Evaluación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil – SVDI en Educación Inicial: Jardín-Transición

El caso de las Docentes de tres Instituciones Educativas

Johana Milena Jiménez Alvarez

Código: 2017287558

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Bogotá D.C.

Abril 2020

Evaluación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil – SVDI en Educación Inicial: Jardín-Transición

El caso de las Docentes de tres Instituciones Educativas

Johana Milena Jiménez Alvarez

Trabajo Investigativo para optar por el Título de Magister en Educación

Director de Tesis
Luis Alfonso Tamayo Valencia

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad en Educación

Maestría en Educación

Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Bogotá D.C.

Abril 2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

DIRECTOR DE TESIS

_____

Luis Alfonso Tamayo

JURADO

_____

Graciela María Fandiño Cubillos

JURADO

_____

Edna Patricia López

Bogotá D.C., Abril 2020

DEDICATORIA

A mi familia y a mi compañero de vida y aventuras en quienes he encontrado durante todo este proceso apoyo, confianza, comprensión en todos los momentos gratos y difíciles de mi proceso investigativo, su motivación constante ha contribuido a la realización de este sueño.

AGRADECIMIENTOS

A mis estimados profesores Alfonso Tamayo y Libia Stella Niño Zafra, y al grupo de investigación Evaluándo_nos, quienes fueron fuente de inspiración, me aportaron sus conocimientos, experiencia y me acompañaron con sabiduría en este ejercicio. A las maestras que participaron en la construcción de mi proyecto, con quienes he compartido un proceso pedagógico y han hecho posible mi experiencia como investigadora.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 13

CAPITULO 1 18

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE CALIDAD EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL 18

1.1 Política, Política Pública y Política Educativa 18

1.2 Organismos Internaciones, Calidad y Evaluación. 21

1.3 Contexto Normativo de la Política de Primera Infancia- Educación Inicial 29

1.3.1 Antecedentes a nivel internacional: 29

1.3.2 Antecedentes a nivel nacional: 32

1.3.3 Antecedentes a nivel distrital 42

1.3.4 Proyecto 901. Pre-jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial (2012) 48

1.3.5 Proyecto 1050 Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones 51

CAPITULO 2 55

ANTECEDENTES SOBRE EVALUACIÓN Y SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL (SVDI) 55

2.1 Antecedentes sobre la Evaluación 56

2.1.1 Modelos de Evaluación Cuantitativos 57

2.1.2 Modelos de Evaluación Cualitativos 64

2.1.3 Modelos de Evaluación Formativa y Crítica 67

2.2 Tendencias para la evaluación de estudiantes y de docentes 74

2.3 La educación Inicial y el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) 77

2.3.1 Antecedentes del SVDI.....77

2.3.2 Estructura del SVDI 80

2.3.3 Uso del SVDI 85

CAPITULO 3.....92

REFERENTE CONCEPTUAL DEL SVDI: EDUCACIÓN INICIAL Y DESARROLLO INFANTIL 92

3.1 Tendencias de la Educación Inicial en Colombia 93

3.2 Desarrollo Infantil.....97

3.3 Referentes Conceptuales sobre Desarrollo Infantil del SVDI 99

3.3.1 La teoría del desarrollo Socio-Cultural de Vygotsky 102

3.3.2 Procesos de Desarrollo Infantil 106

CAPITULO 4.....113

POSTURA EPISTEMOLÓGICA, ENFOQUE INVESTIGATIVO Y DISEÑO METODOLÓGICO.....113

4.1 Postura Epistemológica 113

4.2 Enfoque Investigativo.....115

4.2.1 Criterios de selección 117

4.2.2 Población participante en la investigación.....118

4.3 Estrategias para la recolección de la Información 118

4.3.1 Investigación documental.....118

4.3.2 La entrevista semi-estructurada a expertos 120

4.3.3 La encuesta.....122

4.3.4 Grupo Focal 123

4.4 Técnicas para procesamiento y análisis de la información.....124

CAPITULO 5.....128

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN.....128

5.1 Análisis y presentación de información obtenida mediante aplicación de instrumentos.....128

5.1.1 Entrevista semiestructurada a expertos.....129

5.1.2 Cuestionario dirigido a docentes.....164

5.2.3 Grupo Focal- Entrevista semiestructurada a docentes.....178

PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....214

6.1 Reflexión sobre la política pública en el contexto educativo......215

6.2 Reflexión sobre la articulación de los acuerdos institucionales......218

6.3 Reflexión sobre la integralidad y el desarrollo infantil.....220

6.4 Reflexión sobre la práctica pedagógica.....221

6.5 Reflexión sobre la evaluación con sentido formativo.....224

6.6 Reflexión sobre la evaluación con sentido crítico.....226

6.7 Reconocimiento de la población diversa.....229

CONCLUSIONES.....231

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS.....237

ANEXOS.....249

Anexo 1. Instrumentos de Valoración del SVDI.....249

Anexo 1.1 Instrumentos de desarrollo individual.....249

Anexo 1.2 Instrumento para docentes.....254

Anexo 1.3 Instrumento de valoración del Contexto Institucional dirigido a Coordinadores 259

