

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN**

La Educación Parvularia es el primer nivel del sistema educacional que en forma sistemática se propone lograr un desarrollo integral del niño entre los 0 y 6 años, respetando la singularidad, su creatividad y encauzándolo en la formación de hábitos, habilidades y actitudes que le permita desarrollar una personalidad equilibrada, asumir responsablemente y con éxito los diferentes roles que realizará como adulto.

En nuestra Investigación, se aborda la evaluación desde una perspectiva más sistemática, es decir, considerando que la evaluación de los aprendizajes es parte inherente del proceso de enseñanza aprendizaje y necesariamente se enmarca dentro de un Proyecto Educativo.

Sabemos que la evaluación es una pieza fundamental para el desarrollo de procesos educativos de calidad, por cuanto aporta a su mejoramiento y permite observar si los resultados que se logran, son coherentes con los que se proyectan.

A su vez no se puede olvidar que los logros buscados, dependen de un conjunto de factores y de participación de diferentes actores del proceso educativo, específicamente las Educadoras.

Es importante conocer a través de la evaluación, la calidad de las actitudes y de las prácticas educativas de las Educadoras, que están promoviendo aprendizajes en los niños y niñas.

Por lo anteriormente expuesto se considera importante realizar una investigación acerca de la evaluación, ya que ésta permite conocer cómo las Educadoras llevan a cabo el proceso educativo.

Es por esto que el tema de esta investigación es “Concepciones de Evaluación por Educadoras de Párvulos en el nivel Transición II”, la evaluación en este sentido es un aporte para que los niños y niñas tengan oportunidades de participar en contextos de aprendizajes enriquecedores.

## 1.1 Justificación de la investigación

Esta investigación pretende aportar información a estudiantes que están en proceso de formación docente, para reflexionar acerca del tema en sus prácticas pedagógicas y la importancia que ésta tiene para tomar decisiones que mejoren el proceso educativo. Además, por la relevancia que se le otorga a la evaluación dentro de las **Bases Curriculares de la Educación Parvularia** (2001). En el contexto de que debe haber una estrecha interrelación y coherencia entre los procesos de planificación, implementación y evaluación para la consecución más pertinente de los aprendizajes a favorecer, este documento: “concibe la evaluación como un proceso **permanente y sistemático**, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones.” (2001.p.107)

Sin embargo, uno de los problemas graves existente en nuestro medio educativo es la dicotomía entre el proceso enseñanza y aprendizaje entendido como un proceso de información- formación, por un lado, y la evaluación entendida como una comprobación de la adquisición cognitiva que internalizan los aprendices, por otro. El hecho que muchas Educadoras de Párvulos tengan asumida esta concepción en su marco de referencia que da sentido a su práctica pedagógica hace que éste se convierta en un elemento obstaculizador para asumir la nueva propuesta planteada en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las que llevan dos años de aplicación en el sistema. Por lo tanto, pensamos que este estudio permitirá develar cuáles son los elementos de resistencias al cambio en evaluación, así como aquellos facilitadores para su asunción.

Por último, cabe señalar que en este estudio nosotras usamos el concepto de Nivel Transición II, dado que en las escuelas aún no han cambiado la denominación a Segundo Ciclo como se menciona en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

## 1.2 Planteamiento del problema

Develar cuáles son las concepciones de evaluación que asumen las Educadoras de Párvulos del Nivel Transición II en sus prácticas pedagógicas y cómo se comparecen esas concepciones en relación con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001. En este último caso: identificar cuáles son las que están en uso y qué elementos facilitan u obstaculizan el cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje que protagonizan cotidianamente.

Por lo tanto, la pregunta fundamental que nos guiará en la investigación es:

**¿Cuál es el concepto de evaluación que asumen las Educadoras de Párvulos en su práctica pedagógica en el nivel Transición II?**

## 1.3 Objetivos de la investigación

### 1.3.1 Objetivo General

Develar el concepto de evaluación que asumen las Educadoras de Párvulos del nivel Transición II a nivel del curriculum explícito e implícito.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

1. Describir el concepto de evaluación asumido por las Educadoras de Párvulos explicitado en sus planificaciones u otros documentos similares.

2. Develar el concepto de evaluación asumido por las Educadoras de Párvulos en forma explícita o implícita en los instrumentos de evaluación utilizados preferentemente.

3. Describir el concepto de evaluación asumido por las Educadoras de Párvulos en sus prácticas pedagógicas.

4. Establecer relaciones de coherencia entre el concepto de evaluación asumido explícitamente y el develado en forma implícita.

5. Identificar los elementos facilitadores u obstaculizadores para asumir la concepción de evaluación propuesta en las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

## **CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL**

El vuelco que ha tenido la Educación en Chile durante los últimos años se ha debido a que ésta no satisfacía las necesidades de la sociedad actual, surge entonces la Reforma Curricular Chilena, dentro de ésta nace para la Educación Parvularia un marco curricular que orienta el proceso educativo como son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia ( 2001).

En el ámbito de la Reforma Curricular y de los desafíos que plantean las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el llamado a revisar y repensar el tema de la evaluación surge inevitablemente como parte fundamental de la reflexión general que estos procesos conllevan. Si se ha construido una pedagogía de párvulos con nuevos aportes teóricos y prácticos, cabe revisar la coherencia de estos enfoques con los procedimientos de evaluación que se realicen al interior del aula.

La Reforma Educativa, centra sus planteamientos pedagógicos principalmente desde la orientación de las ciencias cognitivas y, más particularmente desde el enfoque constructivista el cual asume que el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognoscitiva del sujeto que aprende. Concibe el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer. Para ello es necesaria la determinación y activación de los conocimientos previos de los alumnos y a través de la mediación social o instrumental llevar al niño y la niña desde la Zona de Desarrollo Real (ZDR) hasta la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de acuerdo a lo planteado por Vygotsky citado por, Patricio Casanueva Sáez (2000). Este planteamiento obliga a buscar nuevas formas para la evaluación de todo este proceso hasta llegar a apropiarse del aprendizaje significativo.

Por lo tanto, la Evaluación Formadora y Auténtica se concibe como un proceso formador, ya que se preocupa de evaluar el proceso de aprendizaje y el desarrollo significativo que logra cada estudiante, considerando siempre la zona de desarrollo real para llegar a la potencial.

Esta se logrará a través de una práctica metacognitiva (planificación, ejecución y autorregulación de sus aprendizajes). También podemos decir que esta evaluación es auténtica porque involucra a los estudiantes en trabajos que son significativos para ellos.

Eisner (1979) (Citado por Cárdenas, P.; 2001) desarrolla la conceptualización de los tres tipos de currículum “que toda escuela enseña” (p. 74): los currículum explícito, implícito y nulo. Es importante mencionar que para nuestra investigación se considerará el currículum explícito e implícito.

“El currículum explícito está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de ciertos propósitos explícitos y públicos” (Eisner, 1979: 74) (Citado por Cárdenas, P.; 2001).

El está representado por el programa de estudios en donde una serie de asignaturas que deben ser enseñadas son establecidas, a los cuales se agregan objetivos específicos y conductas terminales.

Por lo tanto, son explicitaciones que se reconocen públicamente y que están expresados en los planes y programas.

El currículum implícito: Eisner (1979) (Citado por Cárdenas, P.; 2001) sostiene que la escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que “son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea” (p.75).

De hecho, al interior de la escuela hay un sistema de roles, de expectativas, de funciones, cuya internalización y ejercicio por parte de los alumnos conllevan efectos de larga duración.

Podemos decir entonces, que son las prácticas pedagógicas que inconscientemente se asumen.

En el tema de la evaluación es necesario aclarar que en el desarrollo de nuestra investigación nos referiremos exclusivamente a Evaluación de los aprendizajes, de la cual podemos decir, que es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y la obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro

del niño y de la calidad de los procesos empleados por el mediador, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico; la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la práctica docente, así entonces, resumiendo, la evaluación del proceso del aprendizaje es un procedimiento que comprende: la búsqueda y obtención de información, el diagnóstico acerca de la realidad observada, la valoración de conformidad con las metas propuestas, la determinación de los factores que están incidiendo en los resultados obtenidos en relación con los esperados y la toma de decisiones que consecuentemente se derivan de dicho proceso. (De la Torre 1994, Peralta 1996, Ahumada,1998, Casanueva,2000.)

La evaluación del aprendizaje se inscribe dentro de un proceso de formación integral que debe permitir evaluar, a grandes rasgos: los conocimientos previos, los aprendizajes significativos, el conocimiento aprendido; los procesos de construcción cognitiva; el desarrollo de las potencialidades; el desarrollo de actitudes, comportamientos, valores y principios.

Por la gran cantidad de factores que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar a un estudiante en su proceso educativo, se hace necesario, ya como una tarea presente, sistematizar los criterios para evaluar y definir los indicadores apropiados para tal fin, de tal manera que la evaluación se convierta en un verdadero proceso de valoración integral de quien es evaluado.

El proceso de búsqueda de una concepción de evaluación que dé cuenta centralmente y en forma relevante de aprendizajes significativos en Educación Parvularia ha sido un largo camino y no deja de llamar la atención de una u otra forma, en la actualidad estamos abordando temas que se plantearon en los inicios de este nivel. En efecto, F.Froebel, en su obra “la educación del hombre” (1826) desde una perspectiva eminentemente pedagógica, comenzó destacando la importancia de observar a los niños, pero señalando desde ya, el riesgo de caer en una evaluación parcial y equívoca, al expresar que no había que considerar lo externo, porque el niño es más que lo que podemos observar a través de

diferentes técnicas y procedimientos. Posteriormente, por más de un siglo se siguió haciendo la evaluación fuertemente centrada en la observación, teniendo como referentes los objetivos generales que las diferentes modalidades postulaban. Con O. Decroly a comienzos del siglo XX, se afinaron las instancias evaluativas y sus procedimientos, iniciándose una evaluación más diagnóstica y empezando a aplicar algunos instrumentos básicos que la incipiente ciencia psicológica empezaba a proveer.

El siglo XX ha sido un periodo decisivo en la evaluación educativa. Desde el ámbito del aprendizaje desde la primera conceptualización científica de Tayler (Citado por Clark, A.,2001) seguido por los avances de Bloom, (Citado por Clark A., 2001) y sus colaboradores, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y la contribución de Popham (Citado por Clark A., 2001) la evaluación criterial el significado de las prácticas evaluativas han cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales.

La psicometría comenzó a aportar nuevos elementos a la evaluación de los niños, tales como mayor sistematización y objetividad que es lo que ofrecían los test o pruebas en general, aunque a su vez, centró el foco al desarrollo infantil. Múltiples test se han elaborado para evaluar el desarrollo de los niños, a la luz de las diferentes teorías evolutivas que en el tiempo se fueron construyendo.

Sin embargo, a la luz de los avances de la Pedagogía de Párvulos, nuevos desafíos se han planteado, reconociendo los aportes que los test han hecho al mayor conocimiento de los niños, también se fue detectando que tenían limitaciones como todo instrumento, pero sobre todo que no siempre daban cuenta de todos los aprendizajes intencionados que los currículos querían favorecer.

Posteriormente con los aportes de las Ciencias Cognitivas, particularmente el constructivismo vino a potenciar una nueva mirada de la evaluación, entendida ésta como procesual, formadora y auténtica. En este marco surgen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile la cual ofrece diferentes criterios para operacionalizar la evaluación en el aula en sus diferentes contextos, ámbitos y núcleos de aprendizajes. Estas plantean una evaluación eminentemente vinculada a los aprendizajes esperados que se postulan,

centrándose en lo relevante, para “formular los juicios valorativos que permitan tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en todas sus dimensiones” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001.p.107). Para este desafío, pensamos que la evaluación debe ser pertinente, holística y auténtica; para realizar el proceso de evaluación y poder medir los logros de aprendizajes de los niños y niñas en primer lugar se tiene que considerar la Zona de Desarrollo Real, es decir, el nivel de conocimientos en la cual se encuentran, y/o se deben determinar las necesidades e intereses que ellos presentan. Luego se consideran los ámbitos y núcleos para después escoger él o los aprendizajes esperados que mejor representan la realidad del niño y niña.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, la información cualitativa es la que da el mayor aporte respecto a qué, cuándo y cómo aprendió el niño o niña.

Para evaluar el aprendizaje el profesor puede recurrir a distintas técnicas y medios, e incluso es conveniente que pluralice las fuentes de sus estimaciones, a fin de juzgar sobre bases más amplias la eficiencia de la actividad educativa.

Desafortunadamente, la mayoría de los medios de que el profesor dispone para percatarse del adelanto en el aprendizaje son de tal naturaleza que resultan poco confiables y escasamente objetivos, por lo que para obtener información evaluativa debemos utilizar instrumentos de medición, la mayoría de las veces confeccionado por los mismos educadores. Por ello, es muy importante que estos instrumentos posean determinadas características básicas:

- Objetividad: En lo registrado no debe influir la opinión de quien observa. El instrumento debe recoger el hecho tal como se presenta, alejándose lo más posible de la subjetividad del observador.

