo tanto, se sobreentiende que las capacitaciones que ha realizado en torno al instrumento de observación utilizado en el Jardín, le han servido para profundizar en evaluación, porque en alguna ocasión Paola menciona que este instrumento ha sido actualizado y complementado con otros recursos evaluativos y estas instancias de mejora, del mismo, han sido una especie de formación en evaluación, aunque no figure como curso certificado.

## **II. “Evaluar es recoger información durante todo un proceso”**

La visión que manifiesta Paola acerca de la evaluación del aprendizaje de los niños es clara y posible de conceptualizarla. Esta educadora define evaluación principalmente como un **proceso de recogida de información**, manifiesta que a través de este proceso se pueden obtener evidencias claras de lo que los niños son capaces. Parra (2010) da cuenta de esto planteando que la evaluación de los niños debe **obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso de los aprendizajes**. Es importante señalar que la evaluación no puede apuntar sólo a esto, es decir, debe existir un uso de la información recogida.

*“Lo importante, es como... la información que se recoge en la educación de los niños”*

**(EP.1.3 P: 94)**

*“...lo que importa es la toma de acción después de la evaluación, cómo voy a trabajar yo aquello que al niño más le cuesta, cómo voy a enfatizar aquello que ha mostrado más deficiencia que la mayoría del nivel.” (EP. 6 P: 78)*

Paola argumenta que este proceso de recogida de información **sucede y debe suceder durante la estadía de los niños en el jardín**. Acabadas las entrevistas se requiere aclarar con ella que entiende por el concepto “durante” y se registra en las notas de campo.

Paola emite dos comentarios que me dejan con duda, la que posteriormente aclaro, estos son: 1) La evaluación se realiza durante el proceso. 2) La evaluación se realiza cuando se completa el informe. Explica que: La evaluación es un proceso, durante todo el año se recoge la información, a través de la observación y el registro en el RON, por lo tanto, la hora de hacer los informes es sólo traspaso de información para comunicar a los padres, pero es una forma de decir. Aclara que muchas veces puede ser relacionada con la evaluación sumativa, porque es un resumen del estado del niño durante un tiempo. **(Nota 1 Paula.)**

Otras características que Paola destaca como importantes de la evaluación de aprendizajes en educación infantil es que debe ser **contextualizada** a la realidad educativa, lo repite constantemente y se refiere a que se debe ajustar, primero a un país, a una comunidad, a un grupo etario y también al grupo de niños en cada año escolar, pues ella cree que cada año los grupos tienen necesidades y características distintas. Argumenta que las acciones de contextualización realizadas en evaluación dentro del jardín responden a esta creencia compartida por todo el equipo educativo, y lo puntualiza en la integración del RON con otros recursos de evaluación, como se puede observar de algún modo en el siguiente párrafo. Podría discutirse que la contextualización en evaluación debe ir más allá, partiendo de la base que los indicadores de observación debieran estar extraídos del propio grupo, como lo proponen algunos nuevos enfoques mencionados por Carbonell (2015)

*“Lo incorporamos, se unió lo que es currículum High Scope y el RON y todo eso, se unió los mapas de progreso y las bases curriculares del Ministerio de Educación, cosa de contextualizar un poco más los parámetros de educación que se piden en Chile, no es tan como dentro de una burbuja...” (EP 1.1 P: 58)*

Para Paola, sin duda, las características y necesidades de la infancia como grupo social y biológico son las mismas, sin embargo, no se puede desconocer la particularidad cultural a la que cada grupo infantil pertenece. Probablemente la acción de ensamblar los instrumentos apunta a una contextualización en este sentido, pues se triangulan tres miradas. Por una parte, el autor estado unidense, por otro lado, educadores chilenos, y en tercer lugar educadoras del jardín Santa

Teresita, considerando características cada vez más específicas de los niños. Ahora bien, Paola resalta la importancia de contemplar la diversidad de cada grupo, eso significaría que cada año debiera estar revisando el instrumento y/o sistema de evaluación para responder a ella. En este sentido se observa que la educadora sí contempla dentro de sus creencias que la diversidad de los niños y los grupos está presente y que la contextualización pasa por observar sus necesidades para modificar las acciones docentes. Pero también da la impresión que el currículum es una limitante en este sentido porque dice “agregar”, en vez de decir modificar, con una condicionante en la práctica, de la que no es consciente.

*(En el RON) "...como que faltan cosas que evaluar y todas esas cosas, se decidió tomar los mapas de progreso para poder tomar todas las... diferentes que antes te mencionaba, igual son importantes porque, en el fondo, te permiten tener un conocimiento de qué es lo que se va a desarrollar como en pre kínder, kínder... (EP. 1.2 P: 67)*

Paola también deja ver una **visión del aprendizaje**, que se podría vincular de alguna manera a la evaluación. Para ella es de suma importancia el juego dentro del aprendizaje infantil, cree que éste es mucho más significativo cuando ocurre entre pares, relata que cuando un niño corrige a otro surge un aprendizaje espontáneo muy potente. Desde hace años autores han confirmado que el juego es el medio por excelencia con que el niño construye su mundo. Fröebel (1800); Mc Millan (1900); Piaget (1950) hasta autores más recientes como Lindon (2001) o Else (2009). El propio currículum High Scope en sus fundamentos menciona el aprendizaje activo entre pares a través del juego. Por este motivo Paola expresa sentir adherencia al trabajo en áreas y al sistema curricular del jardín. Relacionando esta idea con la creencia que ella establece con la evaluación, parece que para Paola el hecho de que los niños observen y se retroalimenten entre ellos no es parte de una evaluación formal entre pares, porque no lo menciona como tal, pero da cuenta de una creencia de que existe un aprendizaje a través de la toma de consciencia de los niños al interactuar libremente entre ellos.



*“Entonces ahí uno va viendo que los niños se nutren mucho de lo que observan de sus pares sin que venga un adulto como a mostrárselo, si bien aprenden del adulto, es más significativo, siento que es más significativo, que aprendan de sus pares, porque sienten que están a su altura.” (EP 2.1 P: 39)*

EL **propósito** de la evaluación para Paola, según lo que relata en las entrevistas, no es exclusivo, sino que describe un conjunto de utilidades o usos de ésta. Se refiere fundamentalmente a tres, posibles de ver en la tabla de frecuencia. Por una parte, la educadora cree que la evaluación sirve para **potenciar** aquellos aprendizajes que se observan bien logrados. En segundo lugar, cree que sirve para **reforzar** los aprendizajes que están débiles o que falta por adquirir, ya sea en uno, más o el grupo en general. Y, por último, cree que a evaluación debe ser utilizada para **buscar estrategias** y mejorar la enseñanza, es decir **orientar la práctica** docente.

*“...qué es lo que está más fuerte y debo potenciar...qué es lo que... en qué parte están débiles, qué es lo que debo trabajar.” (EP 11 P: 62)*  
*“...más que nada, para orientar la práctica educativa... eso me ayuda a ver qué estrategias tengo que utilizar para...” (EP 1.3 P: 94)*

Sin embargo, en algún momento durante una de las entrevistas sale el tema de la importancia de la promoción de los niños y, si bien es cierto, Paola le da la importancia que ésta tiene en evaluación, en una de las notas de campos se apuntan algunas impresiones que, en ocasiones, se perciben como “preparación de los niños” a través de la evaluación para acceder al colegio, lo que estaría desvinculando el propósito formador que menciona la educadora, aunque ella no lo explicita. Es el cuidado que se debe tener en evaluación en educación infantil según los autores, cuidar que la función de promoción no se superponga a la de formación (Bassedas, Huguet y Solé, 2000; Mateo, 2008; Turri y Spakowsky, 2009; entre otros)

La evaluación de los aprendizajes de los niños, como lo expresa Paola, es un proceso que ocurre durante todo el año, por lo tanto, ella agrega, que debe realizarse **en**

**todo momento**, esto significa en **distintos momentos del año**, al referirse a distintos momentos del año Paola específica, que se debe evaluar tanto al inicio, como a lo largo y final de cada semestre. Menciona que se debe evaluar en **distintos momentos de la jornada** diaria o rutina como es llamada en High Scope. Cabe mencionar que esta rutina se divide en periodos actividad de áreas, grupos chicos, grupo grande, juego en patio, baño, y otros que surjan. Estos son algunos de sus comentarios al respecto:

*“En el fondo en cada periodo puedes ir viendo diferentes conductas que son importantes, porque también tienes el periodo de áreas... la iniciativa, cómo ellos planifican...” “...uno va evaluando como el desenvolvimiento del niño a lo largo del primer semestre, el segundo semestre...” (EP. 1.1 P: 34, 52)*

Por tanto, sugiere que la evaluación debe y puede ocurrir **durante todo el proceso y en todos los momentos de la rutina**, pero es fundamental observar ciertas conductas específicas durante el **periodo de áreas** (se refiere a conductas pues así lo define el RON). Post entrevista surge la necesidad de aclarar con la educadora que significa para ella el concepto “durante” y es registrado en una nota de campo.

Para Paola la palabra “durante” significa que la información se puede recoger en todo momento de la estadía de los niños en el jardín, ya sea en momentos del año, semestre, o periodos de la rutina. Esto lo aclara en una conversación post entrevista. **(Nota 2 Paula.)**

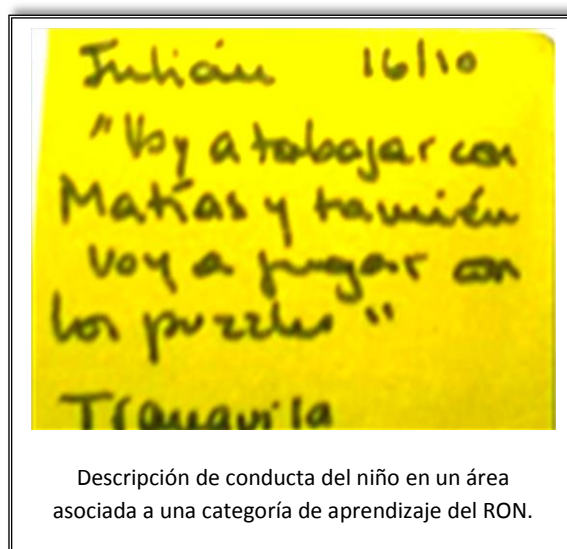
Para poder evaluar, Paola es enfática en mencionar que dentro de la metodología High Scope hay sólo una opción, **Observar y Registrar**. Para ello utiliza un instrumento que viene dado desde la propuesta curricular en sus orígenes llamado **Registro de Observación del Niño, RON**. Por su parte el enfoque en sí, postula que es posible usar diversos instrumentos y registros que permitan **observar** mejor el **proceso pedagógico y personal** del niño (High Scope Educational Research Foundation, 2003). Por lo tanto, la observación es, efectivamente, el medio óptimo para conocer cómo van aprendiendo los niños, no obstante, las posibilidades para

hacerlo quedan abiertas a los educadores, pues el enfoque curricular no limita al uso exclusivo del RON, sino más bien abre la posibilidad a otras formas de recoger información para adaptarse a los contextos de cada grupo.

En cuanto al RON Paola describe brevemente que éste consta de 6 categorías de aprendizajes organizadas en sub categorías. Consiste en una especie de rúbrica, no especificada como tal, pero con características similares, esta es una apreciación registrada en una nota de campo.

La descripción de subcategorías que Paola hace del Ron, me parece claramente una rúbrica, se lo comento y por lo que ella conoce de éstas, lo afirma, luego al re conocer el instrumento, ya que lo había conocido en la Universidad, me doy cuenta que efectivamente posee características de una rúbrica. **(Nota 3 Paula.)**

Para completar este instrumento Paola menciona que es necesario **observar** constantemente y registrar estas observaciones. La manera de registrar que, a su juicio, es la más cómoda y más viable, es a través de **notas directas** en el momento que se observa una conducta importante, como se muestra en el siguiente ejemplo, cuyo foco de observación es la planeación del trabajo de Julián.



**Ilustración 27. Registro diario. Fuente: Documentos de Paola.**

Por otro lado, esta educadora asegura que el **uso de las fotografías** es una manera de registrar la información, práctica y válida, a la hora de evidenciar aprendizajes, sobre todo para comunicar a los padres. Acá la educadora hace uso de un instrumento de registro complementario al RON, abriendo posibilidades de nuevas prácticas evaluativas, en sintonía con lo que postulan autores como Paniagua y Palacios (2005) o Parra (2010). La siguiente es una muestra del informe que se encuentra en el anexo, en el que se puede observar cómo la educadora hace uso de las fotografías para presentar a las familias las observaciones del aprendizaje de los niños que ha realizado en el jardín.



**Ilustración 28. Extracto de informe en formato Power Point. Fuente: Documentos de la educadora.**

En este sentido, la evaluación cobra un carácter muy individualizado, porque cada imagen captura un momento único de la estadía de cada niño en el jardín, esto implica que la educadora debe darse el tiempo para obtener aquellas evidencias necesarias para incorporar en el informe, haciendo una selección previa de éstas. También argumenta que el uso de las fotografías es un útil para que los padres observen con más claridad lo que se pretende **informar** y lo considera un aporte de la dirección del jardín, pues esta forma recolección de información no existía cuando ella comenzó a trabajar ahí, explica.

*“Por ejemplo, si estamos hablando de clasificación y tomamos una foto en que los niños están clasificando, anexamos la foto (en el informe)” (ER1. EP. 1.2 P: 23)*

Relata que las fotos requieren estar en constante observación de los momentos en que los niños están realizando actividades que requieren ser evidenciadas, pues no se les obliga a hacerlo.

*“...las fotos son las evidencias con que demostramos los aprendizajes que han tenido los niños, entonces esas fotos las anexamos al informe y... en el fondo para que los papás puedan observar.” (EP. 1.2 P: 21)*

Al parecer la creencia que predomina respecto al informe de evaluación en este caso es que debe informar claramente a los padres lo que se observa en el jardín, no implica una devolución del mismo, por lo tanto, su uso no tiene carácter formativo, ni se concibe como tal. En este sentido dentro de la literatura, autores como Zaballo (2002); Shores y Grace (2004); Paniagua y Palacios (2005) proponen que la familia puede aportar con sus opiniones en el mismo informe y hasta los mismos niños pueden hacerse partícipes de sus avances en él con creatividad.

Los **objetos de evaluación**, es decir, lo que Paola cree importante evaluar en esta etapa, corresponden, por ejemplo, a aprendizajes, conductas, desenvolvimiento, proceso de avance, sin embargo, hace un énfasis en la palabra **procedimientos**, cuya frecuencia es un poco más elevada en sus enunciados, también esta evidencia se puede ver en la tabla de frecuencia.

Define procedimiento como la (s) manera (s) con que el niño logra un cierto resultado, aprendizaje, conducta, etc. Es decir, **el cómo hace**. Argumenta que es necesario conocer el proceso de pensamiento que el niño utiliza para poder mediar en su aprendizaje y para ella es necesario evidenciar lo que él hace con los objetos durante un periodo de tiempo determinado mientras interactúa con ellos, no sólo

registrar un producto final. Hace referencia a la teoría de Vigotsky y su concepto de andamiaje y explica que esta idea la ha adquirido, primero en la Universidad y la ha pulido en el jardín. (Más adelante se detalla esta construcción de creencia)

*“es más el cómo... Cómo lo está llevando a cabo, por ejemplo, si clasifica, cómo está clasificando, si está describiendo lo que está haciendo, no solamente el resultado final de lo que él logró... lo que pasa es que consideramos desde el proceso que está llevando a cabo hasta la finalización, entonces ahí ves el resultado concreto, no solamente tú te acercas al niño a ver si clasificó por color y listo, no, tú vas un poco más allá y, en el fondo, vas a observar cómo el niño clasificó” (EP. 2.1 P: 19, 21, 23)*

Este proceso debe ser realizado **por la educadora**, quien es la responsable del grupo, en colaboración con las otras educadoras, la asistente, los padres. En este sentido, Paola no se refiere en detalle a los agentes evaluativos, pero precisa que en los periodos de área dentro del jardín el trabajo en equipo con el resto de educadoras es importante, pues los niños circulan por otros espacios y la observación y registro que realizan otros adultos es fundamental. Por ello atribuye el **rol del adulto** en evaluación únicamente a la educadora a cargo del grupo y describe que ésta es la **responsable** de dirigir y orientar a otros agentes educativos cómo deben evaluar a los niños, se refiere principalmente a la ayudante de aula y explica que esto es debido a los conocimientos académicos que posee la educadora.

*“Yo creo que claramente uno como educadora es la que tiene la responsabilidad por los tipos de conocimientos que uno tiene. Como que ahí, claro, por ejemplo, en mi caso, que trabajo con una auxiliar, claramente la responsabilidad recae en mí a nivel profesional de cómo evaluar a los niños, pero también la auxiliar también registra, también observa porque también es otro adulto que está observando cómo el niño se desarrolla.” (EP.1.1 P: 36)*

Dentro de las experiencias que relata, es interesante observar cómo describe la orientación que hace a su ayudante de aula a la hora de evaluar a los niños,

ejerciendo este rol de responsable, intentando integrarla, pero dejando ver también una creencia de que la educadora de párvulos tiene un nivel de jerarquía mayor, lo que dentro de un currículum con aprendizaje activo debieran ser, quizá, un poco más abierto. Es decir, considerados iguales en su rol de “educadores”, sin dejar de lado el hecho de que la formación inicial es un factor importante en la responsabilidad de evaluar aprendizajes. Martínez (2012) plantea que los técnicos en educación infantil ya no son solo ayudantes, sino que debe ser parte del equipo, participar en las reuniones pedagógicas, aportar con su visión de los niños y ser tomados en cuenta como los educadores que son ante los niños.

*“...yo después le digo (a la ayudante) “fíjate si intenta una... a ver si tiene problemas con otros niños, si se acerca al adulto, fíjate si golpea” pero como en el caso de la Andrea, si maneja el RON, maneja el instrumento de evaluación, entonces no necesito decirle “Andrea fíjate si hace esto o hace esto otro, no porque ella tiene conocimientos de qué es lo que tiene que fijarse en ese sentido, pero igual se pierde y evalúa mucho una cosa que es lo más visible, por ejemplo, no sé, la construcción, el tipo de juego, pero lo que menos se evalúa es cómo resuelve los conflictos, entonces ahí uno, como educadora, tiene que ir fijándose que es lo que falta evaluar...” (ER 2. EP. 1.1 P: 42)*

Para llevar a cabo este proceso es necesario contar con ciertos **recursos de apoyo** que, según lo que ella relata, se han agrupado en los siguientes: materiales didácticos, medios digitales, recursos interpersonales, y “**documentos oficiales del gobierno**”. Se destacan estos últimos porque son los más repetidos por la educadora, a nivel de frecuencia en el análisis de los datos, y dicen tener relación con los recursos que provienen de las propuestas gubernamentales oficiales para la educación parvularia, las Bases Curriculares, los Planes y programas y los Mapas de progreso. Son usados para complementar el enfoque curricular y ajustarlo al contexto chileno. Ella cree que esta integración permite establecer unos criterios más ajustados a la realidad con la cual trabaja.

*“Lo incorporamos, se unió lo que es currículum High Scope y el RON y todo eso, se unió los mapas de progreso y las bases curriculares del Ministerio de Educación, cosa de contextualizar un poco más los parámetros de educación que se piden en Chile.” (EP.1.1 P: 58)*

En relación a los criterios que se extraen de esta complementariedad sólo agrega que éstos son consensuados por el equipo y destaca que son tomados en cuenta los **aspectos individuales de los niños** y también **lo que se espera del grupo**, partiendo de la base propuesta por el RON y desde ahí integrando la propuesta Ministerial. A modo de ejemplo en la tabla n°48 se presenta una comparación entre una parte del RON que viene dada oficialmente y otra (al lado derecho) que el equipo ha elaborado a partir de los documentos del gobierno, principalmente para evaluar a los niños más pequeños.

**Tabla 65. Cuadro comparativo entre RON original y modificación del equipo. Fuente: Documentos personales de Paola.**

I. INICIATIVA (3 a 6 años) A. Expresión de preferencias y decisiones.	I Sem    II Sem		I. SENTIDO DE SÍ MISMO (2 a 3 años) A. Expresar iniciativa	I sem.	II Sem.
1. El niño indica una elección señalando o con otra acción.			1. El ñ se da vuelta desde o hacia una persona u objeto.		
2. El niño expresa una elección en una o dos palabras			2. El ñ inicia o evita el contacto con una persona u objeto.		
3. El niño expresa una elección con una oración corta			3. El ñ se mueve con persistencia hasta alcanzar la persona u objeto elegido.		
4. El niño realiza un plan con uno o dos detalles			4. El ñ dice “¡No!”		
El niño realiza un plan con tres o más detalles			El ñ expresa una elección o intención con palabras.		
RON Original.			Propuesta del equipo en base a documentos oficiales.		

Paola utiliza implícitamente el término criterio de evaluación como un **referente de valor**, es decir, el aspecto en que se fija para poder establecer un juicio comparativo, en concordancia con lo que opinan autores como Mateo y Martínez (2008) acerca de la idea de criterio. Pareciera que lo entiende, aunque no lo define



en ningún fragmento de las entrevistas, pero es registrado en las notas de campo cuando se percibe esta idea.

El término criterio no es definido por Paola, pero entiendo que lo usa en forma coherente con lo que dice la bibliografía revisada sobre la evaluación de aprendizajes, porque al mencionar el propio niño y el grupo, se refiere, creo a un referente para poder hacer una valoración de los avances o los logros o lo que quisiera evaluar. Los indicadores del RON también son el alguna medida puntos de referencia para comparar, en relación al mismo niño. **(Nota 4 Paula.)**

Paola reitera que toda la información recogida en el proceso de evaluación es para trabajar en aula, pero también para compartirla con las familias, considera que la **familia debe ser una aliada** de la institución educativa y viceversa, aunque no profundiza más allá. Sí enfatiza en la manera de **comunicar la información** y cómo se responde a esto dentro del jardín, situación que dice acomodarle. Cree que la información debe ser transmitida, en la medida posible, de **forma directa** a las familias. Explica que dentro del jardín existe el uso de un **informe de evaluación descriptivo**, uso de fotografías para evidenciar procesos y logros de ciertos aprendizajes, este informe es entregado en **formato digital** a los padres. Posteriormente ellos acuden a una **entrevista personal** con la educadora para ahondar en los detalles y procesos. Paola menciona que las entrevistas son una forma efectiva y afectiva de transmitir los procesos más íntimos de los niños, lo que un informe escrito no puede reflejar. Siente, además, que en las entrevistas los padres conocen mejor el proceso del niño en el jardín y ella conoce al niño en el contexto del hogar porque los padres describen aspectos que ella no visualiza en el centro educativo.

*“En el fondo, cuando se les manda el informe primero a los papás y los papás acuden a la entrevista, entonces hablamos sobre el informe entonces ellos llegan con sus respectivas dudas, que puedan tener, y uno de forma verbal describe más allá de cómo se están llevando a cabo los procesos”. (EP. 2.1 P. 141)*

Dentro del currículum High Scope no se observa una descripción detallada del papel de la familia, si bien es cierto se infiere que los padre son participantes activos en el

proceso, no se explicitan maneras concretas de trabajo con ellos, sin embargo desde el plan nacional la fundación High Scope Chile ha orientado sus planes educativos y evaluativos considerando las entrevistas personales con las familias como parte fundamental del trabajo pedagógico y Paola parece sentir una fuerte adherencia con esta manera de trabajar. Además, expresa una actitud abierta al diálogo con las familias, reconoce a los padres como portadores de información, cree que la opinión de estos es importante y necesaria, pero no parece ser que predomina una visión en que es ella la única que dirige todo el proceso, la que aconseja a la familia, y la que toma de decisiones con la información disponible.

En general Paola manifiesta en sus comentarios una visión de la evaluación como proceso, parece inclinarse por una mirada más integrada. En sus argumentos hay más presencia de palabras como aprendizajes, logros, habilidades, que otras como contenidos, resultados, conocimientos que suelen relacionarse a una visión más de producto. Esto lo manifiesta cuando explica que para ella es importante mirar qué pasa mientras los niños interactúan, no sólo cuando consiguen un resultado. Sin embargo, como se puntualiza en la nota 5 en el instrumento hay algunos indicadores que parecieran ser conocimientos.

