

MIRAR Y OBSERVAR PARA HACER SEGUIMIENTO AL DESARROLLO





**EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL:
MIRAR Y OBSERVAR PARA
HACER SEGUIMIENTO
AL DESARROLLO**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito

Edna Bonilla Sebá

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Andrés Mauricio Castillo Varela

Directora de Educación Preescolar y Básica

Marcela Bautista Macía

Líderes del Proyecto de Educación Inicial

Mónica Lovera Zuluaga

Martha Ivonne Velásquez Cuervo

Profesionales que elaboraron el documento:

Claudia Marcela Lemus Bohórquez

Ivonne Natalia Peña Pedraza

Agradecimientos especiales por lectura y aportes a:

Julie Carolyn Suárez Alonso

Nubia María Muñoz Aguilar

Reconocimiento por su colaboración a:

Edna Xiomara Hernández Chapetón

Jessica Tatiana Fernández Orrego

Andrea Ruiz Gómez

Nancy Elena Lozano Herman

Ruth Arévalo Salazar

Diana Carolina Chacón Herrera

Ángela Patricia Chaparro Pérez

Ana María Ángel Rueda

Andrea Marcela Lagos Mendoza

Diana Marcela Russi Medina

Giselle Johana Cueto Gómez

Claudia Patricia Hernández Romero

Yesmit Aurora Cubillos Correa

Gina Paola Espitia Rojas

Nubia Yamile Corredor Manrique

July Catherine Muñoz Rivera

FUNDACIÓN CUCÚ

Guillermo Ramírez

Gabriela Ramírez

Paola Becerra

Angélica Cardona

Melisa Rincón

Patricia Mourraile

Ilustración

Eduardo Rico

Agradecimiento a la Caja de Compensación Familiar – CAFAM en la gestión de los procesos de edición, diagramación y corrección de estilo de la Caja de Herramientas, dados en el marco del Convenio de Asociación No. 3344536 SED-CAFAM 2022

ISBN 978-958-5140-93-6

TABLA DE CONTENIDO

PÁG.

5

INTRODUCCIÓN

PÁG.

8

CAPÍTULO UNO

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y RUIDOS
EN EDUCACIÓN INICIAL**

PÁG.

14

CAPÍTULO DOS

**EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA
Y VALORACIÓN DEL DESARROLLO:
JUNTAS, UNA OPORTUNIDAD**

PÁG.

36

CAPÍTULO TRES

**CENTRAR LA MIRADA: OBSERVAR,
REGISTRAR E INTERPRETAR**

PÁG.

57

CAPÍTULO CUATRO

**LO QUE SE INTERPRETA EN LOS
PROCESOS DE DESARROLLO
ES LO QUE SE REGISTRA Y SE
COMUNICA**

PÁG.

70

BIBLIOGRAFÍA



INTRODUCCIÓN

La evaluación en educación inicial, por un lado, es un tema que resulta controversial en las instituciones educativas y en el sector educativo en general, debido a las diferentes posturas que existen frente a la evaluación y sobre cuáles son sus propósitos en el marco de la educación de calidad y las trayectorias educativas. Por otro lado, es un asunto fundamental para el logro de los objetivos de este ciclo, comprendiendo que la manera en que se concibe y se pone en práctica puede potencializar la acción pedagógica para lograr los objetivos del ciclo inicial, entendidos como:

Contribuir a la garantía del ejercicio de derechos desde la primera infancia, a partir de la generación de acciones tendientes a la promoción de su desarrollo, en el marco de la atención integral.

Disponer espacios y propuestas pedagógicas intencionadas y estructuradas, en las que habiten las actividades rectoras —juego, literatura, arte, exploración del medio— como los caminos propicios para promover el desarrollo integral de las niñas y niños, en un ejercicio participativo que involucra activamente a las familias y a las comunidades.

Propiciar el bienestar de las niñas y los niños desde relaciones respetuosas y la comprensión de sus emociones, sabiéndose queridos, cuidados y protegidos.

Favorecer intercambios y ejercicios que garanticen la atención integral de la primera infancia, a través de acciones intersectoriales e interinstitucionales oportunas y pertinentes. (SED, 2019, p. 20).

Sin embargo, ciertas prácticas evaluativas pueden ir en contravía de estos objetivos y dificultar el propósito mayor de la promoción del desarrollo integral. Si bien no es un tema sencillo para abordar, su complejidad es fascinante dado que se relaciona con todos los procesos de la práctica pedagógica de la maestra o el maestro de educación inicial, conservando sus particularidades como proceso concreto que alimenta y se alimenta de esos otros procesos.

La primera pregunta que surge a partir de este abordaje es si en educación inicial se debe evaluar o valorar, así como qué es aquello que se evalúa o que se valora. Para ello, se hace necesario responder otras preguntas previas que se enfocan en las concepciones que subyacen de estas prác-

ticas y, por ende, determinan las formas de asumir y practicar la evaluación en este ciclo. Una de esas preguntas subyacentes tiene que ver con la manera en que se miran a las niñas y a los niños: ¿cómo se les ve?

En este orden de ideas, se trata de poner en relación la evaluación con las concepciones de infancia antes de revisar las prácticas evaluativas mismas, lo que es determinante para conocer las comprensiones que se han venido construyendo a lo largo del tiempo sobre las niñas y niños. Al respecto, Spakowsky (2004), citado por Brailovsky (2020), refiere que la manera en que se evalúa y las decisiones que se toman están fuertemente ligadas a las concepciones pedagógicas que subyacen las formas y los instrumentos de la evaluación (p. 120).

En consecuencia, primero se hace necesario reconocer las representaciones sociales que se han construido sobre la infancia y la evaluación, y así entender las formas concretas en que esta práctica se ha interpretado en el campo del hacer. También para gradualmente construir y reconstruir la imagen de las niñas y niños que cotidianamente se encuentran en las instituciones educativas, al situar en contextos reales las preguntas por sus gustos, sus emociones y las formas particulares de percibir el mundo.

Ahora bien, mirar a las niñas y a los niños desde las concepciones que ha construido la ciudad en los últimos años, lleva a reconocerles como seres con capacidades para expresar desde diversos lenguajes sus intereses, sus necesidades, sus reflexiones y los cuestionamientos sobre las experien-

cias que viven. Esta idea invita a pensar que, desde muy temprano, en el marco de la relación con otras personas, analizan comprenden y apropian la información que proviene de su mundo para configurar su realidad, lo que les permite agenciar su propio proceso de desarrollo e incidir en sus entornos cotidianos a partir de las posibilidades de participación genuina que se ofrezcan. Este modo de mirar a las niñas y a los niños permite considerar que no son personas pasivas en ningún proceso de aprendizaje; por lo tanto, tampoco deberían serlo en las prácticas evaluativas.

A partir de esta noción de niña y niño, se ha concebido esta cartilla sobre la evaluación en el ciclo inicial, que tiene como propósito ampliar las comprensiones sobre el desarrollo infantil, así como sus formas de valorarlo y hacerle seguimiento en la práctica cotidiana, ofreciendo una nueva mirada a la evaluación en educación inicial. Igualmente, se pretende movilizar ejercicios de análisis sobre la utilidad de la valoración del desarrollo en la toma de decisiones para la práctica pedagógica y para la gestión educativa.

En esta cartilla se explicita la forma en que se concibe la evaluación en educación inicial como un proceso centrado en la experiencia pedagógica, cuyo propósito es la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños. Así las cosas, la evaluación se basa en la comprensión del desarrollo infantil como un proceso continuo, integral y cultural, que sucede en la interacción de la niña o el niño con las demás personas y con los contextos en los que habita, ejerciendo un rol activo en su propio desarrollo. De igual manera,

se complementa con la valoración y el seguimiento al desarrollo como un proceso inherente a la práctica cotidiana, que se encuentra orientado por los siguientes principios: intencionalidad, continuidad, sistematicidad, integralidad, flexibilidad, reflexibilidad, participación y cualificación. En consecuencia, se contemplan los procesos de evaluación y de valoración como interdependientes y complementarios para fortalecer la calidad de la educación inicial.

Además, se aborda la observación como el instrumento privilegiado para la valoración de los procesos de desarrollo, así como diferentes estrategias para ponerla en práctica y para definir las formas de registro. También se contemplan de manera específica los diferentes procesos de desarrollo y su relación con los ejes de trabajo pedagógicos propuestos en la actualización del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*.

Finalmente, se incluyen reflexiones sobre las formas de comunicación que se establecen con las familias en el marco de la evaluación y la importancia de hacerlo en clave de procesos de desarrollo, lo que conlleva a mirar con detenimiento las he-

rramientas de reporte, como el boletín, identificando estrategias claras para su configuración en coherencia con la propuesta de comunicación de procesos de aprendizaje y contemplando aspectos relacionados con el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes y la plataforma de apoyo escolar.

Si bien esta cartilla nace desde las apuestas de la ciudad con respecto a la educación inicial, no sólo se encuentra dirigida a maestras y maestros del ciclo inicial, también se dirige a los docentes de los grados primero y segundo de primaria para acompañar su práctica pedagógica frente a la evaluación y la valoración, de tal manera que pueda establecerse un diálogo institucional que sintonice las prácticas evaluativas en torno al desarrollo de las niñas y los niños. Igualmente, la cartilla se encuentra orientada a directivas docentes, más específicamente a rectoras y rectores; coordinadoras y coordinadores, y orientadoras y orientadores, con el propósito de generar espacios de reflexión que permitan la identificación de estrategias para el fortalecimiento de la gestión educativa en clave de evaluación y de valoración en el ciclo inicial, en articulación con los procesos correspondientes en los primeros grados de la básica primaria.





CAPÍTULO UNO

PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y RUIDOS EN EDUCACIÓN INICIAL

1.1

MAPEAR LAS PRÁCTICAS COMO PASO FUNDAMENTAL

Para comenzar, es importante dar un vistazo a la manera en que se dan las prácticas evaluativas en nuestra institución, tanto en el ciclo inicial como en la primaria. Este reconocimiento de las prácticas se hará teniendo siempre presente que “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras” (Celman, 1998, citada por Spakowsky, 2016, p. 123) y que analizar con sensibilidad el camino transitado es una oportunidad para reconocer los puntos de partida y los puntos de llegada del trasegar pedagógico.

Para reflexionar sobre ello, se presenta el siguiente fragmento:

NOTAS DE UNA MAESTRA:

Antes yo ocupaba gran parte de mi tiempo en reflexionar –sola y con otros– en las cosas de mi oficio (...) ahora me dedico a trabajar con los niños, a sus peregrinas ideas, a sus chispeantes conversaciones, escuchar sus propuestas en firme de querer averiguar cosas sobre los pájaros, las sirenas, los esqueletos o

las pesadillas es tan entretenido, tan vivo tan apasionante... Es por esto que me he planteado este mes de septiembre, y justo a los veinticinco años de mi carrera como maestra, hacer un seguimiento del grupo de niñas y niños de mi clase desde un punto de mira más amplio, más profundo y menos convencional que en otras ocasiones.

Me gustaría ser capaz de reflejar no sólo lo que va pasando día tras día, sino por qué creo que “llega a pasar” y, sobre todo, tengo empeño en explicitar lo que siento, lo que me preocupa, lo que me desconcierta, lo que temo..., de la cotidianidad en el aula (...) y estoy jugando a averiguar qué “nortes” o qué “sures” son los que persigo cuando anoto en un papel la propuesta de algún niño, o cuando le pido a otro que hable, o que se calle, que se quede quieto, o que se mueva. Siempre es por algo acertado o no. Siempre tiene detrás unos criterios, unos sentimientos, un estado de ánimo, una manera de ser y de estar.

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO (1999)
EL PORQUÉ DE ESTE DIARIO. P.13

Siguiendo la metáfora de Mari Carmen, surge la siguiente pregunta:

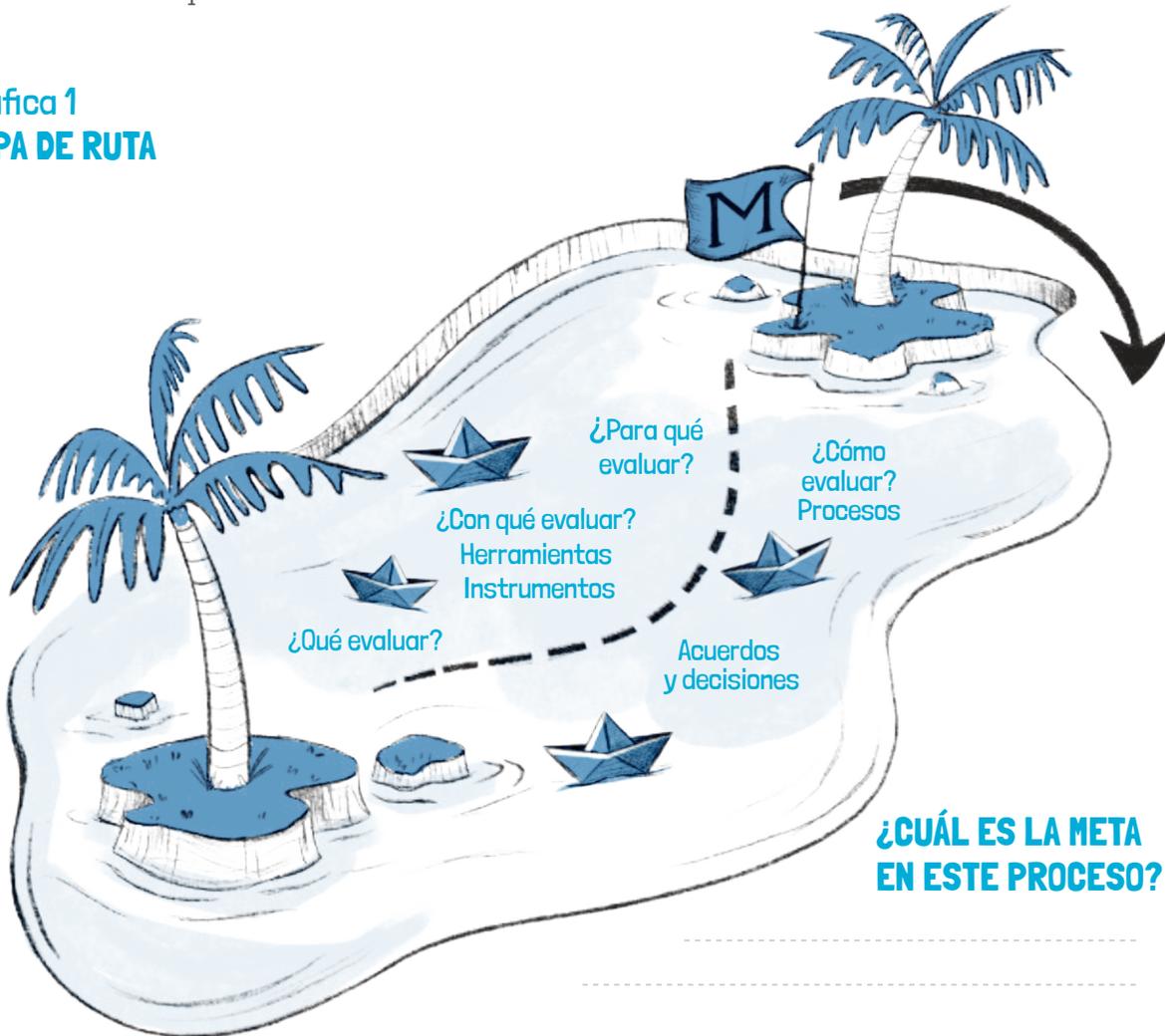
¿Qué nortes y qué sures se les quiere dar a los procesos de evaluación en educación inicial en la institución educativa?

Para identificar esos nortes y sures, se puede pensar en aquellos hitos o momentos que han marcado los procesos de evaluación en el ciclo inicial y en primer ciclo. Las decisiones que se han tomado sobre

las formas de evaluación, cuáles han sido los acuerdos, qué se evalúa, cómo se hace, qué herramientas existen para evaluar y para qué se hace.

Esta reflexión permitirá identificar: ¿qué se ha querido desarrollar en los procesos de evaluación y no se ha logrado? La respuesta a esta pregunta se constituirá en la meta y permitirá realizar el recorrido por esta cartilla pensando en llegar a ese destino.

Gráfica 1
MAPA DE RUTA



Tras reflexionar sobre las prácticas evaluativas en el ciclo inicial y aquellas que se dan en la institución educativa en general, específicamente en primaria, ¿se pueden encontrar distancias o comunalidades?

1.2

LOS RUIDOS DE EVALUAR EN EDUCACIÓN INICIAL

El evaluar en educación inicial ha despertado, a lo largo del tiempo, desafíos y dilemas entre los actores que hacen posible este proceso. Existen quienes defienden los aspectos cuantitativos, mientras otros privilegian los cualitativos. Algunos les dan un lugar fundamental a los procesos y otros prefieren, en cambio, establecer cortes puntuales. Por esta razón, es necesario situar la reflexión sobre estas formas de comprender la evaluación en educación inicial, para transitar a unos modos evaluativos que privilegien la voz de la niñez y el uso de narrativas que inviten a observar la experiencia y los tesoros que se encuentran en la cotidianidad pedagógica.

Frente a esto se plantean tres nodos críticos, inspirados en algunas ideas de Brailovsky (2019), los cuales, pensados en el contexto colombiano, permitirán ir construyendo gradualmente el concepto de evaluación en educación inicial.

PRIMERO: EN EDUCACIÓN INICIAL NO SE EVALÚA

Es común considerar que cuando la evaluación no se asocia a la calificación pierde su valor en la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, es importante reconocer que según lo establecido en el Decreto 1075 de 2015, que retoma los avances desarrollados en el Decreto 2247 de 1997 (artículo 14), la evaluación es entendida como:

Artículo 2.3.3.2.2.4. De la evaluación.

La evaluación en el nivel preescolar es un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo que tiene, entre otros propósitos:

- Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances.
- Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos.

- Generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.

Se ha tomado intencionalmente esta elaboración normativa sobre la evaluación para situar las reflexiones que las instituciones han puesto sobre la mesa a lo largo de los años sobre este proceso. Para considerar si la evaluación es “un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo” (Decreto 1075/15), su puesta en marcha en la práctica pedagógica debe caracterizarse por valorar los procesos de aprendizaje, sumar a la palabra del maestro las voces de las niñas y de los niños, darles la oportunidad de expresar el conocimiento de múltiples modos, facilitar la participación y la cooperación entre pares, promover la solidaridad grupal y la reflexión (Spakowsky, E., 2020).

De esta manera, se posiciona el lugar de la evaluación en educación inicial valorándola como un espejo que permite volver una y otra vez sobre los aprendizajes de las niñas y los niños y en consecuencia sobre la propia práctica.