- Validez: Debe medir lo que realmente se pretende medir y no otra cosa. Es decir, los indicadores deben apuntar a conductas relacionadas con el aprendizaje que se quiere evaluar.

- Confiabilidad: En sus registros, el educador debe escribir con exactitud lo observado. Para ello, no debe haber interferencia de otros elementos, como

pueden ser la fatiga o la falta de interés. Tampoco pueden emplearse palabras de interpretación ambigua o subjetiva.

Los tipos de instrumentos pueden ser estructurados o no estructurados.

Dentro del tipo de instrumentos no estructurados se encuentran los registros anticipados los cuales pueden ser planificados con antelación, o bien, se registra algún hecho incidental o emergente, lo que se llama registro anecdótico. Ambos pueden ser individuales o grupales.

En ambos tipos de registros se hace una breve descripción de los comportamientos que parecen significativos. Esta descripción se hace sin que medie ninguna apreciación subjetiva, y se limita a lo que se considera importante, efectuándose en forma clara y precisa. Al final del registro se puede hacer una apreciación subjetiva del hecho, si fuera necesario.

“Es preciso tener en cuenta que sólo después de variadas y reiteradas observaciones se puede llegar a emitir un juicio” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002.p. 211).

Entre la gran gama de instrumentos estructurados los más usados en Educación Parvularia son las escalas de apreciación y las listas de cotejo o control.

Las escalas permiten registrar grados de aprendizaje, en cambio las listas de control permiten registrar sólo la presencia o ausencia de la conducta observada.

En las escalas de apreciación se plantean diferentes conductas, las cuales se observan, y se les asigna un puntaje según la categoría de medición, las que varían en cantidad, siempre siendo más de dos.

En las listas de control o cotejo se plantean diferentes conductas a las cuales se observan y se le asigna un puntaje según la categoría de medición.

En cuanto a los indicadores, es necesario tener presente que éstos se refieren a manifestaciones observables de las conductas de los niños y niñas; además son aspiraciones, por lo que se deben plantear en positivo.

El indicador debe expresar claramente la conducta manifestada por el niño o niña.

Con respecto a que sea una aspiración, implica que todo indicador debe ser algo positivo refiriéndose al aprendizaje esperado que se desea evaluar.

Es importante que los educadores reflexionen acerca de las características de cada uno de los instrumentos, los aprendizajes esperados que se pretenden medir y su coherencia con los énfasis que nos proponen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, de manera de seleccionar cada instrumento de medición según las necesidades reales.

También existen otras técnicas y/o modelos de recolección de información como el mosaico, el portafolio y otros que aportan antecedentes más cualitativos desde diferentes ángulos y ordenados en el tiempo y por categorías para su mejor interpretación.

“El mosaico es una forma de escuchar, documentar y visualizar la expresión de la infancia” (Expresión empleada en la experiencia de Reggio Emilia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002. p.214). Incluye observaciones, diálogos con los niños y niñas, paseos y grabaciones en audio o video, murales, entrevistas con los niños y niñas y sus familias, fotos, entre otros. Todas las piezas del mosaico pueden proporcionar conocimiento valioso de las opiniones y experiencias de los niños y niñas, pero cuando se unen todas las piezas del mosaico se tiene una visión mucho más detallada, que permite la discusión conjunta de los niños y los adultos. La observación tiene un sentido de evaluación informal. Tanto el sujeto que hace de observador como el observado, deben conocer previamente las reglas de juego. Unos para saber a que atenerse y otros para apreciar el valor de lo observado.

La entrevista es una técnica que persigue la formación del alumno. La evaluación en ella se lleva a cabo a través del diálogo. Mediante el diálogo se puede establecer la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno.

El anecdotario es el registro acumulativo y permanente, que hace el docente, de los hechos relevantes realizados o en los cuales ha participado el estudiante. Permite valorar, en especial, la conducta individual y colectiva del estudiante; sus actitudes y comportamientos.

El Portafolio permite recoger logros de aprendizajes de los niños y niñas en situaciones reales que ocurren dentro del espacio educativo. La idea es que exista un portafolio, o la carpeta que tradicionalmente tienen los niños y las niñas, pero además se le agreguen otros instrumentos, ya sea registros de observación sistematizados de situaciones o respuestas a preguntas, ejemplos de trabajos de los niños, o fotocopias y fotografías de ellos, e incluso algunos test, listas de cotejo escalas. “Lo importante es que registren tanto los éxitos de los niños como sus errores, debiendo ser la observación objetiva, selectiva y cuidadosamente registrada. Es fundamental, la organización del portafolio en el tiempo y en categorías según los aprendizajes que se esperan, ya que no es un acopio de muestras sin análisis ni relación entre ellas” (Peralta, 2002.p.3).

El portafolio, “existe para darle sentido al trabajo de los niños, para comunicar sobre su trabajo, y para seleccionar el trabajo con un contexto más grande”, (Arter y Paulson, 1991; Citados por Clark A., 2001), puede ser empleado para motivar a los niños y niñas, para promover el aprendizaje a través de la reflexión y la autoevaluación, y para ser usadas en la evaluación en cuanto a cómo piensan y actúan. Es fundamental, la organización del portafolio en el tiempo y en categorías según los aprendizajes que se esperan, ya que no es un acopio de muestras sin análisis ni relación entre ellos.

Los sistemas de documentación, se centran en la observación de los niños y en extensos registros muy cualitativos de lo que ellos hacen. Incluye ejemplos de trabajos de los niños en diferentes etapas del proceso, fotografías mostrando avances, comentarios escritos del educador o de otros adultos trabajando con los niños. Los documentos deben relevar como los niños planifican, llevan a cabo y completan su trabajo. Lo fundamental para la labor evaluativa del educador, es evaluar el trabajo de los niños como un proceso en permanente desarrollo.

Se señala además que este tipo de documentación ayuda a otros propósitos: que los niños recuerden, preserven y estimulen sus recuerdos sobre experiencias significativas.

“Siendo la evaluación un aspecto que es parte del proceso enseñanza / aprendizaje y como tal es imprescindible para apreciar el aprovechamiento de los

educandos y para poder verificar en que medida se han conseguido o no los objetivos previstos por el docente”(Planificación Educativa, Ander-egg,1996.p.147).

Según el autor, la evaluación debe ser una ayuda para el Educador, ya que ésta es primordial para ver los avances del desarrollo de los niños y niñas, además al ser un proceso continuo, complejo y flexible le permite descubrir y comprender cómo hacer para que resulte más exitoso su aprendizaje.

Los proyectos son métodos de enseñanza, con los cuales se puede evaluar el grado de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales y/o motoras por parte de los estudiantes. Los proyectos permiten el ejercicio de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Los aprendizajes son lentos y exigen gran inversión de tiempo y trabajo, pero los aprendizajes son duraderos. Exigen mucha planeación de parte del docente para que el estudiante reciba todas las orientaciones necesarias antes de emprender el trabajo.

Otro de los instrumentos utilizados en evaluación son los mapas conceptuales, los cuales son instrumentos para estudiar la formación de conceptos y significados en los niños. Tienen por objetivo "representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones" (Novak y Gowin, 1988, p. 33). Una proposición se refiere a dos o más términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras y que en conjunto forman una unidad con un significado específico.

Otra manera de entender los mapas conceptuales es decir que son "recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones" (Novak y Gowin, 1988, p. 33). En general, se sabe que los aprendizajes significativos se producen más fácilmente cuando los conceptos nuevos se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos. Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos, esto es, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

Para que una evaluación sea más pertinente, puede ser interpretado a lo menos de dos formas: por una parte, vinculada a los aprendizajes esperados, es

decir, que sea realmente adecuada y relacionada con ellos, y en segundo lugar, centrada en lo relevante y significativo de estos aprendizajes, es decir, que dé realmente cuenta de los procesos importantes que están teniendo lugar en las niñas y niños.

Este criterio, lleva necesariamente a que el Educador centre su observación en procesos importantes, refleje y registre los movimientos, expresiones, búsquedas y ejecuciones que el niño produce como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, no basta con un registro del educador para considerar que un aprendizaje se da por logrado, o para detectar cómo va el niño evolucionando en el año frente a ese mismo aprendizaje esperado. Para ello, se requiere de variados registros, realizados por diferentes actores, técnicas y procedimientos, que permiten tener una visión más multifacética del proceso.

Como en la Educación Parvularia se reconoce que la evaluación es uno de los procesos más desafiantes de realizar, para que sea un aporte efectivo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Depende en gran parte de las habilidades del educador para observar, registrar y seleccionar las situaciones relevantes y pertinentes que permitan evaluar los aprendizajes esperados. Igualmente compleja es la formulación de juicios valorativos para establecer la adecuada orientación que surge de cada situación” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001.p.108).

Es de gran utilidad que la selección de situaciones e indicadores que el educador crea como primordial para evaluar los aprendizajes esperados, den respuesta a las características individuales del grupo de niños y niñas.

En la evaluación, se desarrolla todo el proceso evaluativo. Es participativa. Se busca una coherencia entre objetivos y los indicadores de los instrumentos de medición.

Tal vez la mayor exigencia sería, que ha de ser capaz de evaluar consensuadamente tanto el proceso pedagógico como su impacto teniendo presente estándares locales, regionales y nacionales.

En la actualidad la Evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. Para poder modificar los estilos evaluativos que predominan en los profesores es necesario un trabajo lento de análisis de los principios constructivistas y luego de las formas metodológicas que podrían implementarse, sin dejar de referirse a las maneras de evaluar los procesos de avance y de reconstrucción del conocimiento en las diferentes disciplinas.

Considerando que el proceso de evaluación no es solamente objetivo, porque se tiende a la subjetividad: “La evaluación, al considerarla como un proceso que se lleva a cabo a través de un procedimiento, se descompone en tres subprocesos o etapas:

- La medición;
- La evaluación propiamente tal, y
- La formulación de sugerencias para próximas tomas de decisiones”(Peralta;1996.p.146).

La evaluación como procedimiento se refiere a las tres etapas que María Victoria Peralta plantea. Este procedimiento es necesario para evaluar los aprendizajes de los niños y niñas, y también, los elementos curriculares para el proceso enseñanza y aprendizaje.

La medición: “En términos generales tiene como propósito constatar, registrar y llegar a cuantificar el nivel de desarrollo de un determinado aspecto.

Siendo la medición una etapa muy importante, ya que a través de ella se recoge información, no es suficiente en sí, pues es necesario pronunciarse valorativamente sobre la significación de la conducta medida. Esto es justamente el propósito de la segunda etapa: la evaluación propiamente tal” (Peralta;1996.p.146-147).

La medición tiene como finalidad recoger datos a través de instrumentos evaluativos, para posteriormente analizarlos con detenimiento en la evaluación propiamente tal. Esta se refiere a analizar, los datos recogidos, a través de la medición, para formular nuevas intervenciones pedagógicas con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Acerca de la formulación de sugerencias para próximas tomas de decisiones: ...“debe ser el aporte concreto a tener presente en la planificación de futuras líneas de acción. Generalmente se expresan en término de un menor – igual o mayor – nivel de exigencia y/o frecuencia de estimulación, cuando se refiere al niño(a) o en la indicación de cambios, cuando se aboca a los elementos del currículo” (Peralta;1996.p.147).

La formulación de sugerencias se lleva a cabo una vez realizada la evaluación, y al ver los resultados de este proceso de esta manera poder plantear nuevas alternativas de acción.

“En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender” (Coll; 1991.p. 199). “Cualquiera que sea el enfoque que vamos a adaptar en la evaluación es la mirada personal y profesional sobre el niño o niña, y sus circunstancias particulares” (Díaz;1998.p.2).

Según lo planteado por estos autores en la perspectiva constructivista, se deben generar instancias para lograr aprendizajes significativos, donde la Educadora es un mediador y un facilitador de estrategias, favoreciendo que los niños y niñas puedan resolver problemas en forma autónoma y así enfrentarse con seguridad a diversas situaciones.

De este modo en la actualidad la evaluación es entendida como una forma de comprensión y apoyo, ya que es un elemento a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de los niños y niñas, o sea, la evaluación debe centrarse prioritariamente en las formas en que los niños y niñas se aproximan a las habilidades, actitudes valores, que se esperan que desarrollen, más que en los resultados.

A partir de la información recogida el Educador se plantea, nuevos objetivos pertinentes para el desarrollo del niño y niña, seleccionando el instrumento adecuado para la evaluación considerando la organización del tiempo y del espacio.

“No debemos olvidar que la evaluación además de entregar información, sobre la significancia del hecho aprendido por el estudiante, también permite conocer las dificultades que se tuvieron para alcanzar dicho aprendizajes” (Coll, Palacios, Marchesi; 1993.p.420).