Mirando el RON me cabe la duda de si es necesario, quizás, replantarse hasta qué punto los indicadores de logro de este instrumento son habilidades, capacidades, aprendizajes, que se esperan para un grupo heterogéneo de la infancia o corresponden a conocimientos específicos atribuibles a ciertos contextos socio culturales. **(Nota 5 Paula.)**

Este planteamiento, parece que se aplica en su práctica para tomar decisiones en cuanto a la disposición del ambiente educativo y la planeación de las acciones pedagógicas. Sin embargo, en ésta también hay uso de un matiz de evaluación de resultados, porque a veces, el foco de lo que se espera de los niños es externo, es decir las expectativas del aprendizaje emergen desde unas categorías estandarizadas, principalmente exigidas por la normativa del jardín y una de ellas es

que los niños deben rendir pruebas para entrar a los colegios (que era una realidad hasta el año 2015 para los colegios públicos). Hay ciertos indicadores de logros que son mínimos para que los niños puedan acceder a educación básica y los centros infantiles, como este jardín infantil, procuran conseguir que los niños salgan preparados para ello. Los siguientes son algunos indicadores del RON que parecieran acercarse a un conocimiento esperado para el colegio que una competencia propuesta para el aprendizaje activo.

**Tabla 66. Ejemplo de Indicadores de logro. Fuente: documentos de la educadora.**

VII pensamiento lógico-matemático. EE. Identificar materiales y propiedades.	V. Lenguaje y Lecto-escritura. V. Utilizar el nombre y sonido de letras.
2. El niño identifica el material del que está hecho el objeto.	5. El niño dice una palabra e identifica su letra o sonido inicial.

***III. “La formación Universitaria es la base, pero con el tiempo lo importante es la experiencia con los niños”***

Apuntando a otro de los objetivos de la presente investigación, relacionado con descubrir cómo se han configurado las principales creencias sobre la evaluación de aprendizajes, en este apartado se intenta exponer qué aspectos considera Paola que han influido en sus creencias o que influyen actualmente. Se ha podido descubrir que dentro de lo que esta educadora evidencia en las distintas fuentes de información, hay algunos aspectos relacionados con los 4 componentes que se presentaron en el marco teórico. Paola menciona que uno de los factores que han influenciado sus creencias han sido **las vivencias personales** como **aprendiz**, es decir, lo que ella vivió en **su etapa escolar**, de acuerdo al planteamiento de Mc Near (2003), ella dice que marcó de cierta manera parte de su vida que la han llevado a priorizar determinados aspectos en relación a la educación y en consecuencia a la evaluación. Relata, que su dificultad para hacer ejercicios físicos, y los malos recuerdos que le dejó el sistema de evaluación centrado en resultados debido a esta dificultad pudo haber influido en su opción por un sistema más flexible.

*“...personalmente a mí me pasaba, que, por ejemplo, en gimnasia, por mi problema de asma siempre me costaba gimnasia y siempre en gimnasia yo tuve muy malas notas, pero yo sentía que era porque no se veía el proceso que yo estaba llevando a cabo, sino que sólo se veía el resultado, entonces yo creo que eso me marcó de cierta forma a decir “sabes qué, no solamente hay que ver el resultado...” (EP.2.1 P: 103)*

También cree, pues lo menciona en los encuentros, que sus **características personales** han influido en su manera de abordar la evaluación, aspecto que aborda Quintana (2001), y lo profundiza en un concepto muy particular pues la educadora dice que su actuar depende principalmente de la **voluntad**, lo argumenta expresando que las educadoras pueden estar obligadas a realizar ciertas prácticas, pueden tener conocimientos, pueden tener las mejores condiciones laborales, pero si no están dispuestas a implicarse en la práctica evaluativa del tipo más individualizado, que para ella, requiere mayor esfuerzo, no hay acción. Siente que **la iniciativa de la educadora depende de la voluntad y la disposición**, esto lo menciona también Beattie (2000). Cree con los años la motivación se pierde por lo tanto otorgo influencia a la **edad** y años de trabajo dentro de un sistema rígido y con poco tiempo para los docentes, aunque reconoce que en su centro no ocurre, sino que lo asume como una dificultad del sistema en general.

*“...si quieres hacer cosas las haces por iniciativa propia, porque tú quieres hacerlas no porque sientas que te están mandando. Porque, claro, si tienes que hacer, por ejemplo, no sé, rellenar... o corregir pruebas, te va a quedar tiempo para buscar nueva información, en cambio, si esa corrección de pruebas fuera dentro de tu horario de trabajo, quizás, por iniciativa propia, durante el resto de tu día tendrás tiempo de hacer cosas como que sean diferentes y todo. Yo creo que va un poco por ahí.” (EP. 2.1 P: 127)*

Paola piensa que con la edad las educadoras crean mayor resistencia a la innovación y a los cambios en general, lo expresa en forma puntual en una entrevista. Es algo que llama la atención en su discurso, pues al hablar acerca del tema de la experiencia ella dice que ésta puede ser una barrera negativa en la

práctica evaluativa, porque cree que las educadoras están cansadas, tienen sus formas de trabajo y se han acomodado a las prácticas realizadas. Esta idea probablemente se relacione con el trabajo con otros educadores mayores y esté vinculada a lo que ella ha observado en relación a la disposición de éstas al cambio e innovación en evaluación.

*“...pero es como de gente que tiene más edad y más experiencia, como que la gente que lleva mucho más le cuesta más decirla a una niñita de 25 años que viene recién entrando al colegio decirle “mijita, me puede ayudar en esto”, con la edad existe mayor resistencia. Ahí podría ser... una barrera importante.” (EP. 2.2-2.3 P: 94)*

Sin embargo, los comentarios predominantes de Paola respecto a la influencia de la **experiencia en las creencias** sobre evaluación aluden a que ésta tiene gran repercusión, porque es en la práctica con los niños dónde realmente las educadoras aprenden a concretar la teoría y muchas veces a crear sus propias teorías. En los **ejemplos relacionados** de su práctica da a conocer algunas situaciones vividas con los niños y mediante estos manifiesta un pensamiento convincente.

*“En el fondo es que tú lo vas observando en la vida diaria, en la rutina diaria del jardín tú vas observando cómo los niños pueden aprender más de otros niños que de otros adultos porque es más significativo para ellos.” (ER3.EP. 2.1 P: 37)*

Ligado a la experiencia, Paola ve la práctica como un aprendizaje, pues a través de la observación de las situaciones cotidianas va descubriendo aspectos que en la Universidad no se ven, o no de la manera que suceden en realidad. Cree que es importante aterrizar de alguna manera al “niño objetivo de la Universidad” y **descubrir al “niño real”** y se deduce que esto implica un cambio de pensamiento.

*“Yo creo que con los años se va haciendo más importante la experiencia que uno vaya llevando a cabo y muchas veces, como, en el fondo, uno no valora la voz del niño real con el que uno está trabajando, porque una cosa es el niño objetivo y otra cosa muy diferente es cuando tú aterrizas todo eso a la práctica y te das cuenta, “y dónde queda el niño objetivo”, yo, por lo menos, no tengo ningún niño objetivo en la sala, ninguno, ninguno de los que me habían hablado los tengo en la sala, tengo la dispersión máxima pero no tengo a ese niño. Entonces tú ahí en la experiencia vas viendo y aprendiendo de cómo llevar a cabo esto. Si bien tienes como el conocimiento teórico acá, tienes que bajarlo de cierta forma.” (EP. 2.1 P: 169)*

Respecto al paso por la Universidad, Paola es enfática en afirmar que la **formación inicial** es una **base necesaria** para configurar las principales ideas que se tiene respecto la evaluación. Argumenta que los conocimientos universitarios están fundamentados en investigaciones y datos actualizados.

*“Yo creo que eso es fundamental... En el sentido, en el fondo la que tiene más conocimientos teóricos y sabe cómo... a qué cosas uno tiene que prestarle atención o no por lo conocimientos que tiene o los estudios que uno tiene...” (EP. 1.1 P: 38)*

Manifiesta confiar en la formación recibida específicamente en su Universidad, tomando en consideración que ha egresado de una prestigiosa Universidad del País<sup>18</sup>. En la siguiente nota se cita a un autor que evidencia este aspecto, muy comentado, pero pocas veces fundamentado.

---

<sup>18</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile. Posición 170 mundial y 1 nacional, según la consultora inglesa Quacquerelli Symonds (QS)

No puedo dejar de mencionar la diversidad formativa en educación parvularia que existe en Chile, según Moreno (2012) son 114 programas diferentes, la mayoría impartidos en institutos profesionales, que demandan bajos costos y bajos puntajes de selección universitaria, esto pone en cuestión los estándares de calidad de la formación, sumado a que según el mismo autor, recién ahora se están integrando a los currículum, por lo tanto aún no se puede observar el impacto en la práctica. **(Nota 6 Paula.)**

Paola cree que además de la formación universitaria como base, **la formación específica en la metodología** en la cual se desempeña una educadora es otro factor que incide en la forma de concebir y practicar la evaluación, pues argumenta que en su caso la posibilidad de incorporarse a la metodología High Scope y conocer cómo enfocar la evaluación le permitió ampliar su visión, comprender y compartirla. Para Paola luego del paso por la Universidad la educadora debe **optar por una metodología** específica para trabajar y profundizar en ella. Hay algunas que requieren una formación previa en la metodología, como su caso, y una vez en ejercicio, piensa, que se debe estar en **constante perfeccionamiento** tanto de los aspectos evaluativos como de todos los otros. Su creencia respecto de la **formación inicial y permanente** parece tener relación con la idea que las educadoras deben compartir una visión de la evaluación y del aprendizaje (en el caso High Scope), para llevar a cabo una práctica adecuada. Por su parte el currículum en sí mismo plantea que todo el personal que participa en un centro High Scope está y debe estar en constante perfeccionamiento en la metodología porque es fundamental para el trabajo con los niños, por lo tanto, esta creencia de Paola tiene sentido dentro de su institución. Agrega además que su participación dentro del jardín le ha permitido comprender esta idea con más fuerza.

*“Pero para poder aplicarlo uno tiene que conocerlo porque si no lo conoce lo aplica a medias. Entonces, por eso también creo que requiere como un conocimiento, como que uno se vaya empapando de lo que uno va a evaluar... Entonces todo eso requiere que uno vaya perfeccionándose para evaluar.” (EP. 2.1 P: 165)*

En síntesis, Paola da importancia a la formación a lo largo de todo el ejercicio docente, al parecer cree que este aspecto es parte de la vida profesional del educador y que es un factor que sí incide en sus creencias evaluativas.

#### ***IV. La evaluación en un jardín infantil High Scope es diferente a la de un colegio tradicional.***

El jardín infantil en el que trabaja Paola durante la investigación, está dentro de un contexto distinto a muchas otras instituciones educativas chilenas por sus características, principalmente metodológicas. Según ella condiciona la manera de ver y hacer la evaluación. Ella cree que la visión del *aprendizaje activo*<sup>19</sup> que propone la metodología High Scope es una incidencia directa sobre la manera de entender la evaluación y la considera apropiada.

Para Paola la estancia dentro del jardín implica gran parte de su tiempo, ella trabaja media jornada, sin embargo, comenta, que mucho del trabajo evaluativo lo finaliza fuera del horario laboral porque no alcanza a efectuarlo dentro del que dispone en el jardín. Para ella esto se debe a dos razones, la primera es que el sistema de evaluación utilizado en la metodología High Scope implica mucho trabajo, comenta que el proceso de observar y registrar demanda tiempo, luego las tareas de redactar informes y organizar fotografías, son un esfuerzo que el jardín, de alguna manera, requiere como **exigencia**, pero afirma que para ella es un esfuerzo que ha escogido con motivación y lo realiza con buena disposición. Paola piensa que un centro educativo tiene sus formas de plantear el sistema de evaluación y en función de ello **los educadores deben intentar adecuarse y aportar con ideas**. Parece una gran exigencia para las educadoras y con este comentario confirma, en parte, su idea que la voluntad de la educadora es importante. Da la impresión que la educadora debe “elegir y hacerse responsable” de la metodología a la que se adscribe para actuar en coherencia con sus creencias. En este sentido Beattie (2000) plantea que la disposición y el poder de elección de los educadores tendrían relación en entre las creencias y la práctica de los educadores.

---

<sup>19</sup> Aprendizaje activo es la base del currículum High Scope, propuesto por David Weikart (1960)



En su caso, comenta ella ha optado por un jardín con metodología High Scope, con lineamientos estandarizados provenientes de Estados Unidos. Por otro lado, el equipo educativo de este jardín, ha contextualizado la evaluación a través de la observación de los niños estableciendo una **evaluación propia**, en la cual ella debe aportar con lo que sabe y puede.

*“En el fondo el sistema no te permite evaluar de otra forma que tú... que el colegio o el jardín no este... como estandarizado, los colegios o jardines tienen un tipo de evaluación y tú tienes que, o agregar cosas positivas y entregar nuevas ideas.” (EP. 1.1 P: 90)*

En este sentido Paola cree que una de las principales intervenciones de la institución, dirigida por una directora, debe ser **informar con claridad la propuesta de evaluación institucional**. Además, cree que la directora, apoyada, en este caso, por una coordinadora, debe mostrar y orientar, al resto de educadoras la manera de hacer la evaluación, sobre todo cuando alguna se integra.

*“O sea, es más que nada... se trata, yo creo que la Carola trata de que conozca el currículum High Scope. El sistema de evaluación como que se va... se le muestra a la educadora, como que se le enseña. Como requisito, yo creo, que es más que nada que maneje la metodología de trabajo”. (EP. 1.3 P: 173)*

Para Paola este rol orientador implica apoyar a las educadoras cuando, por ejemplo, no saben qué hacer ante alguna dificultad con un padre, o cuando no están claras con decisiones para tomar con algún niño que presenta dificultades de aprendizajes. Implica, además, supervisar sus prácticas, retroalimentarlas y ofrecerles la posibilidad de perfeccionar lo que necesitan mejorar. Paola menciona, que en el jardín existe esa instancia de diálogo con la directora en la que ella comenta lo que visualiza débil o con necesidad de mejorar en las educadoras. En el caso del rol de la coordinadora, menciona que ésta sólo se limita a supervisar la redacción de los informes y esto a ella le basta.

*“Hay reuniones con la directora... “Para conversar, por lo mismo que te mencioné, para conversar como ella te ha visto, cómo te ha visto en el nivel, cómo te has... con respecto a los apoderados, como eso. Que es lo que ella cree que tienes que mejorar.” (ER4. EP.1.3 P: 134)*

Paola cree que la intervención que hace la dirección en su jardín, orientadora, propositiva, supervisora de informes más que de prácticas evaluativas, es posible porque está inserta en **un jardín infantil**, pues argumenta, que la realidad de éste difiere a otros contextos como puede ser un colegio tradicional, en que las exigencias de horario, contenidos, pruebas estandarizadas, etc. establecen otro tipo de prioridades, pero por otro lado, cree, que la organización del colegio también beneficia a los educadores en relación al tiempo disponible para evaluar, pues el hecho de compartir asignaturas con otros profesores y estar sujeta a bloques organizados para desarrollar actividades que obliga a puntualizar el trabajo. Lo que puede suceder en este caso, es que, quizás, puntualizar el trabajo implica realizar una evaluación “rápida”, muchas veces de “check”, de observación de resultados y no de procesos. Cada profesor o educador se dedica a evaluar su asignatura segmentando el conocimiento.

Pienso... esto sucede en el sistema escolar chileno y debe ser por organización, quizá, pero... ¿con los niños pequeños? Siento que cuando se segmenta el conocimiento a través de la enseñanza por asignaturas, desde los 4 años en algunos colegios, y se evalúa en concordancia con ello, se produce una contradicción al principio de la naturaleza de aprendizaje integrada del párvulo. Entonces es cuando se produce la inquietud de algunas educadoras de priorizar mejores condiciones de trabajo o buenas prácticas de evaluación... agilizar el trabajo con evaluación de check o dedicarse con tiempo extra... **(Nota 7 Paula)**

Siguiendo con la idea de Paola relativa a la diferencia entre jardín infantil y colegio, ella cree que ésta sí afecta en la práctica evaluativa quizá por el **ambiente laboral** que se vive dentro de la institución y éste a su vez en la disposición de las educadoras frente a la evaluación. Paola piensa que, a **mejor ambiente laboral, mejor es la actitud de la educadora para evaluar**, por el contrario, entre más hostil

es el ambiente más rechazo a esta labor sentirá la educadora. Santos Guerra (2015) comenta que educadores emocionalmente estables (en su lugar de trabajo), propician estudiantes emocionalmente saludables y posiblemente más dispuestos a aprender. En cuanto al **tiempo** que disponen los educadores para evaluar, agrega, que es escaso y las condiciones laborales no facilitan que las educadoras se esfuercen en buenas prácticas de evaluación (que no debiera serlo). Es decir, la evaluación requiere **mucho trabajo** y éste es mal remunerado, por lo tanto, los educadores no quieren esforzarse. También cree que un educador que lleva mucho **tiempo dentro de un sistema** pierde la motivación y esto también influye en la evaluación. Tiempo atrás Oliva (1995) encontró un dato similar en un estudio en que profesionales de mayor edad mostraban menos interés por formación permanente y desmotivación por actualizar sus ideas.

*“Pasa por un tema de tiempo, de remuneración, que, en general, yo creo que existe entre los educadores más antiguos, que van llevando mucho más años, como que se van a ir, entonces para qué salir del terreno conocido, “de aquí no me muevo”, porque no demanda otro sacrificio.” (EP. 2.1 P: 161)*

Esto lo cree porque ha oído y ha compartido con otras educadoras cuyas vivencias han sido en diversos contextos. También ha sido partícipe de instancias en las que sentido ese ambiente de tensión y dentro de los ejemplos de su práctica relata haber vivido una situación en otro centro educativo en que el clima laboral era distinto al que ha vivido en este jardín. Expresa que su sensación era de una actitud amenazante por parte de las otras educadoras frente a las debilidades profesionales y en las entrevistas argumenta que eso la desmotivaba.

*“Yo cuando lo he visto como con mis propios ojos, es cuando trabajé en el otro jardín que existía como ese clima laboral que “si te veo débil te embarro.” (ER5. EP. 2.2-2.3: 92)*

La percepción de la educadora en su jardín es que el ambiente laboral, al ser un jardín infantil pequeño, es agradable. Paola siente cercanía entre las educadoras y

manifiesta que la existencia de este **clima laboral** permite que el trabajo en equipo sea beneficioso a la hora de pedir ayuda entre las educadoras, reconocer sus debilidades, hacer retroalimentación entre ellas y colaborar en la toma de decisiones para beneficio de los niños. Entonces, tiene relación lo que esta educadora menciona con lo que autores como Calfee (1991 en Gómez y Seda, 2008) o Doménech (2003) investigaron acerca de la importancia entre la coherencia entre lo que las educadoras piensan y las posibilidades de verlo concretado en la práctica para que éstas se sientan a gusto con la evaluación que creen y hacen.

*“Es que lo que pasa es que como existe un buen clima laboral, existe una cercanía entre todas, entonces tampoco existe esa como competencia.” (EP. 2.2-2.3 P: 82)*

Por último, en relación con la institución, Paola piensa que una de las intervenciones que debe efectuar ésta, es ocuparse de los resultados para **tomar decisiones a nivel general**. En su jardín, la dirección se encarga de **revisar el RON acumulado**, que es una tabla con las puntuaciones de los niños de acuerdo a las categorías del RON. (El siguiente es un fragmento, el completo se puede ver en el anexo)

**Tabla 67. Extracto de RON acumulado. Fuente: documentos de evaluación de Paola.**

Nombre del niño	Iniciativa				Matemáticas y ciencia.							
	A	B	C	D	Y	Z	AA	BB	CC	DD	FF	
Xxxxx												
Xxxxxx	3	3	3	2	2	3	3	2	3	1	2	
Xxxxx	2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	1	
Xxxxxx	3	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	

El RON acumulado se utiliza para **configurar los niveles** o grupos en función de edades o madurez, estableciendo grupos más o menos parejos a nivel de ritmos de aprendizajes. Sin embargo, este es un aspecto en que Paola siente que debiera haber más apoyo a las educadoras, en el sentido de acompañar un trabajo más de proceso, pues la intervención de la dirección es exclusivamente a fin de año. Paola piensa que sería bueno un acompañamiento, por ejemplo, en las áreas que se

presentan débiles en cada grupo, es decir, que se trabajara con cada educadora estrategias de mejora, en función de su grupo. Cree, además, que existe una falta de incentivo a la formación permanente. Piensa que la evaluación debiera ser un **punto de partida para detectar necesidades de formación** al equipo educativo. Una de las utilidades que tiene la evaluación de aprendizajes es tomar decisiones respecto de la acción docente, y ésta muchas veces pasa por modificar las prácticas, debiendo perfeccionar, pulir, discutir, reorientar, investigar, las ideas, los conocimientos, las teorías. Es decir, implica estar en constante formación. Para ello la institución debe propiciar estas instancias, generar el ambiente, los tiempos y espacios dentro de los recursos que dispone, del sistema social al que pertenece, en este caso encaminadas hacia una diversidad de contextos locales y externos, que respondan a las demandas e intereses que plantean los niños (Peralta, 2009).

Paola intenta explicar por qué la directora de su jardín no interviene más allá en las exigencias que hace a las educadoras. Dice que siente que ésta confía en el equipo de educadoras y por ello no está encima de lo que deben hacer o dejar de hacer, sin embargo, le gustaría que estuviese un poco más presente, orientando el trabajo evaluativo, pues piensa que no siempre, ella como educadora, tiene todas las herramientas para actuar.

*“Quizás el jardín, a nivel directivo, debería tener una información como más... de la información de los resultados que se está teniendo en la sala para poder ver los avances, los déficits y todo y, en el fondo, apoyar a la educadora en aquellas áreas que los niños estén más bajos y ver por qué están más bajos.” (EP. 2.2-2.3 P: 08)*

Agrega también que los momentos existentes para llevar a cabo estas instancias de encuentro en que debiese darse el feed back, tanto de la directora como del mismo equipo de trabajo, son poco aprovechadas. Se refiere a éstas como reuniones muchas veces destinadas a organizar eventos, fiestas, hablar de la vida personal, “dar vueltas”, “comer” y pocas veces tocar “temas de fondo” que realmente aporten a la acción pedagógica. Las **reuniones de “permanencia”** que corresponden a sesiones pedagógicas en horario de trabajo, sin niños, debieran aprovecharse para la **reflexión pedagógica**, como lo indica su nombre

Post entrevista aclaro con la educadora qué entiende por temas de fondo y me responde que son las reflexiones que se deben dar en torno a los aprendizajes de los niños, por ejemplo, en qué están más débiles, más fuertes, qué estrategias de deben tomar para reforzar ciertos aprendizajes, cómo organizar las áreas, etc. **(Nota 8 Paula.)**

Por lo tanto, respecto de la institución Paola siente que el pertenecer a un jardín infantil High Scope le proporciona un buen ambiente laboral, lo que la motiva a ver la evaluación como algo positivo, agradable, en favor del aprendizaje. Es una herramienta que puede trabajar con el equipo, no se siente amenazada ni por sus compañeras ni por sus directivos, como cree que sucede, por el contrario, en otros establecimientos como colegios más grandes en que la evaluación pasa a ser un problema más.

*“Entonces, en el fondo, como... igual no se da tanto, tan fuerte en el jardín porque existe como un buen clima laboral, entonces permite esta situación, pero esto yo lo he visto en otras experiencias educativas que, en el fondo, sí se da que el de al lado se siente como superior, entonces se cree superior y no acepta que uno le diga... En el jardín yo no lo siento tanto, no, en el jardín no lo siento tanto por el clima laboral que hay”. (EP. 2.2-2.3 P: 74, 76)*

Sin embargo, en esta comparación que establece entre jardín y colegio que se muestra en la tabla de frecuencia como código muy repetido, Paola siente que el **uso que da la dirección a los resultados obtenidos** de la evaluación es una desventaja en su jardín. Aunque no lo especifica, parece referirse al acompañamiento que reclama por parte de la directora durante el año escolar para recibir mayor orientación a la hora de buscar estrategias con los niños que les cuesta más y acompañamiento a las educadoras en los grupos que están más débiles. Aunque reconoce que éstos son usados para configurar los niveles del año siguiente y en eso está de acuerdo.

*“Quizás el jardín, a nivel directivo, debería tener una información como más... de la información de los resultados que se está teniendo en la sala para poder ver los avances, los déficit y todo y, en el fondo, apoyar a la educadora en aquellas áreas que los niños estén más bajos y ver por qué están más bajos”. (EP. 2.2-2.3 P: 08)*

Considerando todos estos argumentos, Paola parece tener una visión de la evaluación vinculada a la toma de decisiones dentro y en coherencia con la institución a la que pertenece y refleja una adherencia al sistema evaluativo de su jardín infantil.