SEGUNDO: ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA APROBACIÓN

La evaluación en educación inicial se fundamenta en fines pedagógicos y no administrativos. En este sentido es preciso comprender de manera enfática que en el nivel inicial no se califican a las niñas y a los niños con escalas numéricas ni se les toman pruebas para decidir si “pasan

de grado” (...). Lo anterior, es sustentado en el Decreto 1075 de 2015, que retoma los avances desarrollados en el Decreto 2247 de 1997 (artículo 10), en el cual se establece revisar el decreto único reglamentario del sector Educación:

Artículo 2.3.3.2.2.1.10. Desarrollo del nivel de preescolar.

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

Esta fundamentación legal sustenta la promoción de todas las niñas y los niños de los grados prejardín, jardín y transición como una acción de carácter obligatorio en todas las instituciones educativas, a la vez que renueva la concepción de este proceso, situando en el centro la reflexión sobre lo que se está enseñando, cómo se está aprendiendo y qué podría mejorarse.

TERCERO: EVALUACIÓN Y EVOLUCIÓN

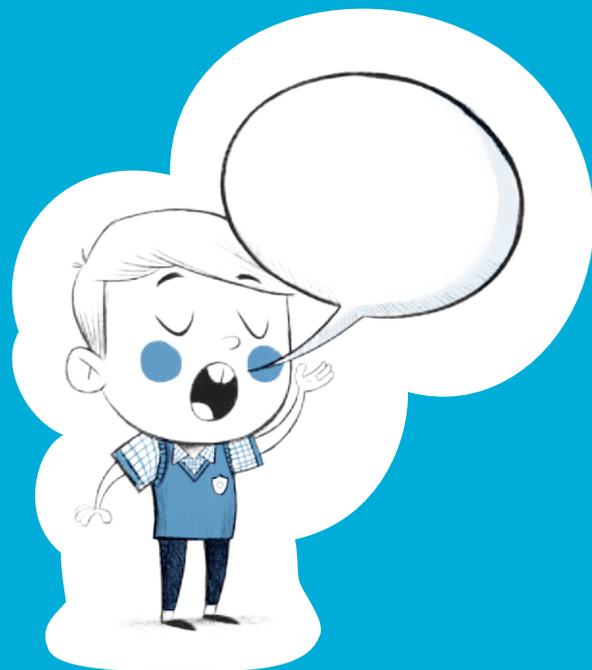
Aunque pareciera un juego de palabras, la psicología evolutiva ha permeado las maneras en que se evalúan a niñas y niños, considerando en muchas oportunidades sus contenidos como elementos sacros a tener en cuenta al momento de

evaluar. Sin embargo, y de manera breve, es necesario precisar que aunque no es posible desconocer la influencia del desarrollo evolutivo¹ en los cambios que experimentan las niñas y los niños a lo largo de su ciclo vital, cuando se organizan al margen de etapas estáticas que luego se listan para hacer chequeos, existe distanciamiento de una cualidad central de la evaluación en educación inicial y es aquella que invita a reconocer las historias de vida de las niñas y de los niños, sus equipajes culturales y sociales, y con esto su singularidad.

Para finalizar este ruido es necesario reconocer que, si bien la psicología brinda algunas pistas para comprender a las niñas y a los niños, no es apropiado evaluar utilizando como criterio central o único el constatar la presencia de conductas “propias de la edad”. Si se hiciera eso, no se estaría enseñando, sino meramente vigilando la ocurrencia del desarrollo supuestamente “normal” (Brailovsky, 2020).



¹ En el marco de este documento el “desarrollo evolutivo” es concebido como el conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos que vive un ser humano desde la concepción hasta su muerte, los cuales tienen un carácter universal. Se refiere a conductas humanas tanto externas-visibles como internas-no directamente perceptibles, las cuales están vinculadas a períodos de la vida y no a edades concretas en clave de ciclo vital, que en este marco abarca de los tres a los seis años. (Lineamiento pedagógico para la educación inicial en el Distrito, 2010). El lineamiento también plantea que el desarrollo evolutivo es el resultado de múltiples influencias y destaca cuatro específicas, las características de la especie, las características de la cultura, las características del momento histórico y las características del grupo social.



CAPÍTULO DOS

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y VALORACIÓN DEL DESARROLLO: JUNTAS, UNA OPORTUNIDAD

2.1

EVALUAR Y VALORAR: CONJUGACIÓN IDEAL

Históricamente, en la escuela la evaluación ha sido concebida de diferentes formas y con diferentes propósitos. Podría señalarse que ha existido la tendencia a utilizarla como una estrategia para medir el desempeño escolar de los estudiantes, traducido en los aprendizajes que han tenido durante un cierto período con respecto a unos temas, saberes y saberes hacer específicos, a partir de unos parámetros establecidos que sirven para comprobar si se han dado o no los mínimos aprendizajes esperados. Esta forma de concebir la evaluación es determinante en el curso de la trayectoria educativa de niñas y niños, ya que define si aprueban y continúan al siguiente grado o no.

En el caso de los grados prejardín, jardín y transición los procesos evaluativos tienen particularidades que se alejan de esta tendencia, debido a que no derivan en la promoción y que obedecen a otras lógicas de organización curricular que no respon-

den a áreas o asignaturas, según las orientaciones para la educación inicial que se promueven desde los lineamientos distritales y nacionales².

Es aquí cuando resulta relevante preguntarse por aquello que se evalúa en educación inicial: los aprendizajes, los procesos de desarrollo, las niñas y niños, lo que saben, lo que hacen... En general, se evalúa al niño o a la niña o algo sobre él o ella, y es en este punto en el que vale preguntarse si lo que se hace es evaluar o valorar. Adicionalmente, cabe el interrogante sobre si hay que cambiar de manera drástica las formas de hacer evaluación en los grados primero y segundo de primaria o si es posible emplear estrategias más armónicas que faciliten el tránsito de las niñas y niños entre grados.

Dados estos interrogantes, es importante enfatizar en que a lo largo de este recorrido se transitará en las compresiones de

² Para ampliar esta información se puede revisar la actualización del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito y las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional*. Asimismo, se puede hacer una revisión de la cartilla *Claves para el análisis curricular en educación inicial*.

evaluación que se han construido a partir de la influencia de la pedagogía crítica en la que la evaluación es entendida:

No sólo como una acción pedagógico-didáctica, sino como una acción social, política y ética que lejos de seleccionar, controlar o clasificar permite comprender e interpretar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje que tienen lugar en una institución educativa y en los que están involucrados toda la comunidad educativa y todo el contexto institucional y social. (Spakowsky, 2016 p. 70).

Éste será el concepto que sustentará las acciones propuestas a lo largo de esta cartilla y desde la cual se invita a sumar esfuerzos para que traspase la tinta y empiece a permear los escenarios de la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, se toman los postulados de Daniel Brailovsky, quien propone que evaluar debería ser concebido como “instalar en la experiencia escolar dispositivos destinados a problematizarla” (2007, p. 49). En otras palabras, la

propuesta de este autor radica en alejar la evaluación de la medición a partir de parámetros preestablecidos y centrarla en la experiencia escolar (que aquí se denominará como experiencia pedagógica), buscando cuestionarla y retroalimentarla para reorientarla y ajustarla a los propósitos de la educación inicial. Vale la pena especificar que la experiencia pedagógica es concebida como la vivencia de la interacción que se establece entre la propuesta pedagógica de la maestra o el maestro; la maestra o el maestro mismos; la niña y el niño, y el desenvolvimiento de él o ella en esa experiencia. Es decir, lo que sucede a partir de las intencionalidades de la maestra o el maestro y el accionar de la niña o el niño, o el grupo durante la experiencia. Al recordar las notas de Mari Carmen cuando señala que: “Me gustaría ser capaz de reflejar no sólo lo que va pasando día tras día, sino por qué creo que llega a pasar...”, se entiende que la evaluación se centra en ese porqué de lo que llega a pasar. En este sentido, no se evalúa la práctica pedagógica de la maestra o el maestro ni a la niña o el niño, sino que se evalúa lo que ocurre cuando entran en interacción.

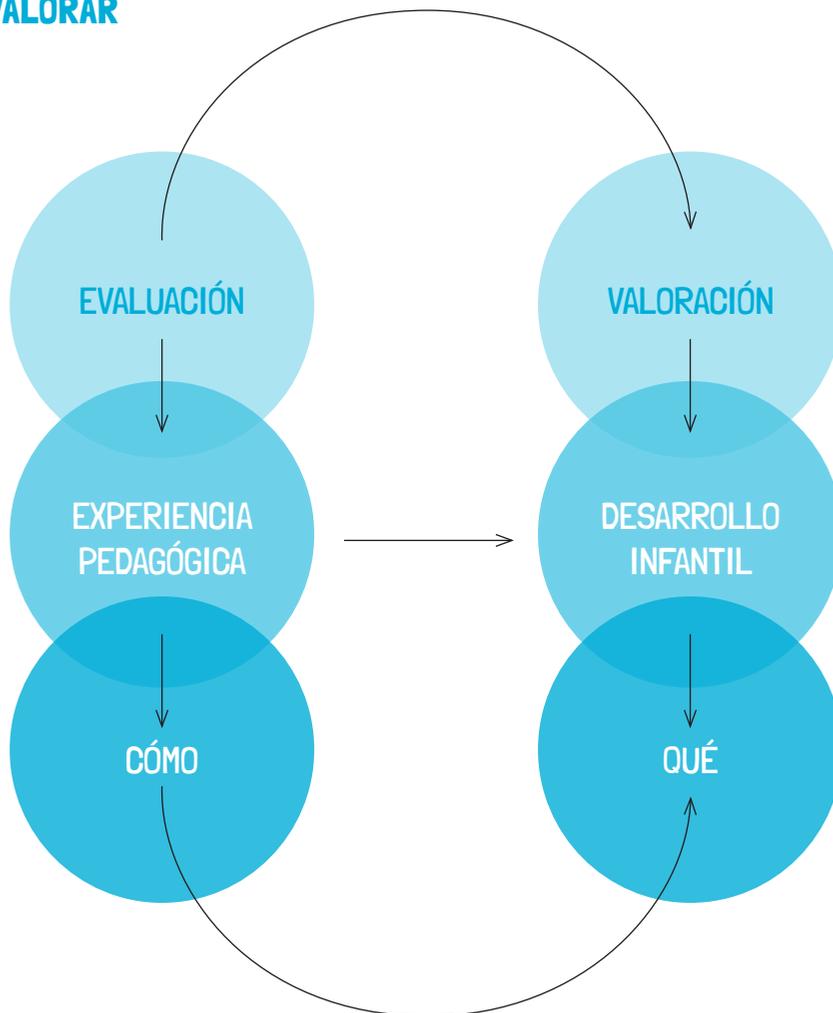
Gráfica 2 EVALUACIÓN



Brailovsky (2007) también propone que la evaluación en educación inicial se comprenda desde una perspectiva investigativa. Dado que el propósito primordial de la educación inicial es la promoción del desarrollo de las niñas y niños, se comprende que esta forma de investigación se centraría en cómo esas experiencias pedagógicas promueven el desarrollo in-

fantil, es decir, el qué. Lo anterior significa que la evaluación no puede simplemente desligarse del niño o la niña, debido a que para identificar cómo las experiencias promueven el desarrollo infantil, es necesario valorar su proceso de desarrollo. De esta manera, la evaluación implica la valoración del desarrollo, que es aquella que se centra en el niño o la niña.

Gráfica 3 EVALUAR Y VALORAR



De esta forma, se evidencia cómo la evaluación de la experiencia pedagógica y la valoración del desarrollo infantil resultan siendo procesos interrelacionados, complementarios y paralelos que facilitan a la maestra o al maestro tomar decisiones para que su práctica pedagógica promueva de manera intencionada procesos de desarrollo.

2.2

COMPRENDER EL DESARROLLO DESDE LOS LENTES DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Al reconocer la importancia de la valoración del desarrollo de las niñas y niños en la evaluación en educación inicial, se entiende la necesidad de emprender un proceso juicioso que permita conocerlos muy bien. De eso se trata la valoración del desarrollo, de saber cómo son, qué les interesa, qué conocen, qué quieren saber, qué saben hacer, qué quieren saber hacer, qué han aprendido y qué desean aprender.

Para ejemplificar, a continuación se expone el relato de la experiencia pedagógica de la educadora Alieth Buitrago, narrado en 2015, cuando se desempeñaba como maestra titular de un aula multigrado en la que trabajaba con niñas y niños de grados prejardín, jardín y transición, en la Institución Educativa Distrital Jaime Garzón, más específicamente en la vereda El Raizal, en la localidad de Sumapaz. En este relato, la maestra describe brevemente cómo se desarrollaba una parte del día en su trabajo con su grupo de niñas y niños, en el marco del proyecto de aula “Cuidando ando”, creado a partir de los intereses de ellas y ellos en los que se identifica la importancia que tiene el medio ambiente para las niñas, los niños, las familias y la sociedad.

Antes de abordar el fragmento, es pertinente tener presentes los siguientes interrogantes con el fin de identificar a lo largo del relato algunas respuestas y centrar la atención en lo que podría hacer la maestra Alieth durante la interacción con su grupo para valorar el desarrollo, imaginando más allá de lo descrito en la narración:

- ¿Qué podría observar?
- ¿Qué podría escuchar?
- ¿Qué podría percibir?
- ¿A qué podría prestarle atención?

A CONTINUACIÓN, EL FRAGMENTO DEL RELATO DE LA MAESTRA ALIETH:

En la mañana, al llegar a la escuela, las niñas y niños entran al salón de manera tranquila, ante una disposición de mesas que conforman dos grupos, dejan sus pertenencias en la mesa o silla que desean y, entre conversaciones, risas y pequeños juegos, se dirigen al estante donde se encuentran exhibidos los libros. En diferentes grupos, que se conforman de forma espontánea, los niños se reúnen a leer los libros, a su manera, y a conversar sobre lo que descubren en ellos... esto siempre ocurre así, sin necesidad de mi presencia.

A continuación, les indico que es hora de tomar el desayuno... Les acompaño durante todo el tiempo de la comida y converso con ellos, aprovecho para observar sus actitudes y para averiguar cómo se encuentran ese día.

Luego, todos volvemos al salón y hacemos la bienvenida. En este momento cantamos todos juntos, yo comienzo proponiendo una canción. Después, ellos y ellas proponen lo que vamos a cantar, y lo hacemos, realizando movimientos y bailes... [se involucra] a cada uno... de tal manera que en algún momento cada niño o niña tiene la atención del grupo.

Después del canto nos corresponde a nosotros ir a recoger los huevos que pusieron las gallinas... Primero, yo entro al galpón y cuento que hay diez huevos... Van entrando uno a uno y [los] recogen... nos dirigimos hacia el celador, él tiene una cubeta, por lo que, contando uno a uno en voz alta, le entregamos los huevos para que los almacene y los entregue a la persona que cocina los alimentos...

Volvemos al aula... tomo una cubeta de huevos y unas fichas redondas con las cuales representamos los huevos. Cada niño debe tomar diez fichas, él mismo; luego, cada uno debe contar sus diez huevos, los cuales se depositan uno a uno en la cubeta; esta actividad me sirve para trabajar las decenas y las docenas con los niños más grandes.

A continuación... les pido que dibujen una gallina. Cada quien lo hace como desea... ante la solicitud de algunos, dibujo una gallina en el tablero como ejemplo para

los más pequeños, quienes han tenido dificultades...

El siguiente momento es dibujar los diez huevos que pusieron las gallinas, los niños más grandes ya han avanzado en esta tarea mientras los pequeños resuelven el asunto de la gallina. Todos utilizan los colores que desean y comparten los materiales sin dificultad. Los niños deben colocar los números del uno al diez para contar los huevos. Cada quien lo hace como puede hacerlo, quienes lo necesitan, reciben unas fichas en desorden con los números del uno al diez, deben organizarlas y luego plasmar los números sobre los huevos dibujados. Posteriormente, me tomo un tiempo con cada uno de ellos para que me muestre el conteo de los números y repaso la noción de docena con los niños de transición.

Después de este momento dirigido, los pequeños pueden colorear y dibujar lo que deseen en su hoja. Generalmente, los más grandecitos comienzan el dibujo complementario más rápido que los demás. Esto les da tiempo a los otros de terminar la tarea a su ritmo y sin presiones...

FRAGMENTO DE RELATO PEDAGÓGICO DE LA
MAESTRA ALIETH BUITRAGO, IED JAIME GARZÓN.
TOMADO DE LA REBULLINA, CINDE, 2016.

A partir de este relato, es posible imaginar que la maestra observa muchos aspectos, entre los cuales pueden estar cómo interactúan niñas y niños al leer los cuentos o en otras situaciones. Si Juan prefiere leer solo en un rincón o si María y Natalia pasan las hojas juntas y se cuentan entre ellas lo que ven en el libro. Observa que Pedro suele compartir el tiempo del

desayuno con su hermana menor, Laura, a quien él acostumbra a indicarle cómo debe comer, y si ella ya logra hacerlo sin ayuda. Observa cómo Mateo intenta alzar una gallina para consentirla, cuidando de ella. Observa que Pedro es ágil para contar y que tiene dificultades para seguir el ritmo de las canciones.

También es posible imaginar que escucha de forma atenta lo que Natalia le cuenta a María mientras miran el libro, lo que el cuento le evoca sobre su casa, su familia o sus animales. Alieth puede escuchar las conversaciones que se dan durante el desayuno, lo que cuentan sobre lo que comen en casa. Escucha lo que dicen las niñas y niños al descubrir los huevos que han puesto las gallinas, sus preguntas sobre cómo nacen los pollitos y si los niños nacen igual.

De igual forma, percibe cómo se encuentran las niñas y niños. Percibe si Juan está enojado y por eso prefiere estar solo hoy o si está tranquilo y generalmente disfruta de estar a solas. Percibe que Mateo no le teme a las gallinas y que se encuentra familiarizado con ellas. Percibe que María se siente frustrada porque no le gusta cómo le queda el dibujo de la gallina. Percibe que Natalia se encuentra feliz y que disfruta del baile y de proponer a otros seguir sus movimientos, mientras que Laura prefiere seguir las propuestas de otros a generar las suyas propias.

Lo anterior, permite imaginar todo aquello a lo que la maestra Alieth puede prestar atención para valorar el desarrollo de cada niño y de cada niña de su grupo en un día cualquiera. Asimismo, esto invita a pensar qué es lo que las maestras y los maestros observan, escuchan, perciben y,

en últimas, a qué le prestan atención a la hora de valorar el desarrollo. Se sabe que aquello que guía la atención de las educadoras y educadores está orientado por las comprensiones que tienen sobre el desarrollo infantil. Entonces, ¿cómo se comprende el desarrollo infantil?