El objetivo del proceso evaluativo no puede ser certificar los aprendizajes logrados o no logrados, sino que, apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, mediante su incorporación significativa, de acuerdo a los conocimientos que posee cada niño y niña. Por esto el Educador debe estar atento a las posibles falencias o desviaciones que sufran los diferentes procesos de aprendizajes, a fin de hacer las observaciones pertinentes, para que el niño y niña reconozca lo discutible de sus relaciones conceptuales, la utilización de un determinado procedimiento y lo actitudinal.

“La evaluación se ha de centrar en los procesos de aprendizajes y no en las capacidades o las maneras de ser concretas. Si las evaluaciones se planifican, se establecen claramente los objetivos, se conciben como ayuda pedagógica, se dominarán mejor. Pondrán el acento en las adquisiciones y potencialidades, señalarán los errores y las carencias en una perspectiva positiva, sobre un objetivo a conseguir en un proceso que ha de ser más eficaz” (De la Torre; 1994.p.127).

Es necesario que la evaluación sea permanente y sistemática, y que no se perciba por los niños como un episodio aislado de su vida cotidiana “por lo cual, hay que contar con un buen registro de las incidencias de cada niño y niña en relación con el proceso seguidos los resultados obtenidos y las medidas utilizadas. Por lo tanto, este registro debe contemplar la información de que disponemos respecto al recorrido, el grado de consecución de los objetivos previstos y el grado de aprendizaje adquirido por cada contenido”(Fernández;1994.p.225), para esto el Educador debe prestar atención a los procesos que los niños llevan a cabo al realizar las actividades, donde el debe conocer el estado de avance en cada niño en relación con los objetivos trazados, como también el grado de adecuación a las estrategias de enseñanza, de modo de poder otorgarle el apoyo necesario, esto

supone que los niños conozcan lo que se espera de ellos y así participar en la definición de los parámetros que deben cumplir sus trabajos. Es conveniente que la evaluación de cada niño, se haga en relación con el objetivo planteado y de ninguna manera compararlo con los logros de otros niños.

Toda evaluación necesita que el Educador se cuestione acerca de las siguientes preguntas ¿Qué es evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?; La idea de partida es la importancia de la evaluación en el diseño, y también en el desarrollo de los proyectos educativos, a los que proporciona una vía de contrastación y de autocorrección. La evaluación está al servicio del proyecto educativo, es parte integrante de él y comparte sus principios fundamentales. Nos referimos, por supuesto, a la evaluación que prevé el propio proyecto en función de sus objetivos explícitos.

Para que se cuestione estas preguntas el Educador, el programa del nivel educativo del nivel transición, entrega pistas acerca de estas preguntas esenciales, que se plantearán antes de realizar la evaluación.

Son tres los momentos en que se debe evaluar. Cuando se inicia la actividad, denominada evaluación inicial, donde “el objetivo fundamental es determinar la situación en que se encuentra cada alumno al iniciar una secuencia de aprendizaje determinada. Pretende obtener información acerca de los conocimientos previos, actitudes y capacidades el alumno” (De la Torre;1994.p.115).

El primer momento permite proporcionar la información más completa posible detectar los conocimientos previos que posee cada niño frente a las competencias, habilidades, necesidades e intereses, que se trabajarán y así la Educadora poder realizar intervenciones adecuadas a las necesidades del grupo. Para ello, hay que considerar los tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje, sus núcleos y aprendizajes que se espera que los niños y niñas logren.

El segundo momento a considerar en la evaluación es durante el desarrollo de la actividad, la que se conoce como la evaluación procesual, donde “su objetivo es el proceso de aprendizaje, ya que evalúa progresos, dificultades, bloqueos, errores, durante todo el proceso. Esta tiene como finalidad proporcionar

al profesor y al alumno una información continua sobre el proceso realizado y señalar los problemas y dificultades en el aprendizaje y/o en la enseñanza“(De la Torre; 1994.p. 117-118).

Sobre la base de esta cita, la evaluación es una instancia donde se evalúa todo el proceso educativo que el niño vivencia durante la intervención pedagógica que realiza el Educador. Es importante mencionar que no sólo el Educador irá siguiendo este proceso, puesto que el niño, padres, asistentes, equipo multidisciplinario, son partícipes de la evaluación.

La evaluación de proceso es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalados para esta evaluación puede ser una semana, quince días, etc., y estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios) y, además hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se supondrán unas y otras evaluaciones de proceso.

La evaluación de proceso es netamente formativa, pues al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos.

La evaluación formativa se lleva a cabo a lo largo de la práctica pedagógica, ésta aporta antecedentes nuevos en relación a los aprendizajes de los niños y niñas, respecto a cómo se realiza el trabajo educativo en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje con el fin de ajustar o cambiar la acción educativa. Los instrumentos de evaluación pueden ser los registros de observación (en cualquier formato) y los indicadores elaborados por los educadores en relación de los aprendizajes esperados que se han trabajado.

El tercer momento se conoce con el nombre de evaluación sumativa, esta postula que: “siendo una evaluación de producto final del aprendizaje de construcción de competencia. Evalúa el tipo y el grado de aprendizajes que

estipulan los objetivos fijados a propósitos de los contenidos seleccionados inicialmente, al término de una fase de aprendizaje (ciclo etapa)” (De la Torre:1994.p.118).

Este momento final de evaluación permite constatar el logro de los objetivos propuestos, por parte del educador y de los niños y así poder retomar los objetivos que no se han logrado para considerarlo en nuevas propuestas educativas.

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso -en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

La evaluación final se realiza al término del proceso entre la Zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial con el propósito de observar si los niños se apropiaron de los aprendizajes esperados. Además, ofrece información necesaria a los educadores en relación a los contextos de aprendizaje.

Las preguntas qué, cuándo y cómo evaluar mencionadas anteriormente deben plantearse en el marco de la respuesta a una pregunta previa, de la que partiremos en nuestro análisis: evaluar, ¿para qué?; o, si se prefiere, ¿qué funciones está llamada a desempeñar la evaluación?, como veremos el qué, el cuándo y el cómo evaluar da lugar a respuestas sensiblemente distintas según que se refieran a una u a otra de las funciones de la evaluación.

Evaluar, ¿para qué?: las funciones de la evaluación.

En el contexto en el que nos situamos, la evaluación designa un conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógicas a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica. La evaluación debe cumplir, pues, dos funciones que vamos a comentar brevemente por separado: debe permitir ajustar

la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

El problema del ajuste pedagógico tiene a su vez dos vertientes complementarias que remiten a otras tantas funciones de la evaluación. En primer lugar, para poder decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos, es necesario conocer las características de los mismos susceptibles de interactuar con dicha ayuda, se puede decir, que la característica individual más importante desde el punto de vista educativo es el conocimiento previo, o mejor dicho, el conjunto de conocimientos pertinentes para la nueva situación de aprendizaje que el alumno ya posee en el momento de incorporarse a la misma.

<b>Tipos de evaluación Interrogantes</b>	<b>Evaluación inicial</b>	<b>Evaluación formativa</b>	<b>Evaluación sumativa</b>
<b>¿Qué evaluar?</b>	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., presentes en el proceso e aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.
<b>¿Cuándo evaluar?</b>	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
<b>¿Cómo evaluar?</b>	Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Otro modelo de evaluación, la evaluación del proyecto de aula o del plan anual que ha de estar al servicio de los aprendizajes.

Cuando nos proponemos abordar la evaluación de resultado de los proyectos, implica hacer un esfuerzo importante y complejo. En general la teoría sostiene que “es preciso que los modelos evaluativos consideren la evaluación de procesos además de los resultados y la apreciación de las familias, docentes y alumnos tienen de su educación y de las escuelas” (Peralta, 2004.p. 116).

Por otra parte investigaciones efectuadas en Chile y otros países que evalúan los resultados educacionales, indican que la responsabilidad de los resultados educativos, “implica que las escuelas realizan evaluaciones rigurosas sobre su funcionamiento con el fin de identificar los aspectos que están limitando las oportunidades de aprendizajes de sus alumnos y el desarrollo de la propia institución educativa. En las evaluaciones han de considerarse la participación y las opiniones de docentes, alumnos y familias” (Peralta, 2004.p. 116).

Uno de los temas más difíciles para la evaluación de los proyectos, es la de crear indicadores, para dar cuenta de resultados confiables.

No obstante esta situación, las educadoras necesitamos avanzar en la evaluación de aprendizajes y de los programas educativos que desarrollamos, para conocer y dar cuenta cuán efectivos han sido y cuánto han aportado al aprendizaje de los niños y niñas; especialmente hoy, estamos frente a una especial oportunidad, ya que contamos con un referente común que son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Si decide evaluar competencias también se plantea una dificultad, porque existen diferentes perspectivas para definir las especialmente las de los ámbitos sico-social e intelectual de los párvulos y porque los aprendizajes que comprenden, cambian radicalmente durante los primeros años de vida.

En síntesis y a fin de avanzar en este desafío de aprendizaje, podemos al menos evaluar nuestro proyecto de aula, debe mostrar cambios positivos en los niños y niñas. Por esto es responsabilidad de las educadoras que están a nivel de escuela, que a partir de la misión que pretende desarrollar y los propósitos que se plantea alcanzar, se defina el modelo evaluativo a utilizar de acuerdo a ese

contexto en el cual las educadoras tendrían que evaluar el impacto de su proyecto educativo, al menos en los aprendizajes de los niños y niñas y su efectividad, se dice que cuando existe efectividad, cuando la evaluación responde positivamente a través de dos preguntas básicas:

- ¿Estamos teniendo el impacto deseado?
- ¿Estamos logrando los cambios esperados?

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos. Por ello, la evaluación final puede adoptar dos funciones para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia.

Por otra parte se pretende que con la evaluación el niño, padres, educadores y asistentes, sean participe del proceso enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de mejorarlo, siendo capaces de autocriticarse y a la vez aceptando la crítica de los demás. Esto se hace evidente en la nueva reforma educacional, dependiendo de quien evalúa pueden identificarse tres formas de evaluación:

a) Autoevaluación: “La Autoevaluación es la que hacen los autores sobre su desempeño. Los profesores se evalúan a si mismo, en su rol de mediadores efectivos, logrando producir en sus alumnos cuestionamientos que los llevan a actuar desde una zona de desarrollo real a su zona de desarrollo próximo y los estudiantes evalúan su desempeño en el proceso, en su rol protagónico de estudiante que deben hacerse cargo de la construcción de sus propios aprendizajes. Este tipo de evaluación permite desarrollar en las personas la capacidad de mirarse en forma crítica y de modificar a la luz del evaluado su propio comportamiento” (Sepúlveda;1999.p.3).

En el jardín infantil, los niños deben participar de su evaluación, así los menores aprenderán a ser autocríticos. El autoevaluarse nace de cada persona por la necesidad de saber cuánto ha aprendido, si ha logrado sus propios objetivos

y los propuestos, también para formarse como ser íntegro en la sociedad. El educador debe crear una instancia dentro de su rutina en la que favorezca y desarrolle la autocrítica en los niños.

b) Heteroevaluación: “otra forma de evaluación es la Heteroevaluación que consiste en que una persona o un grupo emite juicios de valor acerca del trabajo de otro u otros (profesores-alumnos, alumnos-profesores, padres-profesores, profesor-padres, profesor-profesor, profesor-alumno, padres-alumnos, etc.)” (Sepúlveda;1999.p.2,3).

La Heteroevaluación se refiere a la evaluación que realiza un grupo de personas, para mejorar el trabajo del otro, además para intercambiar sus experiencias y conocimientos previos, así relacionarlo en una situación determinada, considerando diversas opiniones, aceptando críticas e ideas de otros. Esta forma de evaluación se considera de real importancia porque permite generar nuevos conocimientos y así la construcción de aprendizajes.

c) Coevaluación: “La coevaluación es cuando en forma cooperativa dos o más personas evalúan en forma conjunta los aprendizajes u otros aspectos del currículo como el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol de estudiante, el rol del profesor, etc. Este tipo de evaluación permite desarrollar el espíritu crítico hacia sí mismo y hacia los otros. Al llevarlas a cabo pueden intercambiarse los roles, en un momento el profesor y el estudiante pueden evaluar los aprendizajes de éste y en otro momento ambos pueden evaluar el rol de mediación del profesor u otros aspectos del currículum “ (Sepúlveda 1999.p.2,3).

La coevaluación se refiere a evaluar en grupo, parejas y entre pares, es decir, un grupo de personas, ya sean educadores, niños, padres, entre otros, evalúan en forma conjunta, puede ser un momento del currículo, los aprendizajes de otras personas, el proceso de enseñanza-aprendizaje y al educador. De esta forma se desarrolla el espíritu crítico tanto del evaluador, como el evaluado.

“La evaluación es un aspecto de la práctica escolar que debería ser considerado como uno de los medios importantes a través del cual los profesores y profesoras pueden entender y valorar cada día más su quehacer para obtener la información que necesita” (Vargas;1998.p.20). Según Vargas, los educadores a

través de la evaluación le dan sentido y valor a la labor que cumplen, ya que por medio de ésta, pueden elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además Isabel Solé y Cesar Coll plantean que es necesario que el profesor intervenga activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en la fase de planificación y organización como en lo que se refiera a la interacción educativa.