***V. “Los egos personales” de los educadores se proyectan en la evaluación de los niños.***

Durante los encuentros con Paola se conversó en torno a lo que ella piensa acerca de la evaluación de aprendizajes, cómo ha ido formando sus ideas y cómo la concreta con los niños en aula. También se abrió un espacio en que se abordó, desde una postura más reflexiva, la realidad educativa en torno al tema tanto en su contexto particular como en el contexto general de la educación parvularia. Paola parece ser una educadora inquieta en este sentido, pues en sus comentarios repite en muchas ocasiones que es cuestión del educador buscar instancias de mejora, de reflexión, de innovación, y de capacitación constante. Dentro de sus comentarios expresa que esto está relacionado, en parte, con la **motivación que varía según la edad y el sistema educativo**, expresa que ha observado en su entorno que hay educadoras mayores que manifiestan **resistencia a lo nuevo, no quieren reflexionar** y frenan los movimientos en los equipos. Cree que esta resistencia repercute en la evaluación al impedir la renovación de ideas y por consecuencia la innovación en las prácticas, sin embargo, reconoce que no es una situación vivida en su jardín. Una reflexión que hace la educadora enlazada con esta idea, es respecto del papel que juega el Ministerio de Educación en la orientación que ofrece a las educadoras de párvulo en evaluación de aprendizajes, manifiesta que ésta es insuficiente,

argumenta este pensamiento destacando que el material entregado para efectuar la evaluación es insuficiente. Cree que debiera entregar procedimientos para evaluar, pues muchas educadoras no saben, por formación o desactualización y esto, además de la falta de tiempo, influye en la motivación. Sin embargo, las pautas del Ministerio de educación vienen con orientaciones para su aplicación. (Ver Pauta para evaluar aprendizajes esperados, 2013). Lo que sí podría tener relación con su opinión es el punto de vista de Martínez y Muñoz (2015) quienes plantean que los constructos dados a las educadoras del deber ser no se corresponde a la práctica, lo que alteraría la visión de lo que creen con lo que pueden hacer, modificando sus estructuras del niño “ideal” al “niño real”. Lo que podría ser aminorado con formación ajustada a lo que sucede en la práctica. En el mismo lineamiento, piensa que las educadoras que no están al tanto de las propuestas Ministeriales por pertenecer a instituciones con programas propios no se atreven a pedir ayuda, por la existencia de lo que ella llama, **los egos personales** de los educadores. Paola siente que en ocasiones los educadores pierden el sentido de la evaluación por no ser juzgados por los pares, y se da una especie de competencia de resultados o logros de los aprendizajes de los niños. Esto lo cree por lo vivido en experiencias observadas.

*“Es que yo igual lo veo que es difícil por el lado también de que rompe mucho con los egos, porque, en el fondo, reconocer que mi nivel está bajo en... autonomía, puede ser que, no sé, e pueden considerar como... me van a criticar mucho que mi nivel está bajo en autonomía, me voy a sentir disminuida en cierta forma. Como que también va por ese lado, como que también hay que romper un poco con los egos personales. O ser capaz de hablar como equipo y buscar estrategias en conjunto para todos los niños...” (EP. 1.3 P: 124)*

Esta reflexión apunta a que la falta de humildad del educador hace perder el sentido de la evaluación, pues el foco se torna en la competencia de enseñanza de éste y no en el proceso de aprendizaje del niño. En este sentido el ambiente laboral vivenciado desde su realidad y visto en otras experiencias puede haber permitido



que ella haya hecho esta reflexión, pues al relatar que ha visto en otras educadoras experiencias de desagrado así lo reflejan.

Respecto de **su práctica**, Paola percibe ciertas cosas puntuales durante los encuentros, que reconoce, no haber pensado antes, y eso indica que estos diálogos han promovido en ella una **instancia reflexiva**. Ella comenta, por ejemplo, que no sabía que otros procedimientos evaluativos podrían utilizarse en este tipo de evaluación para y cómo aprendizaje. Expresa que el RON tiene falencias y que por eso han tenido que complementarlo con otros documentos.

*“...yo siento que sí, siento que desde un comienzo de cada uno de los semestres me fijo más o menos en qué cosas tienen que lograr los niños y así teniendo más claridad en lo que tengo que ir observando y así voy adoptando como la responsabilidad necesaria para llevarla a cabo.” (EP. 2.1 P: 07)*

También manifiesta que le gusta el ambiente de su jardín pero que el ritmo laboral que demanda le cansa. Asume que el rol de educadora a la hora de evaluar es de mucha responsabilidad y que interviene una decisión personal de querer asumirlo. Como lo explicita en su enunciado anterior, relaciona la responsabilidad del educador con todo el trabajo que implica evaluar en el sistema High Scope, como fue mencionado. Vincula, también, la disposición y dedicación que debe entregar una educadora a la hora de decidir por una metodología como ésta. Lo que parece más llamativo de las reflexiones de su práctica es lo que denomina **“la clave de la evaluación”**, la describe de tres maneras. La primera como el equilibrio entre la teoría y la práctica, la segunda, el equilibrio entre el individuo y el grupo, y la tercera, la articulación entre los niveles de un mismo ciclo. Es como ella ha configurado la manera de articular la evaluación.

*“...tiene que haber, como tú dices, como un diálogo entre lo que yo sabía teóricamente y lo que la práctica me está entregando, cómo junto estas dos cosas, cómo las uno... si bien tiene que existir como algo promedio que se alcance a determinadas edades, porque eso siempre va a ser... va a orientar, vas a saber si un niño está muy bajo, entonces a ese niño que está muy bajo hay que potenciarlo en las áreas en que está demasiado bajo. Pero en el fondo, cada niño se tiene que ir comparando consigo mismo también. Eso es como que... más yo creo que por ahí puede ir un poco dónde uno encaje la evaluación (EP. 2.1 P: 171; 105)*

La palabra **articular o equilibrar** es lo que Paola expresa y considera que los educadores deben conseguir en evaluación, por lo tanto, sus creencias respecto de ésta parecen estar matizadas del componente teórico y práctico.

*“...por ejemplo, lo que más necesitan reforzar, sin olvidar, también, una mirada como más individual del niño, fijándose, no solamente, como en la masa, sino que, por ejemplo, Juanito tiene más descendido tal por lo tanto hay que estimularlo tal y establecer estrategias.” (ER.6 EP. 1.1 P: 62)*

Otras reflexiones que surgen en torno a las creencias y prácticas de evaluación de Paola, es acerca del **tiempo como una dificultad** determinante para evaluar de buena manera. Menciona que ésta está presente en su práctica y en la de todos los educadores del país. A su juicio es un factor que impide trabajar de manera confortable, por el contrario, presiona, requiere horas extra y cree que muchas veces impide llevar a la práctica las buenas ideas y la única vía posible de hacerle frente es el compromiso personal, como lo evidencian las principales ideas expuestas en este informe. De la relación que tiene el tiempo con la evaluación Mellado (1997) y Latorre y Blanco (2007) mantienen una postura que lo sitúan (al tiempo) como factor clave y aseguran que juega un papel fundamental sobre todo en la identidad profesional que se forman los nuevos profesores.

*“...yo no estoy de acuerdo con eso, porque, en el fondo, debería alcanzarte las horas que tú estás sin niños para poder llevarlo a cabo sin ocupar tu tiempo afuera... si habría que arreglar algo del sistema educativo sería como, cómo arreglar, cómo darle al educador más tiempo para hacer ese tipo de cosas.*

*(Administrativas de la evaluación)” (EP. 2.1 P: 29, 111)*

Por último, Paola a lo largo de todas las entrevistas y en reiterados comentarios, manifiesta **satisfacción con el jardín infantil** por la manera que puede desarrollar la evaluación de los aprendizajes de los niños, esto sugiere que siente una cierta **coherencia con lo que cree o piensa y lo que practica**. Argumenta con frases como “está bien lo que propone el currículum”, “es un buen sistema de evaluación”, “vale la pena”. Aunque reconoce las falencias del instrumento, (RON) destaca la iniciativa de la dirección del centro de complementar la evaluación con las propuestas del MINEDUC y agrega que para ella esta iniciativa le ha permitido aprender y actualizarse en temas que no dominaba.

*“Teniendo como contexto el currículum con que se trabaja, que igual se incorpora... igual en la forma de evaluar que tenemos se incorpora los mapas de progreso, cómo los... cómo la realidad chilena queremos apuntar, entonces siento que está como completo.” (EP. 1.2 P: 57)*

Esto último, habla de Paola como persona, refleja su disposición a la hora de adaptarse a las nuevas propuestas, considerando que para ella la metodología curricular High Scope es la adecuada. Su aparente apertura al trabajo en equipo favorece que esté en constante cuestionamiento y aprendizaje. La **experiencia del trabajo en equipo**, que ella no menciona explícitamente también da cuenta cierto impacto que ésta puede tener en el pensamiento de la educadora. Menciona en reiteradas ocasiones, situaciones de evaluación en conjunto y destaca que esta tarea debe ser compartida.

*“...ser capaz de hablar como equipo y buscar estrategias en conjunto para todos los niños... De repente uno, de al lado, ve cosas que la persona que está en la sala no las está viendo. En el fondo decir “oye sabes que si te vas por acá puedes obtener mejores resultados” “a si sabes que no lo había pensado” (EP. 1.3 P: 124)*

En general, aunque pareciera que el currículum High Scope presenta una determinada manera de evaluar a los niños, desde un enfoque ligado al aprendizaje, concebido como construcción activa de los niños en interacción con los otros, la evaluación está enfocada desde una mirada formativa, concebida además como evaluación auténtica, es decir lo más espontánea de la actividad natural del niño. En relación a esto las creencias de Paola están influenciadas tanto por su formación Universitaria, en el que se empapa de los conocimientos básicos de la educación parvularia y un primer acercamiento a este currículum, por una experiencia en centros cuya metodología de trabajo y por tanto evaluativa es de esta metodológica y por otro lado un crecimiento personal y profesional en una institución cuyo foco de trabajo es una mezcla de los lineamientos High Scope, con las propuestas gubernamentales para alcanzar las expectativas de ingreso al colegio de los niños que promueve el jardín.

## ***11.4 La evaluación de aprendizajes para Julia, indispensable pero muy difícil de realizar.***

### ***11.4.1 Información según las notas de campo.***

Las notas de campo obtenidas durante los encuentros con Julia, se resumen en las siguientes: En total se obtuvieron 12 notas, las más utilizadas fueron las notas personales, originadas por las sensaciones, percepciones y reflexiones que los encuentros con esta educadora generaron respecto del tema, en el propio proceso de la investigadora. Las menos utilizadas fueron las metodológicas que permitieron una redefinición de los códigos.

**Tabla 68. Documentos caso Julia. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora:	Notas descriptivas	Notas Personales	Notas Metodológicas	Notas teóricas.
Julia	2	7	1	2

Las notas personales, (la mayoría de ellas) fueron tomadas en el escenario o mientras se realizaba el análisis, pero también fueron comentadas con la educadora, finalizado el periodo de entrevistas. En este caso, el resto de notas registradas fueron similares en cantidad. Las descriptivas centradas en aclarar dudas, las cuales se relacionaron, en parte, con algunas de las notas personales. Las Teóricas relacionadas con aspectos que fueron necesarios consultar en el marco teórico y las metodológicas, relacionadas con el proceso de categorización (notas que facilitaron este proceso).

### ***11.4.2 Información según los documentos personales.***

Los documentos que Julia proporcionó fueron diversos, pudiendo establecer una visión más amplia de su práctica. El análisis de los documentos fue útil para evidenciar el sentido dado a la evaluación en la práctica de la educadora.

**Tabla 69. Documentos personales caso de Julia. Fuente: Elaboración propia.**

Educadora.	Documento	Total de documentos
Julia	Informe de evaluación para la familia. Planilla de evaluación diagnóstica. Planilla de evaluación de pruebas de nivel. Prueba de nivel (papel y lápiz) Rúbrica de evaluación prueba semestral.	5

En la tabla n°70 se expone el análisis realizado al conjunto de documentos presentados por Julia, al igual que en los otros casos se incluye el informe de evaluación a la familia como informe de comunicación de la evaluación, aunque en este caso la información presentada no contribuye de la mejor manera a una visión del aprendizaje formativo, ya que es presentada como logro resultados trimestrales considerando más que nada aspectos como actividades y objetivos.

**Tabla 70. Análisis de documentos personales de Julia. Fuente: Elaboración propia.**

Tipo de documento.	Oficial – personal.
Estrategia	Observación x3 - producción gráfica x3 – producción verbal x3 – prueba de ejecución x3.
Técnica.	Escala de valoración x3 (3 niveles de logro).
Qué se evalúa.	Conductas x2 – actividades x2 – aprendizajes x2 – objetivos – contenidos x2
Quién evalúa.	Educadora x3 – técnico.
Para qué se evalúa.	Diagnosticar – informar – completar informes – comparar resultados.
Cuándo se evalúa.	Inicio – mitad y final del proceso.

La simbología x más número, significa que el aspecto analizado se repite las veces que indica el número, en los documentos. Todos los documentos fueron de utilidad en la triangulación de la información, pudiendo establecer una relación entre el discurso y el hacer. En éstos se observó el peso institucional, pues están todos estrechamente vinculados con el centro educativo, y lo que expresa ella como las exigencias del mismo. En este análisis se confirmaron muchas de las ideas que Julia expresó en relación con lo que hace, por ejemplo, el rol protagónico de la educadora al evaluar, el uso de la escala de valoración y su importancia, la evaluación y su utilidad comparativa dentro del colegio. En la pauta se pudo concluir, además, que el foco de aprendizajes en su práctica son objetos que se esperan lograr a través de resultados, llámense conductas, actividades,

aprendizajes, etc. Por lo tanto, la evaluación en los tres momentos mencionados es un resumen de estos aspectos. (Al finalizar un trimestre)

### 11.4.3 Información según entrevistas y relato profesional.

#### Análisis según tablas de frecuencia.

Los resultados arrojados por la tabla de frecuencia de las entrevistas y relato de Julia, fueron analizados usando como referente una frecuencia de 26 veces como número máximo, en que se refirió a una misma categoría. Por otro lado, dentro de cada categoría para establecer los códigos más mencionados, se estableció un número medio de 3 veces en que se refirió al mismo código y así detectar la consistencia de sus opiniones.

**Tabla 71. Resumen codificación primera metacategoría Julia. Fuente: Atlas ti 6.0**

<b>META CATEGORÍA: PRINCIPALES CREENCIAS SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INFANTIL.</b>						
<b>Categoría: Agentes de evaluación.</b>						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
aplicación de prueba	0	1	0	0	0	1
conciencia que los n	0	0	0	0	1	1
desacuerdo a los cue	0	0	0	1	0	1
evaluación por perso	0	1	0	0	0	1
la evaluación es res	0	0	0	0	2	2
los niños también pu	0	0	0	1	0	1
los padres también p	1	0	1	0	0	2
todas las personas	2	0	0	0	0	2
visión de las técnic	0	0	0	0	1	1
Totals	3	2	1	2	4	12
<b>Categoría: Comunicación de la información.</b>						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
a los padres se les	1	0	0	0	0	1
categorías de logro	1	0	0	0	0	1
comunicación de info	0	1	1	0	0	2
la información estar	0	1	0	0	0	1
Totals	2	2	1	0	0	5

**Categoría: Concepto de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
asociación de la eva	0	0	0	2	0	2
concepto de evaluaci	0	0	0	3	0	3
concepto de evaluaci	0	0	0	1	0	1
diferenciación de ev	0	0	0	1	0	1
la evaluación cambia	0	0	0	1	0	1
la evaluación se deb	1	2	0	0	0	3
la evaluación siempr	0	0	0	1	0	1
uso del concepto de	0	0	0	2	0	2
Totals	1	2	0	11	0	14

\* Concepto de evaluación como conocer lo que saben los niños.

\* La evaluación se debe preparar/planificar.

**Categoría: Criterios de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
definición de criter	0	0	0	4	0	4
importancia de irter	0	0	1	3	0	4
importancia del pano	1	0	0	0	0	1
la interpretación de	4	0	0	0	0	4
evidencias de la sub	0	0	0	4	0	4
los criterios deben	0	0	0	1	0	1
los criterios tienen	0	3	1	2	0	6
criterios unificados	0	0	0	1	0	1
Totals	5	3	2	15	0	25

\* Definición de criterios de evaluación.

\* Importancia de criterios explícitos.

\* La interpretación de la educadora es subjetiva.

\* Evidencias de la subjetividad.

\* Los criterios tienen que ser compartidos por el grupo de educadoras.

**Categoría: Instrumentos y/o estrategias de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
desacuerdo con lista	0	2	0	0	0	2
el instrumento debe	0	3	0	0	0	3
el registro puntual	1	0	0	0	0	1
importancia de regis	0	1	0	0	0	1
intrumentos de evalu	0	1	0	0	0	1
los indicadores debe	0	0	0	3	0	3
los intrumentos se r	1	0	0	0	0	1
los registros descri	0	1	0	0	0	1
utilidad/valoración	0	1	0	1	0	2
utilidad del registr	0	1	0	0	0	1
valoración de la rúb	0	2	0	0	0	2
Totals	2	12	0	4	0	18

\* El instrumento debe aplicarlo quien lo planifica.

\* Los indicadores deben ser objetivos.



**Categoría: Momentos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
experiencias activas	0	0	0	3	0	3
evaluación al final	0	1	0	0	0	1
evaluación despues d	1	0	0	0	0	1
evaluación en cualqu	1	0	0	0	0	1
evaluación en todo e	1	0	0	0	0	1
evaluación sumativa	0	1	0	0	0	1
importancia de la ev	0	0	1	0	0	1
momentos formales de	1	0	0	0	0	1
Totals	4	2	1	3	0	10

\* Experiencias para evaluar.

**Categoría: Objetos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
evaluación de alguno	1	0	0	0	0	1
evaluación de indica	1	0	0	0	0	1
lo que no se observa	1	0	0	0	0	1
Totals	3	0	0	0	0	3

**Categoría: Propósitos de evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
el fin de la evaluac	1	0	1	0	0	2
evaluación para cono	1	0	0	0	0	1
evaluación para info	1	0	0	0	0	1
evaluación para llen	1	0	0	0	0	1
evaluación TAMBIEN p	1	0	0	0	0	1
evaluar para conocer	1	0	0	0	0	1
la información para	0	0	0	0	1	1
Totals	6	0	1	0	1	8

**Categoría: Recursos de apoyo a la evaluación.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
uso de libro	1	0	0	0	0	1
uso de programas ped	1	0	0	0	0	1
uso del cuadernillo	0	0	1	0	0	1
Totals	2	0	1	0	0	3

**Categoría: Relación con la familia.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
el apoyo de las fami	0	0	0	1	0	1

falta de apoyo de la	0	0	0	4	0	4
falta de comprensión	0	0	0	2	0	2
importancia del refu	0	0	0	2	0	2
condiciones de las f	0	0	0	1	0	1
las familias valoran	0	0	0	2	0	2
visión del trabajo c	0	0	0	1	0	1
-----						
Totals	0	0	0	13	0	13
* Falta de apoyo de las familias.						
<b>Categoría: Rol del adulto.</b>						
-----						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
-----						
oposición a que los	0	0	0	2	0	2
-----						
Totals	0	0	0	2	0	2

Las principales creencias sobre evaluación de Julia están enfocadas en **los criterios de evaluación**, repite ideas en forma constante respecto a estos. El mayor número de comentarios es que los criterios deben ser compartidos por el equipo de educadoras. Agrega, que deben estar unificados y explícitos. En ocasiones, repite lo que ella define por criterio y sus enunciados también destacan ideas acerca de la subjetividad de las educadoras en evaluación y relata algunas evidencias de esta subjetividad en relación al establecimiento de los criterios. La otra categoría nombrada, en reiteradas ocasiones, es la que alude a instrumentos y estrategias de evaluación, en concreto menciona que estos deben ser aplicados por quienes los planifican o confeccionan. Para Julia el concepto de evaluación se asocia, mayormente, a **los conocimientos acerca de lo que saben los niños por parte del educador y por otro lado repite que la evaluación se debe planificar**. En cuanto a la relación con la familia, manifiesta falta de apoyo de éstas hacia la tarea evaluativa del educador. Dentro de los momentos de evaluación comenta la importancia de la participación de los niños en experiencias activas en las cuales se pueda evaluar sus aprendizajes. La última categoría que destaca en cuanto a frecuencia de enunciados, se relaciona con agentes de evaluación, pero en ésta no existe una idea predominante, sino que menciona varios aspectos. La presencia de comentarios respecto a las otras categorías es escasa y, la menos mencionada es el rol del adulto.

Tabla 72. Resumen codificación segunda metacategoría Julia. Fuente: Atas ti 6.0

**METACATEGORÍA: SISTEMA DE CONFIGURACIÓN DE LAS CREENCIAS DE APRENDIZAJES.**

**Categoría: Características personales de la educadora.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
alusión a sus caract	1	0	0	2	0	3
influencia de la per	0	0	0	1	3	4
la edad del educador	0	0	0	0	2	2
Totals	1	0	0	3	5	9

\* Alusión a sus características personales.

\* Influencia de la personalidad del educador.

**Categoría: Experiencias docentes.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
aprendizaje de la au	0	0	0	1	0	1
aprendizaje de su re	0	0	0	0	1	1
idea de criterio for	0	0	0	3	0	3
ide acerca de la inf	0	0	0	1	0	1
uso de registros des	0	1	0	0	0	1
Totals	0	1	0	5	1	7

\* Idea de criterio formada en base a la experiencia.

**Categoría: Formación inicial.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
conocimiento de rubr	0	2	0	0	0	2
Formación universita	4	0	0	0	0	4
formación universita	0	0	0	1	0	1
Formación universita	0	0	0	3	0	3
Totals	4	2	0	4	0	10

\* Formación universitaria centrada en instrumentos de evaluación.

\* Formación universitaria vaga en cuanto a criterios.

**Categoría: Formación permanente.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
formación permanente	0	0	1	0	0	1
Totals	0	0	1	0	0	1

**Categoría: Vivencias personales de la educadora.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
experiencia escolar	0	0	0	1	3	4

influencia de su exp	0	0	0	0	1	1
-----						
Totals	0	0	0	1	4	5
* Experiencia escolar						

Las influencias en las creencias no es algo que Julia mencione frecuentemente en su discurso. Lo que expresa con mayor énfasis en este sentido, es la relación que podría existir entre las creencias (prácticas) con la formación inicial en dos aspectos. Habla de una formación vaga en cuanto a la educación en criterios de evaluación y, por otro lado, piensa que está centrada exclusivamente en mostrar instrumentos de evaluación, podría entenderse como una educación inicial insuficiente para ella, que no aporta sus creencias actuales. Otra categoría que tampoco se destaca por la cantidad de enunciados, pero sí por la repetición de algunos códigos dentro de ella, tiene que ver con las características personales, alude en varias ocasiones a algunas de ellas y, cree que han influenciado su manera de concebir y realizar la evaluación a los niños. Los comentarios respecto a la influencia de la experiencia sólo se vinculan a los criterios de evaluación que dice haber aprendido a manejar y a entender en la práctica. Dentro de lo poco que comenta de sus vivencias personales, destaca la influencia que podría tener en sus creencias, su experiencia como estudiante en el colegio. Y, en relación a la formación permanente, no se manifiesta significativamente.

**Tabla 73. Resumen codificación tercera metacategoría Julia. Fuente: Atlas ti 6.0**

META CATEGORÍA: EJEMPLOS PRÁCTICOS DE EVALUACIÓN.						
Categoría. Estrategias de evaluación utilizadas/relatadas.						
-----						
CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
-----						
critérios de timbres	2	0	0	0	0	2
estrategia de refuer	0	0	0	1	0	1
importancia de expli	0	0	0	0	1	1
uso de pregunta indi	2	0	0	0	0	2
uso de preguntas par	0	0	0	1	0	1
uso de timbres como	3	0	0	0	0	3
-----						
Totals	7	0	0	2	1	10
* Uso de timbres como refuerzo.						
Categoría: Instrumentos usados.						
-----						
PRIMARY DOCS						

CODES	1	2	3	4	5	Totals
aplicación de prueba	0	1	0	0	0	1
conciencia de la deb	1	0	0	0	0	1
participación de las	0	1	0	0	0	1
practicidad del uso	0	0	0	0	2	2
registro escrito de	1	0	0	0	0	1
registro escrito de	1	0	0	0	0	1
uso de escalas de va	1	1	0	0	0	2
uso de plantillas co	0	1	0	0	0	1
uso de pruebas de pa	1	0	0	0	0	1
uso de registros par	1	0	0	0	0	1
Totals	6	4	0	0	2	12

Categoría: Ejemplos de experiencias evaluativas.