El desarrollo infantil es un proceso complejo y dinámico que supone cambios y transformaciones que se presentan de forma permanente, pero no de manera lineal. Presenta progresiones que evidencian los avances logrados, pero también implica retrocesos, es decir que a veces parece que se hubieran perdido avances que se habían alcanzado, pero posteriormente se vuelven a recuperar. Todo esto ocurre según la apropiación paulatina de nuevos avances. Estos cambios están relacionados con factores biológicos propios de la maduración de cada niña y niño, pero no solamente dependen de estos, ya que las transformaciones también están fuertemente relacionadas con la interacción que él o ella tienen con las demás personas, con los contextos que habita y consigo mismos. Es a partir de esas interacciones que la niña o el niño construye su propia visión del mundo y de sí mismo en él. Por lo anterior, García (2001) concibe el desarrollo infantil como:

El proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les proporcionan sus culturas y a partir de las interacciones que establecen con los adultos, en el marco de prácticas sociales en las cuáles participan de manera conjunta (citado por CINDE, 2014, p. 7).

Esto significa que el desarrollo infantil es un proceso cultural, porque es en las interacciones en las que el niño o la niña apropia las prácticas y las herramientas de su cultura, a partir de las cuales construye su forma de significar el mundo. Este proceso de apropiación cultural ocurre gracias a la “participación guiada” (Rogoff, 2006), que se da de la mano de las personas adultas y los pares significativos que rodean al niño y a la niña y le facilitan esa apropiación cultural en medio de las interacciones. Según este autor, las niñas y los niños descubren formas de relacionar aquello que ya conocen y que han apropiado con las nuevas experiencias y posibilidades que exploran junto a esas personas significativas, es decir que generan “puentes” entre lo que ya han aprendido y desarrollado con aquello que resulta novedoso. Este proceso se asemeja al “andamiaje” en el que “los adultos y pares actúan como apoyo en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños para establecer nuevas relaciones, conocimientos y saberes, en ambientes que así lo permiten” (Wood, Bruner y Ross, 1976, citados por MEN, 2017, p. 31).

Desde esta perspectiva, es muy importante comprender que cada niña y niño tiene incidencia en su propio desarrollo, esto se debe a que en la interacción con los otros y con lo otro del mundo tiene una intención. Es decir que quieren lograr algo, alcanzar una pelota, pararse, bajar un muñeco de una mesa, leer un cuento, escribir su nombre, dibujar una gallina, contar huevos... y esto quiere decir que, a partir de su propia intención, el niño o la niña puede jalonar su propio proceso de desarrollo, lo que significa que en este proceso se evidencia su capacidad de agencia. Así,

él o ella es agente de su propio desarrollo, en la medida en que su entorno y las personas adultas que le rodean le provean las oportunidades para incidir en este proceso y le permitan hacerlo. En otras palabras, se evidencia cómo la niña y el niño tienen una participación genuina en su desarrollo.

En este orden de ideas, el desarrollo infantil “es un proceso progresivo de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural” (CINDE, 2014, citado por SED, 2019, p. 58). Aquí, las capacidades son comprendidas como esos “poderes” o libertades para elegir y actuar en el marco de unas oportunidades que se presentan en el medio en el que vive, oportunidades que se encuentran frecuentemente interrelacionadas, es decir que las capacidades hacen referencia a “lo que es capaz de hacer y de ser una persona” (Nussbaum, 2012, p. 38). He aquí nuevamente la importancia de los contextos en los que ocurre la vida del niño y de la niña, debido a que claramente las oportunidades para la ampliación de capacidades son brindadas por cada contexto a través de un rol social que le es asignado a cada niña y niño, en el marco de unas dinámicas particulares de interacción y de “reglas de juego” o acuerdos tácitos de acción e interacción en esos contextos.

Todo lo anterior, permite identificar que, si bien en los procesos de desarrollo de las niñas y los niños pueden existir algunas comunalidades debido a que existen hitos en el desarrollo que son compartidos, estos se presentan de manera singular en cada niña y niño, dependiendo de las características de las personas y de los con-

textos con los que interactúan, así como las posibilidades que les brinden para su desarrollo. De igual manera, intervienen aspectos inherentes a cada quien, como la personalidad, las preferencias y los intereses individuales que resultan determinantes en sus propias intenciones de desarrollo. Por este motivo, el desarrollo es un proceso plural y diverso que es vivido de manera particular por cada niño y por cada niña.

Por otro lado, estas comprensiones pueden suscitar dudas sobre la relación que existe entre el desarrollo y el aprendizaje. No resulta fácil distinguir entre los procesos de desarrollo y aquellos de aprendizaje. Por ello, vale la pena explicitar qué se entiende por aprendizaje:

El aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias. Por ende, es un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales de las niñas y niños, y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas. (MEN, 2017, p. 29).

Lo anterior permite comprender que el desarrollo infantil y el aprendizaje son procesos interdependientes que se posibilitan mutuamente. El desarrollo infantil es el punto de partida para que se produzcan aprendizajes y, a su vez, el aprendizaje promueve el desarrollo. Por ello, cuando se valora el desarrollo, se están valorando igualmente aprendizajes para la vida.

PROVOCACIÓN

Para comprender los abordajes vistos sobre el desarrollo infantil a partir de ejemplos concretos, se puede ver el documental *Babies* (2014), en una versión corta (5:25 min) o el documental completo (1:15:27 min).

BEBÉS

Fragmentos:

https://youtu.be/SIbx_vQyKvY

Completo:

<https://bit.ly/3xj393J>

Estas comprensiones sobre el desarrollo hacen posible identificar unos enfoques que le dan sentido y que resultan fundamentales a la hora de valorarlo. De otra parte, estos enfoques también contribuyen a dotar de sentido las prácticas y, por ende, a las experiencias pedagógicas que posibilitan promover el desarrollo de las niñas y los niños. Por eso, enseguida se explicitarán retomando aquello que ya ha sido abordado anteriormente. Además, se propone reflexionar de manera breve sobre la experiencia pedagógica narrada por la maestra Alieth, para identificar cómo se visibiliza allí la comprensión de estos enfoques. De igual forma, se propone hacer una reflexión similar frente a las experiencias pedagógicas posibilitadas en el ejercicio propio como educadora o educador.

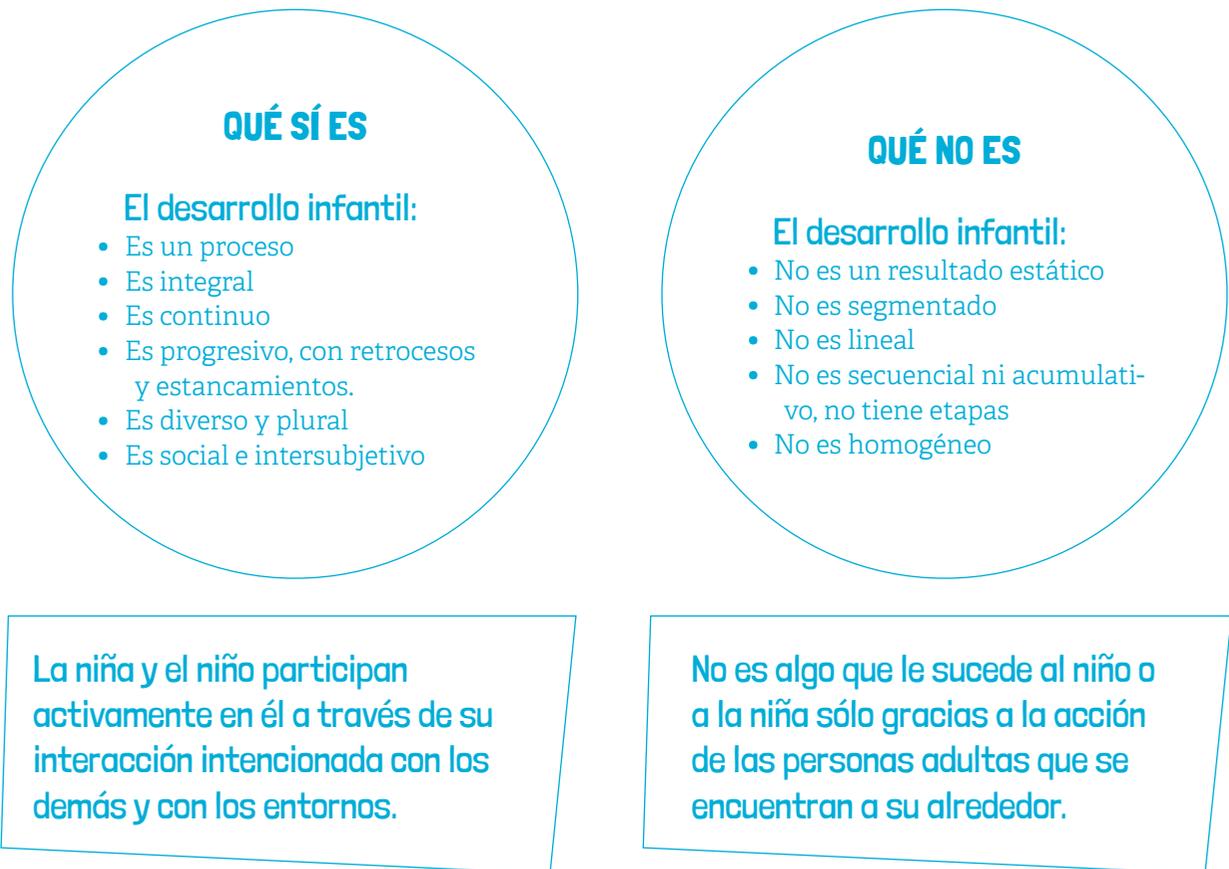
Tabla 1.
ENFOQUES DEL DESARROLLO INFANTIL

ENFOQUE DEL DESARROLLO INFANTIL:	SE REFIERE A QUE:	CÓMO SE VISIBILIZA EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA NARRADA POR LA MAESTRA ALIETH:	CÓMO SE VISIBILIZA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PROPIAS:
DE DERECHOS:	<p>Las niñas y los niños son concebidos como sujetos de derechos. Esto significa que tienen capacidad de agencia, es decir, de actuar, participar e incidir de forma activa en sus propios procesos de desarrollo.</p>	<p>Tienen la posibilidad de dirigir el momento de canto y de baile en algún momento, si así lo desean, con las propuestas de canciones y movimientos que les interesen.</p>	
DE DESARROLLO HUMANO:	<p>Las niñas y los niños tienen capacidades, es decir, son capaces de hacer y de ser en relación con las oportunidades o posibilidades que les brindan los entornos en los que se desenvuelven para elegir y actuar.</p>	<p>Pueden acceder a los libros cuando lo deseen y elegir aquel que les llame la atención y quieran explorar, según sus gustos y sus intereses.</p>	

<p>SOCIOCULTURAL:</p>	<p>El desarrollo es un proceso cultural que se da como resultado de las interacciones que la niña y el niño tienen con otras personas. En otras palabras, el motor de las transformaciones propias del desarrollo son las interacciones en las cuales se da una apropiación progresiva y activa de la cultura en la que el niño o la niña está inmersa, a través de procesos de participación guiada y andamiaje.</p>	<p>Construcción de orientaciones conjuntas para el abordaje con las niñas, los niños, sus familias y cuidadores sobre enfoque de género y orientaciones sexuales diversas, atención a niñas y niños víctimas del conflicto armado, migrantes y con discapacidad.</p>	
<p>ECOLÓGICO:</p>	<p>Acceso a contenidos y materiales pertinentes y de calidad para el potenciamiento de su desarrollo integral. (A24)</p>	<p>Identificar los servicios, condiciones y adecuaciones que deben hacerse en los colegios que cuentan con el ciclo de educación inicial garantizando el mobiliario, dotaciones, contenidos y materiales pertinentes que potencien el desarrollo integral de las niñas y niños. Así mismo que se cuente con los recursos necesarios para el enriquecimiento de los ambientes en el aula.</p>	

A partir de todos los abordajes hechos sobre el desarrollo infantil, se pueden determinar sus características y aquello que no lo caracteriza:

Gráfica 4 CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO



Comprender el desarrollo infantil lleva a pensar en el saber de las maestras y los maestros de educación inicial. Esto es porque cuando una maestra o maestro de este ciclo habla sobre algún niño o niña, lo hace a partir de lo que ve, vive y comparte con él o ella, sabe lo que le interesa, percibe lo que le da miedo, lo que le genera confianza, lo que le preocupa, etc. y puede decir todo esto con seguridad porque comparte todos los días con cada una y uno espacios, tiempos y afectos (SED, 2019). Esta idea nos permite pensar que

los maestros y las maestras a lo largo del tiempo y en el marco de sus experiencias cotidianas con las niñas y niños construyen un saber pedagógico alrededor del desarrollo que les permite valorar y hacer seguimiento a sus procesos de aprendizaje. De ahí que sea importante considerar algunos elementos esenciales del saber docente propuestos por P. Jackson (1990):

- Reivindicar el pensamiento práctico frente al pensamiento técnico como modo de hacer y construir saber.

- Posicionar la reflexión como dimensión esencial y característica de la maestra y el maestro.
- Reconocer los constructos, principios y creencias con los que las maestras y los maestros deciden y actúan.

Estas consideraciones son fundamentales para iniciar con la reflexión sobre las estrategias de hacer seguimiento y valoración al desarrollo. En palabras de Fandiño (2016), “reconocer el saber de las maestras que trabajan con niñas y niños es avanzar hacia su reconocimiento como profesionales reflexivos y como especialistas en educación inicial” (p. 113).

En clave de esto, a continuación, se invita a reflexionar alrededor de las siguientes preguntas:

¿Qué tanto conocimiento tienes de las niñas y niños del grupo?

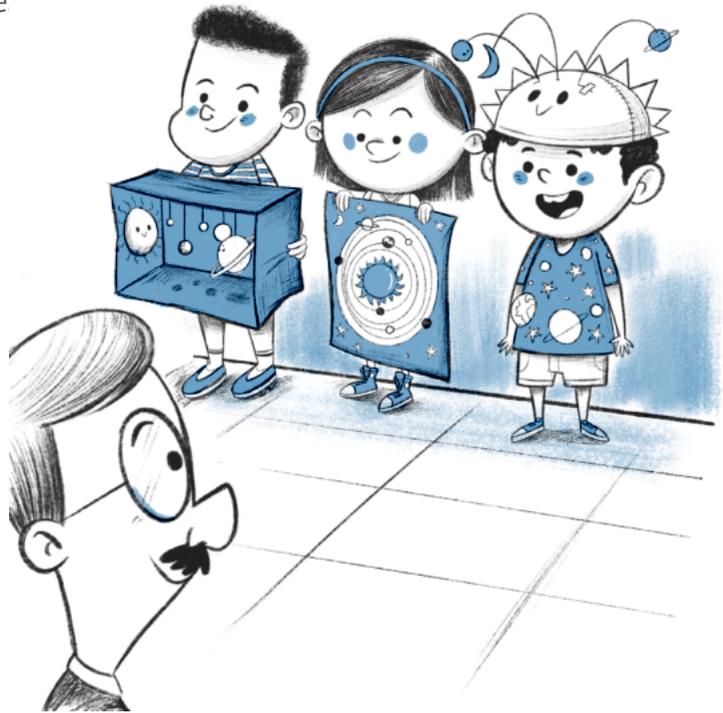
¿Las estrategias, instrumentos y mecanismos que utilizas en el aula dan cuenta de quiénes son las niñas y los niños y de su desarrollo integral?

¿Dan cuenta de su diversidad?

¿Permiten evidenciar su participación?

¿Cómo participan las familias, los cuidadores y otros actores en el seguimiento y la valoración de las niñas y los niños?

¿Qué le aporta el seguimiento y la valoración a tu práctica pedagógica?



2.3

VALORAR Y HACER SEGUIMIENTO AL DESARROLLO: UN RITUAL PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA

Tras analizar qué es el desarrollo y cómo éste es posibilitado en la experiencia pedagógica, se puede identificar:

¿En tu práctica cotidiana se valora y haces seguimiento al desarrollo?

¿Cómo lo valoras?

¿Para qué lo valoras?

Cuando se piensa en cómo valorar y hacer seguimiento al desarrollo, seguramente lo primero que viene a la mente es: observando. La **observación** no sólo implica la mirada, también involucra la escucha atenta y la agudización de todos los sentidos para comprender qué se puede percibir de cada niño y de cada niña sobre sus intereses, sus temores, sus formas de pensar, sus maneras de hacer, sus prefe-

rencias, aquello que le intriga, aquello que rechaza o le produce aversión... Se trata de una **observación sensible** que permite realmente conocer a cada niña y a cada niño en toda su complejidad, complejidad que se manifiesta en la espontaneidad de las situaciones cotidianas y en las experiencias pedagógicas.

La observación sensible permite a maestras y maestros valorar el desarrollo de cada niña y niño desde su singularidad, pero también permite hacer lecturas globales del grupo entero que agudice su conocimiento sobre este sin que pierda de vista su conocimiento sobre cada niño y cada niña. Adicionalmente, es preciso señalar que la observación sensible también es competencia de otros actores educativos de la institución educativa, incluidas las familias, para que todas y todos sean sensibles a las particularidades de las niñas y niños, a sus diferentes formas de ser y de estar; en otras palabras, a la diversidad.