La evaluación no debe ser concebida como una calificación final, sino que debe ser una reflexión que acompañe los aprendizajes de los niños y que forme parte del proceso mismo del aprendizaje.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea integral, deben participar todos los integrantes de la comunidad educativa, niños, padres, apoderados, personal de apoyo, para que con su experiencia favorezcan el aprendizaje de los niños.

“La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser auténtico, por lo tanto concibe al niño como ser activo, constructor de sus aprendizajes, además de ser un proceso continuo, complejo, flexible que le permite descubrir y comprender como hace para que resulte más exitoso su proceso de aprender, finalmente es una responsabilidad compartida entre el educador y los párvulos” (House;1996.p.85).

Esta cita permite concebir la evaluación como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ésta ayuda al crecimiento personal de los niños, aprovechando sus potencialidades reestructurando las estrategias de aprendizaje que propone el currículum permitiendo reflexionar acerca del proceso aprender a aprender.

En primer lugar, el resumen de las opciones básicas derivadas de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, debe incluir una perspectiva de conjunto sobre el qué, cuándo y cómo evaluar en las tres vertientes de la evaluación. En esta presentación debe insistirse en la conveniencia de atender por igual las tres funciones de la evaluación destacando su utilidad como instrumentos de control y de ajuste de la acción pedagógica. Asimismo, debe subrayarse que, en la óptica adoptada, la evaluación del aprendizaje es siempre la evaluación de aprendizajes significativos

y funcionales, cualquiera que sean los tipos de contenido implicados. En suma, debe instarse a practicar la evaluación inicial, formativa y final como instrumentos pedagógicos, teniendo en cuenta que el aprendizaje escolar debe ser, por definición, significativo y que puede referirse tanto a hechos, conceptos y principios como a procedimientos, valores, normas y actitudes.

En segundo lugar, junto a los objetivos terminales y los bloques de contenido de primer nivel de concreción del diseño curricular, las orientaciones didácticas deben incluir también criterios para diseñar actividades de evaluación en las tres vertientes mencionadas teniendo en cuenta el tipo y grado de aprendizaje que señalan los objetivos terminales, la naturaleza de los contenidos seleccionados y la concepción constructivista del aprendizaje.

Recordando que en este nivel de concreción no se incluye todavía propuesta de actividades concretas de evaluación, sino tan sólo criterios generales para su confección.

Dentro de este contexto la evaluación se caracteriza por ser:

- **Flexible:** considerará los procesos y variables previstos en el diseño del modelo de evaluación, pero tendrá en cuenta los emergentes que no fueron anticipados en la programación didáctica. Introducirá las variables no previstas y elaborará criterios preestablecidos de valoración con respecto a éstas.

- **Integral:** tendrá como objeto de valoración los procesos de aprendizaje, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, competencias, vínculos, capacidades, dominio de estrategias y procedimientos de aprendizaje, necesidades e intereses de los alumnos así como las estrategias didácticas, vínculos, concepción pedagógica y expectativas de logros de los docentes. También incorporará los elementos relacionados al clima y la cultura del centro, además de la infraestructura de que se dispone para facilitar el hecho educativo y promover los aprendizajes.

- **Continua:** acompaña todas las instancias del proceso educativo. En el inicio permitirá conocer de dónde parte (el alumno, el grupo o el contexto escolar). Durante el desarrollo del proceso aportará información que permitirá ajustar o

modificar la programación e implementación didáctica. Al final permitirá determinar si los resultados fueron coherentes con las metas y objetivos propuestos.

- **Cooperativa:** han de participar todos los agentes del hecho educativo (docentes, alumnos, padres, comunidad). Será importante incorporar la autoevaluación (la del docente y la del alumno).

- **Individualizada:** la evaluación de cada alumno debe realizarse, en primer lugar, sobre la base de estándares individuales es decir comparando a cada niño consigo mismo, en función de la evolución de sus aprendizajes, con su ritmo particular y con sus posibilidades, en segundo lugar en relación con el grupo y en último lugar teniendo en cuenta parámetros generales institucionalmente establecidos.

- **Espontánea:** ha de instrumentarse en situaciones que tengan, desde la perspectiva del alumno, características de habitualidad, cotidianidad y espontaneidad, aunque sean situaciones creadas, por parte del docente, con el fin de evaluar, de manera de evitar la angustia, la presión y la artificialidad que significa la evaluación concebida como actividad específica de medición.

El enfoque evaluativo mencionado anteriormente surge en contraposición de las concepciones existentes durante mucho tiempo en las aulas como son las provenientes del Racionalismo Académico y, mayoritariamente, del Conductismo o eficiencia social.

En el primer caso, el racionalismo académico es un enfoque que se preocupa del desarrollo de la mente del individuo, pero desde el punto de vista de lo que es bueno para la sociedad. El individuo aprende y desarrolla sus capacidades mentales, pero la sociedad es la que determina qué es lo que debe aprender. Pone énfasis en la importancia de aprender conocimientos estructurados en materias determinadas.

En el racionalismo académico se evalúa el éxito del estudiante a través del proceso, usando instrumentos estadísticos objetivos, que son diseñados para medir los conocimientos que se le han transmitidos a los estudiantes. Los estudiantes son evaluados con respecto a un estándar con posterioridad para ordenarlos en la jerarquía de la disciplina.

- El propósito de la evaluación del estudiante, para la persona que recibe los resultados de la evaluación es hacer un orden para el futuro como avance para la disciplina.

- La intención de la evaluación del estudiante es para el evaluador una prueba de habilidad para representar lo que se le ha transmitido al estudiante.

- El desarrollo de las mediciones evaluativas formales, para evaluar al estudiante no es una parte integral del proceso de aprendizaje.

- La naturaleza de los instrumentos evaluativos usados para evaluar al estudiante se refieren a una norma.

- Los instrumentos para evaluar al estudiante son objetivos.

- Los resultados de la evaluación del estudiante están dirigidos y son beneficiosos para la disciplina académica.

- Durante la evaluación del estudiante se focaliza al individuo a las normas de grupo.

En el segundo caso, los desarrolladores de la eficiencia social tienen como objetivos, llevar a la persona a realizar tareas de manera eficiente y científica. Usualmente desde la perspectiva de la sociedad. El desarrollador de la eficiencia social considera sus intereses unidos al como realizar eficiente y científicamente su tarea, más bien que en lo que él realiza.

La evaluación es concebida como calificación del trabajo que realiza el alumno. Esta es sólo realizada por el Educador y está centrada en la información o contenidos “pasados o entregados”. Aquí no tienen cabida los errores, pues el educador asume que lo transmitido por él es sinónimo de aprendido por el alumno, por lo tanto, si algún alumno comete un error éste debe ser sancionado, a modo de corrección. Por ejemplo, con una calificación insuficiente destacada en color rojo, o agrupando a los alumnos que cometieron errores etiquetados como “flojos”, etc.

Desde esta perspectiva, el conocimiento tiene la naturaleza de una capacidad para la acción. Entrega al niño la habilidad para hacer ciertas cosas, habilidades que ellos necesitan para funcionar al interior de la sociedad.

Por lo tanto, el primer trabajo de los desarrolladores del currículum es entonces, determinar las necesidades sociales de sus alumnos y se expresan en los llamados objetivos terminales del currículum, los que constituyen a su vez estándares de formación. El desarrollador debe encontrar la manera más eficiente de producir un producto, el hombre educado, quien al cumplir con los objetivos terminales del currículo y dichos estándares, realiza las necesidades de la sociedad.

La concepción central de los procedimientos científicos en los desarrolladores que se enmarcan dentro de esta concepción, es el supuesto de que los cambios de la conducta humana tienen lugar en el contexto de causa-efecto, acción- reacción o estímulo- respuesta.

El concebir el cambio de la conducta humana dentro de este contexto requiere que los desarrolladores de la eficiencia social, predeterminan las relaciones entre causa y efecto, acción y reacción, estímulo- respuesta y entonces el plan de causa, acción y estímulo guía u orienta de manera directa y predecible a los efectos deseados, reacciones o respuestas. De esta manera, dos cosas juegan un papel importante en esta ideología, el concepto de aprendizaje y la creación de una secuencia de experiencias de aprendizaje.

Entonces, el origen del conocimiento, desde la eficiencia social, es visto como algo externo al individuo, por lo tanto tiene una existencia independiente. De acuerdo a esto, el aprendizaje es un proceso por el cuál el estudiante es formado en un ambiente de estímulo- respuesta, por un agente externo a él formado de tal manera, que un cambio en su organización mental, se manifiesta como un cambio de conducta. En esta ideología curricular el niño es visto como una materia prima que debe ser formado o diseñado para un producto final, que además posee las capacidades conductuales muy bien desarrolladas. El desarrollador más que preocuparse del niño como un actor dentro del mundo, se preocupa de las capacidades de acción de éste.

Dentro de esta ideología el profesor es concebido como un manipulador o supervisor de las condiciones de aprendizaje y de los materiales diseñados por el desarrollador, por lo tanto, prepara las condiciones estímulos en las cuales los

estudiantes aprenderán y a la vez, supervisa como el estudiante aprende en esas condiciones (desarrolla dualidad de roles).

Los desarrolladores, entonces, evalúan a los estudiantes automáticamente con respecto a estándares a priori que se basan en valores normativos. Ellos evalúan para determinar científicamente el control de calidad. Al hacer esto, usan un criterio binario de aceptación o rechazo de aquello que evalúan.

La evaluación se centra en el desarrollo del diseño del proceso enseñanza y aprendizaje, así se realiza una evaluación diagnóstica para ver si el alumno cumple o no con los pre-requisitos para iniciar el proceso porque de lo contrario deberá realizar actividades de reforzamiento o nivelación. Durante el proceso de aprendizaje se realizarán evaluaciones formativas que detectarán el estado de avance del alumno y la necesidad o no que éste desarrolle actividades remediales. Las evaluaciones formativas se centran principalmente en el estímulo o refuerzo positivo (premio) o negativo (sanción) que como su nombre lo indica refuerzan una conducta del alumno para obtener resultados positivos.

Esta evaluación está inmersa en el paradigma Conductista el cual en el ámbito de la Educación se destaca por ser una corriente Tecnológica esta concepción considerada innovadora por sus creadores y seguidores se fundamenta en un montaje tecnológico a partir del cual la enseñanza-aprendizaje se entrega de forma idéntica para todos los alumnos que aprenden (memorísticamente), además los contenidos están predeterminados, son aislados, teóricos, los cuales suponen aprendizajes para el futuro las estrategias que se emplean para concebir el aprendizaje son el dictado, la copia tal cual de los contenidos sin hacer primeramente una relación con los conocimientos previos que poseen los niños, ni la etapa de desarrollo en la cual se encuentran. Al referirnos al rol que cumple el educador aquí es de expositor y el rol del alumno es de un receptor pasivo a disposición de lo que ordena el profesor, y su acción se centra básicamente en la actividad manual e intelectual, la relación que se da entre ambos es de forma vertical. Ahora en cuanto a la evaluación podemos decir que ésta se realiza al final de cada proceso o unidad trabajada, por lo tanto de ella se espera obtener un producto que sería la reproducción de los contenidos, por lo

tanto si el alumno no consigue adquirir este resultado se considera como una falla o pifia la cual debe ser remediada a través de diferentes programas de condicionamiento, es decir el educador selecciona los estímulos para que los alumnos muestren la conducta esperada o una nueva.

En el paradigma Conductista encontramos el Condicionamiento clásico que “es el proceso a través del cual se logra que un comportamiento – respuesta- que antes ocurría tras un evento determinado- estímulo- ocurra tras otro evento distinto” (Arancibia, 2000.p.47).

El condicionamiento clásico describe el aprendizaje por asociación entre dos estímulos: se condicionan las personas a responder de una nueva forma a estímulos que antes no necesitaban tales respuestas.

Una forma de aplicar el condicionamiento clásico en educación es cuando el educador tiene en cuenta los procesos de condicionamiento que están a la base de todo aprendizaje, podrá comprender no sólo ciertas conductas y actitudes de los alumnos frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también a moldearlas de manera que permita un aprendizaje más efectivo.

Lefrancois (1988.p.22) citado por Arancibia (2000.p.49) plantea: “El condicionamiento clásico ocurre en todas las situaciones de aprendizaje en casi todos los momentos; dependiente de cualquier otro tipo de aprendizaje que está ocurriendo al mismo tiempo”.

Si un niño asocia contenidos nuevos con estímulos externos agradables probablemente presentará una respuesta condicionada de agrado frente a ese contenido. Por el contrario, si los asocia con estímulos desagradables, responderá con desagrado a los contenidos.