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
ejemplo de cómo dar	0	0	0	1	0	1
ejemplo de criterio	0	1	0	1	0	2
ejemplo de dificultad	0	0	0	1	0	1
ejemplo de la dificu	1	0	0	0	0	1
ejemplo de unificació	0	0	0	1	0	1
ejemplo de uso de pr	1	0	0	0	0	1
ejemplo de uso de re	0	0	1	0	0	1
ejemplo de utilidad	0	0	1	0	0	1
experiencia positiva	0	0	1	0	0	1
experiencia con el i	1	0	0	0	0	1
experiencia con encu	0	0	0	0	1	1
experiencia con otra	0	0	0	0	1	1
experiencia de confl	0	0	0	0	3	3
experiencia de la co	0	0	0	0	2	2
experiencia de la di	0	0	0	0	1	1
experiencia de senti	0	0	0	0	1	1
experiencia en otro	0	0	0	1	0	1
experiencia en torno	1	0	0	0	0	1
experiencia relatada	0	0	0	1	0	1
experiencias de apre	1	0	0	0	0	1
experiencias de auto	0	0	0	0	1	1
instancias en que ha	0	0	0	1	0	1
Totals	5	1	3	7	10	26

\* Experiencia de conflicto con los técnicos al evaluar.

Julia se expresa con fluidez utilizando ejemplos y experiencias de su práctica. Menciona distintos tipos de experiencias, con mayor frecuencia una relativa a un conflicto puntual vivido en determinado momento con los técnicos de aula al evaluar a los niños. Menciona, instrumentos usados, pero no enfatiza en ninguno. En relación a las estrategias utilizadas, no expresa muchos comentarios, sin embargo, puntualiza, en mayor medida, el uso de timbres como refuerzo al aprendizaje durante la evaluación.

Tabla 74. Resumen codificación cuarta metacategoría Julia. Fuente: Atlas ti 6.0

<b>META CATEGORÍA: RELACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON LAS CREENCIAS DE LA EDUCADORA RESPECTO DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.</b>						
<b>Categoría: Ambiente laboral.</b>						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
importancia de la ca	0	0	0	2	0	2
la carga de trabajo	0	0	0	2	0	2
Totals	0	0	0	4	0	4
<b>Categoría: Aporte de la institución en la evaluación.</b>						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
actitud optimista co	0	0	1	0	0	1
la institución favor	0	0	2	0	0	2
propuesta institucio	0	1	0	0	0	1
valoracion del análi	0	0	1	0	0	1
valoración a la auto	0	0	1	0	0	1
Totals	0	1	5	0	0	6
<b>Categoría: Aspectos organizativos institucionales.</b>						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
adecuación de la eva	1	0	0	0	0	1
aplicación de evalua	0	1	0	0	0	1
autonmía de evaluaci	0	1	1	0	0	2
la rutina propia del	0	0	0	0	1	1
organización de los	1	0	0	0	0	1
organización del equ	1	0	0	0	0	1
Totals	3	2	1	0	1	7
<b>Categoría: Disconformidad con la institución.</b>						
	PRIMARY DOCS					
CODES	1	2	3	4	5	Totals
crítica a la impositic	1	0	0	0	0	1
cuestionamiento a lo	0	0	0	2	0	2
desacuerdo con el ap	0	0	2	0	0	2
desacuerdo con la or	0	0	1	0	0	1
desconfianza en la ev	0	0	0	1	0	1
sensación de falta d	0	0	1	0	0	1
Totals	1	0	4	3	0	8
<b>Categoría: Uso institucional de los resultados.</b>						
	PRIMARY DOCS					

CODES	1	2	3	4	5	Totals
la fundación trabaja	0	2	0	0	0	2
la institución usa r	0	0	1	0	0	1
la institución usa r	0	0	3	0	0	3
los resultados de pr	0	1	1	0	0	2
Totals	0	3	5	0	0	8

\* La institución usa resultados estandarizados para comparar avances.

**Categoría: Intervención de dirección en las acciones evaluativas.**

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
la directora académica	0	0	1	0	0	1
la institución exige	0	0	3	0	0	3
la institución debe	0	0	2	0	0	2
la institución exige	3	0	0	0	0	3
la institución exige	0	0	1	0	0	1
la institución pide	0	0	3	0	0	3
la institución solo	0	0	1	0	0	1
Totals	3	0	11	0	0	14

\* La institución exige niveles de logro sobre el 60%

\* La institución exige usar determinados instrumentos.

\* La institución pide a las educadoras comparar resultados con pruebas de nivel.

Esta meta categoría evidencia solo una categoría significativa para Julia, relacionada a la intervención que hace la dirección en la evaluación de aprendizajes de los niños. En ésta, las ideas que más se repiten en su discurso dicen relación con las exigencias o demandas que el colegio hace a la evaluación de las educadoras, centradas en un logro superior al 60% en los resultados de las evaluaciones, el uso de determinados instrumentos por parte de las educadoras para evaluar a los niños y una demanda del uso comparativo de los resultados de las pruebas de nivel (institucionales) a través de las evaluaciones realizadas por las educadoras. No menciona comentarios repetitivos en categorías como disconformidad con la institución y uso institucional de los resultados, sin embargo, dentro de ésta última reitera constantemente que existe un uso de la evaluación estandarizada para comparar avances (Uso pruebas institucionales estandarizadas). En las otras categorías no comenta aspectos que se repitan en forma considerable.

Tabla 75. Resumen codificación quinta metacategoría Julia. Fuente: Atlas ti 6.0

<b>METACATEGORÍA: REFLEXIONES EN TORNO A LAS CREENCIAS DE EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO COMPARTIDO DE INVESTIGACIÓN.</b>						
<b>Categoría: Dificultades en la práctica de evaluación.</b>						
CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
desarticulación entr	4	0	0	0	0	4
el número de niños e	4	0	0	4	0	8
el tiempo es una dif	2	1	1	0	1	5
evaluación del 90% d	1	0	0	1	0	2
las exigencias insti	0	0	0	1	0	1
panorama parcial del	1	0	0	0	1	2
la programación al ev	0	0	0	1	0	1
Totals	12	1	1	7	2	23
* Desarticulación entre currículum y evaluación.						
* El número de niños es una dificultad para evaluar.						
* El tiempo es una dificultad para evaluar.						
<b>Categoría: Necesidades encontradas en la práctica evaluativa.</b>						
CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
inquietud por ahonda	1	0	0	2	0	3
necesidad de context	0	1	0	0	0	1
necesidad de aunar c	0	1	1	1	0	3
necesidad de mayor c	0	0	1	0	0	1
propuesta de apoyo a	0	0	1	0	0	1
propuesta de uso de	0	0	2	0	0	2
Totals	1	2	5	3	0	11
* Inquietud por ahondar en los aprendizajes de los niños.						
* Necesidad de aunar criterios para evaluar.						
<b>Categoría: Toma de consciencia de la realidad evaluativa en general.</b>						
CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
crítica a la propues	2	0	0	0	0	2
sensación de frustra	0	0	0	1	4	5
reflexión en torno a	0	0	0	1	0	1
reflexión en torno a	0	0	0	1	0	1
reflexión del uso de	0	0	0	1	0	1
Totals	2	0	0	4	4	10
* Sensación de frustración con el sistema educativo.						
<b>Categoría: Toma de consciencia de su práctica evaluativa.</b>						
CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
descripción de su ex	0	0	0	0	1	1
reconocimiento de sus	1	0	0	0	1	2



puesta en duda de su	0	0	0	1	0	1
reflexión de la busq	1	0	0	0	0	1
reflexión de la eval	1	0	0	1	1	3
toma de consciencia	0	0	0	1	0	1
-----						
Totals	3	0	0	3	3	9
* Reflexión de la evaluación como injusta.						

En esta meta categoría no hay presencia de la categoría satisfacción con su práctica de evaluación. Relacionado con esto, destaca enfáticamente las dificultades que existen a la hora de evaluar. La principal dificultad es el número de niños por aula, son muchos niños y el tiempo disponible no ayuda. Éste es otro problema, pero ambos van de la mano. Otra dificultad mencionada en varias ocasiones es la desarticulación entre lo que plantea el currículum (propuesto por el colegio) y la evaluación exigida, para ella es un obstáculo, pues en la práctica no sabe cómo aunar estos dos aspectos. No hay presencia de otras categorías muy significativas en sus comentarios, pero en otras con menor frecuencia, se repiten ideas relacionadas con sus necesidades por ahondar en el aprendizaje de los niños al evaluar y por establecer criterios unificados entre las educadoras, sobre todo del mismo nivel (en este caso tres niveles de pre kínder). En relación a la toma de consciencia del ejercicio docente respecto de la evaluación, deja ver un sentir intenso de frustración en y con el sistema educativo, incluyendo también otros temas relativos a los docentes y párvulos. Su práctica la describe en forma crítica expresando que se puede equivocar y manifestando una visión de la evaluación como algo injusto, ya que debe ser aplicada a los niños sin cuestionamientos porque es parte del proceso educativo.

#### **11.4. Informe Narrativo de Julia.**

##### ***I. Conociendo a Julia, educadora de párvulos recientemente titulada, pero con experiencias previas.***

Julia es una mujer de 28 años, casada. Estudió educación de párvulos en una Universidad de Santiago de Chile, egresó el año 2010. Comenzó a trabajar el año 2012 como asistente de educación parvularia en un jardín infantil y sala cuna, con bebés, (lo que la motivó a estudiar la carrera de educación parvularia). En el año 2013 durante el inicio de la investigación comenzó a trabajar en el colegio San Francisco, por lo tanto, su experiencia docente al iniciar el proceso de investigación era de un año. Sin embargo, parte del año 2011 estuvo reemplazando a una educadora en el mismo colegio. En este colegio estaba a cargo de un grupo pre kínder<sup>20</sup> con 35 niños. En el año 2014, estuvo a cargo de un grupo de 5 años en otro colegio, de la misma fundación. En 2015 cambó de trabajo y se desempeñó educadora de párvulos en un Kínder en un colegio particular subvencionado en el cual permanece hasta hoy. Ha comenzado una formación Universitaria para obtener una segunda titulación como educadora diferencial<sup>21</sup>. Comenta que se siente más motivada con esta última, ya que la educación parvularia la tiene un poco desmotivada, lo que puede relacionarse con sus comentarios en relación a la imposibilidad de luchar con el sistema.

##### ***II. “La evaluación en base a criterios que aminoren la subjetividad”***

Durante los encuentros con Julia ella manifestó una visión de la evaluación relacionada con un concepto de conocimiento. En las entrevistas mencionó más de una vez que **la evaluación es “conocer” lo que saben los niños**, en relación a lo que ella les ha enseñado o lo que se ha planificado. Julia reitera en varias ocasiones que la evaluación es y **debe ser planificada**, pues no surge de la nada, sino que está en relación a los objetivos e indicadores que se espera que logren los niños. Birhuett

---

<sup>20</sup> Pre kínder corresponde a p4, niños de 4 a 5 años.

<sup>21</sup> La educación diferencial está orientada al trabajo con niños con necesidades educativas especiales.

(2004) propone que el proceso de planificación de la evaluación implica: observar, escuchar, recoger producciones (en el caso de la escritura) y analizar para generar nuevos procesos didácticos.

*“...para mí la evaluación es conocer el resultado de lo que saben los niños en realidad, los aprendizajes que ellos han ido obteniendo en relación a lo que uno les ha ido enseñando, porque también tiene que tener una base la evaluación, no es de la nada.” (EJ. 2.1 P: 09)*

La planificación de la evaluación **tiene que ver con los indicadores** que las educadoras establecen en las actividades de evaluación, que cada una apunta en el formato de planificación. Tiene que ver también como cada educadora prepara sus registros para evaluar diariamente cada **actividad planificada**, lo que debería suceder, pero que depende de cada una.

*Es que los indicadores los crea cada una en relación a la experiencia que hace y se ponen en la planificación. Cada una, después, busca el formato para poder colocar esos indicadores.*  
**(EJ.1.2 P: 80)**

Por lo tanto, para Julia la evaluación es una **acción que debe estar en articulación con la enseñanza**. En relación con esto Biggs, (2003) en su propuesta del alineamiento constructivo, menciona que la evaluación y el currículum deben estar articulados y que es necesario establecer niveles de aprendizajes altos, a través de metodologías o estrategias graduadas, para que lo niños puedan alcanzarlos, realizando actividades constructivas, dentro de la planificación en cada aula y de la planificación en los niveles y ciclos. En la orientación desde el MINEDUC (2001) también se recalca que le planificación y evaluación son procesos inseparables y se plantea la evaluación como parte de la primera.

La evaluación para Julia **no tiene un propósito único**, sino más bien varios propósitos que se deben tomar en cuenta con la misma importancia. Menciona que dentro de los fines de la evaluación está **ayudar a los niños en su proceso de**

**aprendizaje.** En este sentido destaca la importancia de que el adulto no se sirva de ella para sus fines personales. En el mismo sentido comenta que la ayuda se da en la medida que ella conoce los aprendizajes de los niños. Cree que sirve para **conocer lo que se espera del currículum** no tan sólo lo que ella espera como educadora, que a veces coincide y a veces no. Podría interpretarse como una evaluación que, en ocasiones, no nace de sus inquietudes como educadora, sino aspectos a evaluar impuestos desde fuera. Por lo tanto, parte de sus comentarios respecto a la desmotivación que siente, podrían tener relación con esto. Por otro lado, cree que la evaluación sirve también **para llenar los informes**, que algunas educadoras sacan mejor provecho de esta acción y otras no. Este llenado de informe sirve para informar a los padres, por lo tanto, **otro propósito de la evaluación es informar a las familias** acerca de cómo están los niños en relación a lo que se espera de ellos. Sin duda informar no sólo es el objetivo del informe a las familias, como plantea Paniagua (2002) la idea de estos es más bien comunicar y establecer un vínculo en que ambas instancias (educador y familia) puedan aportar con sus opiniones) y agrega que el niño también pueda colaborar. Otro de los aspectos que Julia destaca dentro de los propósitos de la evaluación es que debe ayudar a los niños que están avanzados en sus aprendizajes, porque muchas veces se utiliza sólo para detectar debilidades.

*“...el fin es ayudarlos a ellos, no a nosotras con la evaluación porque en general la gente tiende a pensar, los profesionales, que la evaluación es como netamente del profesional ya sea para llenar informes, para poder decirle al papá como va su hijo, si obviamente la evaluación te sirve para eso, para tú tener noción de los aprendizajes que tienen los niños.” (EJ. 1.1 P: 51)*

Hace mención en la capacidad de los niños mayores de 4 años para poder hacerse **conscientes de su aprendizaje** y comenta que a través de la evaluación que ella ha realizado ha podido ver que ésta sirve para que los niños puedan reconocer este proceso y llegar a autoevaluarse. Y por último Julia es autocrítica en reconocer que ella también puede equivocarse como evaluadora y a veces la información de la evaluación puede servir para **detectar errores en su rol evaluador.**

Es interesante, la opinión que Julia mantiene respecto a la evaluación como ayuda para que los niños se hagan conscientes de su propio aprendizaje, es un aspecto que mencionan algunos autores que se inclinan por una evaluación como aprendizaje Bordas y Cabrera (2001); Turri (2004); Sanmartí (2007), entendiendo ésta como experiencias de evaluación que no se diferencien de experiencias de aprendizajes en las rutinas de los niños. Sin embargo, también sorprende en el discurso de Julia la ausencia de la finalidad más importante de la evaluación, relativa a la toma de decisiones a partir de la información, aunque podría vincularse con su idea de ayudar a los niños, pero no lo especifica.

Durante los encuentros, Julia deja ver una creencia relativa a que los **objetos de evaluación** son “lo que saben los niños” pero estos no son mencionados por la educadora, excepto en dos ocasiones puntuales que se refiere a **aspectos exigidos en el currículum**, no especifica qué, y a los indicadores de evaluación que apunta cada educadora en la planificación, **indicadores que corresponden a cada actividad realizada**.

Por lo que deduzco Julia habla de conocimientos y contenidos, se refiere a aprendizajes, pero entiendo que son éstos. (Nota 1. Paula)

Cuando Julia se refiere a los aspectos propuestos por el currículum hace referencia a que no es posible evaluarlo todo y menciona que en la práctica sólo se pueden evaluar algunos aprendizajes. Al parecer considera los **aprendizajes esperados como objetos de evaluación**, tal como lo proponen las Bases curriculares de la Educación Parvularia en Chile (2001). El MINEDUC es enfático en especificar que los educadores o equipos educativos deben seleccionar y evaluar los aprendizajes esperados según sus proyectos educativos pues no es posible evaluarlo todo.

En cuanto a las **personas que deben evaluar estos aprendizajes**, la educadora menciona que todas las personas que están vinculadas a los niños en el proceso educativo **dentro del aula** pueden evaluar, sin embargo, en sus comentarios manifiesta una postura centrada en la evaluación por parte de la educadora a cargo

del grupo. Julia expresa que en el proceso de evaluación **los padres pueden entregar sus aportes** en relación a cómo ven a sus hijos en el hogar. Relata que los niños también pueden comentar acerca de lo que creen que han aprendido o cómo han realizado su trabajo o actividad. En este sentido defiende constantemente la idea de facilitar este proceso con distintas estrategias. Sanmartí (2007) propone incluir estrategias en edades tempranas para facilitar el desarrollo de la habilidad de autoevaluación en los estudiantes.

*“O sea el año pasado me pasaba más, y que eso era un aprendizaje que era netamente mío, porque ellos llegaban con el libro y me lo mostraban, me lo mostraban y yo los quedaba mirando y me decían “tía no está bien”, decían ellos mismos, “sí, me equivoqué acá u acá pero es que no puedo” ellos mismos se daban cuenta que la tarea no la habían hecho bien, de que se habían equivocado y por qué, “no porque iba en esa línea y yo lo hice más arriba y me pasé” no sé cómo era lo que se pedía en grafomotricidad, era como “ya la puedes hacer mejor”, “sí”, “ya anda a hacerla” y llegaban con la tarea mejor.” (ER 1. RVPJ. P: 38)*

Sin embargo, Julia también afirma que la responsabilidad de la evaluación es de la educadora, por lo tanto, **no se debe cuestionar lo que ella decide**, esta opinión refleja una creencia importante, pues a pesar de que es indiscutible la presencia de la evaluación en el proceso educativo, lo que se propone a los distintos participantes de la evaluación es dar su opinión y valorar en función de criterios establecidos y compartidos (Turri y Spakowsky (2009). En relación a las técnicas en párvulos, siente que son un apoyo, pero que es ella quien debe orientarlas y dirigir sus acciones de cómo evaluar a los niños. Respecto a los padres expresa que le incomoda cuando éstos le cuestionan sus valoraciones y en relación a los niños expresa que entre más pequeños es más fácil evaluar porque no ponen en duda el juicio que se hace de sus aprendizajes. Esto confirma una posición jerárquica del educador en la evaluación

Me da la impresión que es una visión de la evaluación muy jerárquica. Que la opinión se pide en la medida que no es contradictoria. Percibo un miedo al cuestionamiento por parte de cualquier otro agente evaluador. **(Nota 2. Paula)**

Julia opina que está en desacuerdo a la evaluación por parte de personas externas a la sala de clases, debido a que es una situación vivida en su colegio cuando se toman las pruebas de nivel enviadas desde la fundación a la que pertenece el centro educativo. En estas instancias viene una persona externa al colegio o las educadoras deben cambiarse de aula para aplicar las pruebas, lo que considera una situación ajena para los niños, que ciertamente puede ser. Por lo tanto, para ella todas las personas en contacto directo con los niños pueden evaluar, sin embargo, la última voz la tendría la educadora.

*“Entonces yo creo que todas las personas podemos evaluar dentro de lo que estamos haciendo, no puede venir una persona externa que no ha hecho o que no está dentro del proceso, a evaluar.” (EJ. 1.1 P: 152)*

Julia ha aprendido, durante su corta experiencia, sobre todo con sus compañeras de trabajo, que la evaluación es su responsabilidad. Una de las razones por las que argumenta esto, es la falta de “criterio” que ha evidenciado en sus compañeras de aula en ciertas experiencias de evaluación. Julia **define criterio como aquellos logros especificados de lo que se va a evaluar.**

*“...lo que yo entiendo por criterio, o sea lo que yo hago para entender el criterio es como de esa forma, qué voy a hacer, cómo voy a evaluar, cuál va a ser el tope de logro que yo voy a fijar para poder evaluar el logro completo, ya sea de forma cualitativa o cuantitativa.” (EJ. 2.1 P: 25)*

Da mucha importancia a los criterios en evaluación, lo repite constantemente. Relaciona este término con la manera de aplicar la evaluación por cada educadora, y lo hace utilizando la palabra **subjetividad**. Para ella la subjetividad de la evaluación consiste en que cada educadora evalúa según sus formas de interpretar y de

comunicar la información y es inevitable. Por ello manifiesta reiteradamente que en un sistema donde se busca comparar resultados entre niveles, como en su colegio, los criterios de evaluación deben ser unificados para disminuir al máximo posible la subjetividad. En este sentido la concreción de criterios de evaluación durante la programación desde el PCE<sup>22</sup> y en la planificación de aula, implica un acuerdo común de lo que se evaluará, cuándo y cómo. Sin embargo, cree que la subjetividad de la educadora para informar sobre el proceso de aprendizaje de los niños, estará presente en todo momento, influida por sus características personales.

*“Entonces, puede que, a lo mejor, haya una educadora que bajó mucho los criterios de logro y al bajarlos a los niños les fue súper bien y eso también, en sí, se ve desde afuera como que es la educadora la que está haciendo bien el trabajo, y esto es compartido (el trabajo) pero siempre de lejos se ve así. Y al contrario, a lo mejor, una educadora que es súper exigente con ella también ve los criterios de logro como más exigentes en los niños, puede que no todo el curso las cumpla y también va a salir con los resultados de evaluación del curso más bajos.” (EJ. 2.1 P: 104)*

Julia intenta minimizar la subjetividad a través de las estrategias de evaluación que utiliza. En todas sus estrategias establece un **sistema de planilla** o tabla para organizar la información. En el siguiente ejemplo Julia extrae porcentajes de logro de la prueba de nivel y a partir de estos comunica a los padres de los niños con menores logros, para que los refuercen en casa e intenta trabajar más actividades de contenidos menos logrados. Reconoce que no puede intervenir el cronograma establecido por el nivel, a no ser que los otros cursos paralelos también coincidan con algún contenido bajo en resultados y lo planifique junto las otras educadoras.

---

<sup>22</sup> Proyecto curricular del centro.



**Tabla 76. Extracto de Planilla de resultados de logros de prueba de nivel. Fuente: Documentos de evaluación de Julia.**

	Reconoce tres partes del cuerpo	Recorte con tijeras	Dibuja figura humana	Realiza trazos libres	Toma correctamente el lápiz	Reconoce vocales	Orientación espacial dentro-fuera	Orientación espacial arriba-abajo	Orientación espacial delante-detrás	Comparación de atributos largo-corto	Comparación de atributos más-menos	Discriminación visual dirección	Reconoce figuras geométricas	Reconoce colores primarios	Puntaje objetivo	Porcentaje de logro
Paloma Bayard	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	2	1	26	87%
Slara Campos	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	28	93%
Stephanya Caro	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	26	87%
Agustina Castañeda	2	1	0	1	1	0	2	2	2	2	2	0	2	2	21	70%
Francisca Chavarría	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	24	80%
Matías Chávez	2	0	0	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	24	80%
Safi Contador	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	27	90%
Fernanda Cornejo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30	100%

Como argumenta en última cita, cree que las educadoras también ven reflejado su trabajo en el resultado de los niños y esto es un factor importante para unificar los criterios y explicitarlos en la planificación o bien explicarlos en algún instrumento como **las rúbricas**.