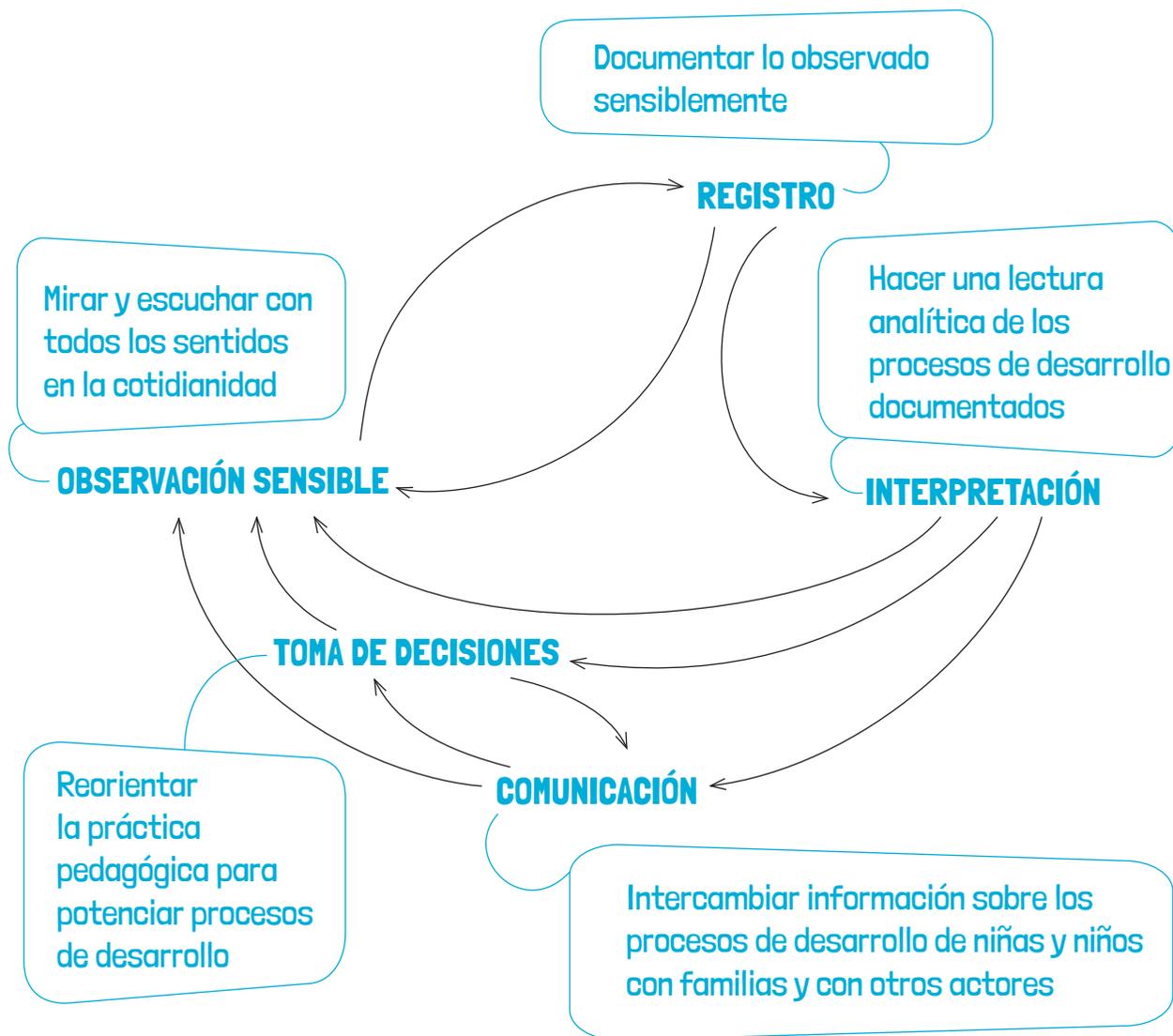
Otro aspecto que es fundamental en el proceso de valoración es el **registro**. Es muy importante registrar lo que se puede observar sensiblemente para no olvidar aquello que se capta del desarrollo de niñas y niños durante la observación. Existen diferentes formas para registrar, cada quien implementa sus propios instrumentos y estrategias. Lo importante es dejar memoria de esas capturas para poder volver a ellas y realizar así una **interpretación** de lo registrado; es decir, realizar una lectura analítica de los avances o retrocesos observados en los procesos de desarrollo de las niñas y los niños. En esta lectura analítica, se puede intentar identificar aquellos aspectos de la experiencia que posibilitaron la promoción de esos desarrollos, así como aquellos que no los favorecieron. Claramente, durante la interpretación se realizan dos procesos paralelos: se valora el desarrollo de las niñas

y niños, y se evalúa la experiencia a la luz de esa valoración.

A partir del análisis y la interpretación hecha, **se toman decisiones** sobre la propia práctica pedagógica, se reorienta de tal manera que se pueda ajustar a las experiencias pedagógicas que se pretenden dinamizar teniendo presente: por un lado, los procesos de desarrollo que se quieren intencionadamente promover según las necesidades y las potencialidades evidenciadas en la valoración del desarrollo. Por otro lado, aquellos aspectos o características propias de la experiencia pedagógica que facilitaron la promoción de ciertos procesos de desarrollo y que valdría la pena conservar o potenciar.

De esta manera, la toma de decisiones lleva a volver a la experiencia y, por ende, a la observación sensible, pero también a tomar decisiones sobre cómo **comunicar** o intercambiar información sobre lo que se ha analizado de los procesos de desarrollo de las niñas y los niños con otros actores como las familias u otras maestras o maestros que tengan conocimiento de ellos y ellas. Esta comunicación no sólo se da para ofrecer la propia interpretación del desarrollo de cada niña y niño, sino que también espera generar un espacio que permita alimentar esa interpretación con aquello que ha sido observado e interpretado por ese otro actor, fundamentalmente la familia, ya que es en el entorno familiar en donde puede evidenciarse el despliegue de ciertas capacidades del niño o niña, que no necesariamente pueden observarse en la escuela y que pueden complejizar y complementar el análisis de la maestra o del maestro.

Gráfica 5
RITUAL DE SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN DEL DESARROLLO



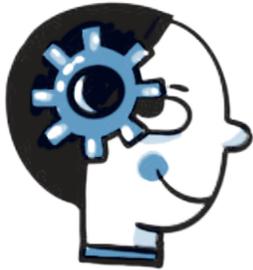
Como se ve, estos aspectos de la valoración no necesariamente comprenden un orden específico, se presentan a lo largo de todo el proceso y del ejercicio mismo de la práctica pedagógica. Sin embargo, cada aspecto tiene su razón de ser y se relaciona de manera armónica con los demás, lo que convierte al proceso de valoración del desarrollo en una suerte de ritual que se realiza en la práctica cotidiana. Esto invita a pensar en unos principios que lo

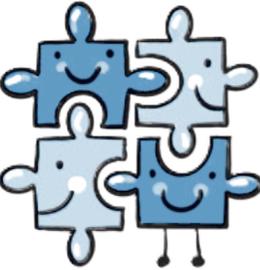
orientan para que adquiera el sentido que permite a la maestra o al maestro responder de manera oportuna y pertinente a las particularidades de los procesos de desarrollo de las niñas y niños de su grupo, a través de su hacer pedagógico. Estos principios del ritual no pueden faltar en él. Ahora, se puede construir un “Mural de Transformación” que permita conocer y revisar cada uno de los principios de la valoración y del seguimiento al desarro-

llo, para luego reflexionar sobre el estado en el que están con respecto a cada experiencia e identificar si hay algo que se quiera transformar (MEN, 2014; CINDE-SED, 2018; MEN, 2017; MEN, 2018; y Guber, 2011). Es preciso tener presentes estos principios a lo largo de todas las reflexio-

nes posteriores que se harán en torno a la valoración del desarrollo infantil para comprenderlos y apropiarlos más fácilmente; por lo cual, se encontrarán en los siguientes abordajes que se harán sobre el tema. Es momento entonces de conocer los mencionados principios.

MURAL DE TRANSFORMACIÓN

Principios			
<p>INTENCIONALIDAD</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso intencionado de la maestra o el maestro. La intención manifiesta es conocer a cada niña y niño para orientar la propia práctica pedagógica, de manera que promueva su desarrollo pertinente y oportunamente.</p>	<p>¿Cómo está?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>¿Qué quieres transformar?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>CONTINUIDAD</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso continuo que no supone el diseño de unas situaciones específicas destinadas a la valoración. Se da en la experiencia cotidiana, dando paso de manera natural a la observación del desarrollo en la espontaneidad del momento.</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>SISTEMATICIDAD</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso sistemático, es decir que es planeada y organizada. Por ello, es un proceso con unos objetivos claros, unos procedimientos de observación, registro e interpretación definidos para facilitar la toma de decisiones sobre la propia práctica.</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

<p>FLEXIBILIDAD</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso flexible en tanto se adapta a las particularidades de cada niña y niño, a sus intereses, a sus formas de interactuar con el entorno y con los demás. Por ello, es un proceso que respeta, promueve y visibiliza la diversidad, permitiendo a cada quien ser desde su singularidad.</p>	<p>¿Cómo está?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>¿Qué quieres transformar?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>REFLEXIVIDAD</p> 	<p>La valoración implica reflexionar constantemente sobre tres aspectos:</p> <p>1) Quién se es como persona, como profesional y de dónde se viene. Cuáles son las experiencias y el bagaje conceptual y práctico propios.</p> <p>2) Quiénes son las niñas y niños que se acompañan, de dónde vienen, cuáles son sus historias, qué saben, qué han visto y qué han vivido.</p> <p>3) El encuentro entre lo que se es y lo que son las niñas y niños transforma a todos en la interacción.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>INTEGRALIDAD</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso integral porque permite observar, registrar y analizar los procesos de desarrollo de las niñas y niños comprendiendo su complejidad y sus interrelaciones e interdependencias, es decir, su carácter holístico.</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

<p>PARTICIPACIÓN</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso participativo debido a que involucra de manera activa la perspectiva de las niñas y niños, familias, maestras y maestros y otros actores. Facilita el intercambio de información y la toma de decisiones conjuntas entre aliados para promover el desarrollo.</p>	<p>----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----</p>	<p>----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----</p>
<p>CUALIFICACIÓN</p> 	<p>La valoración del desarrollo es un proceso que cualifica la práctica pedagógica porque proporciona información que permite a la maestra y al maestro fortalecer su saber pedagógico y tomar decisiones para orientar su hacer cotidiano con la intención de promover el desarrollo de niñas y niños.</p>	<p>----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----</p>	<p>----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----</p>

2.4

NIÑAS Y NIÑOS PARTICIPAN GENUINAMENTE EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DE VALORACIÓN DE SU DESARROLLO

Dar lugar a las voces de las niñas y niños en el ritual de valoración del desarrollo y en la evaluación de las experiencias pedagógicas resulta ser una acción que devela la coherencia entre el discurso y la práctica,

pero más allá de esto, implica posicionar la participación infantil como un pilar que da sentido y fundamenta el hacer de los educadores y educadoras. En este sentido, la evaluación por parte de las niñas y los niños

será vista como un pretexto para leer desde su punto de vista las propuestas pedagógicas que generan las maestras y los maestros; la autovaloración como una forma de reconocer sus intereses, sus miedos, sus necesidades, sus preguntas y todo aquello que surja durante las experiencias provocadas en el aula, y los cambios y aprendizajes que perciben en sí mismos. En últimas, la **participación** en el marco de la evaluación y de la autovaloración es una oportunidad para promover procesos de participación auténtica en las experiencias de aprendizaje. Al respecto Trillas y Novella (2001, citado por SED, 2019) manifiestan:

Para posibilitar una participación real y efectiva es necesario que se den de manera

conjunta al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar, disposición de las capacidades necesarias para ejercerlo y de los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible. Lo anterior supone entender que la apertura a las voces de las niñas y niños en todos los contextos de interacción requiere por parte de los adultos validar sus formas de ser y de pensar, ubicándolos como sujetos con la capacidad de expresar sus opiniones en los asuntos que les conciernen directamente en su cotidianidad. (p. 120).

Este mismo autor, establece diferentes niveles de participación en los que niñas y niños pueden verse implicados:

Tabla 3
NIVELES DE PARTICIPACIÓN

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	MANIFESTACIÓN
Participación simple	Es la forma más elemental de participación en la que las niñas y niños actúan como espectadores, se limitan a responder las indicaciones de los adultos, y se considera que participaron en la actividad o situación porque estuvieron presentes.
Participación consultiva	Se solicita a las niñas y niños opiniones o propuestas sin que se llegue necesariamente a acatarlas. En esta categoría se encuentran, por ejemplo, los consejos de participación infantil, elección de representantes estudiantiles, selección de alternativas o actividades, etc.
Participación proyectiva	Las niñas y niños son agentes activos de participación en, por ejemplo, proyectos iniciados por personas adultas, pero con decisiones compartidas con ellos.
Metaparticipación	El objeto de la participación es la propia participación y entonces se promueven en las niñas y niños las capacidades necesarias para participar activa y genuinamente.

Nota. Adaptada de Trillas y Novella, 2001, citado por SED 2019.

Desde esta perspectiva, es necesario preguntarse:

¿Qué tanto participan las niñas y niños en las prácticas valorativas que desarrollas en el aula?

¿Cómo lo hacen?

¿Qué tan presentes están sus familias en esos procesos?

LA METAPARTICIPACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS EN LA VALORACIÓN Y LA EVALUACIÓN: PISTAS PARA LA ACCIÓN

La evaluación desde la perspectiva de las niñas y niños de educación inicial puede darse, en palabra de Díez (2017), como una **“colección de momentos entrañables”** en los que ellos y ellas relaten sus vivencias más significativas, las situaciones que impactaron en su proceso, así como aquellos eventos que en un periodo causaron incertidumbre, angustia o felicidad. Por esto último, la evaluación de esos momentos fácilmente irá de la mano con el proceso de autovaloración, en el sentido en que niñas y niños podrán hacer reconocimiento de sus sentires en relación con esas experiencias, así como de la identificación de sus propias capacidades, según como esas experiencias les hayan posibilitado identificarlas.

En este tiempo de finales, me es inevitable pensar en los acontecimientos vividos con estos niños y con sus familias. Ha sido tanto lo que hemos compartido: tiempo, vivencias, emociones... Ellos también han hecho su colección de momentos para recordar, que son así de entrañables:

—Yo me quiero acordar de cuando jugamos en el patio, de cuando bailamos y de cuando vienen visitas.

—Yo, de cuando fuimos a la playa a bañarnos.

—Yo, de unos ositos que comíamos de merienda con la leche.

—Yo, de cuando me pongo el traje de princesa, los tacones y las gafas.

—Yo, del experimento del volcán.

—Yo, de cuando leí palabras verdaderas por primera vez.

—Yo, de cuando pintábamos con chocolate.

MARI CARMEN DÍEZ, 2017, P. 95

La indagación por estos momentos entrañables puede estar acompañada de un “por qué”, de un “cómo me sentí” ... y otras preguntas que faciliten la manifestación de la percepción de niñas y niños de esa experiencia.

En el aula, ¿cuál será la colección de momentos entrañables que atesoran las niñas y los niños de tu grupo?

En grupo, se puede elaborar un álbum de colección de esos momentos y diseñarlo juntos. También se puede indagar sobre cómo las niñas y niños desearían materializar su colección.

AUTOVALORACIÓN DEL HACER

Ahora bien, las maestras y los maestros pueden autoevaluar su hacer para pensar su práctica y, así, hacer vívido el principio de **reflexividad**, dado que las posibilidades que les han brindado a las niñas y niños de participar de manera genuina, se relacionan con la manera en que ellas y ellos los y las conciben; cómo han aprendido que deben y pueden relacionarse con ellos; cómo sus maneras de ser les permiten interactuar con las niñas y niños de ciertas formas; cómo su bagaje epistemológico y experiencial les han llevado a configurar sus propuestas pedagógicas. A continuación, se plantearán algunas preguntas que facilitarán este proceso:

¿Cómo se podría describir la relación que tienes con las niñas y los niños?

¿De qué manera puedes generar espacios de participación?

¿Qué actitudes de las niñas y los niños son las que más te emocionan, cuáles te molestan y por qué?

¿Cómo puedes encausar los sentimientos negativos?

¿Qué interacciones puedes generar a nivel de grupo?

¿Cuáles han sido tus mayores logros y tus mayores dificultades en la relación con las niñas y niños y por qué?

¿Qué lugar le das a sus voces en las propuestas pedagógicas generadas?





CAPÍTULO TRES

**CENTRAR LA MIRADA:
OBSERVAR, REGISTRAR
E INTERPRETAR**

3.1

LA OBSERVACIÓN: LA CLAVE DE LA VALORACIÓN

Usualmente, cuando se hace referencia a la evaluación, se piensa en un listado de formatos y matrices que permitan recoger información sobre lo aprendido por las niñas y niños para luego resumirlo en un boletín. Sin embargo, en este apartado se posicionará la observación como el dispositivo privilegiado para valorar el desarrollo en educación inicial. De ahí que en esta idea fuerza se aborde el concepto de observación, el lugar de los actores en el proceso y algunas estrategias inspiradoras para hacerlo posible desde narrativas que involucren la conversación, la pregunta y la manifestación de los lenguajes de las niñas y niños.

LA OBSERVACIÓN

Se comprende la observación como el dispositivo analizador que permite develar y descubrir, dispuesto para capturar con especificidad situaciones que ocurran en las experiencias de aprendizaje que se promueven diariamente con las niñas y niños, para luego registrarlas e interpretarlas (Spakowsky, 2016). Con esto, lo que se quiere decir es que como maestros y maestras siempre se observa, sólo que unas veces se hace de manera espontánea y otras intencionada. Los dos recortes de la realidad (espontánea o intencionada)

que surgen cuando se observa, tienen la finalidad de construir saber pedagógico a partir de lo observado y tomar decisiones sobre el camino a seguir. Desde este lugar, cuando se observa:

- Se busca entender qué sentidos, qué itinerarios, qué experiencias con el saber están sucediendo.
- Interesa el punto de vista de las niñas y los niños.
- Se fija la mirada en las experiencias que se están proponiendo en el marco de las propuestas pedagógicas, es decir, mirarse a sí mismos.
- No se miden sus aprendizajes.

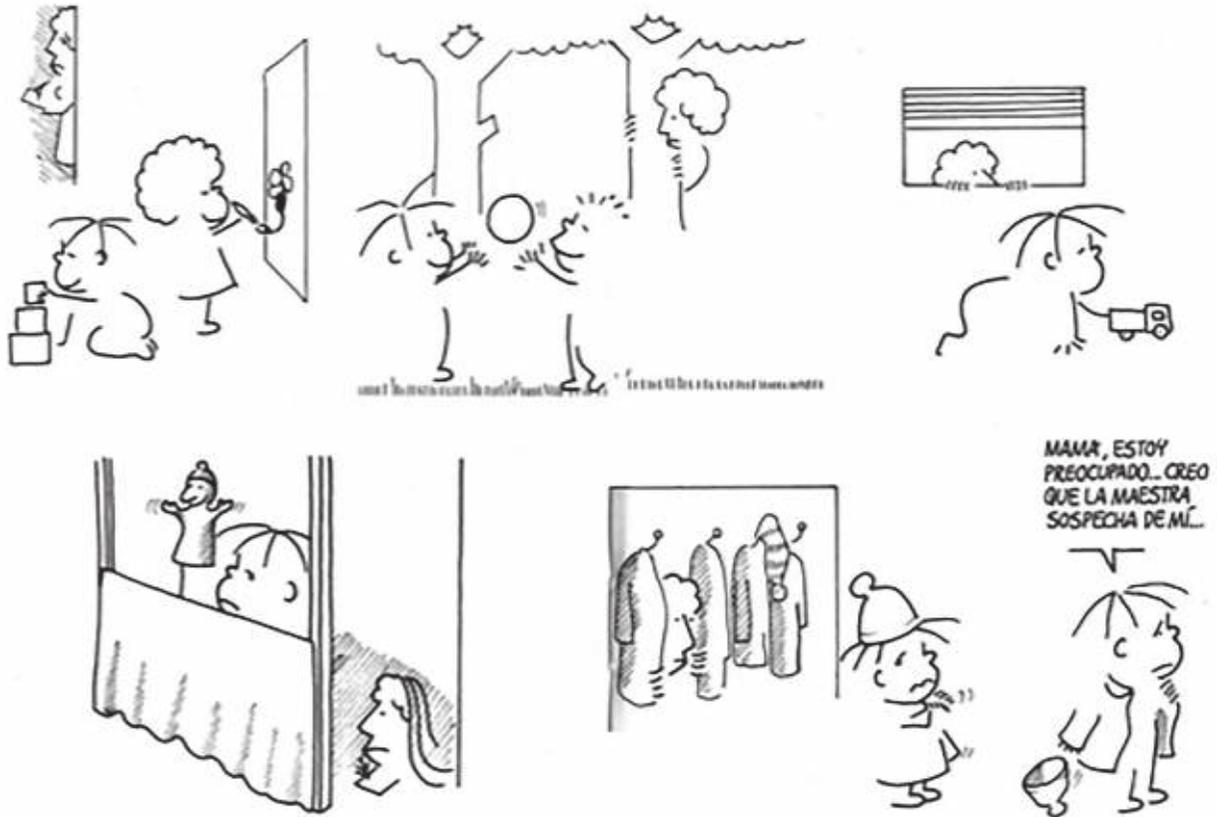
En palabras de Díez (2017), es necesario que la observación:

Se realice con visión de proceso, con esperanzas de cambio, con los compañeros de equipo, intentando no dar las cosas como inevitables, sin meter prisa, sin culpabilizar y sin olvidar mirarnos a nosotros mismos en relación con ellos. Asimismo, será importante intentar valorar cómo va la marcha de la clase en relación con nuestra intervención, cuestión que será conveniente para nuestros aciertos y errores, para analizar la propia actuación y para mejorar nuestra práctica. (p.91).