El condicionamiento clásico sirve a sí mismo sirve para explicar la existencia de ciertas actitudes, que el profesor puede ayudar a modificarlas “el aprendizaje es un proceso a través del cual se logra que un comportamiento – respuesta- que antes ocurría tras un evento determinado – estímulo- ocurra tras otro evento distinto.

A su vez otro tipo de condicionamiento que podemos encontrar en educación es el condicionamiento operante; el cual “Es el proceso a través del

cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las posibilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir” (Arancibia, 2000.p.51).

En el condicionamiento operante la atención está puesta en la consecuencia que sigue a una respuesta determinada y en el efecto que ésta tiene sobre la probabilidad de emisión de la reapesta en el futuro.

Lo que se refiere a refuerzo y castigo tiene secuelas de un comportamiento pueden acrecentar la probabilidad de ocurrencia de la respuesta (refuerzo) o reducir la probabilidad de que se repita (castigo).

Un refuerzo se define “como un evento que, presentado inmediatamente después de la ocurrencia de una conducta, aumenta la probabilidad de ocurrencia de dicha conducta.”(Arancibia, 2000.p.56). Existen distintos tipos de refuerzos. El refuerzo positivo es aquella consecuencia que al ser presentadas aumentan la probabilidad de que ocurra una respuesta.

El refuerzo negativo en cambio, es aquella consecuencia que al ser retiradas de la situación aumentan la probabilidad de que la respuesta vuelva a ocurrir.

En relación al castigo podemos decir que, además de controlar las consecuencias de una conducta, con el objeto de aumentar la probabilidad de que ésta vuelva a ocurrir, es posible manipular las consecuencias para producir una disminución de la conducta. Dos son los tipos de castigos, el positivo y el negativo, dependiendo de si es doloroso o placentero respectivamente.

Los programas de refuerzo como concepto se refieren a la pauta con la cual se aplica el refuerzo. En términos generales, el reforzamiento puede ser continuo o parcial.

El refuerzo continuo se refiere al reforzamiento de cada una de las respuestas correctas. Es el tipo de reforzamiento más rápido para aprender una conducta.

El refuerzo parcial o intermitente es aquel que se entrega de manera frecuente, pero no continuada, es decir, sólo se entrega frente a algunas emisiones de la conducta.

Este tipo de reforzamiento demora más en producir el aprendizaje de una repuesta, pero produce un comportamiento más resistente a la extinción.

En los programas de intervalo, los refuerzos se administran cada tiempo determinado. En el intervalo fijo, este período de tiempo es siempre el mismo, lo cual lo hace sumamente predecible y por lo cual tiende a disminuir la conducta inmediatamente después de entregado el refuerzo.

En el programa de razón, lo que importa es el número de respuestas ejecutadas y no el tiempo que pase entre cada refuerzo.

Aplicaciones del condicionamiento operante en educación. El principal potencial del condicionamiento operante al ser aplicado en la educación consiste en su capacidad para instaurar, modificar y eliminar conductas indeseables y para instaurar otras deseables. Así, los usos principales que le han dado, a esta técnica han consistido en crear un ambiente conductual apropiado a la situación de aprendizaje, mediante un adecuado uso del refuerzo como castigo y estímulos discriminativos.

Skinner, citado por Arancibia (2000.p.58) plantea que “El profesor debe seguir las siguientes indicaciones para lograr poner en práctica estos principios:

- Seguir el desempeño de una respuesta correcta con consecuencias positivas, ignorando las respuestas incorrectas.
- Proveer óptimas contingencias de reforzamiento por respuestas correctas, las cuales deben ser positivas, e inmediatas y frecuentes, inicialmente deben ser continuas y luego intermitentes.
  - Evitar utilizar el control aversivo.
  - Reforzar la conducta exacta que se quiere enseñar.
  - Aplicar el reforzamiento, lo más específicamente posible, evitando ser vago. Se quiere que el aprendiz entienda claramente cuál es el comportamiento que está siendo estimulado.
  - Estar atento a la naturaleza de los reforzamientos a utilizar, identificando aquellos pertinentes a cada aprendiz en particular”.

Podemos decir que, mientras en el condicionamiento operante, la atención está puesta en la consecuencia que sigue a una respuesta determinada y en el efecto que ésta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro.

Como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia fueron piloteadas en el año 2002 y ya puestas en marcha en forma regular en el año 2003, nosotras queremos ver en qué medida están siendo o no asumidas por las Educadoras de Párvulos.

### **CAPÍTULO III MÉTODO**

De acuerdo al carácter del presente estudio titulado: “Concepciones de Evaluación usadas por Educadoras de Párvulos en el nivel Transición II”, se propuso utilizar una Metodología de Investigación Cualitativa con el fin de observar en profundidad, a través de una mirada externa el saber cuál es el concepto que asumen estas Educadoras en sus prácticas pedagógicas. Una de ellas trabaja en un colegio particular subvencionado que pertenece a uno de los centros de práctica de referencia de la Universidad<sup>1</sup> y la otra que pertenece a una escuela municipal elegida al azar.

La Metodología de Investigación Cualitativa consiste en describir y comprender las prácticas educativas de los Educadores a través de su actuar dentro del aula.

“En el Paradigma Cualitativo, la investigación hace énfasis en el significado (la interpretación que hace el autor de su realidad), contexto (aspectos que forman parte de la vida social, cultural, histórica, física del actor), perspectiva holística (concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo), cultura (qué hace el actor, qué sabe el actor y qué cosa construye y utiliza)” (Gutiérrez, 2001.p.8-9).

Donde nosotras asumimos un papel de observador en el que describimos e interpretamos lo que sucede en una situación concreta, para lo cual se realizó un

---

<sup>1</sup> Centro de Referencia: Establecimientos que sirven de Centros de Práctica a la Universidad tanto iniciales como finales y que están en constante relación con la Institución.

estudio etnográfico, con el objetivo de registrar la realidad para reconstruirla a partir de los acontecimientos observados y de las significaciones que los propios sujetos otorgan a los acontecimientos.

“El papel del etnógrafo(a) es participar abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”. (Hammersley, 1994.p.15).

En la etnografía el objeto de estudio debe ser comprendido en una totalidad que le dé sentido. Es decir, tiene como propósito la construcción y no el descubrimiento del objeto de estudio, ya que la investigación etnográfica nos permite observar las prácticas ajenas, en positividad, es decir tal como ellas se dan en la cotidianidad del quehacer pedagógico.

“También es importante aquí, la flexibilidad de la etnografía. Puesto que ella no requiere de un diseño extensivo previo al trabajo de campo, como las encuestas sociales y los experimentos, la estrategia e incluso la orientación de la investigación pueden cambiarse con relativa facilidad, de acuerdo con las necesidades cambiantes, requeridas por el proceso de elaboración teórica” (Hammersley, 1994.p.38).

Entendemos por flexibilidad al hecho de que se pueden realizar otros procedimientos para profundizar la información que no necesariamente necesitan una elaboración previa.

“Las anotaciones de campo representan el método tradicional usado en la Etnografía para registrar los datos procedentes de la observación. De acuerdo con el carácter de observación Etnográfica, las notas de campo consistirán en descripciones más o menos concretas de procesos sociales y sus contextos.” (Hammersley, 1994.p.162).

La finalidad de estos registros son los procesos sociales en su totalidad, resaltando las características y propiedades, siempre basándonos en los problemas planteados en la investigación.

“Para realizar estos registros Etnográficos se deben tener en consideración diferentes aspectos: Se registra textualmente, se diseña el espacio o el entorno físico de los participantes (espacios grupales y personales), se hacen en primera persona, se acuerda cierto tipo de notaciones (código, símbolo), se pueden complementar con una grabación (autorizada por el observado), la ampliación de los registros debe ser dentro de las 24 horas, también es recomendable iniciar el proceso registrando simultáneamente dos personas simultáneamente dos personas (con el fin de evaluar la confiabilidad de los registros).” (Inostroza, 2001.p.43)

Para comenzar a recolectar la información hicimos uso de una entrevista, ya que nos permitirá acceder a información más íntima del sujeto (creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos).

La entrevista es una conversación que realiza el investigador con el protagonista de la investigación.

“El entrevistador debe tomar conciencia de que sus actitudes espontáneas o habituales puedan convertirse en obstáculos para la completa expresión del entrevistado. Por ello, el entrevistado precisa aprender a controlar sus actitudes y conseguir una actitud y una forma de preguntar, capaz de provocar el comportamiento de libre expresión del entrevistado” (Pérez, 1994.p.42).

La entrevista es una conversación espontánea, donde el investigador propicia un ambiente confortable y agradable, con el propósito de favorecer una respuesta natural, para esto las preguntas se realizaron de una forma semi-estructurada, la cual se profundizó en un tema particular con el entrevistado. Las entrevistas cualitativas deben ser flexibles y dinámicas, no estructuradas sino abiertas.

Todos los procedimientos anteriormente descritos nos aportaron una información acerca del sujeto de estudio y para esto se requirió una preparación previa exhaustiva, porque se pretende observar la realidad concreta a través de la observación directa, lo cual también se pudo realizar con la ayuda de filmaciones o grabaciones.

“Un grabador permita al entrevistador captar mucho más si reposara únicamente en su memoria” (Taylor, 1994:130).

Con los métodos de recolección mencionados se buscó comparar los hallazgos encontrados, por medio de un paralelo de la información, lo cual dio mayor precisión a nuestro análisis posterior.

### 3.1 Participantes

Los sujetos que participaron en la presente investigación son dos Educadoras de Párvulos que trabajan con niños de 5 a 6 años, del nivel transición II, una de ellas trabaja en un Colegio Particular Subvencionado que pertenece a uno de los centros de referencia de la Universidad, que tiene 8 años de experiencia y la otra pertenece a una Escuela Municipal elegida al azar, teniendo 6 años de experiencia, ambos pertenecientes a la ciudad de Temuco, los cuales constituyeron las unidades de análisis de estudio.

Los criterios de selección de las Educadoras fueron los siguientes:

- Profesionales con a lo menos tres años de experiencia.
- Haber trabajado con el equipo de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco.
- Que en el presente año no se encuentren alumnas de Internado de la Universidad Católica de Temuco o de cualquier otra Universidad.
- Una de ellas debe pertenecer a un Colegio Particular Subvencionado y la otra a una Escuela Municipal.

### 3.2 Diseño

Esta investigación es de tipo cualitativa.

### 3.3 Instrumento

Se utilizaron distintos instrumentos de investigación etnográfica: registros, filmaciones y entrevistas, los cuales nos permitieron adquirir la información necesaria para describir y analizar el concepto de evaluación que asumen las educadoras de párvulos en sus prácticas pedagógicas en el nivel Transición II.

Los registros etnográficos en su mayoría eran igual o superior a tres por educadora, con el propósito de obtener una mayor cantidad de pistas para realizar el análisis.

Las filmaciones evidencian el concepto de evaluación que implícitamente se asume en el aula y que nos sirvió de ayuda para el análisis.

Se realizaron entrevistas a las educadoras para develar la concepción que tienen de evaluación.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación es de tipo cualitativo, se analizó la relación existente entre las diferentes realidades observadas para luego utilizar la matriz de vaciamiento de la información recogida. A continuación para su comprensión se usaron los métodos interpretativo y comparativo realizando un paralelo entre las realidades que se escogieron para esta investigación. En la medida que se fueron levantando las hipótesis, éstas fueron comparadas con los objetos de estudio.

### 3.4 Procedimiento

Para lograr los objetivos propuestos se utilizaron los siguientes procedimientos:

**Objetivo N°1:** Describir el concepto de evaluación asumido por las Educadoras de Párvulos explicitado en sus planificaciones u otros documentos similares.

1. Entrevistas.
2. Planificaciones o proyectos.
3. Otros documentos.

**Objetivo N° 2:** Develar el concepto de evaluación asumido por las Educadoras de Párvulos en forma explícita o implícita en los instrumentos de evaluación utilizados preferentemente.

1. Planificaciones o proyectos.
2. Filmaciones.
3. Registros Etnográficos
4. Muestra de trabajo de los niños(as).

**Objetivo N°3:** Identificar el concepto de evaluación asumido por las Educadoras de Párvulos en sus prácticas pedagógicas.

1. Planificaciones o proyectos.
2. Filmaciones.
3. Registros Etnográficos
4. Muestra de trabajo de los niños(as).

**Objetivo N°4:** Establecer relaciones de coherencia entre el concepto de evaluación asumido explícitamente y el develado en forma implícita.

1. Entrevistas.
2. Planificaciones o proyectos.
3. Filmaciones.
4. Registros Etnográficos.
5. Muestra de trabajo de los niños(as).

**Objetivo N°5:** Identificar los elementos facilitadores u obstaculizadores para asumir la concepción de evaluación propuesta en las Bases Curriculares.