Julia tiene conciencia de la importancia de explicitar los criterios en instrumentos o recursos de apoyo, pero reconoce que no hay tiempo y noto que en su práctica sólo se realiza un apunte de indicadores de evaluación posibles de registrar en escalas de valoración. Sin embargo, en un encuentro posterior a la entrevista relacionada con este punto, Julia me muestra una rúbrica entregada en su último lugar de trabajo, manifestando una posible confianza de la utilidad de este recurso en el formato que me enseña. **(Nota 3. Paula)**

Menciona en varias ocasiones que este instrumento (rúbrica) podría ser un buen recurso de evaluación, sin embargo, lo considera poco aplicable en su realidad debido al tiempo que requiere confeccionarla y corregirla en relación a la cantidad de niños por aula. Si fuese el caso de recibirla ya preparada, dice que sería distinto.

Tabla 77. Ejemplo de rúbrica entregada en la práctica. Fuente: Documentos de evaluación de Julia.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PRUEBA DE COBERTURA PRE-KÍNDER 2º SEMESTRE			
FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL			
Autonomía	Descripción		
1. Rasgar cara sonriente	<b>0 punto</b> No sigue el contorno de la línea de la cara	<b>0.5 punto</b> Sigue en algunas ocasiones la línea de la cara	<b>1 punto</b> Sigue completamente contorno de la línea de la cara
2. Recortar con tijeras cuadrado	<b>0 punto</b> No recorta por el contorno del cuadrado	<b>0.5 punto</b> Recorta en ocasiones por el contorno del cuadrado	<b>1 punto</b> Recorta por el contorno del cuadrado
3. Troquelar naranja	<b>0 punto</b> No completa la figura y/o se sale de los bordes	<b>0.5 punto</b> No completa totalmente la figura y/o se sale de los bordes	<b>1 punto</b> Completa la figura y no se sale de los bordes

El ejemplo mostrado por Julia es definido por ella como una rúbrica que podría considerarse como un recurso de apoyo para analizar la información de las pruebas de papel y lápiz, de ejecución, trabajos de los niños, más que instrumento como tal. Al contrario de las rúbricas centradas en habilidades y capacidades, no requiere ser completada escribiendo en forma descriptiva, por lo tanto, no implica un uso de tiempo prologado. Lo que evalúa este instrumento son conductas muy concretas, más bien evalúa indicadores de una actividad puntual.

Mi noción de instrumento de evaluación se relaciona con los medios con los que se puede recoger información. Por esta razón considero la rúbrica presentada por Julia más bien un instrumento de apoyo a la evaluación, pero no de recogida de información, con esta rúbrica se podría analizar la información recogida con instrumentos de evaluación. **(Nota 4. Paula)**

En cambio, menciona el uso de otros instrumentos justificados por su practicidad, como la escala de valoración, prueba de papel y lápiz, registros puntuales y de aspectos relevantes. Acerca de los instrumentos rescata que lo importante de estos es que **permitan acceder a la información** directamente o indirectamente. Para ella el uso de los libros es una manera de recuperar información en forma indirecta,

porque anota rápidamente el logro de la actividad al momento de revisarla y traspasa la información en una planilla en otro momento.

*“...te apoyas en los resultados que los niños van teniendo en el libro, del conocimiento que vas teniendo de los niños a diario cuando va de la observación, porque en sí el poco tiempo que hay tú haces, más que nada, una observación directa, yo creo que por eso existen las pruebas para poder tener un resultado visible, algo concreto.” (EJ. RVP. P: 06)*

En cuanto a **las estrategias** que dice usar la educadora en su práctica evaluativa, destaca el **uso de timbres**, lo hace en reiteradas ocasiones y parece ser que se siente satisfecha con esta práctica. Para Julia el uso de timbres es un tipo de escala de valoración, pero con una connotación de refuerzo positivo para los niños. Aunque reconoce que en ocasiones hay niños que se frustran porque piensan que siempre obtendrán una tortuga.

*“...tenemos tres tipos de timbre, ponte tú tenemos la corona con el rey es porque lo hizo perfecto “excelente trabajo”. Está la estrella que es de “felicitaciones lo vamos logrando”, ya “vamos haciéndolo mejor”. Y la tortuga que es “vamos que se puede” que a lo mejor no salió bien pero sí los niños saben que a lo mejor en el siguiente trabajo van a ganarse otro timbre, entonces igual nosotras vamos revisando esos libros y vemos los timbres, ya, entonces eso también nos sirve como modelo para poder tener información de los niños y además incentivarlos a ellos.” (ER 2. EJ. 1.1 P: 32)*

En cierta medida Julia coincide con los autores que piensan que los instrumentos y las estrategias de evaluación deben recoger las **evidencias que permitan una permanencia en el tiempo** de lo que se quiere evaluar para poder informar con argumentos. Sin embargo, se percibe una sutil diferencia entre lo que se propone desde el marco teórico, como las orientaciones Ministeriales del gobierno de Chile, las entregadas por la Generalitat de Catalunya o las tendencias pedagógicas del siglo XXI (Carbonell, 20016) acerca de la importancia de evidenciar tanto procesos como resultados, pues en este planteamiento parecieran considerarse solo los

resultados, en parte justificado por una cuestión de condiciones laborales, mayormente de tiempo y número de niños.

*“No, es la carga de trabajo la que muchas veces te hace pasar y pasar contenidos, pasar y pasar contenidos y buscar la forma lo más rápida de poder evaluar y por lo mismo muchas veces tampoco... muchas veces no escuchamos lo que ellos dicen, vamos siempre todo rápido, “ya, te sabes esto” “no” “ya, no sabe”. De repente, tú le preguntas “te sabes esto”, “no” (responde el niño), pero no te das el trabajo de preguntar “ya, pero estás seguro que no te lo sabes, mira si aquí...” no sé.” (EJ. 2.1 P: 55)*

**El tiempo para evaluar**, por ser un factor de dificultad, debe ser organizado por las educadoras. Julia considera que **los momentos** para evaluar, en teoría, debieran ser todos los posibles. Sin embargo, repite con mayor énfasis que se debe evaluar siempre en los **momentos de finalizar** unidades, experiencias y semestres. Es decir, hace un hincapié a la evaluación sumativa o acumulativa. También opina, más de una vez, que para ella lo ideal es que la evaluación se realice en **momentos de experiencias activas** de los niños, no como un examen o una prueba aparte donde los niños visualicen este momento como algo tenso, sin embargo, en sus documentos hay presencia de pruebas. Para Julia cada actividad requiere un momento de cierre, en la cual se debe evaluar si se logró el propósito establecido en la planificación para dicha experiencia. Argumenta que las actividades deben ser motivadoras y lúdicas hasta el cierre para que en esta instancia la evaluación pueda recoger una información sin que los niños estén desmotivados, porque esto interviene en sus respuestas (de los niños).

*“Cómo haces el cierre de la experiencia, cómo puedes conocer lo que saben ellos si ya quedaron “chatos” haciendo la actividad, si por lo que sea ya se aburrieron, son niños, y también es entendible, hay niños que les gusta más hacer tareas como ellos le llaman y hay niños que no.” (EJ. 2.1 P: 78)*

En este sentido la evaluación dentro de las experiencias de los niños estaría muy vinculada a lo que se propone desde la teoría de la evaluación como aprendizaje. Es decir, si pudiéramos evaluar con las mismas experiencias motivadoras para los

niños, sin que ellos se sintieran presionados por un rendimiento determinado, sino que, por el contrario, vivieran el aprendizaje como un juego, la evaluación tendría ese componente más natural del que se habla en educación infantil, más apropiado para la edad y más fiel de sus capacidades (Gullo & Huguet, 2011).

Dentro del aula **Julia evalúa con apoyo de sus técnicos**, aunque como se evidenció, con algo de desconfianza, de todas formas, ella menciona, a grandes rasgos, que toda la información debe ser comunicada entre las personas que evalúan, por tanto, sus asistentes deben comunicarle a ella y ella a transmitir a los cargos superiores y a los padres. Como se mencionó antes, parece una relación jerárquica establecida en la mayoría de los centros educativos como los colegios cuyos sistemas de organización son más complejos.

La comunicación que establece con los padres o **familias** de los niños debe ser para recibir el **apoyo en las tareas escolares**. Respecto de esta prioridad Julia siente que este apoyo es escaso, cree que las familias sólo se hacen presentes en el colegio cuando ven algún beneficio, que no está vinculado al aprendizaje de los niños, no especifica ninguno en particular. O también siente su presencia cuando ocurren cosas negativas como accidentes, aspectos que les incomodan a ellos. En general parece percibir a la familia como ausente y esto genera obstáculo para considerarla apoyo en el proceso evaluativo.

*“También sirve como la ayuda de los papás en la casa y con esa ayuda no se cuenta mucho, o sea, los papás están ahí cuando ocurre algo que es negativo, pero cuando tú les pides cosas positivas que ayuden a sus hijos acá, no lo hacen en la casa.” (EJ. 2.1 P: 84)*

Por tanto, Julia manifiesta una visión de la evaluación asociada a sus experiencias emocionales en la experiencia reciente. Cree que un tipo de evaluación relacionada con lo que se plantea hoy en día, sin embargo, en su discurso aparecen muchos factores de dificultad para llevarla a la práctica. Esto está bastante relacionado con lo que descubrieron los autores Pyle y De Luca, (2013) quienes mencionan en su

estudio que las creencias iniciales de determinadas educadoras son difícilmente implementadas por circunstancias contextuales sobre todo de las organizaciones.

**III. La experiencia dentro del aula como estudiante y como educadora determina las creencias acerca de la evaluación.**

Pese a que Julia llevaba solo un año de trabajo como educadora de párvulos, responsabilizándose de la evaluación de sus niños, manifiesta constantemente un componente experiencial de este año, en su discurso. No obstante, cabe recordar que esta educadora ya tenía experiencia trabajando en educación parvularia, pero en otro contexto, como técnico en un jardín infantil.

Dentro de los aspectos que Julia menciona como factores que han incidido en la configuración de sus creencias acerca de la evaluación se observa una mayor frecuencia de enunciados en las características personales. Para ella la personalidad del educador influye a la hora de visualizar y aplicar la evaluación.

*“Claro, porque ahí entra la subjetividad, en la personalidad de cada adulto que esté ahí, de cómo está tratando de obtener respuestas de los niños, de qué forma está tratando de conocer los aprendizajes, lo que ellos saben.” (EJ. 2.1 P: 136)*

Expresa que la personalidad está estrechamente vinculada a la forma de relacionarse con los niños, lo que repercute en la manera de obtener las respuestas de lo que saben. Lo vincula con la subjetividad de la que habla cuando define lo importante de esclarecer los criterios. Pero para ella existe un tipo de personalidad más adecuado que otro para evaluar de buena manera. En sus ejemplos de evaluación indica que, las personalidades más empáticas y sensibles, tienden a evaluar a los niños de mejor manera y se reconoce a sí misma como una persona empática y sensible a las necesidades de los niños.

Para Julia la personalidad de una educadora que evalúa de buena manera es quien indaga con preguntas en las actividades finalizadas por los niños debido a su empatía. **(Nota 5. Paula)**

La manera de evaluar tiene relación con un aspecto de profesionalidad, pues si bien la personalidad podría influir en la elección por un sistema con más tendencia a considerar las necesidades y sensibilidades de los niños, todas las educadoras formadas en un buen programa de educación infantil debieran utilizar estrategias positivas para evaluar o al menos así debiera ser, como lo plantea Pardo (212)

Otra de las cosas que Julia menciona con mayor frecuencia respecto a las influencias en sus creencias de evaluación es **la formación inicial**, pero lo hace desde un punto de vista negativo, es decir, ella piensa que la formación inicial no aporta mucho en las creencias, pues considera que **en temas de evaluación es deficiente**. En su experiencia dice que sólo rescata la formación en el conocimiento de instrumentos de evaluación los más clásicos, listas de cotejo, escalas de valoración, registros, con excepción de la rúbrica. Lo que ella estima importante es la formación en criterios de evaluación y expresa que esto es muy deficiente. Su experiencia universitaria se limitó a conocer la teoría de la evaluación que en sus palabras no le ha servido en la práctica.

*“Es que si tú te das cuenta cuando tú estás estudiando en la Universidad cuando te enseñan evaluación ¿Qué te enseñan?... Los instrumentos de evaluación (sólo se enfocan en la utilización y confección de éstos) nada más, pocas veces te pueden enseñar un proceso o algo que, a lo mejor, no entendiste.” (EJ. 1.1 P: 136)*

Manifiesta que al momento de llegar a la práctica esto no mejora con la posibilidad de formarse durante la práctica, pues también siente que **la formación permanente es de poca utilidad** para fomentar las buenas ideas sobre evaluación, aunque no lo menciona con tanto hincapié como lo hace con la formación inicial. (Posiblemente por su escasa experiencia)

Lo que Julia sí destaca como influyente en sus creencias son **las experiencias que ha tenido como docente**. Respecto de esta idea menciona fundamentalmente que la experiencia en el aula con los niños le ha permitido entender y hacerse una idea de lo que significa un criterio de evaluación y la importancia que tiene éste para efectuar el proceso de manera óptima. Julia expresa que entender qué son los criterios y cómo se deben usar es un requisito indispensable para poder evaluar bien, porque así lo ha aprendido durante sus primeros años de contacto con el ambiente educativo y que este entendimiento se construye durante el trabajo en el aula.

*(los criterios se definen...)”En un dialogo, en un dialogo de decir, “qué crees tú, yo creo esto por tal motivo”, que por lo menos yo, también se da con la experiencia en el sentido de saber, “no, yo creo que en este nivel los niños pueden lograr tal cosa”, me ha pasado en varios cursos que lo veo así, que es como lo máximo que pueden lograr, la gran mayoría de ellos, como ahora, por ejemplo, yo no tengo mucha experiencia en kínder pero me llevo como... me apoyo en lo que sepan las otras educadoras también, con su experiencia en esa edad”. (EJ. 2.1 P: 19)*

Expresa que la experiencia con otras educadoras que tienen más veteranía que ella también es importante, pues compartir entre educadoras permite aprender. Se observa que para ella la experiencia parece tener más peso que la formación inicial al menos en términos de evaluación, y valora las vivencias dentro del aula. Es llamativo que una educadora con poca experiencia le dé menos importancia a la teoría aprendida en la Universidad, pero Martínez y Núñez (2015) responderían a esto en su estudio sobre el pensamiento en educadoras de último año de Universidad, en el cual plantea que los imaginarios que éstas establecen en la Universidad cambian cuando se enfrentan a la práctica educativa debido al brusco cambio (en ella). El aporte de Veenman (1984) también respondería a esta idea del choque de realidad que perciben los educadores al enfrentarse a las primeras experiencias docentes. Sin embargo, estos cambios estarían sujetos al contexto de las prácticas, es decir, probablemente en Julia influya todo el contexto, social,



cultural, académico, emocional, que le ha intervenido en su experiencia en el colegio.

Por último, Julia destaca que **las vivencias que ella ha tenido como aprendiz** en su etapa escolar también han sido una influencia en cómo concibe la evaluación. Comenta que intenta replicar muchas de las cosas que vivió en forma positiva como escolar, el sentirse escuchada, ser libre de opinar, ayudada por algunos de sus profesores. Relata lo importante que se sentía al ayudar a otros niños con lo que ella sabía. Pero también expresa el temor que sentía de ser mal evaluada, de que la evaluación se tornara una mala calificación y un enjuiciamiento negativo hacia ella como persona. Julia siente que es lo que no quiere transmitir a los niños que tiene a su cargo. Esta idea se asocia con lo que Bandura (1982) expone como aprendizaje vicario en su teoría del aprendizaje social, en la cual argumenta que las personas aprenden por imitación y a través de las experiencias personales, lo que transmiten luego en sus propias enseñanzas.

*“Sí, mucho, me pasó como estudiante y con mis hermanos. En el colegio siempre era como... era, “te sacaste un rojo y.nooo, que horrible la nota y la cuestión” hasta de los mismos profesores, como que, incluso, te daba miedo hacer la prueba porque te podía ir mal y te iban a tachar de tonta o de floja (perezosa), no sé... Entonces, de repente, igual me da “lata” (me sabe mal) que a los niños les vaya mal y que no puedan aprender porque hay algo detrás, no es porque... de repente es tan “¡no eso no está bien!”, de repente, te bajan tanto (te desmotivan tanto) que tú menos aprendes.” (RVP. P: 42)*

Esto también coincide con la opinión de autores como Feng, Johnson y Anderson, (1993); Schommer, (1998); Goodman (1988); Wilcox-Herzo & Ward, (2000) quienes argumentan dicen que la experiencia escolar es un factor que en algunas personas determina la forma de concebir la evaluación.

En síntesis, son tres factores claves los que Julia dice, han influido en la configuración de sus creencias en evaluación. Por una parte, sus vivencias como escolar tanto positivas como de temor. Por otro lado, las características personales,

pues siente que determinan, en parte, cómo ella se aproxima a los niños y la manera de indagar en sus aprendizajes y, por último, la experiencia en el contacto directo con los niños y con otras educadoras, pese al corto tiempo ejerciendo como educadora titular.

#### ***IV. El peso de la organización escolar es mayor que las intenciones iniciales en evaluación.***

Durante los encuentros con Julia hablamos en reiteradas ocasiones sobre su visión acerca del papel que juega la institución educativa en las creencias respecto de la evaluación de aprendizajes de los niños y ella menciona con frecuencia como le afecta la intervención o no intervención de ésta en el proceso evaluativo de los niños. Expresa claramente que la mayor intervención del colegio en su labor respecto a la evaluación es relativa a los resultados de aprendizajes. Por un lado, le exigen que los niños cumplan con el 60% de logros en los aprendizajes propuestos y por otro lado le exigen comparar los resultados de logros con test estandarizados propuestos desde la fundación educativa a la que pertenece el colegio, muchas veces test desconocidos por las educadoras, poco articulados con la planificación que se está llevando a cabo por el equipo, pero parte del programa del colegio.

*“...no, nos han cuestionado nada de lo que hicimos en la prueba. Sí, que tiene que llevar un formato que es el formato que exige la acreditación (el colegio está en proceso de la acreditación ISO 9001) es la única intervención que hace el colegio, porque por lo menos lo que se refiere a evaluaciones de experiencias diarias cada una las hace, no intervienen en eso, entonces uno lo que entrega son planificaciones...” (EJ 1.3 P: 26)*

Julia piensa, también, que otro factor que influye en la manera en que la institución interviene, es el efecto que tienen los aspectos organizativos. Menciona varios, entre ellos hace referencia a la organización del equipo educativo, de los niños, del tiempo o rutinas que debe seguir dentro del colegio, está de acuerdo con la

autonomía que ofrece la dirección a las educadoras, pero por otro lado rechaza la desinformación de decisiones evaluativas que les competen.

*“Sí, creía que lo iba a hacer, que iba a poder evaluar, que iba a poder hacer los instrumentos, para mí era tener la planificación y el instrumento al lado. Creía que iba a poder hacer la experiencia y que después yo iba a poder escribir, tickear o no sé, hacer tanta cosa en ese sentido. Entonces estás haciendo la actividad, enseñando a los niños, tratando de hacer algo, ayudándolos, termina la actividad, los niños te muestran lo que hicieron y tienes que hacer otra o tienes que ir al patio con ellos o se están comiendo la colación (tentempié) y, a lo mejor, a la hora que se está comiendo la colación tienes que llenar el libro.” (RVP: P: 06)*

En este comentario Julia se refiere a sus inicios como educadora de párvulos y la creencia en relación a lo que podía hacer evaluando a los niños y cómo la estructura y organización de las actividades dentro jornada escolar le han impedido llevar a cabo lo que ella pensaba. Este es un ejemplo concreto del choque de la realidad que sienten los nuevos profesionales mencionado anteriormente y que parece intervenir en sus creencias iniciales. Julia parece evidenciar en este párrafo algo así como un choque con la realidad y lo que respondería a ciertos comentarios.

En un colegio subvencionado, con ley SEP, que quiere decir ley de Subvención preferencial, los aspectos organizativos son muy importantes, por lo tanto, las educadoras deben prestar mayor cuidado a que esté la asistencia completa y pasada a libro de clases a una hora determinada como prioridad a una evaluación de una experiencia educativa. **(Nota 6. Paula)**

Sin embargo, pese a que Julia cree que no se puede realizar un cierto tipo de evaluación en una organización con determinadas condiciones, manifiesta desacuerdo con estas condiciones, sobre todo hacia la manera de articular las exigencias que se hacen a las educadoras con las condiciones que se tienen.

*“...el punto es que también te exigen tener un cronograma que es un cronograma anual, que no necesariamente te va a dar todo el tiempo para poder evaluar también esos aprendizajes, esos indicadores, porque en realidad están como muy desligados en algunos aspectos los aprendizajes con los indicadores de evaluación, o sea no hay ahí algo que los ligue completamente. Yo no sé, en sí, quién manejará eso de los indicadores y también una forma de imposición o sea ¿por qué te imponen indicadores si no te están imponiendo actividades para realizar?” (EJ. 1.1 P: 77)*

En la mayor parte de sus comentarios esta educadora evidencia que existe un desequilibrio entre lo que se exige y cómo se apoya a las educadoras de párvulos en relación a la intervención de la institución. Sin embargo, existen algunos enunciados que reflejan parte de acuerdo o intervenciones que Julia considera un aporte de ésta con respecto al tema evaluativo. Principalmente y puntualmente expresa su acuerdo con que se le dé autonomía para evaluar en el aula. También está de acuerdo y manifiesta optimismo con las propuestas que se formulan para el futuro. Y por último siente que el uso comparativo de los resultados a través de gráficos y presentación de estos a nivel general de todos los profesores, es buen recurso para mejorar (los resultados)

Quando Julia expresa su optimismo y su esperanza en las propuestas de la institución veo en ella su inicio en la profesión, en relación a otras educadoras que dicen ya no creer en lo que los equipos directivos proponen pues manifiestan que siempre es lo mismo y ya no creen en las promesas. **(Nota 7. Paula)**

Julia parece compartir con la institución la idea de evaluar para comparar los resultados, pero pareciera que ella sí considera que debe hacerse un uso de esta información, pues en algunas ocasiones menciona que se podrían mejorar los planes de enseñanza a través de estos análisis y es el punto de desacuerdo en con el uso que hace la institución con estos resultados. En general Julia menciona que el uso que se da en el colegio, está orientado a establecer en qué nivel se han conseguido los logros esperados en las pruebas estandarizadas, aplicadas al inicio

de la etapa escolar entre los grupos de un mismo nivel. En su caso, entre pre kínder y los otros dos paralelos. El fin de esta comparación es que cada educadora tome las acciones pertinentes para emparejar resultados sobre el 60% en cada grupo.

*“Sólo las pruebas y son utilizadas para medir el nivel en el que están los niños en relación con lo que esperan en la institución, porque como al comienzo son pruebas que vienen realizadas por la Sociedad, supuestamente lo que entrega la Sociedad es lo que se espera que la institución tenga como logro en ese nivel, entonces son las únicas pruebas que ellos utilizan de medición. Y esto lo están haciendo este año, antes no lo hacían, este año ya se están haciendo gráficos con esas pruebas, con esos resultados, se están haciendo comparaciones entre los tres Pre Kinder.” (EJ. 1.3 P: 58)*

Lo que parece manifestar Julia es que la institución recibe unas pruebas desde la sociedad o fundación a la cual pertenece, desde éstas (pruebas) se establecen los contenidos, aprendizajes o logros esperados para cada nivel. Las educadoras aplican la prueba enviada. Posteriormente se establece una evaluación interna institucional con los mismos estándares, se mide lo mismo, para comparar los resultados y verificar los avances. Lo que sucede es que como institución no interviene en absoluto, dice ella, se exigen resultados, las educadoras deben subir los resultados sin modificar los cronogramas para evitar la pérdida de contenidos.

La evaluación de resultados es, sin duda, importante en el proceso evaluativo, tiene una utilidad y no se puede dejar fuera de la tarea educativa. Como argumenta Bassedas, Huguet y Solé (2000) es necesaria para constatar el grado de consecución de los objetivos propuestos. Sin embargo, la visión de comparación de resultados para emparejar niveles escapa a este sentido, aunque dentro del contexto institucional y organizativo escolar donde Julia se desempeña puede ser inevitable. Peor aún si los programas no se pueden modificar, pues para eso está la evaluación, para modificar el plan si es necesario.