Por ello, la observación implica la **reflexividad**, es decir, los maestros y las maestras deben pensarse y sus formas de hacer, observar con detenimiento cómo se relacionan con niñas y niños y qué experiencias están dinamizando para promover su interacción y sus procesos de desarrollo y, así, facilitar la **calificación** de su hacer

EL ROL EN EL PROCESO: MAESTRA O MAESTRO, ETNÓGRAFA O ETNÓGRAFO

Gráfica 6
VIÑETA DE FRANCESCO TONUCCI (1987)



Nota. Viñeta de Francesco Tonucci (p. 59), 1987, citado por Spakowsky, 2020.

Spakowsky (2016) plantea:

En esta imagen vemos varias situaciones en las que participa un niño, lo podemos observar construyendo, jugando con la pelota, con un camión, con un títere, en ocasiones solo, otra vez con otros y de manera lejana observamos a la maestra, escondida entre los árboles y al final del día al mismo niño preguntando: "Mamá, estoy preocupado... creo que la maestra sospecha de mí". (p. 126).

En la viñeta de Tonucci se puede reflexionar sobre dos situaciones precisas. La primera, relacionada con el lugar que ocupa la maestra en el proceso de observación y, la segunda, el uso que se le da al observar. Se ve a una maestra que observa de manera oculta y distante las situaciones que vive el niño y a su vez, por lo que el niño percibe, se podría pensar que la observación es asumida desde el punto de vista del control. Frente a esto, Brailovsky (2020) dice que "el estereotipo de docente que observa atento desde un costado, con el lápiz en la mano (...), no siempre resulta práctico en la sala de clases" (p. 38). Los etnógrafos hacen descripciones muy minuciosas en sus notas y buscan cierto equilibrio entre observar las situaciones que quieren entender y forman parte de éstas.

El rol de la educadora o educador en este proceso se parece un poco a la labor del etnógrafo, dado que cotidianamente observan para identificar el curso de los procesos de desarrollo de niñas y niños y para significar la propia práctica e intencionarla desde las pistas que ofrecen las experiencias que viven con ellos y ellas, para así tratar de entender lo que ocurre y con esto acompañarles cercana y oportunamente.

Por lo anterior, maestras y maestros pueden convertirse en etnógrafas y etnógrafos y realizar una observación participante, si se toman los argumentos de Guber (2011) sobre etnografía para la observación que aquí se convoca. Esto quiere decir que es importante el involucramiento activo de las maestras y de los maestros en las actividades que le proponen a las niñas y los niños, "jugar el juego", hacer y sentarse con ellos y ellas y aprovechar las situaciones cotidianas para conversar y conocerlos aún mejor. Este involucramiento se hace con todos los sentidos en alerta para que la comprensión de lo que se ve esté determinada por una escucha activa y una observación sensible, en la que lo privilegiado son las percepciones y experiencias que manifiestan niñas y niños de diferentes maneras.

La sensibilidad que implica la observación y la escucha activa supone tener presente la **flexibilidad** a la hora de determinar las estrategias de observación, dado que algunas serán más útiles para acercarnos a unos niñas y niños, pero no a otros, por lo que será importante emplear cuantas estrategias sean necesarias para lograr conocer a fondo a cada niña y cada niño en su diversidad. Si bien se puede emprender la observación participante, es necesario recordar que las niñas y niños también necesitan sus propios espacios de interacción y juego espontáneo que les faciliten expresarse con mayor libertad, por lo que se pueden identificar otras estrategias de observación que, igualmente, pueden practicarse de la mano de la observación participante.

Gráfica 7 QUÉ SE HACE CUANDO SE OBSERVA

CUANDO SE OBSERVA

Se construye saber pedagógico a partir de lo observado y se toman decisiones sobre el camino a seguir

Se fija la mirada en las experiencias que se están proponiendo en las propuestas pedagógicas propias, es decir que se mira a sí mismo

Se busca entender qué sentidos, itinerarios y experiencias con el saber están sucediendo

Se pone interés en el punto de vista de las niñas y niños



ESTRATEGIAS: QUÉ OBSERVAR Y CÓMO OBSERVAR

Tiempo atrás utilizaba fichas de observación, registros y otros inventos que elaboraba, sola o con mis compañeros, para tener constancia de lo que sabían y hacían mis alumnos. Últimamente, vengo recogiendo la información de un modo más selectivo, centralizándola en tres sitios para recopilar los datos que considero verdaderamente relevantes. Por una parte, el diario de clases, donde señalo lo que tiene que ver con el grupo y sus devenires. Por otra, el cuaderno de observaciones individuales donde anoto lo relativo a cada uno de los niños: los sucesos afectivos que van explicitando, sus intereses y preferencias, algunos comentarios recogidos, los aprendizajes logrados, las dificultades, los descubrimientos, así como mis impresiones, hipótesis, dudas y análisis sobre su evolución. Y, en tercer lugar, recojo fotografías de diversos momentos y las pongo en el álbum de clase, al que damos muy diversos usos, el de “recordatorios, vivencias, el de análisis de actitudes corporales, y el de documentación de la marcha del aula de cara a la difusión de nuestras tareas ante los padres y otros profesionales.

FRAGMENTO TOMADO DE 10 IDEAS CLAVES:
LA EDUCACIÓN INFANTIL, MARI CARMEN DÍEZ, 2017, P.84.

El texto de Mari Carmen Díez ilustra muy bien los caminos que puede tomar la observación a lo largo de la experiencia como maestras y maestros, de ahí que las estrategias para observar sean tan diversas y susceptibles de acomodar a las necesidades e ideas pedagógicas.

En este apartado, se encuentran algunos ejemplos de observación inspirados en las ideas e invitaciones sensibles que hace Brailovsky (2020) “a mirar amorosamente” a las niñas y niños, ideas que pueden adaptarse a las realidades de las instituciones educativas y que van de la mano de estrategias para su registro:

- Observar con preguntas.
- Observar episodios desde la captura de situaciones interesantes.
- Observar las producciones gráficas, individuales y colectivas.
- Observar en el diálogo con otros.

Observar desde la pregunta

Situar la pregunta en el escenario de la observación es dar lugar a interrogar las propuestas que los maestros y las maestras desarrollan con las niñas y niños, en clave de las intenciones pedagógicas que se piensan previo a la experiencia. Al observar desde la pregunta, es preciso evitar preguntas que lleven a respuestas como, por ejemplo: alcanzó, no alcanzó, puede, sabe, lo logró, para en cambio preguntarnos por:

¿Qué sucede a partir de las propuestas pedagógicas?, y luego de centrar la mirada en las propuestas que se generan, realizar preguntas en clave de las intenciones pedagógicas que se proyectan. Por ejemplo, en una situación de juego algunas preguntas podrían ser: ¿cómo Julián interactúa con sus pares?, ¿cómo resuelve los conflictos?, ¿qué disfruta más?, ¿cómo expresa sus sentimientos de alegría, amor, frustración, rabia, incomodidad y rechazo?

Estas preguntas conducirán a entender como Julián está construyendo las bases para tomar decisiones en el marco de las normas y valores establecidos por su comunidad, en este caso sus pares más cercanos; lo que a futuro le permitirá establecer pactos sociales y acuerdos explícitos e implícitos para la sana convivencia.

A continuación, se presenta un formato que pueden utilizar las maestras y los maestros para ordenar observaciones a partir del preguntar y con esto orientar ideas didácticas.

Gráfica 8 IDEAS PARA EL REGISTRO A PARTIR DE PREGUNTAS

FECHA:

Cantidad de niñas y niños:

Observaciones o comentarios que dan contexto al registro:

Descripción, impresiones y preguntas

Hipótesis e ideas didácticas

Nota. Adaptación del Instrumento para la observación de trayectos de juego (p.141), por Brailovsky, 2020.



Observar episodios desde la captura de situaciones interesantes

A continuación, se presenta una estrategia de registro en la que se puede prever los procesos de desarrollo que se desean observar desde dos lugares, a saber: la observación episódica y la observación sistémica, comprendiendo cada una de la siguiente manera:

- La observación episódica remite al registro de los acontecimientos que maestras y maestros consideran significativos en el encuentro con el grupo, en los que identifiquen manifestaciones cualitativas de los estudiantes en particular y/o del grupo en general. (Spakowsky, 2016, p. 127)
- La observación sistemática consiste en establecer a priori y durante un período determinado el aspecto del aprendizaje por observar. Para ello es necesario formular preguntas previas respecto a aquello que se pretende observar. (Spakowsky, 2016, p. 127)

En los dos casos, la propuesta que interesa de esta observación tiene que ver con las decisiones pedagógicas que se toman una vez se realizan. Aquí un ejemplo:

Tabla 4
TIPOS DE OBSERVACIÓN

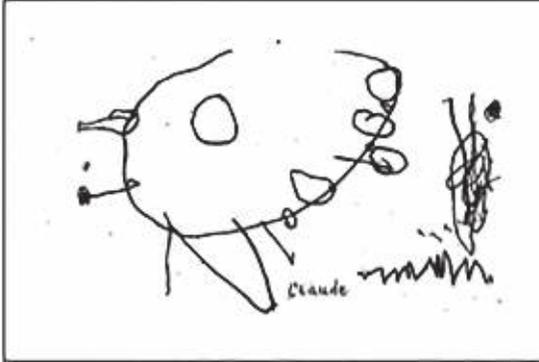
PROCESOS PARA OBSERVAR	TIPOS DE OBSERVACIÓN
<p>a. Disfrutar del juego libre y de relacionarse con niñas y niños de diferentes edades para compartir con ellos y ellas espacios, juegos y juguetes, llegando a acuerdos.</p> <p>b. Sentirse tranquilos y seguros cuando manifiesten alguna opinión o molestia o cuando quieran hacer aportes y preguntas.</p> <p>c. Desplazarse con propiedad, sortear obstáculos y descubrir las posibilidades de su cuerpo.</p> <p>e. Experimentar y explorar materiales que sufren cambios para poder formular hipótesis y promover la observación y la comparación.</p>	<p>Episódica: Celeste por primera vez entra en la sala sin compañía de su mamá. No llora cuando se despide. Permanece en el jardín el horario completo.</p> <p>Sistemática: Durante el juego en el sector de dramatizaciones, Celeste comparte juegos y juguetes. Organiza juegos con Mariana y Nicolás y dialoga sobre el contenido de éste. Celeste sólo se relaciona con Mariana y Nicolás, ambos son también sus acompañantes en el desayuno y en los juegos de patio. Debo acompañarla más de cerca en los espacios de juego libre e intencionar espacios de juego grupal para que pueda compartir con otros e ir ganando confianza para relacionarse con otros.</p>



Observar las producciones gráficas

Gráfica 9

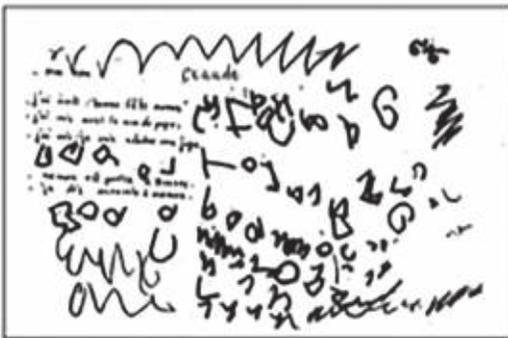
PRODUCCIONES GRÁFICAS DE UN NIÑO



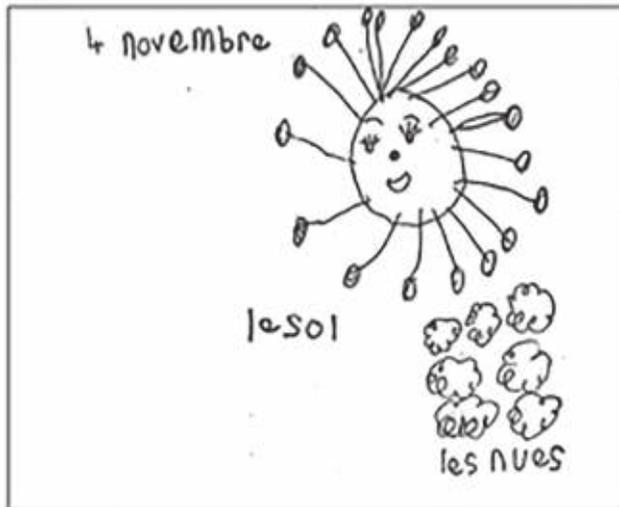
Invitación: vamos a dibujar FEBRERO



Invitación: vamos a escribir FEBRERO



Una receta. JUNIO



Nota. Adaptado de Producciones gráficas de un niño, Freinet, 1972.

A través de sus producciones, las niñas y niños dejan huellas de comprensiones y formas de configurar su realidad. Observar estas producciones al detalle es una oportunidad para hacerse preguntas sobre las construcciones que han estado desarrollando en clave a un proceso específico que se ha estado potenciando,

los ambientes de aprendizaje que se han estado generando, el tiempo dedicado a la producción, el disfrute percibido en su elaboración, el trabajo que se dio entre pares, las pruebas que se elaboraron antes de la producción final... En conclusión, ideas potentes que van más allá de la teoría evolutiva que supone lo elaborado.

Las preguntas que se sugieren una vez finaliza la lectura de las imágenes son:

¿Qué observas en la imagen? ¿Qué procesos de desarrollo ves?

Observar en diálogo con otros

Para entender esta forma de observación, se expone el siguiente ejemplo:

En el seguimiento a Mateo, quien tiene tres años, la profe Antonia ha notado que se muestra especialmente callado cuando vive experiencias de expresión corporal, lo que le genera el interrogante de si el niño mantiene esa actitud en otro tipo de actividades. Para encontrar su respuesta, decide observarlo detenidamente en otro tipo de actividades, hace un registro de sus observaciones y comparte con otros maestros que han trabajado con Mateo. Al analizar los registros se da cuenta de que a Mateo le cuesta expresarse en presencia de las personas adultas, pero que su interacción con otros niños es fluida y espontánea. Esta situación generó nuevas alternativas de trabajo con la familia de Mateo en las que se buscó principalmente que él pudiera sentirse cómodo y expresarse con mayor facilidad.

Cartilla seguimiento al desarrollo.

FRAGMENTO TOMADO DE MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO SITUADO, POR MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2017, P. 13.

Esta es una manera de compartir la mirada y tomar decisiones en colectivo, tam-

bién una invitación expresa a poner en palabras lo que se observa, pero con un interlocutor que puede ampliar perspectivas. Ese interlocutor puede ser un colega, la familia o las niñas y niños del grupo.

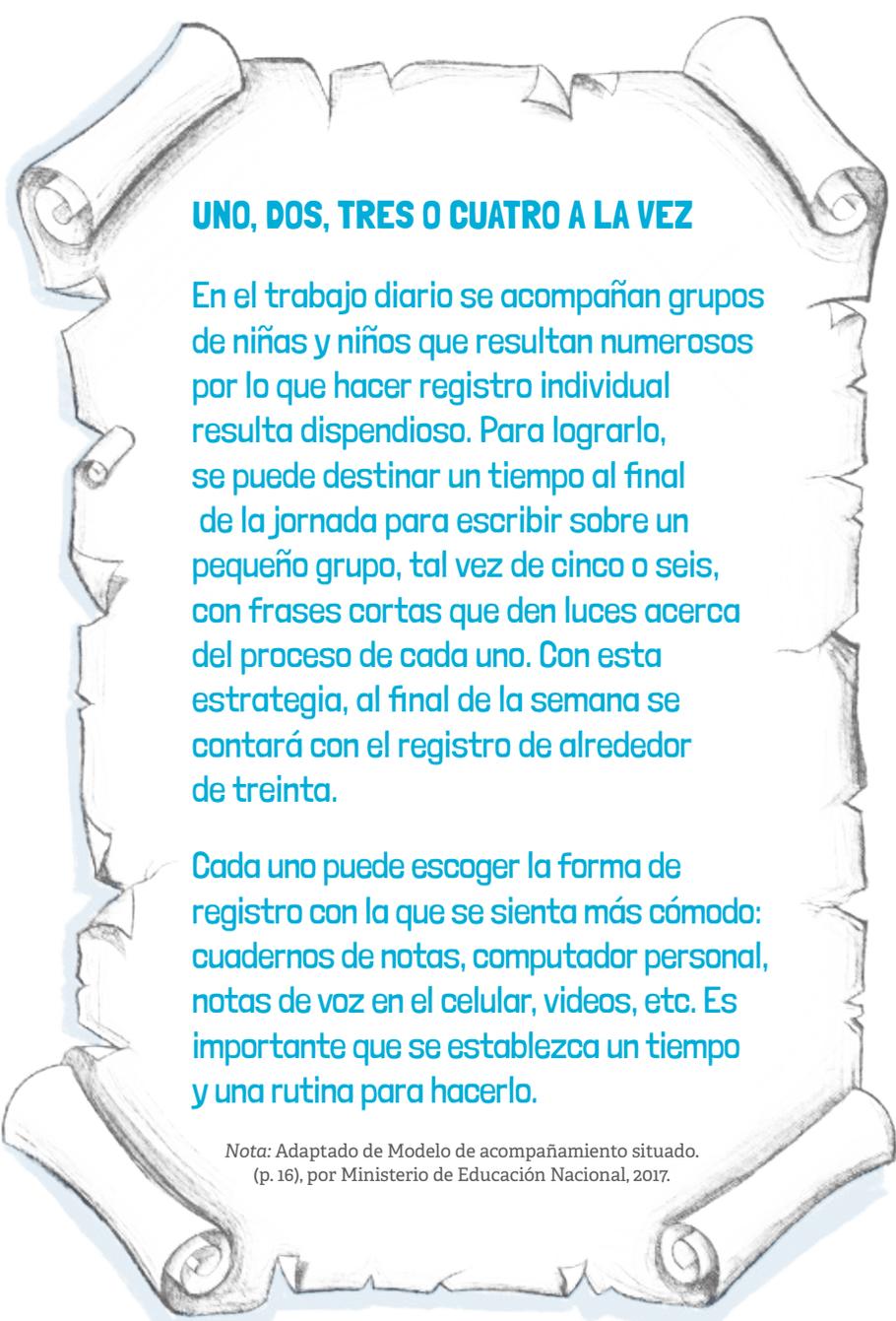
Esta forma de observación implica la **participación** de varios actores en el proceso de valoración del desarrollo. Una alternativa que enriquece la propia mirada y permite identificar nuevas posibilidades de comprensión de la manera en que se ven los procesos de desarrollo de las niñas y niños. Permite cuestionar las propias observaciones y complementarlas.