1. Filmaciones.
2. Registros Etnográficos.
3. Muestra de trabajo de los niños(as).
4. Entrevistas.

### 3.5 Análisis

Matriz de conceptos de Evaluación de las Educadoras de Párvulos

Concepto.	Educadora A.	Educadora B.
Definición de evaluación dada en entrevista/ conversación.	<p><b>“ La evaluación para mí, es el proceso que nos permite tomar decisiones para modificar la práctica y ver si los aprendizajes esperados o los objetivos se han cumplido”.</b></p> <p>La Educadora señala además, que “la evaluación es un aspecto sumamente importante en el proceso enseñanza – aprendizaje” porque a través de ella toma decisiones para ver si continúa con un determinado objetivo, lo modifica o lo cambia, y que si la evaluación no existiera, en realidad uno no podría mejorar en la parte pedagógica.</p>	<p>La evaluación es una de las cosas más complejas que nos corresponde hacer, pero sin duda <b>“es una forma de ir midiendo los aprendizajes de los niños, los logros”.</b> Sin evaluación no podemos saber cuanto han ido logrando los niños... entonces... pero también es “una de las cosas que más cuesta hacer en el quehacer pedagógico, la evaluación es donde hay más falencias yo diría, porque si bien es cierto existen artos tipos de instrumentos de evaluación, formas de evaluar, pero igual de repente se siente que hay cosas que no manejas o que no te resultan tan objetivas”.</p>
La forma como realizo la evaluación o Formas de evaluar.	<p>“Bueno de manera permanente <b>al inicio detecto los conocimientos previos viendo que aprendizaje esperado vamos a trabajar, tanto en proceso como en la evaluación diaria</b> con los niños, también realizo evaluaciones con <b>escala de apreciación, diversificadas</b> porque el nivel de los niños no es el mismo, <b>evaluación por ámbitos</b> y para que los niños tengan mayor claridad que se acabo el proyecto realizamos un <b>mapa conceptual.</b>”</p>	<p>La forma como realizo la evaluación es a través de instrumentos como <b>“la lista de cotejo, la escala de apreciación, la autoevaluación, con mapas conceptuales, con registros también, la coevaluación, también voy utilizando la ficha didáctica, me sirve cualquier cantidad para sintetizar los logros de los niños”.</b> Para realizar la evaluación considero los aprendizajes esperados para ir creando un instrumento o cuando hacemos otro tipo de actividades que permitan la coevaluación, la autoevaluación; el proceso como van los niños obteniendo logros, generalmente me voy basando en, como le fue en el inicio, como lo ha</p>

		<p>ido logrando el niño, si lo logró o no lo logró, <b>“reforzar lo que no logró”</b>.</p> <p>La forma de evaluar no es igual para todos los niños, porque hay niños que les cuesta más, hay niños que tienen un ritmo más lento, por lo tanto, tienes que tener ciertas consideraciones, dándoles más oportunidades, porque como todos los cursos en general son bastante heterogéneos en ese sentido, <b>“hay que hacer refuerzo más grande a los que les cuesta más”</b>.</p>
<p>Definición de evaluación usada en planificación de clases.</p>	<p>En la planificación de clases, la Educadora no explicita el propósito de la evaluación realizada diariamente, sino más bien, en su matriz <b>hace referencia a los instrumentos de evaluación que utilizará para evaluar los aprendizajes esperados a diario</b>, sin embargo, se evidencia que de un total de 18 días en los cuales se trabajó un proyecto, en 8 de ellos la Educadora anota los instrumentos de evaluación, en 6 ocasiones anota el modo de evaluación y en 4 hace una mezcla de ambas: modalidad e instrumentos de evaluación.</p> <p>De acuerdo a lo mencionado anteriormente podemos decir que quizás la Educadora no tiene absoluta claridad o tiene debilidades en relación a cómo se debe evaluar en relación a la Bases Curriculares de la Educación Parvularia, específicamente cuál es la diferencia entre la modalidad y los</p>	<p>No existen las evidencias tangibles reales para realizar una definición de evaluación con respecto a la planificación.</p>

	<p>instrumentos de evaluación. Pese a esto <b>la planificación da cuenta de que existe una evaluación integradora</b>, ya que responde a un conjunto de criterios generales que favorecen los sentidos principales que se plantean para la enseñanza y el logro de los aprendizajes esperados.</p>	
<p>Definición de evaluación dada en el proceso de enseñanza aprendizaje a todos los niños/as o a algunos niños/as o a uno/a.</p>	<p>La definición de evaluación que se evidencia en el proceso enseñanza y aprendizaje está enmarcada en el <b>enfoque constructivista</b>, puesto que la Educadora realiza a lo largo de la jornada distintas evaluaciones y durante los proyectos aplica los diferentes tipos de evaluación: <b>inicial, formativa y sumativa</b>. La evaluación inicial la realiza al comienzo de cada proyecto, para ello utiliza fichas didácticas que tienen dos partes: la primera donde los niños(as) deben dibujar lo que saben (en relación al proyecto) y la segunda donde dictan lo mismo a la Educadora o Asistente. La evaluación formativa la realiza aplicando diferentes tipos de fichas didácticas donde en cada una se evalúa un aprendizaje esperado u objetivo específico. Y la evaluación sumativa la realiza a través de una síntesis de las evaluaciones formativas o a través de un mapa conceptual que es elaborado por los niños con la mediación de la Educadora y Asistente.</p>	<p>❖ <b>La educadora en la evaluación con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, la mayoría de las veces “utiliza las fichas didácticas”, de tamaño real (oficio), para explicar a todo el curso, parándose frente de los niños/as. Al ser consultada por algunos o, un niño/a, “no hace uso de mediación para orientarlos en el desarrollo de la actividad a realizar”.</b></p> <p><u>Contexto:</u> La educadora realizará una evaluación por medio de una ficha didáctica en donde los niños tienen que distinguir las frutas de las verduras y, los árboles de las flores. La educadora, para dar las instrucciones a los niños/as, utiliza una ficha tamaño real (oficio). Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus actividad. <u>Textualidad:</u> Ed-Ños: Niños vamos a hacer ahora una evaluación, yo quiero saber si ustedes son capaces de reconocer cuáles son verduras y cuáles frutas, y quiero saber cuán capaces son de reconocer cuáles son flores y cuáles árboles (sostiene la ficha en sus manos y la</p>

	<p>❖ <b>En el contexto del proceso enseñanza y aprendizaje es importante destacar que la Educadora trabaja el error como fuente de aprendizaje, el cual pertenece netamente al enfoque constructivista.</b></p> <p><u>Contexto:</u> Los niños(as) se encuentran sistematizando el proyecto de El mundo de las mariposas, en la cual están recordando las partes del cuerpo de éstas.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Nñ5: A ver Carlitos, las alas de la mariposa ¿salen de la cabeza?  Nñ5-Ed: Eh...  Nñ5-Ed: De la espalda.  Ed-Nñ5: Sí, pero, ¿la mariposa tiene espalda?, ¿se llama espalda?  Nñ5-Ed: Noooo.  Ed-Nñ5: ¿No se acuerdan cómo se llama?  Asist-Nñ5: ¿cómo se llama esto? (se toca el tórax). ¿Se acuerdan?  Ed-Nñ5: La abeja también tiene.  Nñ5-Ed: Tórax, tórax (gritando).  Ed-Nñ5: ¡Muuy bien!  Ed-Nñ5: Entonces, Carlitos, ¿de dónde salen las alas de la mariposa?  Nñ5-Ed: Del torax  Ed-Nñ5: ¡Muy bien Carlitos!</p>	<p>muestra a los niños, y da a conocer las instrucciones) en esta parte vamos a pintar sólo las verduras y me van a marcar con una x las frutas, van a pintar sólo las verduras.</p> <p>Ño1-Ed: ¿Con una x hay que marcarlo?  Ed-Ños: Miren yo les voy a decir que es lo que hay acá (indicando la ficha que tienen en sus manos) verduras son las que hacemos ensalada, la que le echamos a la sopa ¿cierto?, acá está esto, es una zanahoria (indica con su dedo la zanahoria que se encuentra en la ficha y continúa) ésta es una cereza, ésta es una manzana, una mata de apio, un tomate, una frutilla, una cebolla, una lechuga y pera ¿ya? (una vez que los niños están desarrollando la ficha, la educadora hace callar a los niños con un sonido de silencio, y reitera las instrucciones) pinta sólo las verduras y marca con una x las frutas, las frutas no se pintan se les hace una x ¿ya?</p> <p><u>Contexto situación nº1:</u> La educadora da las instrucciones de una ficha al gran grupo, (utilizando una tamaño real, oficio), sobre grafemas.</p> <p><u>Contexto situación nº2:</u> La educadora toma una ficha tamaño real (oficio), la muestra, y da las instrucciones de cómo hacerla al gran grupo...</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed- Ños: Dice, copia los siguientes grafemas, son las mismas palabras que trabajamos la semana pasada:</p>
--	--	---

	<p><u>Contexto:</u> Los niños(as) se encuentran haciendo una síntesis del cuadro climático del mes y en este momento quieren saber cuál fue la condición climática que tuvo más días.</p> <p><u>Textualidad 1:</u>  Ed-Nñs: A ver Fernanda, ¿por qué dices que no?  Nña3-Ed: Porque tiene 9.  Ed-Nña3: A ver ¿y qué número es más grande el 9 o el 16 Fernanda?  Nña3-Ed: 16.  Ed-Nña3: Entonces Fernanda, ¿cuál es el que tiene más?  Nña3-Ed: El nublado.</p> <p><u>Textualidad 2:</u>  Ed-Nñs: Él se dio cuenta, él cambió su opinión. Primero decía que aquí habían más días en el mes (mostrando los días despejados), pero después dijo que acá porque habían 16.  Ed-Nñ1: Parece que el 16 es más grande que el 9 ¿o no Carlos?  Nñ1-Ed: No.  Ed-Nñs: Ah, ahora se volvió a cambiar Carlos, dice que el 9 es más grande que el 16, ¿estará bien?  Nñs-Ed: Noo, no, no.  Ed-Nñ1: Carlitos tienes que decidirte, ¿los</p>	<p>espinaca, filamentos, matico, sépalos y pétalos.</p> <p><u>Contexto:</u> la educadora realiza una actividad con fichas didácticas sobre árboles y flores en la que tiene que pintar los árboles y marcar con una cruz las flores.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Nos: Vamos a trabajar en la hoja por el lado en que están los árboles y las flores, quiero al igual que el trabajo anterior, que se concentren. ( La ficha con que les da las instrucciones es del mismo tamaño que la que ellos utilizan individualmente lo que dificulta que los niños observen bien desde sus puestos las instrucciones).</p> <p><b>❖ La educadora, al concluir los niños/as las actividades, realiza la evaluación de sus trabajos, utilizando calificaciones de nota (1 al 7)</b></p> <p><u>Contexto:</u> cuando la educadora da las instrucciones para realizar las fichas de los árboles y flores en la que hay que pintar y marcar con una cruz, la niña se encuentra jugando parada de su asiento y paseándose por las mesas de los otros niños(as), conversando e interrumpiendo.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Na: Después tú no sabes cómo trabajar Carolina,</p>
--	--	--

<p>puedes contar de nuevo? (el niño lo cuenta).  Nñ1-Ed: Este (indicando el que tiene 16).  Ed-Nñ1: ¿Estás seguro?  Nñ1-Ed: Sí.  Ed-Nñ1: ¡Muy bien!</p> <p><u>Contexto:</u> Los niños(as) trabajarán una ficha didáctica de evaluación y la Educadora la muestra en un papelógrafo para hacer el análisis acerca de qué tipo de texto es y el contenido de ella.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Nñs.: ¿Qué texto es? ¿será una canción, un poema, un cuento?  Nña1-Ed: Un cuento.  Ed-Nña1: Un cuento, ¿esto que está aquí es un cuento?  Nña1-Ed: Sí.  Ed-Nña1: ¿Por qué es un cuento Fabiola?  Nña1-Ed: Porque tiene letras..  Ed-Nña1: ¿Podrías por favor ir a buscar un cuento a la biblioteca para ver si es igual?  Nña1-Ed: Sí (la niña va a la biblioteca y toma un cuento).  Nñs-Ed: tía, tía, tía ( los niños la llaman)  Ed-Nña1: Cualquiera cuento por favor, ¿eso es un cuento? (la niña mueve la cabeza en señal de afirmación), ¿se parece a un cuento? (poniendo el cuento junto con el texto).</p>	<p>por eso te sacas malas notas.</p> <p><b>❖ Además, no permite que él o los niños al darse cuenta de sus errores puedan corregirlos por el simple hecho de haberse equivocado, ellos ya no saben por lo tanto ya no pueden corregirlo.</b></p> <p><u>Contexto:</u> La educadora realiza una ficha didáctica para realizar una evaluación a los niños (utiliza una ficha tamaño real para dar las instrucciones). Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus actividades.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: Nosotras no le podemos decir, ya calladitos, nadie habla. (Vuelve a repetir las instrucciones) Hay una cebolla, las verduras se pintan y las frutas se marcan con una x, el que tenga alguna duda pregunta a la tía.  Ño1-Ed: (Se acerca a la educadora y hace una pregunta sobre la ficha)  Ed-Ño1: Yo no te puedo decir, tú tienes que saberlo.  Ed-Ños: Niños, nosotros no les podemos estar diciendo, porque eso es lo que quiero saber yo, si ustedes son capaces de diferenciar entre frutas y verduras.  Ño2-Ed: (Muestra la ficha a la educadora)  Ed-Ño2: Cuidado que te falta algo ahí María José (la niña vuelve a trabajar a su puesto. Pasa un rato y</p>
---	--