Cuando profundizamos sobre comparar los resultados de los grupos Julia manifestó un acuerdo con esta acción para homogeneizar el trabajo realizado en cada grupo, por razones de enjuiciamiento al trabajo de las educadoras respecto a los resultados de los niños. **(Nota 8. Paula)**

Si el fin de la comparación fuese tomar decisiones en equipo, para reforzar áreas débiles o potenciar fortalezas, tendría coherencia considerar los resultados de los tres grupos para readecuar el plan o cronograma de nivel el cual exige la institución y establecer formas de apoyo a las educadoras. Pese a que Julia no está de acuerdo con esto último, parece estar fuertemente influenciada por las demandas por buenos resultados de los niños como reflejo del buen rendimiento como educadora a lo que se refirió anteriormente, pues constantemente habla de “demostrar que sus niños son capaces”, se intuye algo de miedo a que otras educadoras los perjudiquen en las evaluaciones y, en sus estrategias, busca ayudarles a obtener buenos resultados.

***V. El sistema educativo no favorece la evaluación por la cantidad de niños en aula.***

Entre todos los aspectos tratados con Julia durante los encuentros, el proceso reflexivo estuvo presente desde el inicio, porque ella es una persona que cuestiona bastante lo que hace y lo que se le pide que haga. En los relatos de experiencias con los niños manifiesta gran iniciativa, característica de una joven profesional. La forma en que se cuestiona la intervención de la organización educativa es entusiasta, puede no estar de acuerdo, pero transmite inquietud. Esta forma de vincularse con la experiencia posiblemente le ha permitido tomar consciencia de aspectos generales y personales del entendimiento y práctica de la evaluación de aprendizajes.

Una de las cosas que menciona con mayor frecuencia como un “despertar” de pensamientos acerca de la evaluación mientras se realizan las entrevistas y el relato

son las dificultades que existen a la hora de llevar a cabo todas las ideas que a ella le gustaría aplicar. La primera dificultad que reconoce es el número de niños por aula. Julia cree que este es un problema que escapa a sus manos, que pasa, además, por muchas otras realidades. Como ya se ha mencionado la propuesta del Ministerio para el nivel de Julia, (4-5 años) es de 35 niños por dos adultos (una educadora y una técnico)

*“No, aunque tú quieras no, porque, una que es agotador, imagínate estar haciendo instrumentos cualitativos o descriptivos de 45 o de 35, tampoco, incluso así, o sea tampoco abarcas a todos los niños, porque yo te puedo decir, no sé, yo puedo tener 35 niños y recién en octubre yo puedo darme cuenta de lo que realmente sabían y ni si quiera todo el curso, a lo mejor.”*

**(EJ. 2.1 P: 57)**

El marco curricular y las orientaciones para la evaluación propuestas por el MINEDUC (2009) sugieren partir evaluando desde las necesidades y características de los niños, a través de la observación de los educadores. Sin embargo, Julia cuestiona estas orientaciones pues el tiempo no permite llevar a cabo procesos de observación de todos los niños y las exigencias obligan a entregar resultados de todos ellos. Por lo tanto, el tiempo disponible de los educadores para evaluar de forma “óptima” es decir usando instrumentos adecuados a la edad, respetando procesos, características, etc. también es una gran dificultad.

*“...de repente, no se dan esos tiempos para hacer eso, por lo mismo, incluso, de repente, si tengo que tomar una evaluación a un niño que me interesa tomar la evaluación porque no va, no puedo hacerla, porque no tengo ese tiempo, (tiempo para ahondar un poco para asegurarse de que sabe o no) porque si yo hago eso los demás se desbandan, porque son muchos. Entonces ¿cómo lo haces?”* **(ER 3. EJ 2.1 P: 55)**

Otra dificultad que Julia menciona con insistencia es la falta de articulación de los objetos de evaluación exigidos entre las propuestas curriculares y la evaluación que se pide realizar. Ella cree que al entregarse los aspectos a evaluar se deben

entregar a la vez las formas de trabajar estos aspectos. En su práctica las educadoras planifican las experiencias educativas en función de un cronograma muy rígido, establecido a nivel de institución, pero después se debe responder a ciertos indicadores específicos de evaluación que no corresponden a éste. Sin embargo, cree que la entrega de un programa detallado los que las experiencias a realizar y qué, cómo y cuándo evaluar, relativo a estas experiencias facilitaría mucho la práctica y coherencia en evaluación. Probablemente quitaría autonomía a las educadoras. Como sugiere el Ministerio de educación (2014) las educadoras (equipos educativos) deben crear criterios e instrumentos de evaluación propios, que se ajusten a sus contextos.

Confirmando con Julia que esta situación le afecta porque los aspectos que serán evaluados por parte de la institución no son entregados previamente para que las educadoras los consideren en la planificación. Si estos arrojan resultados deficientes los debe considerar en el trabajo personal con su grupo, sumado al cumplimiento del cronograma, lo cual le genera estrés.

**(Nota 9. Paula)**

Unidas a estas dificultades la educadora menciona ciertas necesidades que ha encontrado dentro de la práctica. Una de ellas es la necesidad de ahondar en los aprendizajes de los niños, pues como manifestó en párrafos anteriores, siente que los adultos a cargo evalúan sin considerar que a veces los criterios aplicados son inapropiados para que los niños manifiesten lo que realmente saben. En relación a esto, con mayor razón los criterios deben gestarse en cada grupo y en lo posible establecidos con los niños.



*“Hay veces en que tú le pides ayuda a tu equipo de trabajo, pero tú como educadora tienes tus criterios de evaluación y tienes la forma de evaluar, de cómo llegar a lo que tú quieres y se da mucho que tú le pides a una persona que le haga preguntas específicas a un niño... “no tía, yo escribí lo que sabía y me respondió eso” (dice la asistente) pero te diste cuenta de por qué te respondió eso. Yo soy súper “rebuscada” en ese sentido (detallista) no sé si todos serán así, pero, como te decía anteriormente... “te diste cuenta que había un error aquí, ¿ya cuál error puede ser?” “¿te diste cuenta que me respondiste esto, y yo te pregunté tal cosa, está relacionado? O ¿si te doy un ejemplo de algo distinto?” (Al niño) a lo mejor ahí él me va a entender y me va a saber responder.” (ER 4. EJ 1.1 P: 156)*

Por esto último, menciona, que es necesario aunar los criterios de evaluación, porque las educadoras que tienden a ser más empáticas se van a dar el tiempo de preguntar y de ahondar, las que no, se quedarán con un “no sé”. Tiene que ver un poco con aplacar la subjetividad de la que hablaba en un principio, y poder obtener resultados que sean comparables si es lo que se pide desde la institución.

*“...porque hay que crear y se necesitan criterios que sean objetivos y además de eso que todas las personas, esos criterios, los conozcan no sea algo como tan subjetivo...” (EJ. 1.2 P: 60)*

Para ella explicitar lo que se espera en los criterios promovería una evaluación más justa.

*“...la idea es que todas digamos “ya, qué vamos a evaluar aquí. Qué piensas tú que se tiene que evaluar. Qué crees tú que la mayoría de tus niños sabe. Qué crees tú que los niños del otro curso saben”. “No, yo creo que la gran mayoría se sale... habrá uno que no se sale, si es que, cuando colorea. “Entonces tú crees que es justo evaluar que no se salgan si hay uno que, a lo mejor, no se sale pero que los demás pintan estupendo, pero así muy lindo y se salen no sé, dos, tres veces”. Incluso yo les ponía el ejemplo de que ni yo como adulta puedo colinear así, de repente tú pones exigencias a los niños que ni si quiera uno mismo sabe hacer.” (ER 5. EJ 2.1 P: 108)*

A su vez explicitar lo que se espera hacia los niños favorecería el proceso de toma de conciencia de sus aprendizajes. Hacia los padres, quizás, mejoraría la relación de apoyo reclamada por Julia. La teoría se refiere muy poco a la explicitación de los criterios de evaluación en educación infantil. Sanmartí (2007) toca el tema desde una etapa mayor, sin embargo, en infantil el asumen que tiene la misma importancia. Expresar en forma concreta a los niños qué se espera que aprendan permitiría que ellos valoraran a su nivel, la consecución de aquello planteado y explicado previamente. Por su parte Turri y Spakwosky (2009) agregan que criterios planificados y compartidos son evaluaciones entendidas como experiencias formativas y de aprendizaje.

Dentro de las reflexiones que Julia efectúa de sus creencias de evaluación, menciona que se da cuenta que la evaluación es **injusta**. Como ya se había mencionado, se refiere a este término en dos sentidos. Por un lado, dice que la evaluación es injusta porque es parte del proceso educativo, por lo tanto, ella como educadora debe evaluar a los niños bajo sus criterios de adulto y a ellos no les toca cuestionar por qué y cómo ser evaluados por su etapa vital. Por otro lado, piensa que es injusta porque a veces los adultos no consideran los detalles de la perspectiva de los niños, no empatizan con ellos.

*Entonces, a veces, la evaluación también es súper injusta, también se da que la evaluación es injusta, porque le hiciste la pregunta y no te entendió y qué hiciste, tenías tu evaluación y lo evaluaste mal, a veces, el evaluador también se equivoca, no solamente el evaluado y las personas que evalúan no tienen siempre esa mentalidad, el que evalúa siempre cree que sabe todo y no siempre el que evalúa sabe más que el evaluado. (EJ 1.1 P: 156)*

Ciertamente la evaluación es parte del proceso educativo que es inherente a la actividad de los educadores, sin embargo, la propuesta es que la planeación y concreción de la evaluación, sea una experiencia de aprendizaje interesante para los niños (Carbonell, 2015). Se observa una cierta posición de dominio del adulto en relación al niño y las familias, en la relación enseñanza aprendizaje. Pero, por otro

lado, da la impresión que la expresión de que puede equivocarse es sentida, aunque las respuestas de los niños siempre están guiadas por lo que la educadora quiere o espera oír. Habría que profundizar más este aspecto con la educadora para que, a través de la reflexión, hubiese una toma de consciencia que desde este planteamiento las respuestas del adulto nunca serán erróneas. La reflexión propuesta como camino para el cambio en las creencias de las educadoras (Latorre y Blanco 2007), es un desafío sembrado en ella (Julia)

Creo que el tema pasa porque lo que se espera de las respuestas de aprendizaje de los niños es únicamente criterio de la educadora, en ese sentido es una visión de la evaluación centrada en el rol adulto.

**(Nota 10. Paula)**

En un aspecto más amplio, Julia expresa algunos pensamientos relacionados con el sistema educativo chileno en general y cómo éste interviene en la evaluación de aprendizajes que ella concibe y en su práctica. Ella siente que el sistema educativo desmotiva, desgasta, baja la iniciativa con la que las educadoras inician su actividad profesional. Comenta que al inicio de la carrera profesional se tienen muchas ideas y existen ganas de hacer las cosas bien, pero la realidad no lo permite, por motivos organizativos, principalmente tiempo, número de niños, exigencias administrativas y esto causa que muchas educadoras se adapten a un sistema sin cuestionar y sin intentar esforzarse por cambiarlo por el desgaste que implica.

*“Son aprendizajes tan amplios que poder evaluarlos de tal forma como la que tú esperas no se puede y, de repente, uno quisiera, entra con todas las ganas cuando entra a trabajar “sí voy a hacer esto y me gustaría evaluarlo con tal instrumento y crear el instrumento y no sé, de repente, empiezas, sobre la marcha, a hacer las actividades y no, no se puede, no te da... para poder ver en todos los niños eso que tú esperas.”*

**(RVP. P: 04)**

Se vuelve a repetir en este comentario las ideas de Martínez y Núñez (2015) y Veenman (1984) el contacto inicial con la realidad produce tal choque en las educadoras que los imaginarios construidos se ven alterados.

Julia manifiesta un sentimiento de frustración con el sistema educativo chileno, más que nada con el sistema en el cual ha desarrollado sus primeros años de trabajo como educadora. Por otro lado, manifiesta cierta esperanza con las propuestas de mejora que hace el establecimiento, eso podría significar que mantiene una ilusión. Ella intenta dentro de su aula tomar iniciativas que, a su juicio, reivindican el proceso evaluativo con el que se muestra en desacuerdo, sin embargo, en sus diálogos y evidencias de evaluación se observa un planteamiento que al parecer indicaría que su desacuerdo estaría relacionado con una integración y valoración de su quehacer educativo como educadora de párvulos y las acciones, evaluativas que como profesional le competen a ella y sus compañeras. Es decir, el desacuerdo estaría enfocado con que no se considere como profesional, se ignoren sus criterios y se les exija resultados cuando esto ocurre. Julia defiende que son las educadoras las que más conocen a los niños por lo tanto se les debe considerar más.

Según un planteamiento de Fuertes y Pedrosa (1994) el cambio en educación para hacia un sistema más favorable es establecer el currículum a partir de lo que se observa en las necesidades de los niños, adecuar los programas a partir de las evaluaciones, considerar las características y los resultados de las evidencias. Creo que es ahí está la encrucijada en este caso. Un choque entre lo que se espera a nivel institucional y lo que espera la educadora. Actualmente forma parte de otro equipo de trabajo y ha expresado que las condiciones son distintas. Pese a ello, no ha tenido contacto con experiencias más positivas de evaluación y eso podría influir en sus creencias. De todas formas, le queda camino por recorrer y si cambia de rubro hacia la psicopedagogía, experiencias por descubrir en otras ramas de la educación para redefinir estas creencias, o no.

## **VII Parte. Conclusiones y reflexiones finales.**



## Capítulo 12. Conclusiones por objetivos.

El presente capítulo, trata de las principales conclusiones respecto de los objetivos planteados inicialmente, articulando los resultados y discutiéndolos con el marco teórico, con el fin de obtener una mayor comprensión del trabajo de investigación realizado.

***“Creer en algo es actuar en consecuencia... sin embargo, no todas las creencias se ven reflejadas en acciones”*** (“Sola, 1999 en Latorre y Blanco, 2007, p. 13). De acuerdo a esta cita los educadores manifestarían en sus actos o discursos las creencias que poseen, sin embargo, no siempre es posible, ya que hay diversos factores que intervienen en ello. A través de la discusión y las conclusiones por cada objetivo se detalla y amplía esta idea (de Sola), y se complementa con lo que cada caso ha aportado a la comprensión del tema.

En relación a los objetivos específicos, las creencias de las educadoras, observadas en estos años de trabajo, fueron comprendidas como constructos integrados en cada persona, a través de las experiencias socio-emocional, intelectual (cognitiva), personal, que pueden ser modificados a través de la formación y la reflexión. En sintonía con lo propuesto por autores como Pajares (1992); De Vicente (1999); Quintana (2001); Beattie (2001) Fukkink & Lont (2007) en Pardo (2009) y complementando el planteamiento inicial de esta tesis.

### **21.1 Objetivo específico 1: Profundizar en las prácticas de evaluación de aprendizajes de los niños llevadas a cabo por las educadoras de párvulos de un colegio de Santiago de Chile.**

Este objetivo se trabajó dentro de la primera fase de los antecedentes preliminares de este trabajo. Los resultados encontrados en esta primera fase permitieron visualizar las ideas que tenía, acerca de la evaluación de los aprendizajes, el equipo de educadoras de párvulos del Liceo San Francisco. Estas ideas vinculadas a un

proceso de reflexión de sus prácticas, que en un inicio pretendía proyectar propuestas de mejora, se asociaron al rol que ejerce la institución, las dificultades que encuentran las educadoras a la hora de evaluar, principalmente tiempo, número de niños y desconocimiento de términos e instrumentos de evaluación. Coincidiendo con lo que autores como Gullo & Hughes (2011); Pyle & De Luca (2013) han encontrado respecto de los obstáculos que impiden a las educadoras poner en marcha las creencias que en algún momento pudieron tener o tienen. La reflexión y observación de sus prácticas las llevó a tomar consciencia del desconocimiento de ciertos aspectos y en este sentido, el aporte de Pardo (2012), ante la necesidad de una formación inicial y permanente de las educadoras con saberes específicos y claros (en este caso sobre evaluación), se hace imperante. Las creencias manifestadas por el equipo se vieron reflejadas en opiniones y prácticas distintas, y esto hace suponer que cada una se guió por las propias, influenciadas por años de experiencia, formación y características personales, pues los perfiles eran muy distintos. De todas formas, todas coincidieron en que las dificultades son las que entorpecen la evaluación en educación de párvulos, por lo que sus creencias apuntan a un desacuerdo con lo que se efectúa en sus prácticas pues no corresponden a una evaluación adecuada para el nivel (aseguraron ellas).

### **21.2 Objetivo específico 2: Conocer las opiniones de educadoras de párvulos sobre la evaluación de aprendizajes.**

Este objetivo corresponde a la segunda fase de los antecedentes preliminares de la investigación. Su desarrollo fue clave para conocer algunas creencias generales de la evaluación de los aprendizajes y confirmar una percepción inicial de un grupo mayor de educadoras. De lo que se obtuvo en esta fase, lo más trascendente es que las opiniones de las educadoras, respecto de la evaluación, coinciden en gran medida con las investigaciones mencionadas en el marco teórico, en el ámbito de educación parvularia. (Fandiño, Pardo y Castro, 2002; Mc Nair et al. 2003; Gómez y Seda, 2008; Pyle y De Luca 2013) En estas investigaciones se plantea que las educadoras mantienen opiniones acerca de la evaluación relacionada con un



modelo cualitativo y de proceso. En efecto, en el cuestionario la mayoría opinó que la evaluación es un proceso, para tomar decisiones, es un conjunto de herramientas. Fue definida con ciertos atributos, como objetiva, sistemática, integral. Algunas educadoras la asocian a términos como medición y verificación de objetivos y logros de aprendizajes. Opinaron que todos los participantes del proceso deben evaluar, incluidos los niños. En todos los escenarios posibles y durante todos los momentos de la jornada y del año. Es una visión de la evaluación muy cercana a lo que propone la literatura que se especializa en educación infantil y cómo abordar la evaluación de los aprendizajes en esta etapa (Paniagua y Palacios 2005; Morrison, 2005; García, 2012). Sin embargo, estas educadoras también describen una variedad de dificultades para poder llevarla a cabo tal como la conciben. Mencionan que no hay tiempo, que son muchos niños, que no disponen de conocimientos ni de instrumentos adecuados, esto se repite con los hallazgos de la primera fase. Hacen referencia a falta de recursos. Algunas son más críticas con su rol y agregan que hay falta de interés y de compromiso por parte de los educadores, lo que se relaciona con lo planteado por Quintana (2001) respecto a su idea de que las creencias también están influenciadas por la voluntad y disposición personal. Pero la mayoría atribuye la imposibilidad de realizar una evaluación de acuerdo a lo que creen correcto por factores externos, principalmente institucionales. Tal y como afirman Gómez y Seda (2008) cuando concluyen que, aunque los educadores mantengan creencias “cualitativas”, es decir centradas en el proceso de aprendizaje de cada niño, el contexto impide ponerlas en práctica por las exigencias a las que se enfrentan en los establecimientos y en sistema en general.

### **21.3 Objetivo específico 3: Identificar las principales creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de la evaluación de aprendizajes**

Para sistematizar las conclusiones de las principales creencias sobre evaluación de aprendizajes de las cuatro educadoras, la presentación de este objetivo se hará en

base a las preguntas que orientan el diseño de evaluación en un aula de educación infantil con las que se trabajó en las primeras entrevistas.

### **Qué es evaluación.**

El concepto de evaluación está asociado a un proceso, por parte de todas las educadoras. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a los atributos que se le da a este proceso. Carmen y Julia, coinciden en que es un proceso que debe estar articulado con la enseñanza y la planificación. Coinciden también en que debe ser planificada y debe ser compartida por todo el equipo de educadoras. Ambas relacionan la calidad de la evaluación con unos criterios establecidos y compartidos. Paola piensa algo parecido en relación a los criterios, cree que la evaluación debe ser objetivizada a través de unos parámetros establecidos, para poder saber qué se espera de los niños. Ángela por su parte, toca este punto refiriéndose a unos indicadores. Para todas es importante establecer criterios, pero ninguna se refiere a la propuesta de hacerlo en conjunto con los niños, como lo planten autores como Sanmartí (2007), Turri y Spakwosky (2009) Carbonell (2015), solo Carmen menciona que también deben ser expuestos con anterioridad a las familias. En cuanto al concepto de evaluación Paola lo aborda desde un punto de vista mucho más procesual y flexible, para ella debe estar en relación a las necesidades de los niños más que a un plan de enseñanza rígido, en concordancia con el modelo de observación constante propuesto por el currículum High Scope (2003). Y para Ángela el concepto de evaluación no existe, ella habla de observación, puntualiza que la evaluación es la medición o el juicio de valor que piden los padres o los colegios del aprendizaje de los niños y en su caso no pretende ese tipo de prácticas pues no cree que sea el fin educativo. Esta creencia (en Ángela) también se asocia al modelo de observación del niño propuesto por el currículum Montessori (2003).

### **Para qué evaluar.**

Los propósitos de valuación fueron mencionados en distinta intensidad por las educadoras, no tienen la misma importancia para todas, pese a que el propósito de evaluación va implícito en su concepto. Así lo señalan autores como Zabalza (1987); Bassedas, Huguet y Solé (2000); Paniagua y Palacios (2005); Parra (2010); García

(2012) o Carbonell (2015) entre otros. Este propósito que los autores describen en diferentes palabras como una toma de decisiones para favorecer los aprendizajes de los niños, las educadoras lo manifiestan de alguna manera, unas más que otras, pero de diferentes formas. Ángela y Paola sí consideran importantes los propósitos de la evaluación en sus creencias, aunque no nombran los mismos, apuntan a la toma de decisiones. Carmen y Julia no los mencionan con frecuencia, por tanto, no parecen mantener consistencia en sus creencias respecto de ellos, pero las intervenciones que hace en relación al tema dejan ver que los propósitos para cada una están vinculados con su participación dentro de los colegios a los que pertenecen, pues hablan de preparación a un próximo nivel y de un propósito de información a las familias a través de informes exigidos. Esto supondría que sí existe una diferencia entre la práctica dentro de un jardín infantil y un colegio y las modalidades curriculares que se imparten en ellos, como pocos autores mencionan, entre ellos Sfipek & Byler (1997); Sánchez (2001) en Vera & Osses y Schiefelbein (2012) y Pyle & De Luca (2013). Este aspecto es poco abordado y clave para comprender la influencia del contexto institucional en las creencias de las educadoras, más aún cuando se trata del propósito de la evaluación, lo que debiera guiar el resto de dimensiones. Julia es la única que hace referencia a un propósito relacionado con una toma de consciencia por parte de los niños, de sus errores en el aprendizaje, como forma de autoevaluación, idea defendida por Sanmartí (2007), aunque en la práctica no lo evidencia como tal. En el caso de Ángela, aunque ella tampoco lo manifiesta explícitamente, sí se visualiza en el trabajo con materiales de autocontrol por parte de los niños y en las experiencias que relata de sus prácticas (debido a que los documentos no posibilitaron esta información) deja ver que permite que los niños se equivoquen y aprendan del error con o sin material.

### **Qué evaluar.**

Respecto de los objetos de evaluación, las creencias también se manifestaron distintas en cada caso, pese a que todas mencionaron que se debe evaluar el proceso. Tal como lo indican los autores de referencia. Para Carmen el proceso es manifestado en la práctica como la suma de resultados a lo largo del semestre, en

su colegio se completan las evaluaciones en forma semestral y se espera resultados periódicos de rendimiento. Para Ángela lo importante es la habilidad que los niños manifiestan en su trabajo sobre el ambiente Montessori. Según esta metodología es el ambiente preparado que favorece el desarrollo de habilidades en los niños, por lo tanto, el proceso corresponde al desarrollo de las habilidades en el ambiente preparado. Es una idea totalmente a fin a la filosofía y pedagogía Montessori, propuesta por esta autora en los años 1900 aprox. En el caso de Paola se evalúan los procedimientos que los niños realizan y las conductas observadas sobre los objetos. Paola dentro de la metodología High Scope observa a los niños en juego de rincones, qué hacen y cómo hacen con los objetos para llegar a determinadas soluciones, pues esto plantea el currículum. Los procedimientos es lo que se entiende, en este caso, como procesos, y se observan describiendo conductas. Para Julia lo importante es evaluar los aprendizajes planificados en las experiencias diarias, a modo de actividades u objetivos. En este caso Julia es sincera en relatar que se debe evaluar procesos pero que ella muchas veces evalúa resultados. Lo relaciona con la planificación que se exige desde la institución, en la que se deben explicitar los indicadores de evaluación de cada actividad, es la única relación que se establece entre currículum y evaluación. Respecto de esto Birhuett (2004) plantea que la evaluación se debe planificar y debe estar en estrecha relación con la planificación, lo que las educadoras no manifiestan y que debiera ser un punto de reflexión y preocupación de quienes pretenden abordar estos temas. Las capacidades y habilidades que se plantean hoy los nuevos enfoques pedagógicos (Carbonell 2015) están muy abandonadas en el lenguaje de las educadoras, excepto en el de Ángela que manifiesta una influencia de la modalidad curricular. Es necesario profundizar, primero en el conocimiento que tienen las educadoras respecto de lo que es necesario evaluar y para qué y, segundo, cómo favorecer la práctica de estos aspectos.