La pregunta que se sugiere una vez finaliza la lectura del relato es:

¿Con quién conversas acerca de lo que observas en las niñas y niños?

¿Cómo hacer si son veinticinco?

Esta pregunta es muy frecuente cuando se piensa en observar el desarrollo de cada niño y cada niña del grupo, porque es posible que realizar registros con el rigor que se propone suponga mucho tiempo o porque no es posible observarlos a todas y todos todo el tiempo. Pensando en ello, a continuación se comparte una estrategia para sumar observaciones a lo largo de la semana, para que al finalizarla se tenga una perspectiva pedagógica de la totalidad del grupo.



UNO, DOS, TRES O CUATRO A LA VEZ

En el trabajo diario se acompañan grupos de niñas y niños que resultan numerosos por lo que hacer registro individual resulta dispendioso. Para lograrlo, se puede destinar un tiempo al final de la jornada para escribir sobre un pequeño grupo, tal vez de cinco o seis, con frases cortas que den luces acerca del proceso de cada uno. Con esta estrategia, al final de la semana se contará con el registro de alrededor de treinta.

Cada uno puede escoger la forma de registro con la que se sienta más cómodo: cuadernos de notas, computador personal, notas de voz en el celular, videos, etc. Es importante que se establezca un tiempo y una rutina para hacerlo.

Nota: Adaptado de Modelo de acompañamiento situado. (p. 16), por Ministerio de Educación Nacional, 2017.

Para que las observaciones sean intencionadas, se puede decidir en quiénes se va a centrar la atención cada día, lo que puede facilitar aún más los registros.

La observación vista como todo el conjunto de estrategias que se pueden emplear para conocer a cada niño y a cada niña en su integralidad, contemplando diferentes formas de registro que permitirán recordar las observaciones e interpretarlas, resulta evidenciando la sistematicidad de este proceso, así como su rigurosidad; cualidades que se pueden apropiar en la práctica cotidiana.

3.2

PARA OBSERVAR Y REGISTRAR: DE CONTENIDOS A PROCESOS DE DESARROLLO

En la actualización del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* se brindan pistas valiosas para responder a la pregunta sobre: ¿qué aspectos se deben abordar en las instituciones educativas para promover el desarrollo de las niñas y los niños? De ahí que se planteen los ejes de trabajo pedagógico como pretextos para relacionar los saberes de las maestras y maestros sobre desarrollo infantil, expresados a modo de intencionalidades pedagógicas con las propuestas y experiencias que se viven en la cotidianidad educativa. Estos ejes son:

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA

A través de este eje se hace un llamado permanente a generar oportunidades de interacción basadas en la sensibilidad, la contención, la escucha, la observación y la búsqueda de encuentros genuinos alrededor de los lenguajes de las niñas y los niños. Todo esto dado en propuestas pedagógicas que afiancen la seguridad en sí mismos, su autonomía, identidad y experiencias de participación genuina.

Expresión en la primera infancia, comunicación a través de los lenguajes y el movimiento

Sitúa en la reflexión pedagógica las diversas formas que construyen las niñas y ni-

ños para actuar sobre el mundo, explicarlo y apropiarlo. Esto entendiendo que sus ideas, controversias y experimentaciones parten de la lectura sensible que realizan permanentemente, y que se conjuga con el acercamiento a su acervo, a su lengua y su cultura. Todo esto sucede con y a través de su experiencia corporal en el espacio, de la acción sensible en su contexto inmediato, del movimiento y de las diversas formas que van construyendo para expresar lo que sienten, lo que piensan y les interesa.

EXPERIMENTACIÓN Y PENSAMIENTO LÓGICO EN LA PRIMERA INFANCIA

Vincula los procesos que viven las niñas y niños para descubrir y actuar en el mundo físico, natural y social. Esto mediado por las oportunidades y experiencias que se brindan para preguntar, elaborar hipótesis, contrastar, asociar, categorizar e interrogar lo que observan del mundo adulto, de su cultura y de la sociedad en la que crecen. Estas acciones les permiten organizar su mundo, resolver problemas, anticipar y representar lo que no ven o imaginan como, por ejemplo, la configuración del espacio en donde, para representarlo, deben construir procesualmente nociones topológicas, de cercanía, separación, ordenación, cerramiento y continuidad (SED, 2019).

Estos ejes de trabajo están articulados de manera directa a los objetivos de la educación inicial, que son los horizontes de sentido de todos los esfuerzos que realizan diversos actores para promover el desarrollo de las niñas y niños en el marco de la atención integral, a través del cuidado y la disposición de ambientes pedagógicos y propuestas intencionadas que toman forma con la ayuda de las actividades rectoras, promoviendo su bienestar y el respeto y la protección de sus derechos y su integridad (SED, 2019).

En últimas, estos dos elementos, los ejes de trabajo pedagógico y los objetivos de la educación inicial, se concretan en propuestas pedagógicas que tienen en cuenta el diseño de formas de trabajo pedagógico específicas en las que cobran vida las actividades rectoras y las características de la práctica pedagógica propias de la educación inicial, y que contempla la construcción de ambientes intencionados, los tiempos de las niñas y los niños y su posibilidad de movimiento.

El esquema que se presenta a continuación expone de manera sintética las ideas señaladas y busca servir de guía para centrar la mirada sobre los elementos que las maestras y los maestros deben tener en cuenta para desarrollar los procesos de observación, valoración y seguimiento al desarrollo.

Gráfica 10 PROCESOS DE OBSERVACIÓN, VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO AL DESARROLLO

¿CÓMO SE CONCRETAN LOS OBJETIVOS Y MOTIVACIONES DE LA EDUCACIÓN INICIAL?

Mediante propuestas pedagógicas en donde las niñas y niños vivan experiencias que les permitan desarrollar su potencial creativo, de expresión y construcción de identidad. Desde un ejercicio riguroso, sistemático, reflexivo y liderado por las maestras y maestros de educación inicial.

¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN INICIAL?

- Contribuir a la garantía del ejercicio de derechos desde la primera infancia, a partir de la generación de acciones tendientes a la promoción de su desarrollo, en el marco de la atención integral.
- Disponer espacios y propuestas pedagógicas intencionadas y estructuradas en las que habiten las actividades rectoras (juego, literatura, arte, exploración del medio).
- Propiciar relaciones respetuosas y la comprensión de sus emociones, sabiéndose queridos, cuidados y protegidos.
- Favorecer intercambios y ejercicios que garanticen la atención integral de la primera infancia, a través de acciones intersectoriales e interinstitucionales oportunas y pertinentes.

¿QUÉ MOTIVA LA EDUCACIÓN INICIAL?

El desarrollo de las niñas y niños de la primera infancia, entendido como un proceso progresivo, dinámico, no lineal, de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural.

Los maestros cuidan, acompañan y provocan

Al situar la potencia de **las interacciones y el sentido** de las **actividades rectoras** como las formas principales de relacionamiento de las niñas y niños entre ellos, con el mundo que los rodea y los adultos.

Tomar decisiones alrededor de las intencionalidades pedagógicas, es decir, propósitos de desarrollo relacionados con los **ejes de trabajo pedagógico** y las **características de la práctica pedagógica** materializadas a través de las estrategias y equipajes que cada maestra y maestro han construido a lo largo de la experiencia.

Espacio - ambiente
Materiales, materias y objetos
Tiempo y ritmo
Movimiento

Juego
Arte
Literatura
Exploración del medio

Desarrollo personal y social en la primera infancia

Expresión en la primera infancia, comunicación a través de los lenguajes y el movimiento

Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia

Ejercicio riguroso de observación, valoración y seguimiento al desarrollo

- Seguridad y confianza en sí mismos
- Autonomía
- Identidad
- Participación genuina

- Cuerpo y movimiento
- Movimiento medio d interacción y juego
- Sensibilidad y apreciación estética
- Lenguaje y experiencias comunicativas auténticas

- Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia
- Pensamiento lógico
- Experimentación y construcción de hipótesis
- Descubrir el mundo a través de los objetos
- Ejercicio riguroso de observación, valoración y seguimiento al desarrollo

ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA MOVILIZAR EL DESARROLLO

Los ejes de trabajo pedagógico brindan pistas para la acción y sitúan sobre la reflexión la pregunta sobre el qué, el porqué y el para qué de lo que se enseña. Preguntas que se esperan sean constantes en la reflexión que hacen las maestras y los maestros en el transcurrir de la práctica pedagógica. Estos procesos se encuentran desarrollados ampliamente en la actualización del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* (2019). Razón por la cual, en este apartado se profundizará en tres aspectos básicos, que se invitan a tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos³ que se están movilizando con las niñas y niños en las propuestas pedagógicas.

Globalización: las propuestas de enseñanza que se ofrecen a las niñas y niños pequeños han de responder al principio de globalización. Esto significa presentar situaciones totalizadoras y evitar la fragmentación a la que se tiende cuando se seleccionan contenidos para enseñar desgajados de las propuestas o de los contextos de los que forman parte (Violante, 2022). De este modo, se toma distancia de los saberes disciplinares, traducidos en contenidos carentes de sentido, para privilegiar procesos de desarrollo, potenciados en el marco de estrategias pedagógicas (proyectos de aula, rincones, talleres o unidades didácticas).

El lugar privilegiado del juego, arte, literatura y exploración del medio: al otorgar un lugar especial a las actividades rectoras en las propuestas pedagógicas que las maestras y los maestros viven con los niños, se está reconociendo la importancia de encontrar formas cercanas de relacionarse con ellos y ellas y, con esto, ratificar las acciones que dotan de identidad a la educación inicial. Esto, no con el ánimo de perseguir objetivos utilitarios al situarlas en las experiencias cotidianas, sino con el deseo de cuidar, acompañar y provocar situaciones que potencien el desarrollo infantil desde la proximidad que supone el vivir junto a ellos y ellas experiencias que les permitan construir significados y comprensiones sobre el mundo que habitan (SED, 2019).

La mirada sobre los procesos de desarrollo: en el interior de los ejes de trabajo pedagógico se encuentran unos referentes que al ser recontextualizados por la maestra o el maestro de acuerdo con su saber sobre el desarrollo pueden ayudar a identificar las intencionalidades pedagógicas y ordenar el trabajo realizado con las niñas y niños para propender por su desarrollo integral, de manera que este se dé en forma armónica y equilibrada. Todo eso sucede en el marco de la experiencia pedagógica, la cual se ordena según la estrategia pedagógica que se seleccione.

La definición de los contenidos que se trabajarán para la promoción del desarrollo de las niñas y niños, implica contemplar

³ Los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. Y ello toma en cuenta los propios ritmos de su desarrollo en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, es decir, todo aquello que la niña y el niño es y conoce, para comprenderlo mejor y, con esa base, promover su desarrollo. (MEN, 2014 p. 77).

su complejidad y la interdependencia de sus diferentes procesos, para definir claramente cuáles de ellos se desean promover y, por tanto, definir la **intencionalidad** de la observación y del proceso de valoración en toda su **integralidad**, a través de las experiencias pedagógicas.

A continuación, se expone un fragmento de un proyecto de aula y los procesos de desarrollo que la maestra fue potenciando a medida que ocurría el proyecto:

MAESTRA DE PREJARDÍN

Jugar para crecer, explorar para aprender, arte para comunicar y el mundo de la palabra para soñar

La experiencia que describo a continuación fue realizada con las niñas y los niños de grado prejardín del Colegio Juan Francisco Berbeo, en el año 2015.

*Desde hace algunos años, en mi trabajo no está la prioridad de hacer coloreados para que no se salgan de los límites, ni planas de churrusquitos, ni enseñar primero las vocales, los números; ni el trabajo con guías ni libros de texto. Ahora el asunto es de construcción, significación y **participación con las niñas y niños, a quienes reconozco como sujetos de derechos y portadores de saberes. El trabajo lo realizo a partir de un proyecto** que nace de sus intereses y que se construye a partir del contexto y de los saberes que traen al aula.*

Los orígenes:

Eso de jugar a la cocinita fue un trabajo de muchos días, primero fue el acercamiento a los utensilios de cocina que están en el salón, la rutina del lavado de manos antes de consumir el refrigerio y el almuerzo; hablarles de la alimentación, la nutrición, el crecimiento; también el preparar plastilinas e ir mezclando los ingredientes; hacer la carita de cada uno con chocolates y dulces. Considero que todo ello los motivó y los llevó a manifestar su deseo por esta situación de juego y hacerla evidente en sus juegos libres y de exploración con las cajas de cartón.

Conversando con los niños:

—¿Qué podemos preparar?
—Postre de gelatinas
—¿Y cómo lo hacemos?
—Sacando las gelatinas que están en la nevera de la mamá.

—¿Cómo es un taller de carros?
—Es con muchos carros todos dañados y estrellados y el señor que los arregla les pone las llantas.

—¿Cómo nos podemos vestir el día que viajaremos por el espacio?
—Con el traje del espacio que tiene botones y cuerditas y es calentico.

—¿Cuál es el camino más seguro para venir de tu casa al colegio?
—Es un caminito derecho y volteando un poquito y que no está un perro bravo.

Esto se fue creciendo, cada día aparecían nuevas cosas. Y lo mejor, las recetas...

Hicimos un libro de recetas y allí escribieron con sus primeras escrituras la receta del perro caliente, el postre de gelatinas, la ensalada de frutas, la picada.

—En Bogotá hay plazas de mercado que venden las fruticas. —Samuel Gabriel Álvarez

—Mira toda la plata que tengo por vender en la plaza. —Daniel Fernando Guerrero

—Daniel tiene más plata que yo porque él trajo más papas. —Cristian Felipe Dueñas

—Este es el salón más bonito de todo el colegio. —María Camila Mejía

—En Bogotá vive Pomponio y yo lo conozco y es gordo y feliz. —Laura Isabella Suarez

—Yo soy un campesino que vende la papita para la sopita, lleve la papita para su sopita. Vale a dos mil. —Daniel Fernando Guerrero.

Los procesos de desarrollo

El lenguaje jugó un papel importante. El acercamiento a la oralidad, la lectura y la escritura fue más allá de intentar hacer trazos repetitivos. Su intención fue comunicativa y los llevó a descubrirse como productores de texto, lectores y escritores, sin leer ni escribir convencionalmente. La lectura diaria en voz alta y el permitirles que hicieran ellos también este ejercicio ante sus compañeros; el escribir en el tablero cuando me dictaban sus recetas o los materiales que necesitaban; el escribir con sus grafías sus nombres; el expresar sus sentimientos; el participar en la continua construcción del proyecto fueron experiencias reales que sintieron y emplearon como formas de relación social en las que empezaron a construir entre todos las

condiciones de ciudadanía, convivencia y democracia para su futuro.

También, los conceptos matemáticos (clasificar, ordenar, establecer correspondencias, quitar, poner, medir, utilizar los números, cantidades, hacer relaciones entre objetos, dividir, sumar, restar...) estuvieron presentes en el proyecto cuando: clasificaban las cajas de cartón por tamaños; cuando median cuál caja servía; cuando les entregaba diariamente los materiales de trabajo; cuando conformaban grupos y compartían colores, tijeras, pegantes; cuando jugaron a la plaza de mercado con billetes y vendían, una naranja, cinco papas; cuando colaboraban en la entrega del refrigerio y cuando querían más torta de chocolate y teníamos que dividirla en cinco partes; cuando contaban cuántos vinieron y cuántos faltaron... en fin las experiencias cotidianas del proyecto fueron escenarios convertidos en espacios donde la participación de las niñas y niños fue un factor importante para la construcción de su propio conocimiento.

Fueron muchas cosas que pude disfrutar, vivir, sentir y escuchar de las niñas y los niños gracias a haber tomado hace algunos años la decisión de no trabajar con libros de texto y ofrecer otras posibilidades gratas y de participación que contribuyen a su desarrollo integral y que muy seguramente dejarán huella. Pienso que de situaciones como esta es que nos tenemos que valer. El interés de las niñas y los niños está ahí y motiva la construcción colectiva del proyecto desde su participación genuina.

**FRAGMENTO TOMADO DEL RELATO DE MARGARITA PÉREZ ABRIL,
IED JUAN FRANCISCO BERBEO.**

¿Qué procesos de desarrollo puedes identificar?

¿Qué concepciones de niña y niño?

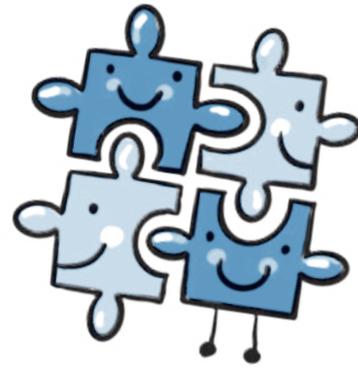
¿Se da lugar a las actividades rectoras? ¿Cuándo?

Inspirándose en el relato de la maestra, puedes identificar las experiencias propias:

¿Cuáles serían los momentos coleccionables en los cuales el ejercicio de observar y valorar a las niñas y niños desencadenó una propuesta trascendente para ti como educadora o educador y para la niña y el niño?

Ahora, es momento de señalar los procesos de desarrollo en el marco de las propuestas privilegiadas antes.

En clave de lo identificado en la experiencia, hay que reconocer algunas formas de plantear los procesos de desarrollo en los organizadores curriculares, comprendiéndolos como aquellos elementos que permiten:



Mediar las interacciones que se dan con las niñas y niños del ciclo inicial en la cotidianidad de la escuela en coherencia con las intencionalidades y los modos de hacer de las maestras, maestros, garantizando de esta manera experiencias significativas y pertinentes según los procesos de desarrollo de las niñas y niños y aquello que se quiere potenciar. (SED, 2014).

Estos elementos también se constituyen en los centros de la mirada pedagógica, es decir, aquello sobre lo que se observa y se hace seguimiento. Razón por la cual es necesario que su planteamiento sea coherente con los aspectos anteriormente señalados (globalización, el lugar privilegiado de las actividades rectoras y el acento en los procesos de desarrollo) y los haceres de maestras y maestros.

A continuación, se presentan dos formas de plantear los organizadores curriculares y, a la vez, dos formas de reconocer los elementos que se están privilegiando al observar, valorar y hacer seguimiento al desarrollo. En el primero, se identifican con claridad los principios de globalización, las actividades rectoras y los procesos de desarrollo; en el segundo, se acerca más a una mirada del desarrollo en donde prevalecen los contenidos y la memorización.