<p>Nña3-Ed: No  Ed-Nña3: ¿Será un cuento entonces?  Nña3-Ed: No  Ed-Nñs: Entonces ya sabemos que no es un cuento.</p> <p><u>Contexto:</u> Los niños están revisando los días de la semana.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Nñ1: ¿Qué día es hoy Andrea? (se queda en silencio por unos segundos y luego contesta tímidamente).  Nña1-Ed: Sábado.  Ed-Nña1: ¿Sábado?,  Ed-Nñs: ¿Hoy es sábado?. A ver, y si es Sábado, ¿podemos venir al colegio?  Ed-Nña1: Porque fijate que hay un sábado en que estamos en la casa ... Entonces, ¿qué día es hoy Andrea? (La niña se queda en silencio).  Ed-Nña1: A ver, dinos los días de la semana.  Nña1-Ed: Lunes, Martes... ( nombra todos los días).  Ed-Nña1: Bien. Los días de la semana son ( comienza a repetir y los niños la siguen) Lunes, Martes....Viernes, paren (hace que los niños paren). Si ayer fue jueves ¿qué día es hoy Andrea?  Nña1-Ed: Viernes.</p>	<p>algunos niños se acercan a mostrarle la ficha, y la educadora les dice) vamos terminando y no me vengan a mostrar a mi nada.</p> <p><u>Contexto:</u> los niños se encuentran realizando una ficha al finalizar la ficha cada niño/a se dirige a la educadora para entregársela y para que ésta se las revise, ella recibe las fichas uno a uno y las corrige de inmediato.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ño: “Revisa bien, revisa bien” (le indica un error que él cometió en la ficha, en la cual tienen que marcar con una cruz las frutas y pintar las verduras, (en ésta el niño pintó una fruta, pero el niño se da cuenta de su error y se lo dice a la educadora.)  Ño- Ed: la fruta había que marcarla con una cruz., (pero ella no se lo corrige bien, igual le coloca una x de incorrecto y no le pone la nota máxima porque ya lo había hecho mal).</p> <p><u>Contexto:</u> la educadora repasa con los niños/s (que se encuentran ubicados en mesas de a cuatro), lo visto hasta el momento sobre las plantas y el reino al cual pertenecen ( vegetal).</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: dijimos que las flores, las plantas, los</p>
--	--

	<p>Ed-Nña1: Muy bien, si ayer fue Jueves hoy día es Viernes.</p> <p>❖ <b>La educadora guía a los niños(as) en la construcción de sus aprendizajes, utilizando una mediación efectiva de manera constante.</b></p> <p><u>Contexto:</u> En la misma síntesis del cuadro climático, hacen metacognición del objetivo de trabajar con dicho cuadro.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed-Nñs: Y ¿qué aprendimos cuando fuimos haciendo esto todos los días (indicando los dibujos de los días), que nos permitió aprender eso, Matías Yáñez? Nñ1-Ed: A, a, a divertirse. Ed-Nñ1: ¿Por qué te divertiste? Nñ1-Ed: O sea a, a, a (silencio). Ed-Nñ1: A ver Matías, ¿tú algún día hiciste un dibujo?, (silencio) ¿te gustó haberlo hecho? Nñ1-Ed: Sí. Ed-Nñ1: ¿O no te gustó? Nñ1-Ed: Sí me gustó. Ed-Nñ1: ¿Y por qué te gustó? Nñ1-Ed: Porque me quedó bonito. Ed-Nñ1: Te gustó porque te quedó bonito.</p>	<p>árboles y los arbustos, pertenecían al reino.....(espera respuesta de los niños). Ños-Ed: vegetal. Ña-Ed: animal. Ed-Ña: a ver, ¿por qué pertenecen al reino animal Brenda?... (la niña se queda en silencio)... Brenda?... por qué pertenece al reino animal?. Ña- Ed: porque sí. Ed: Ña: pero no, esa no es una respuesta. Ña-Ed: porque se parecen a los animales. Ed: Ña: ¿se parecen a los animales?, eso significa que tú no has escuchado nada de cuando vienes a clases.</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora realiza una ficha en donde los niños tienen que copiar de una cartulina cada una de las palabras que aparecen, y a la vez dibujar cada uno de los alimentos, que pertenecen a la flora que se encuentran en la cartulina, adosada a la pared. Pasados algunos minutos del desarrollo de la actividad, un niño se acerca a la educadora y le dice:</p> <p><u>Textualidad:</u> Ño-Ed: Tía ¿me presta la goma? Ed-Ño: La goma ¿para qué? Ño-Ed: Para borrar porque me quedó mal. Ed-Ño: ¿Qué le quedó mal, la letra o el dibujo? Ño-Ed: (El niño le responde a la educadora, con un tono de voz muy bajo, por lo cual sólo la educadora</p>
--	--	---

<p>Nñ1-Ed: Sí.  Ed-Nñ1: <b>¿Y qué tuviste que hacer Para poder hacer el dibujo? (silencio) ¿antes de hacer el dibujo, que tuviste que hacer?.</b>  Nñ1-Ed: Eh, buscar lápices.  Ed-Nñ1: Ya, lápices <b>¿y qué más?</b>  Nñ1-Ed: Lápices de hartos colores.  Ed-Nñ1: Ya y <b>¿después que tuviste los lápices que hiciste?</b>  Nñ1-Ed: Comencé a dibujar.  Ed-Nñ1: <b>Y para poder saber qué tenías que dibujar, ¿qué tuviste que hacer?</b>  Nñ1-Ed: Dibujar un sol.  Ed-Nñ1: Pero, <b>¿cómo tú sabías que ese día tu tenías que dibujar un sol?</b> (silencio). Te sentaste aquí (muestra una silla) y dijiste hoy día voy a dibujar un sol. <b>¿Cómo te diste cuenta qué tenías que dibujar un sol?</b>  Nñ1-Ed: Eh... miraba...  Ed-Nñ1: <b>¿Dónde tenías que mirar para ver si había un sol?</b> (silencio).  Nñ1-Ed: Allá (indicando el cuadro climático).  Ed-Nñ1: Pero, <b>¿cómo tú sabías que ese día había sol?</b> (una niña murmura).  Ed-Nña1: Pero Fernanda (le llama la atención y la niña se calla).  Ed-Nñ1: <b>¿Aquí en la sala mirabas el sol?</b>  Nñ1-Ed: Porque había sol.  Ed-Nñ1: <b>¿Y tú cómo sabías que había sol?, ¿dónde tenías que mirar para saber si</b></p>	<p>alcanza a escuchar)  Ed-Ño: Pero es que es sin borrar mi amor, no importa como te quede ¿ya? (el niño regresa a su puesto, para continuar su trabajo)</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora hace una sistematización de la actividad realizada el día anterior (sobre los tipos de raíces). Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus actividades.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: Ayer conocimos los diferentes tipos ¿de?...  Ño1-Ed: Plantas.  Ed-Ño1: No.  Ño2-Ed: Flores.  Ed-Ño2: No.  Ed-Ños: ¿Qué conocimos ayer niños? ¿Qué les contó la tía?  Ño3-Ed: Raíces.  Ed-Ño3: Raíces, Pablo parece que fue el único que estuvo en clases ayer.</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora realiza una interrogación sobre las partes de la hoja, con sus nombres respectivos, a través de una lámina de cartulina elaborado por ella, que se encuentra adosada a la pared. Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus</p>
--	---

	<p><b>había sol?</b>  Nñ1-Ed: Afuera.  Ed-Nñ1: Ah, o sea que para saber antes de hacer el dibujo teníamos que ir a mirar afuera.  <b>¿A dónde mirábamos, hacia que lado mirábamos?</b> (silencio).  Nñ1-Ed: Ahí en la puerta  Ed-Nñ1: De la puerta pero, <b>¿mirabas para el lado del gimnasio?</b>  Nñ1-Ed: No.  Ed-Nñ1: <b>¿Para dónde mirabas?</b>  Nñ1-Ed: Para allá (indicando hacia el patio).  Ed-Nñ1: <b>¿Y qué es lo que está allá?</b>  Nñ1-Ed: El patio  Ed-Nñ1: <b>¿Y qué más hay al lado de allá?</b>  Nñ1-Ed: El portón.  Ed-Nñ1: <b>¿Y mirabas el portón para saber cómo estaba el día?</b>  Nñ1-Ed: No  Ed-Nñ1: <b>¿Qué parte mirabas?</b>  Nñ1-Ed: Eh...eh...¡el cielo!  Ed-Nñ1: ¡Ah!, ahora entiendo, entonces para hacerlo todos los días, el que tocaba tenía que salir por la puerta ¿cierto? Mirar el cielo y observar cómo estaba el día.</p> <p><u>Nota:</u> Debido a lo extenso del texto, las preguntas de mediación están ennegrecidas.</p> <p>❖ <b>La educadora señala que considera</b></p>	<p>actividades.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: ¿Cómo se llama esta parte?, indicando con su dedo sobre la lámina, una de las partes de la hoja.  Ño1-Ed: Peciólogo.  Ed-Ños: (No considera la respuesta del niño, entonces ella dice) Pe-cio...  Ños-Ed: Pe-ció-logo (dicen todos)  Ed-Ños: Peciólo, no peciólogo (corrige a los niños).</p> <p>❖ <b>Al evaluar a los niños/as no realiza distinción por el nivel de desarrollo o ritmo de aprendizaje de cada niño/a, “utilizando el mismo instrumento de evaluación para todos”; si bien se evidencia que la educadora al momento de explicar una actividad se dirige a grupos de niños/as o a niños/as individualmente no se constata que dé explicaciones acordes a lo que él o los niños/as requieren en forma específica. Eso se puede evidenciar a lo largo del desarrollo de todas las filmaciones.</b></p> <p>❖ <b>La educadora tiende a entregarles a los niños/as contenidos factuales de forma expositiva (emisor- receptor), teniendo los niños/as un rol receptivo repetitivo.</b></p> <p><u>Contexto:</u> la educadora les muestra a los niños/s los</p>
--	--	--

<p><b>que hay niños que tienen menos habilidades en algún ámbito de aprendizaje y que, por lo tanto, realiza evaluaciones diversificadas</b>, pero al observar su quehacer pedagógico, pudimos evidenciar que su metodología de trabajo y evaluación no es diversificada, puesto que tanto el material de trabajo como los criterios que considera en que realiza la evaluación, no toma en cuenta el nivel de maduración de los niños(as) o el ritmo de aprendizaje de cada uno, razón por la cual, entre otras cosas, aplica las mismas fichas para todos.</p> <p>Nota: Las fichas que evidencian lo mencionado se adjuntan a continuación de la matriz.</p> <p><b>❖ Un aspecto importante de mencionar es que la Educadora propicia la existencia de la mediación entre pares.</b></p> <p><u>Contexto:</u> Los niños se encontraban interrogando un texto y uno de los niños estaba confundido, había una palabra que empezaba con la letra A y el afirmaba que era Ma.</p> <p><u>Textualidad:</u></p>	<p>tipos de raíces que presentan las plantas en unas imágenes que tiene en el panel, luego toma una planta de papa con raíz llevada por uno de los niños, la muestra y dice:</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ños: Éstas son las tuberosas porque tiene tubérculos en la raíz. (Afirmando, mientras los niños/as observan la raíz, sin realizar comentarios).</p> <p><u>Contexto:</u> los tenían como tarea llevar distintas hojas (de árboles, arbustos, plantas, flores), a la sala para ser observadas por ellos y ver sus partes. La educadora al momento de hacer la actividad comienza a revisar quién llevó o no las hojas.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ños: observen su hoja, ¿tiene su hojita un palito abajo, una patita para que la sujeten?. Ños- Ed: ¡síiiiiiiii!. Ed- Ños: Esta patita se llama peciólo, ¿Cómo se llama? Ños- Ed: Pe-ció-lo...</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora vuelve de su licencia a retomar el proyecto iniciado por ella (al comenzar la filmación), comienza a repasar las partes de la flor, indicando un dibujo con sus respectivas partes, las cuales va indicando al momento que va diciendo lo que es.</p>
---	--