### **Quién evalúa.**

Como se ha expuesto en el apartado de resultados, la opinión en torno a las creencias de quienes evalúan en educación infantil es unánime. En todos los casos

se acepta la multiplicidad de agentes, incluyendo como válidas las prácticas de autoevaluación y de evaluación entre iguales. Todas las educadoras están de acuerdo con que el vínculo afectivo en esta etapa es fundamental para que los niños manifiesten sus aprendizajes de manera confiada, idea fundamentada, entre otros autores, por Paniagua y Palacios (2005), quienes comparten la idea de que los niños se desenvuelven con naturalidad en ambientes que les son familiares y cercanos. Sin embargo, en la práctica se observan ciertas diferencias. En todos los casos evalúan las educadoras. Las técnicas en párvulos en teoría son consideradas, pero como apoyo que debe ser “fiscalizado”, es decir constantemente supervisado por las educadoras y, si es necesario, los instrumentos son aplicados nuevamente por éstas últimas. En la práctica no existe la relación que se propone en el marco teórico por autores como Martínez (2012) que considera a la técnica en párvulo como una educadora más, que aprende tanto de la educadora de párvulos, como de los niños y de las familias, capaz de realizar una observación importante del aprendizaje de los niños y compartirla con el equipo. Sólo Ángela expresa y evidencia una participación más activa de sus compañeras de aula. En relación a la participación de las familias, las educadoras verbalizan que ésta debe ser muy importante para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños tal como lo expresan autores como Oliva (2000) y Rivera y Milicic (2006), argumentando que son las personas que mejor conocen a los niños, apelan por una comunicación constante y armónica entre familia y escuela. Ellas parecen tenerlo muy claro, sin embargo, en la práctica, se deja ver una creencia más bien unidireccional respecto de esta relación. De los estudios revisados, pocos han abordado este aspecto, más bien se dedican a establecer la importancia de la colaboración que debe existir. Aunque Gómez y Seda (2008) plantea que las educadoras tendrían mucha dificultad para mantener relaciones de comunicación formativa con los padres, confirmando lo que se observa en las creencias prácticas de estas educadoras. Los casos de Ángela y Paola presentan, en sus relatos y experiencias una visión de familia más integrada al proceso educativo, como portadora de información relevante y, valoran los espacios y momentos para que ésta participe en el centro educativo. Carmen y Julia, aunque dicen valorar mucho la empatía, buena comunicación y

relación con la familia, evidencian pocas instancias de encuentro y éstas se limitan a entrega de informes de resultados y explicaciones de trabajo pedagógico, pero no hay retroalimentación por parte de éstas. En ningún caso las familias participan del informe evaluativo, en contradicción de lo que propone el Ministerio de Educación (2013) el que presenta un modelo con el espacio para que los padres opinen sobre cómo han visto a sus hijos y las propuestas de Paniagua (2002), que también sugieren estos espacios. Por último, la participación de los niños, como agentes de evaluación, se menciona sólo en el caso de Julia, ella describe la importancia que ellos tomen conciencia de sus aprendizajes, tal como proponen los autores que defienden que la autoevaluación es posible en educación infantil (Sbert & Sbert, 1998; Diego, 1998; Turri y Spakwosky, 2009; el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2013). Ángela no lo expresa concretamente con la idea que los niños se deben autoevaluar, pero en su práctica se observa que de alguna manera esto es considerado, ya que a través del uso de materiales de autocontrol se dan cuenta cómo llegar a lo que se espera y en el ambiente se propicia el uso de sus valoraciones. Paola no lo menciona, pero los documentos y relatos evidencia que los niños se autoevalúan en los periodos de recuerdos del trabajo en rincones, valorando qué y cómo aprendieron, si llegaron a sus objetivos, coincidiendo en lo que proponen los autores mencionados y el currículum High Scope en su propósito de aprendizaje activo propuesto por Weikart (1970). Un último aspecto que mencionan tres de las educadoras es que los objetos de evaluación dependen también del ciclo educativo, ya que no sería lo mismo evaluar en 0 a 3 que en 3 a 6, coinciden en que en el primer ciclo los aspectos a considerar son más sociales, motrices y emocionales, en cambio en 3 a 6 los aspectos se vuelven más académicos. Los estudios revisados en el marco teórico no mencionan creencias respecto de esto, sólo Fives (2003) y Taimalu & Oim (2005) mencionan que el ciclo en que se desempeñan las educadoras podría influir en sus creencias, sin embargo, estas educadoras, independiente el ciclo, creen lo mismo.

### **Cuándo evaluar.**

Las cuatro educadoras afirman que se debe evaluar en todo momento del proceso de aprendizaje de los niños, como ya había indicado Zabalza (1987). Es decir, hablan de una evaluación permanente, aunque no todas la definen con este término. La diferencia radica en la concepción de proceso que presentó cada una. En algunas este concepto se observó confuso, influyendo en la creencia manifestada en relación a la evaluación de procesos que decían hacer, reflejada en el uso de planillas e indicadores de logro de resultados trimestrales. Al contrario de este entendimiento, la evaluación permanente, propuesta por los autores considerados en el Marco teórico: las B CEP (2001); Zaballos (2002); Morrison (2005); Paniagua y Palacios (2005); Carbonell (2015), está asociada a una observación constante de la estadía de los niños en el centro, no sólo en las actividades o experiencias planificadas con un fin cognitivo o académico. Birhuett, (2004) argumenta que la evaluación permanente o de proceso debe estar enfocada al día a día, con el fin de ayudar a los niños a avanzar en sus aprendizajes. Las cuatro educadoras creen en una evaluación que debe ser de inicio, desarrollo y final del proceso, en la línea de lo que plantean la mayor parte de los autores, citando como referencia a Zabalza (1987, pero en sus evidencias prácticas se observa una evaluación de inicio y de final de etapas, (de actividades, semanas, trimestres, semestres) a las que se les atribuye el concepto de proceso. Paola dice evaluar durante cualquier momento de la rutina y, efectivamente, en sus documentos hay presencia observaciones en diversas actividades de los niños (de la niña del informe especialmente) y el RON requiere registros con frecuencia mínima de 3 veces por categoría lo que obliga a las educadoras a estar en constante evaluación y en distintos momentos. Paola sugiere que es posible pero no está exento de problemas en la práctica. Ángela cree que la evaluación es un proceso centrado en habilidades desde que los niños ingresan al salón, ella observa diariamente, no existen momentos de evaluación, son los niños que van manifestando ciertas habilidades y cuando las guías las observan se registra, por lo tanto, existe en cualquier momento del año. Cabe destacar que un proceso es más que suma de resultados de experiencias

individuales. McMillan (2001) en Osorio y López (2014), puntualiza que para que la evaluación tenga un fin formador el educador debe hacer un seguimiento a lo largo de todo el proceso, esto significa que no termina en una actividad, ni en un trimestre, aspecto que, todas las educadoras, reconocen, pero que, en la entrega de informes de resultados, se desvirtúa en la práctica.

### **Cómo evaluar.**

La literatura especializada en el tema, coincide con que la estrategia para evaluar a los niños pequeños es la observación, que puede ser sistemática o no (Anguera, 1999) y la manera de concretarse y sistematizarse dependerá de los propósitos con los que se quiera observar. El aspecto más relevante de las respuestas de las educadoras, considerando sus diferencias, es que existe una confusión del término nuevamente, en algunas más que en otras. Se entiende por observación directa (para las educadoras) un equivalente al registro descriptivo, pues en algunos casos se explica que la manera de evaluar adecuada es ésta, (la observación directa), pero debido al tiempo no se puede utilizar, por ello es sustituida por las escalas de valoración, las que, por tanto, no serían observación directa. Por lo tanto, no hay claridad entre la observación como estrategia que debe ser sistematizada a través de los diferentes instrumentos, incluso se observa esta confusión en las prácticas de las educadoras con orientaciones curriculares más flexibles, aunque en menor grado. En el marco teórico se planteó el tema de las estrategias desde el punto de vista de autores como Bassedas, Huguet y Solé (2000); Mir y otros (2005); Morrison (2005); Paniagua y Palacios (2005); Gallego (2007); Sellarès (2008); Turri y Spakowsky (2009), todos coinciden con que la evaluación debe considerar estrategias que apunten a la flexibilidad, objetividad, y sistematicidad. En general abordan la observación como la más indicada. Algunas de estas características son mencionadas por las educadoras. Ángela, cree que la objetividad tiene relación con no emitir juicios personales en las observaciones de los niños. En las demás educadoras la objetividad tiene que ver con establecer criterios para definir qué observar con precisión, sin embargo, Paola, Carmen y Julia, buscan la objetividad en los indicadores de plantillas o informes. Según Gallego (2007) la objetividad tiene



relación con establecer unos parámetros mínimos para no juzgar de manera arbitraria, encontrándose en las educadoras una confusión de términos, nuevamente. En relación a la flexibilidad este autor considera que las formas de evaluar en esta etapa deben considerar la diversidad de niños y niñas presentes en el aula, debido a que todos aprenden de diferente manera. En este sentido la única que hace referencia a esto es Carmen, pero no se ve reflejado en la práctica. En cambio, en la práctica de Paola hay presencia de estrategias más variadas, aunque ella no menciona el valor de la complementariedad de estrategias. Respecto al uso de estrategias variadas, la atención a la diversidad cumple un rol importante, Shores y Grace (2004) y Once (2011) proponen el uso del portafolios como estrategia que permite que todos los niños sean considerados según sus características de aprendizajes, en sintonía con ello, sólo la visión y práctica de Paola se acercaría a esta propuesta, a través de la entrega de carpetas de trabajo.

### **Con qué evaluar.**

Los instrumentos de evaluación, en general, fueron considerados como los medios concretos para determinar si los objetos de evaluación fueron logrados por los niños o en qué medida se observaron o no durante el proceso. Las cuatro educadoras creen que los instrumentos idóneos para evaluar en la etapa infantil deben estar basados en la observación directa, en sintonía con lo propuesto por Mateo y Martínez) (2008) y es una creencia que las educadoras manifestaron adquirir en la formación universitaria, pero en la práctica no creen posible el uso de técnicas cuyo tiempo de observación las limite en otras tareas, excepto en el caso de Ángela que la observación es parte de la rutina del jardín. En este caso, concreto, el instrumento por excelencia es el registro de observación, Ángela cree, en acuerdo con lo planteado por Montessori (2003) que la observación a través del registro es el único medio para conocer y guiar a los niños de manera sistemática. Parra (2010) afirma que no existe otro camino que no sea cualitativo para evaluar a los niños en esta edad. Ángela en concordancia con él, expresa que los instrumentos de tipo dicotómicos o de encasillamiento no sirven para evaluar aprendizajes, sino más bien para organizar los focos de observación del adulto. Para Carmen los instrumentos se

deben complementar y valora el uso de cuantitativos y cualitativos, compartiendo la idea de autores como Gallego (2007) quien presenta ventajas y desventajas de diferentes tipos de ellos. En el caso de Julia, los instrumentos deben ser de tipo más cualitativo, pero en su práctica usa tipos estandarizados, principalmente pruebas de papel y lápiz. Las cuatro mencionan la importancia de los indicadores de evaluación, en el caso de Julia y Carmen las experiencias relatadas señalan que primero se construye el instrumento con sus respectivos indicadores y luego se prepara la experiencia para evaluarlos, perdiéndose el sentido de ser una **evidencia significativa del aprendizaje** (Educar Chile, 2016).

#### **21.4 Objetivo específico 4. Descubrir cómo se han configurado las creencias sobre evaluación de cada educadora.**

En relación a los factores que han determinado el sistema de creencias de las educadoras participantes hay un aspecto que es manifestado en todos los casos, en algunos más reconocidos que en otros, pero latente en todos los discursos, se trata de la experiencia docente. Este factor está estrechamente vinculado a los años de experiencia que llevaban las educadoras al momento de participar en el proyecto, en el caso de Carmen (25 años de experiencia) este factor está presente considerablemente, en el caso de Julia (1 año de experiencia) en el que se encuentra menos evidente. Esto confirma lo que plantean autores como Gil, Rico y Fernández (2000) y Ruffinelli (2014) acerca de las creencias experienciales, es decir, las creencias que durante los primeros años de ejercicio profesional entran en conflicto y se van modificando o asentando o con la experiencia. Las experiencias laborales son evidenciadas en distintos ámbitos y cada educadora confiere un significado personal a determinadas vivencias. Por ejemplo, Ángela, que ha trabajado constantemente en equipo, expresa que lo que más rescata de su experiencia es lo que ha observado de sus compañeras. En el caso de Julia ella cree que, pese a su corta experiencia, ésta le ha permitido formarse una idea de criterio en el trabajo con los niños, inexistente desde su formación, ya que la práctica se la ha exigido.

Del análisis de este factor se pudo concluir que las educadoras tienen un discurso del “deber ser” aprendido de una formación que, como se detalla a continuación, no consideran relevante, pero lo que guía sus prácticas son las verdades basadas en la experiencia (Pajares, 1992), pues pareciera que asumen las dificultades y la manera de resolverlas, como elementos estructurales e inamovibles.

Otro factor que casi todas mencionan como poco influyente en sus creencias, pero que, por el contrario, los autores destacan como altamente influyente, es la **formación** inicial. Pardo (2012) plantea que es necesario contar con un conjunto mínimo de saberes para los educadores para asegurar la calidad de educación infantil, por su parte Moreno (2012) en su informe de la educación parvularia, concluye que los conocimientos de las educadoras deben ser mejorados. Gómez y Seda (2008) manifiestan que las educadoras subestiman la formación en sus creencias, sin embargo, ésta tiene gran influencia en ellas, coincidiendo con los comentarios de tres de las educadoras de este estudio de casos. Para todas excepto para Paola la formación en evaluación en la Universidad es insuficiente, y se evidencia en la confusión que se observa en los términos y conceptos evaluativos. Las mismas educadoras demandan mayor formación y eso se debe aprovechar. Paola sí valora su formación inicial, ella estudió en una de las Universidades consideradas de alta calidad, según una investigación de Moreno (2012) y esta diferencia en los planes formativos también indica que es un factor que determina las creencias, aunque en ningún momento ella alude a estas diferencias. Las educadoras que trabajan con metodologías curriculares High Scope y Montessori, creen que la **formación permanente** es un factor determinante en las creencias, en sintonía con la propuesta de Arredondo & Rucinsky, (1996). En estos casos la formación exclusiva en la metodología, posterior a la formación inicial es indispensable para comprenderla y llevarla a cabo. En los otros dos casos, este factor es irrelevante y considerado poco útil basado en sus experiencias. Por lo tanto, la formación permanente está en estrecha relación con la propuesta curricular del centro. Con relación a esto, los mismos autores plantean que los estudios especializados en edades tempranas serían un factor que determina las creencias de las educadoras. Las otras educadoras coinciden en que la formación

permanente es inoportuna, lejana a la realidad y muchas veces inservible. Moreno (2012) muestra datos en que se confirma que muy pocas educadoras en Chile se especializan en sus años de ejercicio docentes y los registros de los que las hay, ninguno es en evaluación. Por lo que es necesario promover este tipo de instancias en que se les ayude a perfeccionar, actualizar e innovar en sus conocimientos y habilidades durante sus años de trabajo.

Las **vivencias personales** durante la infancia es otro de los factores en los que coinciden las cuatro educadoras. Hacen referencia a las vivencias como estudiantes y como miembros de su familia. Esto podría relacionarse con la idea de Bandura (1982) y su teoría del aprendizaje vicario. Las experiencias significativas que viven las personas en su infancia son cruciales para las opciones que toman en la adultez o la manera de enfocar ciertas situaciones. Ángela habla de valores adquiridos, Paola y Julia hablan de desarrollo de ciertas habilidades, como la empatía por la exposición a ciertas situaciones, en todos los casos se trata de creencias que se establecen antes de comenzar a enseñar (Wilcox-Herzo & Ward, 2000).

Las **características personales** también es un factor que influye en las creencias de cada educadora. Todas las definieron de manera distinta, pero apuntaron a la misma idea relacionada con la forma de ser de cada. Ellas creen que las características personales, determinan, en parte lo que se considera válido a la hora de evaluar a los niños. Interpretando las ideas de Beattie (2001), la personalidad determina la opción educativa a la cual adscribirse en un inicio<sup>23</sup>, en este sentido, la capacidad de elegir se pone en juego y es una responsabilidad que se debe asumir y que se debe despertar en los educadores porque no está presente en sus consciencias. Las educadoras que han experimentado el ser madre coinciden que ha sido un factor influyente en sus creencias. Esta vivencia ha marcado de manera consistente las creencias en relación a los niños y las familias. Ambas educadoras que han experimentado esta vivencia, mantienen una creencia, en relación a los padres y familias de los niños, de acogida, comprensión y empatía hacia ellos. Por lo tanto, las características personales antes mencionadas, y las vivencias personales, tanto en la infancia como en la adultez, como plantean los autores (Wilcox-Herzo &

---

<sup>23</sup> Cuando los educadores llevan tiempo y cargan con responsabilidades de familia, económicas, u otras de tipo social es difícil abandonar un trabajo por seguir ciertos ideales.

Ward (2000) y Fives (2008) son factores que determinan las creencias en los cuatro casos estudiados.

**21.5 Objetivo específico 5. Relacionar las experiencias de evaluación relatadas y documentadas por las educadoras con sus creencias sobre las mismas.**

Sin duda es uno de los grandes temas de discusión en cuanto a investigación en creencias sobre evaluación en educación infantil, pues hay estudios que indican que las creencias son determinantes en la práctica del aula (Pyle & De Luca, 2013) y que generalmente existe una falta de coherencia entre ambas (Gómez y Seda, 2008). Durante la investigación se observó que las educadoras en su discurso tienen ideas acerca de la evaluación, la mayoría compartidas, desde una mirada del deber ser, aprendido en una formación inicial que consideran insuficiente, pero al momento de oír u observar lo que hacen o lo que consideran como válido o posible, su discurso varía dependiendo de la realidad en la que se ven insertas. En este sentido el **contexto** en el que se desenvuelven juega un rol clave si favorece o permite que las ideas aprendidas en forma teórica se vean posibles de concretar (Bell & Gilbert, 1994; Ritchie & Rigano, 2002; Hashweh, 2003 en Mellado, 2004) Según estos autores los educadores pueden tener unas ideas teóricas, sin embargo, ellos se guían por lo que les es útil para la enseñanza, generalmente aprendido de forma vicaria. Si la formación no es sólida y abarca los aspectos afectivos, esto probablemente tenga siempre más peso en sus prácticas, aunque las ideas de la teoría las manejen bien. Por su parte Sola (1999) en Latorre y Blanco (2007) plantea que las creencias no siempre son manifestadas por las situaciones del contexto, pero son aquellas que guían la conducta de los educadores, y estas conductas se traducen en acciones y discursos. Las creencias de las educadoras entrevistadas en esta tesis, responden a estos dos planteamientos y evidencian esta tendencia, probablemente presente en otros casos.

### **21.6 Objetivo específico 6. Analizar cómo se relacionan las creencias de evaluación de cada educadora con la organización educativa a la cual pertenece.**

Las conclusiones respecto de este objetivo se han dejado ver, en parte, a lo largo de los anteriores, pues en todos los otros se hace mención al contexto de la institución y en especial a la modalidad curricular de ésta, tal como argumento File (1994). En general, las creencias de las educadoras tienen un gran componente del deber ser en el discurso muy cercano a la literatura especializada en educación infantil, sin embargo, en las evidencias prácticas este discurso se diluye, excepto en los casos donde la modalidad curricular es más flexible y permite una organización en cuanto a tiempo, espacio, recursos, en sintonía con la idea evaluativa. La relación con la práctica en el centro educativo puede modificar las creencias acerca de la evaluación y en este sentido, la experiencia en más de un centro, con modelos curriculares distintos puede ser un gran aprendizaje para ampliar y flexibilizar las creencias docentes. Esto se observó con Carmen, cuya experiencia en dos instituciones con proyectos educativos muy distintos la han llevado a integrar visiones personales y a adoptar una postura de articulación entre sus criterios y los de la institución en función de lo que es posible y real, según sus palabras. En el caso de Ángela, que sólo ha participado de un proyecto Montessori, las creencias La institución educativa, colegio o jardín infantil tiene un efecto sobre las creencias en estas educadoras. Paola y Ángela que trabajan en jardines infantiles enfatizan sus prácticas centradas en procesos. Julia y Carmen quienes trabajan en colegios, priorizan resultados. File (1994) estableció con anterioridad que este factor estaba presente en las creencias de las educadoras. Por otro lado, las educadoras que trabajan en colegios, sienten menos apoyos de los equipos directivos hacia la evaluación que ellas realizan, pero autonomía en sus aulas para evaluar. Las educadoras que trabajan en jardín infantil, se sienten más cómodas en sus centros educativos, dicen que la exigencia está en los procesos de admisión a los colegios, pero es más personal. Coincidentemente ambas educadoras pertenecientes a colegios más Paola estaban a cargo de niveles

entre 4 y 6 años y Ángela de un nivel menor de 3 años. Por esta razón podría influir en sus creencias, además, del tipo de institución, el ciclo en que se desempeñan, así lo aseguran autores como Schappe (2005); Stroch (2006); Fives & Buehl (2008); Pyle (2013), aunque anteriormente se mencionó que todas expresaron que es diferente la evaluación en cada ciclo, porque todas han vivido experiencias en ambos ciclos.

### **21.7 Objetivo específico 7. Evidenciar un proceso reflexivo con cada educadora a través del diálogo sobre las propias experiencias de evaluación.**

La reflexión en el proceso de investigación estuvo presente durante en todo momento. En un principio la mayoría de los comentarios de las educadoras estuvieron muy ligados a un discurso ideal, luego se fueron acercando a reflexiones y narraciones de vivencias personales, integrando necesidades, debilidades o fortalezas de su práctica de las que tomaban conciencia o querían compartir en ese momento. Todas detectaron claramente ciertas dificultades y necesidades en relación a sus vivencias evaluando a los niños. Unas más que otras fueron capaces de reconocer su responsabilidad como agentes evaluadores ante el aprendizaje de los niños y ante otros agentes educativos. Establecieron relaciones importantes entre el sistema educativo chileno y cómo éste influye en la manera de actuar en el aula, en ocasiones de manera crítica y negativa. Todas establecieron relación entre el proyecto educativo del centro y sus creencias, en cómo éste les motiva, les desmotiva, les genera resistencia o satisfacción.

La reflexión que se produjo en torno a las influencias que configuran las creencias fue interesante, pues para alguna de ellas el plantearse sus vivencias personales o sus características personales no había sido un tema para pensar excepto en el caso de Ángela que sí lo destacó desde una creencia basada en que el educador debe estar en constante mirada introspectiva, idea rescatada de la formación permanente en Montessori, estando en concordancia con lo que propone Sotomayor (2013) en relación a lo mismo, la importancia de que los educadores

estén permanentemente mirándose hacia el interior, adoptando una postura reflexiva e introspectiva de sus creencias y prácticas. Julia expresó en más de una ocasión que nunca se había planteado tal o cual cosa, lo que revela que la reflexión de alguna u otra manera es parte importante de un primer paso en la toma de conciencia en las creencias de los educadores. Autores como Mellado (2004); Prieto y Contreras (2008); Mellado y Chaucono, (2016) concuerdan en que explicitar las creencias por parte de los educadores y reflexionar en torno a ellas es un avance en la superación de barreras del proceso de aprendizaje de los niños. Mellado (2004), apoyándose en McMillan (2001), agrega que para que los educadores inicien procesos de cambios en sus creencias y éstas efectivamente se lleven a la práctica no basta con la reflexión, pues este proceso, iría acompañado de experiencias prácticas en con posibilidades de acción y motivaciones que involucren su ser persona. Esto es claramente observado en los casos de las educadoras que se sienten satisfechas en sus centros educativos y son las que comparten la visión de la evaluación y el enfoque curricular, ellas expresan que ven posible una evaluación como lo plantean las bases teóricas de estos modelos. Las educadoras que pertenecen a los colegios con enfoques curriculares más en la línea “tradicional” del currículum chileno manifiestan mayor descontento y desacuerdo con los planteamientos impuestos y sus creencias en el discurso dicen estar en contra con estos. Sin embargo, en estos casos, pese al desacuerdo con las metodologías utilizadas para evaluar o apoyos a la evaluación por parte de las instituciones, existe una creencia que es la única posibilidad de evaluar en las condiciones que viven día a día, debido al número de niños, el tiempo, los recursos o las demandas sociales. Por lo tanto, el contexto, la institución, los líderes educativos y su tarea de generar reflexión y brindar las condiciones para que los educadores pongan en práctica los nuevos descubrimientos y vean posibilidades reales de actuar tal como sugiere Mellado y Chaucono (2016) son aspectos a considerar en las creencias sobre evaluación educativa en evaluación infantil.