Tabla 5 EJEMPLO DE ORGANIZADORES DE VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO

Hablar y escuchar en contextos imaginativos

- Jugar con las palabras, con sus significados,
- explorando sonoridades, ritmos y rimas.
- Hacer asociaciones entre palabras.
- Metáforas.
- Crear imágenes sensoriales de diferentes tipos, personificaciones, animaciones.
- Explorar la voz en la palabra hablada, en el canto, en las imitaciones.
- Dramatizar y participar en diferentes juegos de roles.
- Narrar cuentos usando diferentes voces.
- Contar y escuchar chistes.
- Memorizar y recitar poemas favoritos.
- Proyectarse en los sentimientos y reacciones de los otros.
- Interactuar con textos literarios, comenzando a explorar el lenguaje usado para construir ficciones, para expresar fantasías, emociones, sensaciones. Exploración que les permite no sólo construir nuevos saberes respecto al uso del lenguaje, sino apropiarse lúdica y creativamente de él.
- Explorar diferentes ritmos, distintas rimas de los poemas para que sientan la musicalidad de las palabras.

Nota: Adaptado del Organizador curricular del Colegio Francisco Berbeo

Lenguaje y matemáticas

- Identificar la serie numérica.
- Contar hasta veinte
- Identificar las vocales a, e, i, o, u.
- Reconocer algunas consonantes.
- Reconocer en guías los colores primarios.
- Pronunciar los sonidos de los animales domésticos.

Nota: elaboración propia.

Invitación

Se propone chequear el organizador curricular propio, a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son tus organizadores para valorar y hacer seguimiento al desarrollo?

(Dimensiones, ejes, áreas, otro)
¿Tus organizadores para valorar y hacer seguimiento atienden al principio de globalización?

¿Tus organizadores para valorar y hacer seguimiento tienen en cuenta las formas de relacionamiento de las niñas y niños dadas a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio?

¿Tus organizadores para valorar y hacer seguimiento atienden a procesos de desarrollo?

Como se observa, no resulta clara la identificación de un momento específico para la valoración de los procesos de desarrollo, ya que ha estado presente desde la concepción de los organizadores curriculares; pasando por la planeación de las experiencias pedagógicas; durante la dinamización de esas experiencias en la interacción con las niñas y niños, y hasta, después, al momento de volverse a detener para pensar en los procesos observados y ver cómo realizar la siguiente planeación. Esto se debe a que la valoración del desarrollo tiene por característica la **continuidad**, pues se encuentra inmerso en todos los momentos que supone nuestra práctica cotidiana.

Ahora bien, es momento de preguntarse: ¿Qué es lo que realmente observas en cada niño y en cada niña a la luz de estos procesos de desarrollo durante las experiencias pedagógicas?

A partir de la respuesta a esta pregunta, se encontrará el camino para:

1) Identificar con claridad los aspectos del desarrollo que se quiere promover a través de cada experiencia en el aula, lo que facilitará la **intencionalidad** del proceso de valoración.

2) Interpretar cómo se manifiestan los avances en el desarrollo de cada niña y niño en sus haceres, saberes, decires, sentimientos y formas de interactuar con el entorno y con los demás.

Para dar respuesta a esa gran pregunta, se identificarán aspectos claves que pueden orientar la observación de cada uno de los procesos de desarrollo en el niño o la niña.

Para ello:

Elige un proceso de desarrollo específico, el que desees.

Selecciona a una niña o un niño del grupo, que tenga un desarrollo promedio del proceso en cuestión.

Pensando en ella o en él, define aquellos aspectos que quieres valorar sobre su desarrollo, aquello en lo que consideres fundamental centrar la mirada y que te

permita describir realmente cómo se evidencia ese proceso en él o ella según lo que se considera acorde con su edad.

Para el proceso elegido, deberás identificar aquellos aspectos que privilegias para realizar la valoración de su desarrollo de una forma intencionada.

Si deseas, puedes repetir este ejercicio con otros procesos de desarrollo.





CAPÍTULO CUATRO

**LO QUE SE INTERPRETA
EN LOS PROCESOS DE
DESARROLLO ES LO QUE SE
REGISTRA Y SE COMUNICA**

4

LO QUE SE INTERPRETA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO ES LO QUE SE REGISTRA Y SE COMUNICA

A partir de la identificación de aquello que se ha privilegiado observar y valorar frente a cada uno de los procesos de desarrollo de las niñas y niños, se puede:

- 1) Entender aquello que se puede registrar sobre los procesos de desarrollo de niñas y niños y lo que se comunica a sus familias.
- 2) Definir la manera de comunicar los procesos de desarrollo valorados a través del boletín.
- 3) Complementar las interpretaciones en conversación con las familias sobre lo manifestado en el boletín con otras formas de registro de los procesos de desarrollo.

De esta manera, los procesos de desarrollo brindan las pistas para organizar la información registrada y que se comunicará a las familias.



4.1

EL REGISTRO CUALITATIVO

Verdaderamente, me ha costado hacer los informes trimestrales. Quería decir mi impresión del niño o de la niña, con sus más y sus menos ... y me parecía que, si lo ponía muy conciso, o seco, resultaría algo impactante para los padres, sobre todo en ciertos casos. Tampoco quería suavizar de más y que no se enterarán de lo que quería transmitirles. Un informe es un informe, no una tarjeta de felicitación... Total, que he tardado más de lo que esperaba y he tenido que repetir varios.

Voy a reflejar aquí algunos de ellos para recordar la gran diversidad que supone veinticinco niñas y niños, bien diferentes, y además... para que me sirvan de ejemplo para sucesivas veces. Ejemplo de decir las cosas claras. Ejemplo de pedir coherencia a los padres. Ejemplo del miedo a equivocarme.

FRAGMENTO TOMADO DE UN DIARIO DE CLASE
NO DEL TODO PEDAGÓGICO, MARI CARMEN DÍEZ, 1999.

Spakowsky (2016) define la tarea de registrar como aquella acción que se realiza para dejar memoria (p. 151). En educación inicial esta acción se hace con tres obje-

tivos puntuales: apoyar la interpretación de los procesos vivenciados por las niñas y niños en un periodo, reflexionar sobre el sentido de las acciones y construir propuestas pedagógicas cada vez más cercanas a las necesidades e intereses de ellos y ellas.

Para ampliar la comprensión sobre lo que implica, a continuación, se presentan diversas formas de registro de instituciones educativas distritales, que permiten descubrir sus características, potencias y aspectos a enriquecer. En últimas, lo que se propone es que lo planteado permita volver la mirada a manera de espejo sobre los sentidos y usos dados a los instrumentos propios de registro.

REGISTRO NARRATIVO

Este es un tipo de registro que da cuenta de los procesos de aprendizaje de las niñas y niños en un periodo y tiene de base las siguientes condiciones:

- **Concepción colegiada de evaluación y desarrollo:** devela los acuerdos institucionales que se han concertado so-

bre la evaluación y sobre el desarrollo en la institución.

- **Privilegia procesos de desarrollo:** comunica de forma interpretativa los procesos de desarrollo observados en las experiencias cotidianas que se generan con las niñas y niños.
- **Comprensible:** utiliza una narrativa clara y sencilla de manera que pueda ser comprendida por los cuidadores y cuidadoras.
- **Interdisciplinar:** consolida las valoraciones realizadas por las docentes y los docentes que estuvieron con las niñas y niños.
- **Reconoce la diversidad y evita estigmatizaciones:** en consecuencia, evita caer en generalidades.
- **No es clasificadorio:** al dar cuenta de los procesos, este tipo de informes evita medir los aprendizajes con escalas como, por ejemplo: nunca, muy poco, a veces, siempre u otras semejantes.

Estos registros usualmente se comunican a través de informes individuales, de redacción abierta, en los que se privilegian las experiencias significativas realizadas a lo largo de un periodo, las cuales pueden comunicarse a través de situaciones iluminadoras que den cuenta de los aprendizajes de las niñas y niños. Cuando se elige registrar a través de este tipo de informes, en últimas, lo que se pretende es “decir muchas cosas acerca de los aprendizajes de las niñas y niños con descripciones atravesadas por la sensibilidad y observaciones personales del maestro-a” (Brailovsky, 2020).

INFORME NARRATIVO – JOSÉ MANUEL D.

El inicio del año escolar para José se ha dado de manera tranquila. Desde el principio se mostró bastante conversador y activo. Es alegre, entusiasta y desborda energía en cada cosa que hace o participa. Mantiene buenas relaciones con sus compañeros y le gusta llamar la atención haciendo bromas o comentarios jocosos. Con los adultos se muestra atento, cordial y colaborador. En los juegos se le dificulta relacionarse de otra manera que no sea a través del fútbol, ante lo cual lo he invitado a que busque otras alternativas de distracción al igual que compartir con otros de sus compañeros diferentes a Lucas, aunque no le ha sido fácil, ha hecho grandes esfuerzos para compartir con otros niños también. En ocasiones, ha manifestado un bajo nivel de frustración ante situaciones que le son difícil de manejar, para él no es fácil aceptar no ser el mejor y esto le ocasiona uno que otro conflicto con sus pares.

Ante esto, se le ha estado acompañando para ayudarlo a encontrar estrategias frente al manejo de la competitividad y esta actitud no termine afectando el desarrollo tranquilo de su proceso social. Frente a los acuerdos y compromisos, en ocasiones ha sido necesario retomarlas con él, sobre todo aquellas que tiene que ver con la llegada a tiempo al salón y los juegos dentro de este al inicio de las clases. No obstante, cuando se le invita a estar atento, asume el llamado de atención de manera positiva. Su participación en las charlas de grupo es constante y lo hace de manera segura y entusiasta. Maneja un vocabulario rico en contenido y con elocuencia capta fácilmente la atención de sus compañeros. Es importante trabajar con él en la paciencia por la espera del turno.

Desde el inicio mostró su interés por el tema de los robots, pero ha aceptado con entusiasmo trabajar sobre los dragones. A la hora de realizar los trabajos los hace con esmero y dedicación, aunque en principio los hacía rápidamente y sin mayores detalles, frente a la invitación y motivación permanente que los puede mejorar, sus trabajos han mostrado avances significativos, lo que ha logrado en él un cambio positivo a la hora de realizar las actividades. Para Lucas es importante el reconocimiento permanente de sus logros, esto le da seguridad y confianza. En cuanto a sus procesos, sus dibujos están siendo más estructurados y utiliza variedad de colores resaltando detalles importantes.

Algunas veces utiliza elementos que le permiten expresar la idea de manera detallada. Está en el proceso de manejar los espacios de la hoja teniendo en cuenta la línea base.

Se está acercando mediante la pregunta a la escritura. Escribe guiándose por el sonido de las letras y el reconocimiento de las mismas por su trazo. Mediante la pregunta arma frases cortas y por sí solo logra escribir palabras de manera silábica alfabética dando muestra de su gran interés y seguridad al enfrentar este reto. Sus trazos son aún desproporcionados con respecto al renglón, no obstante, va en un buen proceso ya que ha estado pendiente de la correcta direccionalidad de las letras. Se muestra hábil en los juegos de discriminación auditiva, logrando con facilidad encontrar palabras con la letra acordada. Es importante resaltar que se encuentra en un gran momento y que la tranquilidad y confianza son importantes para que sus logros sean mayores cada día.

FRAGMENTO TOMADO DEL RELATO DE LA MAESTRA NELLY CHÁVEZ

4.2

EL REGISTRO EN EL BOLETÍN

Puestas sobre la reflexión las ideas fuerza vistas, se propone volcar la mirada sobre los boletines propios con el propósito de identificar si el boletín que se suele usar realmente se encuentra en coherencia con la valoración hecha sobre los procesos de desarrollo de las niñas y niños. Por lo anterior, se mostrará un modelo boletín a la

luz de un instrumento propuesto por el equipo de maestras líderes de la Mesa Pedagógica Local de Rafael Uribe Uribe. Este instrumento es un insumo valioso para avanzar en el proceso de automirada y centrar la reflexión en elementos que pueden contribuir al mejoramiento de la práctica evaluativa, especialmente del registro.

Tabla 6

MODELO DE EVALUACIÓN DEL BOLETÍN

ASPECTO	SÍ	NO
¿Valora procesos de desarrollo y no contenidos?		
¿Realiza una valoración descriptiva y cualitativa?		
¿El boletín del colegio está dirigido a las familias?		
¿Da información a las familias sobre el desarrollo de sus niñas y niños y lo que pueden hacer para apoyarlos?		
¿Reconoce la diversidad y evita categorizaciones? (Por ejemplo: es tímido, es lento, es perezoso, es bueno.)		
¿Reconoce las particularidades de cada niña y niño sin usar los mismos descriptores para todos?		
¿El boletín describe los procesos de desarrollo integral de las niñas y niños más allá del resultado observable?		
¿El boletín cumple con los criterios de valoración propuestos por la política pública para el ciclo de educación inicial?		
¿Presenta las acciones realizadas para potenciar el desarrollo de las niñas y niños y los procesos que se busca desarrollar además de su desempeño?		
¿Responde a la apuesta institucional de la institución educativa y del acuerdo de ciclo?		
¿Presenta gradualidad en cada periodo utilizando distintos descriptores?		
¿Está presente la mirada de otros actores además de la maestra o maestro?		
¿Presenta una valoración colectiva del grupo?		
¿El boletín está escrito en un lenguaje claro y sencillo pensando en las familias que lo reciben?		

Al revisar las características de los boletines de las instituciones, se hace una aproximación a la pregunta sobre las formas de comunicación de los procesos de desarrollo con otros actores fundamentales en

su promoción, como las familias, y cómo este importante proceso se ve incidido por el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes y las características de la plataforma de apoyo escolar.

4.3

EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (SIEE), UN CAMINO POSIBLE

En la actualidad, la plataforma de apoyo escolar le permite a las instituciones educativas varias maneras de configurar el proceso evaluativo para el ciclo inicial.

Una alternativa se llama **Cualitativa**. Al elegir esta opción, la plataforma permite por defecto la posibilidad de configurar la evaluación según siete dimensiones, de las cuales se pueden seleccionar unas cuantas para incluir en el boletín para su valoración; no necesariamente tienen que ser las siete, pueden ser menos. Tras definir las dimensiones, en el momento de evaluar, la plataforma permite escribir unas frases descriptivas, de manera libre,

sobre aquello que se ha observado en el desarrollo de cada niña y niño⁴.

Un ejemplo de este tipo de boletín se utiliza en la IED CEDID Ciudad Bolívar, como se observa en la siguiente gráfica.

Recientemente, esta alternativa cualitativa comprende la posibilidad de organizar la evaluación por los **procesos de desarrollo** propuestos en este documento y que se encuentran en relación con los ejes de trabajo pedagógico. En este sentido, si la maestra no desea elegir dimensiones sino procesos de desarrollo, puede escoger los siguientes:

⁴ Es de anotar que en la evaluación cualitativa es opcional utilizar la escala de valoración nacional para definir el nivel de avance de cada niña y niño. Si bien en educación inicial es muy importante no clasificar a las niñas y los niños en un nivel determinado, dado el respeto que se tiene a su proceso y ritmo personal de desarrollo, es necesario considerar que para favorecer los procesos de tránsito a otras instituciones (no necesariamente del Distrito) es probable que se soliciten escalas cuantitativas (alto, medio, bajo), por lo que es posible dejarla en el boletín, pero reconociendo que esto se instaura más en un requisito que en una característica de la evaluación en educación inicial. Esta consideración se contempla para evitar dificultades de movilidad escolar de niñas y niños, dado que el hecho de no incluir la Escala de Valoración Nacional en el boletín puede repercutir en que un niño o niña no sea aceptado en una institución educativa privada, lo que contribuiría al aumento de las brechas e inequidades sociales entre sectores.

- Eje 1 Proceso Socioafectivo
- Eje 1 Proceso Apropiación y Construcción de Normas
- Eje 1 Proceso Autonomía
- Eje 2 Proceso Comunicación y Lenguaje
- Eje 2 Proceso Corporalidad
- Eje 3 Proceso Construcción y Apropiación de Significados

Al igual que en el caso de las dimensiones, las maestras pueden elegir los procesos de desarrollo que deseen para configurar el proceso de evaluación en la plataforma y, de esta manera, lograr plasmar la valoración de los diferentes procesos de desarrollo en el boletín, empleando una descripción cualitativa de cada uno.

Gráfica 11 EJEMPLO DE BOLETÍN CON EVALUACIÓN CUALITATIVA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL						
COLEGIO GONZALO ARANGO (IED)						
SEDE	JORNADA	GRUPO	PERIODO	AÑO	RESOLUCIÓN	
1 SEDE COL GONZALO ARANGO	MAÑANA	0004	2	2017	No. 2504 del 20/00/2007	
IDENTIFICACIÓN NUIP:	ESTUDIANTE:	DIRECTOR DE GRUPO:				
DIMENSIONES	PERIODO				FINAL	VALORACIÓN NACIONAL
	1	2	3	4		
Corporal	BASI ALTO					
<p>Fortalezas Descubre y evidencia las posibilidades de movimiento de su cuerpo, a través de acciones de coordinación viso-manual. Descubre y evidencia las posibilidades de movimiento de su cuerpo, a través de acciones de coordinación visopédica. Por fortalecer Es poco ágil en la realización de movimientos y ejercicios que implican flexibilidad, resistencia y fuerza. Se le dificulta imitar ejercicios motrices. Se le dificulta respetar el límite del renglón y seguir la direccionalidad del coloreado. Recomendaciones Ejecute actividades de recortado, pegado, rasgado, modelado. Visite parques y lugares que permitan al niño@ realizar ejercicios y juegos como jugar futbol, saltar lazos, lanzar, tiro al blanco etc. Practique con su hijo@ juegos al aire libre. Realice juegos de imitación de movimientos y secuencias motrices. Practique diariamente la realización de trazos y coloreado de imágenes respetando los límites</p>						
Comunicativa	BASI BASI					
<p>Por fortalecer Presenta dificultad para comprender, vocalizar, memorizar y representar gráfica y dramáticamente poesías, canciones y adivinanzas. Se muestra indiferente frente a actividades de oralidad, escucha, juegos de palabras y onomatopéyas. Se le dificulta identificar su nombre y escribirlo en forma convencional utilizando un modelo, se le dificulta el reconocimiento auditivo y visual de las vocales dentro de un contexto. Recomendaciones Realice juegos de adivinar palabras, acciones a partir de gestos (juegos de mimica). Genere espacios donde el niño@ memorice y represente gráfica y dramáticamente, poesías canciones y adivinanzas. Motívelo a participar en actividades lúdicas de oralidad y escucha (karaoke, cuentos, retahílas etc.) Practique diariamente la identificación y escritura del nombre. Realice carteles de los nombres de los miembros de la familia y jugar a buscarlos. Elabore las letras del abecedario en cartulina y péguelas en un lugar visible al niño@. Realice actividades como recortados, decorados, moldeados de imágenes que inicien con las vocales.</p>						
Cognitiva	BASI BASI					
<p>Por fortalecer Se le dificulta establecer comparaciones, semejanzas y diferencias entre los seres de la naturaleza. Falta sentido de pertenencia por el cuidado y conservación de su entorno. Se le dificulta realizar conteo de objetos. Presenta dificultad para realizar colecciones de objetos teniendo en cuenta cualidades comunes. Se le dificulta el reconocimiento del símbolo numérico. Recomendaciones Propicie espacios de observación de su entorno y solicite al niño@ que realice comparaciones buscando semejanzas y diferencias entre animales, plantas, objetos etc. Sensibilice al niño@ sobre la importancia del cuidado y conservación del medio ambiente. Practique a diario contar con objetos diferentes (trazos, nubes, semillas etc.)</p>						

Nota: Tomado de boletín de la Plataforma de Apoyo Escolar – REDP

Otra alternativa de la plataforma se denomina **Conceptual**. Esta opción permite la creación de áreas y dentro de éstas, la creación de asignaturas, y, para cada asignatura, la definición de unos logros específicos. Cada uno de estos logros es calificado con una letra. En términos de valoración del desarrollo infantil, existen instituciones educativas que han creado de manera autónoma los procesos que desean valorar, definiendo los logros según los desarrollos que se esperan promover en niñas y niños.