	<p>Ed-Nñ1: Matías, ¿quieres que alguien te ayude?  Nñ1-Ed: Sí (una niña levanta la mano).  Ed-Nñ1: La idea es más bien que vayas pensando, no adivinando.  Ed-Nña1: Valeria.  Nña1-Ed: Abeja.  Ed-Nña1: Muy bien, abeja es una palabra que comienza con la letra A.  Nña2-Ed: Alcachofa.  Ed-Nña2: Alcachofa también.  Nñ2-Ed: Árbol, ya.  Ed-Nñ1: Matías, ¿ahora sí? (el niño asiente con la cabeza).  Nñ1-Ed: Animal.  Ed-Nñ1: Animal, ¡muy bien!</p> <p style="text-align: center;"><b>❖ La Educadora utiliza las distintas modalidades de evaluación.</b></p> <p>Ed-Nñs: Miren, escuchen el compromiso de la Fabiola.  Ed-Nña1: ¿Te acuerdas de tu compromiso Fabiola?  Nña1-Ed: Hacerle caso a las tías.  Ed-Nña1: ¿Tú consideras que lo cumpliste?  Nña1-Ed: Sí.  Ed-Nñs: Niños, cumplió su compromiso Fabiola?</p>	<p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: A ver niños, miren para acá, esto es una flor ¿cierto?  Ños- Ed: ¡Siiiiiiiiiiiiii!  Ed-Ños: Bueno, éstos son los filamentos y, esto lo vamos a ver porque ustedes mañana me van a traer flores.</p> <p><u>Contexto:</u> Los niños han traído de sus casas, recortes de vegetales y flores, para diferenciar los comestibles de los no comestibles y hacer un paralelo de esto. Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus actividades.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: ¿A qué reino pertenece la flora?  Ño1-Ed: Al reino vegetal.  Ed-Ños: (Explica), la flora significa: “flores”...  Ños-Ed: (junto con la educadora dicen) árboles, arbustos...  Ed-Ños: (Repite nuevamente) “árboles, arbustos, plantas, etc.”  Ño2-Ed: Tía ¿etcetera?  Ed-Ños: (No considera la duda del niño y reitera nuevamente) etc., etc.</p> <p><u>Contexto:</u> Luego de que los niños observaran una planta y contaran sus capullos, la educadora dio a</p>
--	---	---

	<p>Nñs-Ed: Sí.</p> <p><u>Contexto:</u> Los niños se encuentran sentados en el círculo de la sistematización del día y están auto y coevaluando las responsabilidades.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed-Nñ1: Ignacio, te toca (el niño se acerca al tablero de las responsabilidades). ¿Cumpliste tu responsabilidad? Nñ1-Ed: Sí (afirmando con la cabeza). Nñs-Ed: Noooo. Ed-Nñ1: ¿Cuál fue tu responsabilidad? (el niño indica el dibujo de su responsabilidad). ¿Ordenaste las mesas, o sea, limpiaste las mesas? Nñ1-Ed: Sí. Nñs-Ed: Noooo Ed-Nñ1: Con el paño, ¿estás seguro que lo cumpliste? (el niño solo mira a la Educadora). Nña1-Ed: No, tía. Nña2-Ed: Yo no lo vi. Nñ2-Ed: Yo tampoco.</p>	<p>conocer a los niños, a través de una lámina creada por ella, los tres tipos de flores que van a trabajar. Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus actividades.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed-Ños: Las flores se clasifican en tres tipos, que vamos a conocer nosotros. Ño1-Ed: ¿La flora? Ed-Ño1: No. Ed-Ños: Las flores, por ejemplo, están las flores que tienen, que son como un copihue, están las gamopétalas y éstas que son abiertas y tienen pétalos, se llaman dialipétalas, y las que están abajo (indicando la lámina) que parecen un racimo como dijo Felipe, se llaman inflorescencias ¿ya? Ño2-Ed: Tía, hay unas que son iguales. Ed-Ño2: Estas son parecidas (indica la lámina), las gamopétalas con las dialipétalas.</p> <p><u>Contexto:</u> Los niños se encuentran sentados en mesas de a cuatro, como habitualmente realizan sus actividades. La educadora luego de haber mostrado algunos tipos de flores y haber repasado su clasificación, llama a un niño adelante para hacerle algunas preguntas, sobre las partes de la flor, vistas anteriormente.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed-Ño: A ver Ignacio, ven.</p>
--	---	--

		<p>       Ño-Ed: Se acerca a la lámina.        Ed-Ño: ¿Cómo se llama éste? (indica con su dedo una parte de la flor)        Ño-Ed: Mmmmmmm (piensa un rato y observa la lámina, luego de un rato responde) receptáculo.        Ed-Ño: Receptáculo o Tálamo, muy bien... ¿y ese? (indica otra parte de la flor)        Ño-Ed: Eeeeeeeee (piensa un rato)        Ed-Ños: Déjenlo solo porque él es inteligente.        Ño-Ed: (Continúa pensando y en silencio)        Ed-Ño: ¿Cómo se llamaba ese donde comían las abejas?        Ño-Ed: Polen.        Ed-Ño: Polen (afirma).     </p> <p>       ❖ <b>Repetitivamente la educadora deja de cumplir su rol de implementadora y facilitadora de herramientas o materiales concretos que no pueden ser omitidos para el logro de un aprendizaje esperado (ámbito comunicación, núcleo lenguaje verbal, sub núcleo iniciación a la lecto escritura), formato o silueta de diferentes texto.</b> </p> <p> <u>Contexto:</u> Esto se hace evidente también en el uso de fichas didácticas tamaño real, ya que éstas impiden el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la poca visibilidad que tiene casi el 100% de los niños.     </p>
--	--	---

	<p><u>Contexto de la situación:</u> La educadora junto con los niños van a hacer pajaritos. La asistente en el rotafolio anota la receta, sin formato de receta, mientras la educadora le dicta para realizar una receta en el momento.</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora muestra a los niños una lámina con una flor con sus respectivos nombres, luego muestra a los niños unos botones de rosas (receptáculo). Los niños se encuentran ubicados, como habitualmente, en grupos de a cuatro, algunos niños para ver mejor se ponen de pie y se acercan a la educadora, pero ella les pide que tomen asiento y, entrega a cada mesa un coquito para mirarlo. Dice a los niños que lo observen y luego les pide que lo abran para ver las semillas.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed-Ños: Quiero que desarmen todo lo que tiene el coquito adentro y lo veamos (algunos niños tratan de abrirlos con los dientes). Ño1-Ed: Está duro (trata de abrir el coquito) Ed: (pasa por cada grupo parte el coquito por la mitad y dice) Sáquenle todo lo que tiene dentro y déjenlo sobre la mesa. Ed-Gr1: ¿Qué tenía el coquito dentro? ¿Nada? Gr1-Ed: (Observan a la educadora y no contestan) Ed-Gr1: Yo le veo muchas cosas, Sáquenle y déjenlo sobre la mesa (a todos los grupos les repite lo mismo)</p>
--	--

	<p>Ed-Ños: ¿Qué quieres tú?  Ño-Ed: (Le pide un coquito)  Ed-Ño: Sí. a todos no les di, porque no tengo más...  aaaaa, aquí hay, mira, sácale de aquí.  Ño-Ed: (recibe lo que le entrega la educadora y se va a su puesto)  Ed-Asis: Tía, ¿Dónde está la lupa?  Asis-Ed: (Va en busca de la lupa y se la entrega a la educadora)  Ed-Gr2: (Se acerca al grupo y le dice a un niño) miren la semillas (mientras ella, le sostiene la lupa a un niño. Un niño de otra mesa se acerca a mirar)  Ed-Ño: Anda a sentarte a tu puesto tú, si ya te va a tocar. (Le realiza una pregunta al niño que está mirando a través de la lupa) ¿qué parecen?  Ño-Ed: (observa en silencio, mientras observa, se empaña la lupa)  Ed-Ño: No le pongas la boca encima porque se empaña.  Ed-Ños: A ver niños, cuando observemos con la lupa es para ver con los ojos no con la boca.</p> <p style="text-align: center;"><b>❖ La educadora hace uso de refuerzo positivo con los niños/as que responden de forma deseada, a las preguntas realizadas por la misma.</b></p> <p><u>Contexto:</u> Los niños se encuentran sentados en sus mesas de a cuatro, cada uno está con una hoja. La educadora pasa puesto por puesto y le pide a los</p>
--	---

		<p>niños que le muestren el nervio y el pecíolo de sus hojas. Le pregunta a Nicolás, el cual da la respuesta deseada por la educadora...</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ño: Muy bien Nicolás (le dice mientras le hace cariño en la cabeza)</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora está repasando las plantas comestibles y las no comestibles con los niños y niñas. Les pregunta uno por uno, ¿qué plantas se pueden comer?</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ños: a ver tú, ¿qué planta se puede comer?. Ño- Ed: el cilantro. Ed- Ño: el cilantro, ¡muy bien!, ¡brillante!, ¡un aplauso!.</p> <p><u>Contexto:</u> Se está realizando una actividad en la cual los niños tienen que clasificar las hojas entre alargadas y redondas, para luego seriarlas del más grande al más chico. Mientras los niños trabajan, la educadora pasa puesto por puesto observando los trabajos de los niños/as y, toma un trabajo de una de las mesas y la muestra a los niños.</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ños: Miren niños, este trabajo está impecable.</p>
--	--	---

		<p><u>Contexto:</u> La educadora está comparando las raíces de las plantas llevadas por los niños, con la imágenes que tiene en el panel, para enfatizar las diferencias entre unas y otras, muestra una raíz y pregunta...</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ños: ¿Cómo se llamaría ésta? (la contrasta con el dibujo) Ño- Ed: Axoforma, axoforma. Ed- Ño: Axoforma, muy bien, un aplauso para Olivero.</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora está haciendo un mapa conceptual para sintetizar lo visto hasta el momento en el proyecto ("Las flores de muchos colores"). Los niños/as comienzan, a pedido de la educadora, a decir todos los árboles, arbustos, flores y plantas que conocen, entre otros. La educadora pregunta...</p> <p><u>Textualidad:</u> Ed- Ños: ¿Cómo se llama el árbol que da el piñón? Ño1- Ed: Piñon... Ed- Ños: No Ño2- Ed: Araucaria. Ed-Ños: Araucaria, ¡Muy Bien!, ¡Brillante! (Dice fuerte mientras sonríe).</p> <p><u>Contexto:</u> La educadora se encuentra realizando una interrogación de las partes de una hoja, a través de</p>
--	--	--

		<p>una imagen elaborada por ella en una cartulina que se encuentra adosada a la pared.</p> <p><u>Textualidad:</u>  Ed-Ños: "Esta parte más ancha de la hoja ¿Cómo se llamaba?"  Ños-Ed: (Los niños no contestan la pregunta, quedándose en silencio)  Ed-Ños: Lo vimos ayer (realiza otra pregunta) ¿Qué es el tacto niños?  Ño1-Ed: Los sentidos (responde)  Ed-Ño1: Es uno de los sentidos (indica con su mano al niño) "Un aplauso para Nicolás por favor, brillante, aprendan de Nicolás, un aplauso"</p>
<p>Definición de evaluación o definición de los instrumentos utilizados.</p>	<p><b>Los instrumentos de evaluación dan cuenta de que hay una selección intencionada de ellos, los indicadores evalúan los aprendizajes esperados que se pretenden medir y su coherencia con los énfasis que nos proponen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.</b></p> <p>La educadora menciona: "yo me siento como super en pañales en cuanto a la evaluación, porque han aparecido otros instrumentos de evaluación, la verdad es que yo normalmente utilizo la escala de apreciación, los registros, los mapas conceptuales, las evaluaciones de los</p>	<p>Ya que la educadora no contaba con sus planificaciones ni evaluaciones por el hecho de haberlas prestado a otra colega que finalmente no se las devolvió no se pueden definir los instrumentos, constatándolos, sino que sólo se pueden señalar de acuerdo con lo dicho por la educadora en la entrevista, según esto ella señala que utiliza diferentes instrumentos para la evaluación de las actividades que realiza para el logro de los objetivos esperados seleccionados por proyecto, estos instrumentos son: listas de cotejo, escala de apreciación, autoevaluación con mapas conceptuales, registros de observación directa, la coevaluación y fichas didácticas.</p>

	<p><b>niños y yo sé que hay otros instrumentos que me gustaría aprender, por ejemplo las rúbricas”,</b> y de acuerdo a los aprendizajes esperados u objetivos utiliza los distintos instrumentos.</p> <p>Las escalas de apreciación las trabaja directamente con las fichas didácticas, para ello utiliza las últimas como evidencias concretas de lo que han aprendido los niños(as) y las evalúa considerando ciertos indicadores para señalar en que criterio se encuentran: logrado, semi logrado o en proceso.</p> <p>Los registros de observación directa son anotaciones que realiza en su cuaderno y que considerará al momento de evaluar el trabajo de los niños(as).</p> <p>Los mapas conceptuales son elaborados de manera colectiva por el grupo de niños con la mediación de la Educadora y Asistente. Estos los realiza al finalizar un proyecto.</p>	
--	--	--

**NOTA:** En algunas de las situaciones descritas no se señalan textualidades ni contextos, esto significa que la situación se ve durante toda la realización de las actividades y a lo largo de los proyecto por eso se señalan de una forma generalizada.