## **Capítulo 13. Reflexiones y proyecciones.**

### **13.1 Reflexiones metodológicas.**

Las reflexiones de este trabajo están basadas principalmente en el aspecto metodológico, ya que fue el que reportó mayores errores como parte del aprendizaje.

En relación a los objetivos, estos fueron un proceso de construcción durante la investigación. En un principio parecían ser inamovibles, pero con el tiempo y las circunstancias fueron tomando ciertas formas permitieron que el trabajo fuese un proceso dialógico entre lo que se plantea como un proyecto ideal y lo que el escenario permite observar, lo complejo y lo rico del proceso cualitativo. EL rol de la investigadora en este sentido fue siempre tratar de mantener la idea central del proyecto sin embargo la información recogida y las experiencias vividas permitieron que las primeras ideas se enriquecieran, ampliaran y concluyeran en lo que se presenta a lo largo de este documento

En general el desarrollo de esta tesis se llevó a cabo en un proceso aprendizaje investigador, profesional y personal. Fue un trabajo de 5 años, como todos con limitaciones y fortalezas. Los aspectos metodológicos, como se mencionó, fueron los más difíciles de concretar, debido a la falta de experiencia de la investigadora, pero el que se vio más favorecido en cuanto a avances de aprendizajes como estudiante de doctorado.

La primera dificultad encontrada fue el cambio de escenario en el colegio del cual formaba parte, como investigadora, en la etapa inicial de la tesis. Esto significó tomar los resultados buscar la manera de seguir un nuevo camino. El reconducir el proyecto fue difícil, pero se logró de buena manera. Articular esta primera fase, con un cuestionario que contribuyera a elaborar el proyecto definitivo fue un trabajo riguroso, que implicó un cambio en el objetivo general y en los objetivos específicos

para que el proyecto sostuviese coherencia y credibilidad a partir de una metodología de estudio de casos.

El tiempo de realización de la tesis fue adecuado, permitió recoger la información necesaria para el objetivo propuesto. Las entrevistas fueron llevadas a cabo hasta que la información estuvo organizada en un sistema de análisis de creencias suficiente para cada caso. Las entrevistas fueron de mucha utilidad para promover la reflexión desde experiencia como investigadora, pese a que hubo muchos aspectos que hubiesen sido interesantes de profundizar con las educadoras, a través de preguntas como ¿Por qué crees eso? ¿De dónde surge esa idea? Y que se tuvieron que omitir o limitar por cuestiones de tiempo. Algunas educadoras fueron capaces de realizar un proceso más introspectivo que otras, por cuestión de personalidad y eso escapa al control externo, pero podría haberse orientado el tipo de preguntas hacia un formato más abierto, en estos casos.

Las técnicas de recogida de información permitieron un trabajo triangulado y completo, evidenciando no sólo lo que las educadoras pensaban sino lo que decían hacer y hacían. La dificultad en este aspecto fue que, por motivos de distancia y disposición de algunas educadoras para enviar los documentos personales de sus prácticas de evaluación, en algunos casos, no se pudo contar con información suficiente en esta dimensión práctica. Basando, por lo tanto, los informes en los relatos de experiencias y ejemplos que las educadoras hicieron. Por otro lado, hubiese sido interesante observar sus prácticas, en un inicio se pensó, pero por motivos inesperados de salud en desarrollo de la investigación, no se pudo realizar, la acción para contrarrestar esta dificultad fue el análisis de los documentos.

### **13.2 Proyecciones de la investigación.**

Durante las distintas etapas de este trabajo surgían ideas de cómo poder continuar esta investigación a partir de las observaciones, análisis, resultados, reflexiones y conclusiones obtenidas. Los temas que se surgieron en cada etapa estaban en estrecha sintonía con las inquietudes personales como profesional e investigadora, muchas de ellas se disiparon el transcurso del proyecto, otras se mantuvieron en los

pensamientos, y otras mutaron a diferentes preguntas. Entre los temas que hoy podrían rescatarse en próximas investigaciones, lo primero que parecería interesante, como motivación personal, sería hacer un seguimiento a las educadoras de este estudio que han cambiado de centro educativo, y analizar si ha habido alguna modificación en sus planteamientos respecto de la evaluación. Otro aspecto que podría resultar sugerente es indagar en el campo de la formación de los educadores de párvulos, en dos aspectos. Por un lado, ahondaren la educación superior y la carencia formativa que reclaman y evidencian las educadoras de párvulos. Se dice que la hay, pero no se manifiesta el sentir de las educadoras y tampoco se profundiza en ello. El vacío en educación permanente es un tema a explorar, por qué las educadoras no acuden a formarse, por qué los planes formativos no le dan importancia, son cosas que se hablan pero no se investigan en Chile. Por otro lado, la influencia de las primeras experiencias docentes se observó claramente en las creencias de las educadoras y cómo afecta ver si la teoría es posible llevarla a cabo. También es un tema pendiente, que trata de la articulación entre la formación inicial, la práctica profesional y los primeros modelos de educadores que observan las estudiantes. En educación infantil no hay investigación en cómo esto es un factor que podría incidir en creencias y prácticas. Otro aspecto que podría ser interesante de profundizar es el desenvolvimiento que tienen los niños de infantil evaluados en sistemas más flexibles cuando se incorporan a sistemas denominados tradicionales, pues uno de los fundamentos de las educadoras para realizar una evaluación centrada en técnicas y resultados es ayudarlos a adaptarse a un sistema para que no sufran y tampoco existen estudios que indiquen alguna evidencia de aquello.

Esta investigación ha permitido, en parte, concluir, que es necesario mostrar a los educadores que existen distintas maneras de concebir y vivir la evaluación de aprendizajes, y lo importante que es para un educador conocer y reflexione acerca de cómo es él en su rol docente y qué prioriza en su enfoque educativo. Lo importante que puede llegar a ser estar informado de las distintas opciones, posibles y reales, para ejercer la labor educativa y actuar en coherencia con sus

creencias, ya que, de lo contrario, además del conflicto interno que puede llegar a provocar trabajar en este desacuerdo, se corre el riesgo de que la evaluación no cumpla su propósito fundamental que es tomar decisiones para promover los aprendizajes de los niños en función de su desarrollo como personas

## **VIII Parte. Referencias Bibliográficas.**



## Referencias Bibliográficas.

- Alarcón, D., Cortés, A., y Rodríguez, V. (2006). *COMPETENCIAS COGNITIVAS, EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA Y EDUCACIÓN INICIAL*. Santiago: Departamento de Educación. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.uchile.cl>
- Allal, L., & Lopez, L. (2005). *Formative Assessment of Learning: a Review of Publications in French*. *OECD Publishing*. Recuperado de: L Allal, LM López - <http://www.oecd.org/edu/cei/35337948.pdf>
- AMEI-WAECEI. (Octubre, 2016). *Diccionario de Pedagogía*. Recuperado de: <http://www.waece.org/inicio.html>
- Anguera, M. T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arredondo, D., & Rucinski, T. (1996). Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform effort. In *Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED402673>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias Del Ejercicio Y La Salud*, 4(1), 42–51. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v4i1.411>. Recuperado de: [www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411](http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411)
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Educere*, 9(31), 497–504. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20005/2/articulo4.pdf>
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2000). *Aprender y enseñar en educación infantil* (2nd ed.). Barcelona: Graó.
- Beattie, M. (2000). Narratives of Professional Learning : Becoming a Teacher and Learning to Teach. *The Journal of Educational Enquiry.*, 1(2), 1–23. Recuperado de: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/edeg/article/download/573/443>.
- Benson, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H.-H., Lee, S.-M., Mathers, C., & Yang, H. (2006). Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81–91. doi:10.1007/s10643-006-0081-3

- Biggs, J., Medland, E., & Vardi, I. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 1–16. doi:10.1080/02602938.2012.670197
- Birhuett, E. (2004). La evaluación... ¿se planifica? *Aula de Infantil (Versión Electrónica)*, 18. Recuperado de: <http://aulainfantil.grao.com/revistes/aula-infantil/18-ensenar-a-escribir-si-pero-como/pistas-para-la-evaluacion-la-evaluacion--se-planifica>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., y Vilà, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, L., Mellado, V., y Ruíz, C. (1995). Informes y documentos. Conocimiento didáctico del contenido en ciencias experimentales y matemáticas y formación de profesores. *Revista de Educación*, 607, 427–446. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/266143006> Conocimiento didáctico o del contenido en ciencias y matemáticas y formación del profesorado
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico- narrativa: recogida y análisis de datos. In *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de investigación* (pp. 79–109). Porto Alegre: PUCRS. Recuperado de: [www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_files/Reciente3\\_1.pdf](http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf)
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI, 559–578. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es>
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González (Ed.), *Les histories de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59–96). Paris: L'Harmattan. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/286848300> La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado
- Bolívar, A., Fernández, M., & Domingo, J. (2001). *Investigación biográfico-narrativa en educación : enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25–48. Recuperado de: [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYZWX0-H40/Evaluaci???n del Proceso de Aprendizaje.pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYZWX0-H40/Evaluaci???n%20del%20Proceso%20de%20Aprendizaje.pdf)
- Campos, I., Biot, M. J., Armenia, A., Centellas, S., y Antelo, F. (2011). INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARATTIVA. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/IBN\\_Trabajo\\_2.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf).



- Canedo, S., y Turri, C. (2004). EL uso del portafolios: una propuesta para la evaluación de procesos de aprendizaje. *Revista Novedades Educativas*, 16, 11-15.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cassidy, B., Buell, M., Puhg-Hoese, S., & Russell, S. (1995). The effect of education on childcare teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 171–183. doi:10.1016/0885-2006(95)90002-0
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Proceso de pensamiento de los docentes. In Paidós (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 442–539). Barcelona.
- Colegio San Agustín. (n.d.). Proyecto Educativo Colegio San Agustín. Santiago de Chile: Colegio San Agustín.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. a., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117–127. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29–39. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004
- Croatto, A. S. De, Beatriz, N., Ducuron, S. De, y Zulia, U. (2001). Los supuestos técnico-epistemológicos de la evaluación curricular en educación. *Revista Multiciencias*, 1(1), 3–15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411002>
- De Vicente, P. (1990). Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado.*, 9(4), 115–127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117725.pdf>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Val, J., & Gutierrez, C. (2006). *Prácticas para la comprensión de la Realidad Social*. Madrid: McGrawHill.
- Díaz Carnicero, H. I. (2014). *Creencias de profesores voluntarios y alumnos en las aulas multiculturales de la Fundación Integramenet: un acercamiento al contexto sociocultural de la enseñanza de catalán y castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet Creencias de profesor*. Universitat de Barcelona. Recuperado de:

[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/308121/HIDC\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/308121/HIDC_TESIS.pdf?sequence=1)

Díaz, C., Alarcón, P., y Ortiz, M. (2008). El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala, Revista de Lengua Y Cultura.*, 17(1), 15–26. Recuperado de: [www.udea.edu.com.co/ikala](http://www.udea.edu.com.co/ikala)

Diez, C. (1998). *Proyectando otra escuela*. Madrid: De la Torre.

Doménech, F., y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 489–505. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99331>

Educar Chile. (Mayo, 2016). Educar Chile. *Glosario de términos evaluativos*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=140783>

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fandiño, G., Pardo, A., & Castro, Y. (2002). *Las concepciones de los profesores sobre el trabajo por proyectos en el grado de transición. El oficio de investigar: educación y pedagogía frente a nuevos retos*. Universidad Pedagógica Nacional, División de Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá, Colombia.

File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223–240. doi:10.1016/0885-2006(94)90007-8

Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134–176. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.01.001

Friz, M., Carrera, C., Sanhueza, S., Sánchez, A., y Sánchez, M. (2009). Concepciones en la enseñanza de la Matemática en educación infantil. *Perfiles Educativos*, XXXI (125), 62–73. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300005&script=sci\\_arttext&tIng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300005&script=sci_arttext&tIng=pt)

Fuertes, J., y Pedrosa, M. (1994). La evaluación en base al currículo en los programas de intervención temprana. In SIGLO XXI EDITORES (Ed.), *Evaluación*

curricular: *Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

Gallego, J. L. (2007). *Educación infantil* (2nd ed.). Málaga: Aljibe.

García, L. (2012). Otra evaluación. *Aula de Infantil*, 66(Mayo), 29–31.

García, M., Lubián, P., y Moreno, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/.../InvestigacionEE/...10/IBN\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/.../InvestigacionEE/...10/IBN_Trabajo.pdf)

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)

Gil Cuadra, F., y Rico Romero, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de Las Ciencias*, 21(1), 27–47. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21885/21719>

Giné, N. (2004). La Evaluación. *Aula de Innovación Educativa (Versión Electrónica)*, (136). Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/136-la-fase-de-cierre-de-la-secuencia-formativa>

Gómez, R., y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXX (119), 33–54. Recuperado de: [www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a3.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a3.pdf)

Guerra, P., y Balmaceda, S. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, XVI (2), 107–125. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>

Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming Kindergarten : Part I. Questions about Theory and Practice, 38, 323–328. doi:10.1007/s10643-010-0429-6

Harlen, W. (2007). Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15–28. doi:10.1016/j.stueduc.2007.01.003

Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 227–236. doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.003

- High Scope Preschool Curriculum. *Registro de Observación del Niño RON*. (Agosto ,2015) High Scope Educational Research Foundation. USA. Recuperado de: <http://www.highscope.org>
- Illmer, D., Rosas, R., Véliz, S., Ramírez, M. P., Aparicio, A., Benavente, C., y Thibaut, C. (2013). Construcción y estandarización de un instrumento de evaluación de aprendizajes esperados en educación parvularia basado en tablet. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 147–162. doi:10.7764/PEL.50.2.2013.19
- Institut Obert d’Catalunya. (Mayo, 2016). Institut Obert d’Catalunya. *L’avaluació en l’àmbit de l’educació formal*. Recuperado de: <http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752 EDI/EDI 1752 M02/web/html/WebContent/u5/a2/continguts.html>
- Kowalski, K., Brown, R. D., & Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers’ beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 23–42. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.05.001
- Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal. In *Voz y Educación*. (pp. 9–15). Barcelona: Octaedro.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Latorre, M. J., y Blanco, F. (2007). Algunos Conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Revista Docencia E Investigación*, 32(17), 1–19.
- Liceo San Francisco. (2013). Proyecto Educativo Liceo San Francisco. Santiago de Chile.
- Lin, H.-L., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of Culture and Education on U. S. and Taiwan Preservice Teachers’ Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 37–46. doi:10.1080/00220670209598789
- López, R., y Deslauriers, J.-P. (Junio, 2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 19. Recupero de: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>.
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de Infantil*, 5–10.
- Martínez, E. (2012). Montse Boliart, técnica de educación infantil. Aprender de los que saben. *Aula de Infantil*, (66), 10. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128–150. doi:10.1016/S0185-2698(13)71813-0
- Martínez, M., y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(1), 343–355. doi:10.11600/1692715x.13120190814
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Editorial Universidad Don Bosco*, 7(12), 45–66.
- Mateo, J., y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S., & Kuypros, B. (2003). Teachers Speak Out on Assessment Practices. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23–31. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1025180617689>
- Mellado, M. E., y Chaucono, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–18. doi:http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18
- Mellado, V. (2004). “¿Podemos los profesores de ciencias cambiar nuestras concepciones y prácticas docentes?” En *VI Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología* (pp. 1–17). Buenos Aires: Facultad de educación. Universidad de Extremadura, Badajoz, España. Recuperado de: [www.eweb.unex.es/eweb/dcem/com04baires.pdf](http://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/com04baires.pdf)
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado de: [WWW.MINEDUC.CL](http://WWW.MINEDUC.CL)
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2013). La educación parvularia en Chile. *Estado Del Arte de La Educación Parvularia En Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Mir, V., Gómez, M., Carreras, L., Valentí, M., & Nadal, A. (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil. Cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea.
- Miranda, X. (2005). *Estudio sobre las creencias y representaciones de dos profesores en torno al desarrollo de la autonomía en la enseñanza del español LE en el ámbito universitario italiano*. Universitat de Barcelona.

- Montero, A. (1994). *Pensamiento y creencias de los profesores*. Sevilla: Alcalá de Guadaíra, Sevilla: Departamento de Publicaciones, CEP.
- Montello, N. (2016). *Parent Input and Reminder Form for IEP Meetings*. Recuperado de: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Parent-Input-and-Reminder-Form-for-IEP-Meetings-578417>
- Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (1987). *La mente absorbente del niño*. DF. México: DIANA.
- Montessori, M. (2004). *El niño: el secreto de la infancia*. DF. México: DIANA.
- Moreno, F. (2012). *Diagnóstico Del Estado De La Profesión De Educador (a) De Párvulos En Chile*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [http://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9397/48982\\_MORENO\\_VERA\\_Fabiola\\_Paz.pdf?sequence=1](http://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9397/48982_MORENO_VERA_Fabiola_Paz.pdf?sequence=1)
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en educación infantil. Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Sevilla: Mad.
- Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Nemirovsky, M., & Pérez, P. (2012). Evaluar la lectura para crecer leyendo. *Aula de Infantil*, 29(67), 28–29.
- Õim, O., & Taimalu, M. (2005). Estonian Teachers' Beliefs On Teacher Efficacy And Influencing Factors. *TRAMES*, IX (2), 177–191. Recuperado de: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=56846>
- Oliva, A. (2000). El papel de la familia en la educación infantil. In *I Congreso de Educación Infantil*. Oviedo: Universidad de Sevilla. Recuperado de: [http://personal.us.es/oliva/charla\\_olivia.doc](http://personal.us.es/oliva/charla_olivia.doc)
- Once, G. (2011). "INCIDENCIA DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN INFANTIL EN LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL 'SANTA TERESITA' DE LA PARROQUIA MATRIZ, CANTÓN GUANO, PROVINCIA DE CHIMBORAZO, DURANTE EL PERIODO LECTIVO 2009-2010." Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de: [www.unach.edu.ec](http://www.unach.edu.ec)

- Osorio, K., y López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13–30. Recuperado de: [www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3). doi: 10.3102/00346543062003307
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Paniagua, G. (2002). Informes a las familias : conocer y compartir. *Aula de Infantil*, (5). Recuperado de: <http://aulainfantil.grao.com/revistes/aula-infantil/5-los-informes-a-las-familias>
- Paniagua, G. (2002). Aspectos que conviene tener en cuenta en la elaboración de los informes a familias. *Aula de Infantil*, (5), 2002. Recuperado de: <http://aulainfantil.grao.com/revistes/aula-infantil/5-los-informes-a-las-familias>
- Pardo, M. (2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los Estándares. *Docencia*, (48), 90–97. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/hacia-la-definicion-de-los-saberes-proprios-de-la-educacion-parvularia/>
- Parra, J. M. (2010). *Manual de didáctica de la educación infantil*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones.
- Peme-Aranega, C., De Longhi, A. L., Baquero, M. E., Mellado, V., y Ruiz, C. (2006). Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria. *Perfiles Educativos*, 28(114), 131–151. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000400006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000400006)
- Philip, J. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ponte, J. P. (1999). Las creencias un tema fundamental en la formación de maestros. En Krainer, K., & Goffree, F. (Eds.), *In research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43–50). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. In *Investigación para una mejor educación*. (pp. 1–18). Universidad de Mar del Plata: Recuperado de: <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf>

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación: Algunos efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123–144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908405>
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 245–262. Recuperado de: <http://link.springer.com/journal/10643/31/1>
- Proyecto educativo Jardín Payllahuén Montessori. (Agosto, 2015). Recuperado de: <http://www.jardinesinfantiles.cl/Payllahuén/>
- Proyecto educativo Jardín Santa Teresita. (Agosto, 2015). Jardín Infantil Santa Teresita. Recuperado de: [http://www.jardinsantateresita.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=54](http://www.jardinsantateresita.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=54)
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2013). Assessment in the Kindergarten Classroom: An Empirical Study of Teachers' Assessment Approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373–380. doi:10.1007/s10643-012-0573-2
- Quintana, J. M. (2001). *Las Creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona: Herder.
- Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 19(38), 147–155. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Fai, Y. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–167. doi:10.2307/2112680
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhe (Santiago)*, 15(1), 119–135. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Román, M., y Murillo, J. (n.d.). Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 5–7.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes.



*Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56–74. doi:10.7764/PEL.51.2.2014.5

Sabariego, M., Angles, R., Berlanga, V., Del Barrio, J., Donoso, T., Folgueiras, P., y Vilà, R. (2014). El valor de la recerca formativa per a la innovació docent i el desenvolupament competencial. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48728>

Salgado, A. (2007). Evaluación Del Rigor Metodológico y Retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78. Recuperado de: <http://revistaliberabit.com/es/portfolio-item/revista-liberabit-vol-13/>

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. (2nd ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. (2015). Aulas como aviones, el arte de observar. Las condiciones emocionales del profesorado. *Aula de Infantil*, (242), 9–10. Recuperado de: <http://www.grao.com>

Schappe, J. F. (2005). Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 187–193. doi:10.1007/s10643-005-0046-y

Señorino, O., Vilanova, S., Natal, M., y Lynch, M. I. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores en formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *REVALUE: Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 45–61. Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Shores, E., & Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona: Graó.

Simons, H. (2011). *El Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Sotomayor, C., Coloma, C., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P., y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 5(11), 375–392. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437006>

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325. doi:10.1016/S0885-2006(97)90005-3
- Stroch, S., & Fischel, J. (2006). Assessment of preschool classroom practices: Application of Q-sort methodology. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 417–430. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.006
- Torroba, I. (1991). La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 297–308. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230297A/18146>
- Turri, C. (2004). *Evaluar desde el comienzo*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Turri, C., & Spakowsky, E. (2009). Evaluar en la escuela infantil : ¿sólo el maestro tiene la palabra ? Especialistas invitadas : Claudia Turri y Elisa Spakowsky Editorial. En *Evaluar en la escuela infantil: ¿sólo el maestro tiene la palabra?* Recuperado de: [http://www.salgadoanoni.cl/wordpressis/wp-content/uploads/2011/10/evaluar en la esc infantil1.pdf](http://www.salgadoanoni.cl/wordpressis/wp-content/uploads/2011/10/evaluar%20en%20la%20esc%20infantil1.pdf)
- Valles, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Impresiones Sociológicas.
- Valles, M. (2007). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- VARIOS AUTORES. (2014). Evaluación educativa: nuevos escenarios, tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2010. Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. doi:10.3102/00346543054002143
- Vera, D., Osses, S., y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297–310. doi:10.4067/S0718-07052012000100018
- VVAA. (2002). ¿Cómo lo hacemos? Hablan las escuelas. *Aula de Infantil (Versión Electrónica)*, (5). Recuperado de: <http://aulainfantil.grao.com/revistes/aula-infantil/5-los-informes-a-las-familias>

- VVAA. (1998). Relato de una experiencia: elaboración de un informe de evaluación en el parvulario. *Aula de Innovación Educativa.*, (72). Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistes/aula/072-evaluar-en-la-escuela-infantil-atencion-al-alumnado-con-nee>
- Walker, R. (1982). La realización de estudios de caso en educación : ética, teoría y procedimientos. In *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6(2), SP. Recuperado de: <http://ecrp.uiuc.edu/V6n2/herzog.html>
- Yin, R. (1994). *Case study research : design and methods*. London: Sage.
- Zabala, A., Pérez, M., Eva y Teresa, Maite, O., & Regueiro, N. (2009). Què en penses de les competències en educació infantil? *Guix d'Infantil*, 45–46. Recuperado de: <http://www.grao.com>
- Zaballos, L. (2002). *La tutoría en educación infantil*. Barcelona: Praxis.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.