Para lograr configurar el proceso de evaluación en clave de valoración del desarrollo, se puede estructurar el boletín por ejes de trabajo pedagógico (en reemplazo

de las áreas), a cada uno de los cuales se pueden relacionar los procesos de desarrollo respectivos (en reemplazo de las asignaturas). Después de la creación de los procesos, se puede proceder a identificar los descriptores que definirán la valoración final que quedará consignada en el boletín. Para determinar estos descriptores, basta con retomar aspectos concretos que se privilegiaron en los procesos de observación y valoración de las niñas y niños, es decir, aquellos identificados en el ejercicio realizado anteriormente.

Así, al evaluar, se elige del listado desplegable de asignaturas el proceso de desarrollo creado:

Gráfica 12 EJEMPLO DE MENÚ PARA LA CREACIÓN DE PROCESOS



Nota: Tomado de la Plataforma de Apoyo Escolar – REDP

De esta manera, en el boletín salen los logros definidos para cada proceso, como es el caso de la Institución Educativa Brazuelos:

Gráfica 13 EJEMPLO DE BOLETÍN CON EVALUACIÓN CONCEPTUAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL								
COLEGIO BRAZUELOS (IED)								
Para efectos de verificación de la información puede ingresar a la página de la secretaría y con este pin validar la veracidad del documento						BOL2176454		
SEDE	JORNADA	GRUPO	PERIODO	AÑO	RESOLUCIÓN			
1. BRAZUELOS	MAÑANA	0001	1	2022	No. 2531 del 28/08/2002			
IDENTIFICACIÓN:	ESTUDIANTE:		DIRECTOR DE GRUPO:					
NUJP:								
ÁREAS	ASIGNATURAS	LOGROS Y DESCRIPTORES	PERIODO			INFORME	VALORACION	FALLAS
			1	2	3	FINAL	NACIONAL	ACUM.
ATENCIÓN INTEGRAL A NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA								
1. PROCESO DE DESARROLLO UNO			P			ALTO		0
Constuye vínculos afectivos particulares con algunos miembros de su entorno.								
2. PROCESO DE DESARROLLO DOS			P			ALTO		0
Reconoce que él pertenece a un grupo familiar y social donde tiene valores, derechos y obligaciones con estos.								
3. PROCESO DE DESARROLLO TRES			P			ALTO		0
Muestra independencia al realizar actividades de autocuidado, aseo, vestuario, alimentación y actividades cotidianas.								
4. PROCESO DE DESARROLLO CUATRO			P			ALTO		0
Establece nociones temporó-espaciales a partir de su cuerpo en relación de los objetos y sus características.								
5. PROCESO DE DESARROLLO CINCO			P			ALTO		0
Expresa a través del dibujo sus comprensiones frente al entorno, clasificando objetos por su forma, color, textura, grosor y tamaño.								
6. PROCESO DE DESARROLLO SEIS			P			ALTO		0
Participa en canciones, narraciones, cuentos y dramatizaciones, en forma espontánea.								
7. PROCESO DE DESARROLLO SIETE			P			ALTO		0
Realiza acercamientos al lenguaje escrito, mediante sus dibujos, grafías, imitación de trazos.								
8. PROCESO DE DESARROLLO OCHO			P			ALTO		0
Identifica y asocia el sonido de las vocales dentro de la palabra.								
9. PROCESO DE DESARROLLO NUEVE			P			ALTO		0
Combina diferentes movimientos como: caminar, correr, saltar y desplazamientos básicos con relación y posición de su cuerpo frente a los objetos (arriba-abajo, cerca y lejos, atrás y adelante etc.).								
10. PROCESO DE DESARROLLO DIEZ			P			ALTO		0
Reconoce las posibilidades que le brinda su cuerpo y sentidos, en sus diferentes expresiones, danza ejercicios corporales, rondas, juegos y mímica.								
EVALUACIÓN INTEGRAL A PADRES DE PRIMERA INFANCIA								
1. CORRESPONSABILIDAD UNO EVALUADA A LOS PADRES DE PI			P			ALTO		0
Sigue las recomendaciones que desde el colegio se le plantean para abordar integralmente la formación de su hijo								

Nota: Tomado de boletín de la Plataforma de Apoyo Escolar – REDP

De esta forma, se habrá materializado otra posibilidad de comunicar los procesos de desarrollo a las familias, de una manera más cercana a lo que se ha visto en la cotidianidad en sus hijos e hijas.

Igualmente, vale la pena contemplar esas otras formas cualitativas de registro realizados en el quehacer cotidiano y que se pueden socializar con las familias para enriquecer aún más la conversación con ellas sobre los procesos de desarrollo y complementar la interpretación sobre estos durante la entrega del boletín. Estas

otras formas de registro permitirán ver con detalle cómo se están manifestando los avances de cada niño y de cada niña en sus procesos de desarrollo desde su particularidad.

Un ejemplo de los registros que pueden complementar el boletín los elabora la maestra Mónica Cardona de la Institución Educativa Antonia Santos, quien adjunta como reporte cualitativo una ficha de cada niña y niño que se organiza en coherencia con el proyecto de aula que maneja, denominado “SúperChiquiCiudadanos”:

Gráfica 14 EJEMPLO DE REPORTE CUALITATIVO

SOY SÚPER

Segundo período
2020
Grado Jardín,
jornada tarde.



★★ SÚPER ★★
CHIQUICIUDADANOS

MIS SÚPER PODERES

Guardianes de la tierra
Responsable
Respetuoso
Tolerante
Creativo
Valioso
Lenguajeador
Todo un artista musical

PROFE MÓNICA CARDONA

MISIONES CUMPLIDAS

- El mágico mundo de las bacterias
- Leer de colores para armar historias
- Súper poderes para armar historias
- Súper poderes extraídos de los insectos
- Animales salvajes con súper valores
- El poder de aprender
- Encontrar el gran tesoro
- Uvitas moradas para cultivar
- Pócimas y heroínas moradas
- Los símbolos de un Súperliceista
- Los poderes de la música
- Protector de 4 elementos sagrados de la vida: agua, aire, tierra y fuego

YO EN LA MISIÓN

Eres un niño lleno de grandes poderes, talentos y valores, cuentas con el apoyo de una fabulosa familia que te acompaña en cada misión y te regala la mágica aventura del juego, la fantasía y la alegría. Cuando estás en misión, siempre se te ve dispuesto, lleno de dinamismo y ganas de conocer y experimentar. Lograste divertirte y aprender cosas nuevas, reconociéndote en la diferencia y aportando a tus compañeros tu voz y participación en los encuentros grupales y en los viernes recochones. Eres poderoso e ingenioso.

Con cada misión que van realizando en familia descubren el gran poder que tienen para ir de la mano con su hijo a nuevos procesos de aprendizaje e interacción dentro del hogar. Tienes una familia llena de poderes, que te guía acorde con sus prioridades, demostrando sus súper valores. Como maestra me siento tranquila y feliz de saber que Yohanger cuenta con una familia que lo respaldará para cumplir sus sueños y sobre todo para que florezca y encuentre sus talentos y los desarrolle. El poder de esta familia es grande, descubren oportunidades en lo importante y no desfallecen ante la adversidad

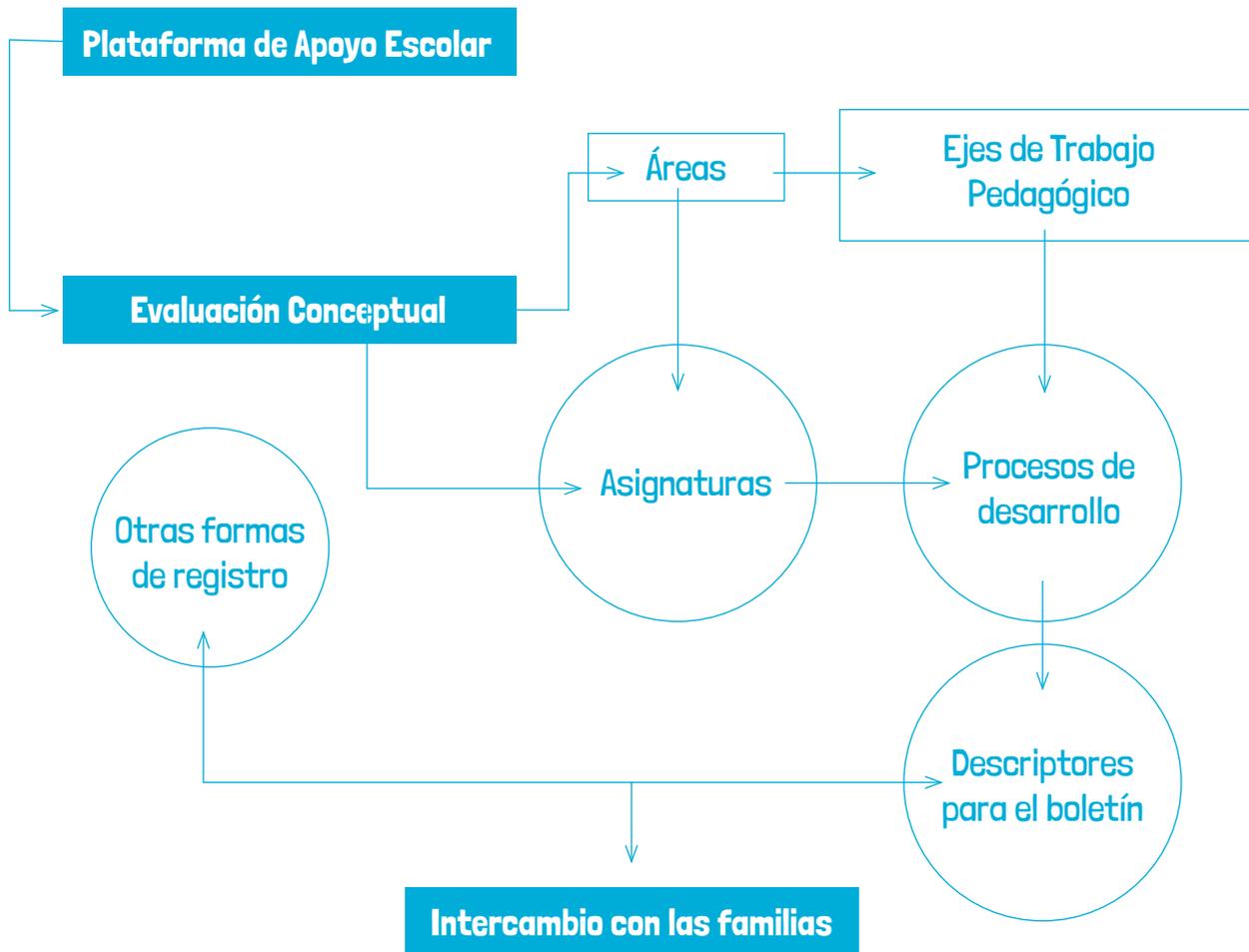
Debes creer siempre en ti, en tus grandes y únicos talentos, ir descubriéndolos poco a poco y darte a la tarea de fortalecerlos cada vez más, como a ti te encanta el arte y el dibujo entonces puedes cada vez que tengas tiempo hacer tus obras de arte con diferentes temas, por ejemplo, animales, historias de personas, etc.

Vamos a continuar reforzando juntos tu interés por la escritura para que cada vez y con cariño te vayas acercando a ella, por medio del juego, la creatividad y sobre todo con un sentido claro.

Adaptado de: Ejemplo de reporte cualitativo IED Antonia Santos, por la maestra Mónica Cardona.

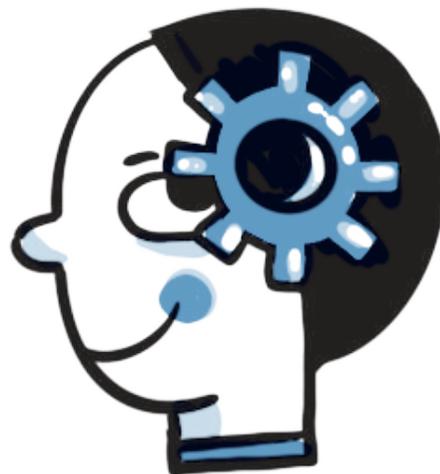
En esta forma de reporte, la maestra hace énfasis en los procesos de desarrollo, resaltando los aspectos que valoró en cada proceso y comunicando con facilidad y sencillez su interpretación sobre los avances y los aspectos que pueden ser fortalecidos, de tal manera que la familia cuenta con información valiosa y concreta que le permita realizar acciones específicas que promuevan el desarrollo de cada niño o niña.

Gráfica 15 ADAPTACIÓN DEL BOLETÍN Y FORMAS DE COMUNICACIÓN



Ruta para modificación del SIEE y el boletín

Luego de comprender las dos alternativas anteriores, ahora se expondrán las rutas de gestión que se pueden seguir para enfocar el boletín en procesos de desarrollo, dado que transformar el registro convencional implica transformaciones en el SIEE y en el uso de la plataforma de apoyo escolar. Estas rutas implican seguir unos pasos al interior de la institución educativa y otros en articulación externa, como se evidencia a continuación:



RUTA DE TRANSFORMACIÓN DEL BOLETÍN EN CLAVE DE PROCESOS DE DESARROLLO



INVITACIÓN A TRANSFORMAR

¿Qué estrategias o mecanismos se pueden proponer como colectivo de educación inicial para tener una lectura más global y abarcadora de las niñas y niños?

¿Qué estás dispuesta o dispuesto a cambiar?

Se espera que esta cartilla se convierta en una herramienta inspiradora para la

reflexión sobre las concepciones frente a la evaluación en educación inicial y en primaria, así como sobre la valoración del desarrollo, de tal manera que motive a repensar las prácticas e identificar cómo pueden ser potenciadas para que cotidianamente contribuyan en el objetivo magno de la educación: promover el desarrollo integral de niñas y niños en el marco de una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, S. y Suárez, M. (2009) Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niñas y niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7(2) p. 1-22.

Brailovsky, D. (2007) Desarmando la “máquina imperfecta”. Herramientas de evaluación e investigación en el nivel inicial. En: *Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución* (pp. 47-60). Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Brailovsky, D. (2020) *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Novedades educativas.

Brailovsky, D. (2016) *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Novedades educativas.

Caicedo, I. (2016) *Prácticas evaluativas: transiciones del grado de preescolar a primaria*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá].

Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. 26 de mayo de 2015.

Díez, M. (1999) *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid. Ediciones la Torre.

Díez, M. (2017) *10 ideas clave de la educación infantil*. Editorial GRAO. Madrid, España.

Fandiño, G. (2016) *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. Colección Subjetividades y formación. Universidad Pedagógica Nacional.

Freinet, C. (1972) *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Editorial Fontanella, S.A. Barcelona, España.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE (2014) *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil* (SDVDI).

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE (2016) *La Rebullina. Una herramienta para innovar las prácticas pedagógicas de educación inicial en el sistema educativo oficial de Bogotá*. Secretaría de Educación Distrital.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE (2018) *Guía para la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil – SVDI – en la educación inicial*. Secretaría de Educación Distrital.

Guber, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.

Jackson, P. W. (1990) *La vida en las aulas*. Segunda Edición. Teacher's College, Columbia, University, Nueva York.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014) *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014) *Sentido de la educación inicial*. (Documento No. 20). Rey Naranjo Editores. <https://bit.ly/3yHEeZm>

Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Temas de educación inicial. La organización de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017) *Bases curriculares para la educación inicial y el preescolar*.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2018) *Seguimiento al desarrollo. Fortalecimiento a la práctica pedagógica en la educación inicial*.

Muñoz, N. y Suárez, J. (2020) *Concepciones y prácticas de evaluación en ciclo inicial y grado primero colegio*

Gerardo Molina Ramírez *jornada tarde*. [Tesis de grado. Universidad Santo Tomás]. <https://bit.ly/3ykraYu>

Nussbaum, M. (2012) *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.

Organización de Estados Americanos - OEA (2009) *Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional. Marco conceptual, situación, avances y desafíos*.

Rogoff, B. (2006) *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En: Del Río, P., Álvarez, A. y Wertsch, J. (Edits.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (p. 11-12). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Secretaría de Educación del Distrito - SED (2014) *Documento orientador de acuerdo de ciclo*. (Documento sin publicar) Bogotá, Colombia.

Secretaría de Educación del Distrito - SED (2018) IED Francisco Berbeo. *Documento de acuerdo de ciclo*. (Documento sin publicar) Bogotá, Colombia.

Secretaría de Educación del Distrito - SED (2019) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*.

Secretaría de Educación del Distrito - SED (2019) *Documento de trabajo sobre el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*.

Spakowsky, E. y Turri, C. (s.f.) *Evaluar en la escuela infantil: ¿sólo el maestro tiene la palabra?* Docplayer. <https://bit.ly/3IdyuKc>

Spakowsky, E. (2004) *La problemática de la evaluación en Educación Inicial. Un campo en constante revisión*. En: *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. (Colección 0 a 5, la educación en los primeros, tomo 59). Ediciones Educativas.

Spakowsky, E. (2016) *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Homo Sapiens Ediciones

Spakowsky, E. (2020) *La práctica de la evaluación de los Aprendizajes. Su seguimiento, documentación pedagógica, interpretación y comunicación*. Grupo Editor Praxis.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano (48). Fundación Bernard van Leer.

Violante (2022) *Segunda reflexión. Sostener una definición específica y propia de enseñanza cuando pensamos en enseñar a niños pequeños*. Revista senderos pedagógicos. <https://bit.ly/3PoKoeo>



MIRAR Y OBSERVAR PARA HACER SEGUIMIENTO AL DESARROLLO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



@Educacionbogota



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66-63
Teléfono 601 324 1000
Bogotá, D.C. – Colombia