Anexo 1.4 Instrumento de valoración contexto familiar 263

Anexo 2. Entrevista dirigida a expertos 264

Anexo 3. Cuestionario dirigido a docentes 265

Anexo 4. Caracterización docentes participantes 267

Anexo 5. Entrevista semiestructurada a docentes 269

.....269

Lista de Tablas

Tabla 1. Planes de desarrollo y propósitos en educación inicial 2004 – 2020……...42

Tabla 2. Procesos estructurales del componente pedagógico, proyecto 1050……..…53

Tabla 3. Procesos estructurales del componente Familia, comunidad y Redes, proyecto 1050.

……..54

Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis de investigación…….……...119

Tabla 5. Expertos entrevista semi-estructurada…….122

Tabla 6. Estrategias para la recolección de la Información……...123

Lista de Figuras

Figura 1. Antecedentes Internacionales y Nacionales de políticas en Primera Infancia……40

Figura 2. Estructura del SVDI……..……80

Figura 3. Componentes del SVDI……82

Figura 4. Ruta para la valoración y el seguimiento al desarrollo…….....89

Figura 5. Procesos de desarrollo individual valorados en el SVDI…….……112

Figura 6 Categoría Políticas Educativas IED Luis Eduardo Mora Osejo…….164

Figura 7 Categoría Políticas Educativas IED Brazuelos…….…....164

Figura 8 Categoría Políticas Educativas IED Eduardo Umaña Mendoza……..…...164

Figura 9. Comparativo Categoría Políticas Educativas. …….…….....165

Figura 10 Categoría Modelos de Evaluación IED Luis Eduardo Mora Osejo……...169

Figura 11 Categoría Modelos de Evaluación IED Brazuelos……...169

Figura 12 Categoría Modelos de Evaluación IED Eduardo Umaña Mendoza……...169

Figura 13 Comparativo Categoría Modelos de Evaluación……..……170

Figura 14 Categoría Desarrollo Infantil IED Luis Eduardo Mora Osejo……..……..174

Figura 15 Categoría Desarrollo Infantil IED Brazuelos. ……..…….……174

Figura 16 Categoría Desarrollo Infantil IED Eduardo Umaña Mendoza…….……...174

Figura 17 Comparativo Categoría Desarrollo Infantil……..……175

Lista de Anexos

Anexo 1. Instrumentos de Valoración del SVDI...……249

Anexo 2. Entrevista semi-estructurada a expertos……264

Anexo 3. Cuestionario dirigido a docentes……265

Anexo 4. Caracterización docentes participantes……267

Anexo 5. Entrevista semiestructurada a docentes……....269

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se inscribe en las investigaciones que sobre Evaluación Educativa se han orientado desde el Grupo de Investigación Evaluándo_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, al interior del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es así como la investigación dará cuenta de un ejercicio de Evaluación sobre el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) en educación inicial: Jardín-Transición, analizando el caso de las docentes de tres Instituciones Educativas Distritales, a la vez que propondrá perspectivas de evaluación crítica y formativa.

La política educativa que se analizará, se encuentra adscrita a la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia, específicamente en la Dirección de Educación Pre-escolar y Básica, y en el marco de los proyectos 901 (Pre-jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial y 1050 (Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones), que buscan materializar el derecho a la educación y al sistema educativo oficial de los niños y las niñas desde los 3 años de edad, a través de la implementación del ciclo inicial, orientado a garantizar su desarrollo integral desde un modelo inclusivo y diferencial.

Para iniciar, vale la pena mencionar que el Ministerio de Educación Nacional como principal organismo responsable de la Educación en Colombia, determina los criterios y las políticas nacionales, define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo. En concordancia con la misión del MEN actúan también el conjunto de Secretarias que velan por la “calidad de la educación” entendiendo la calidad como la oportunidad de "Formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva que contribuye a

cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad." (Acuerdo por la Calidad 2014).

Es en el tema de la calidad donde convergen varias intenciones políticas y económicas, pero también es allí donde se da paso a múltiples interpretaciones respecto al concepto y en donde se abre la discusión y reflexión de lo que significa “calidad educativa”.

Para la Secretaria de Educación del Distrito, la calidad educativa corresponde al reto de la administración en posesionar a Bogotá como la primera entidad territorial del país en educación: la ciudad educadora de Colombia, para lograrlo tiene claro que “la evaluación y seguimiento continuo de los aprendizajes de nuestras niñas, niños y jóvenes son la clave para establecer rutas y planes de mejoramiento que conduzcan a las instituciones educativas hacia la excelencia”.

Como producto de lo anterior, la SED asume el reto de desarrollar e implementar, en conjunto con toda la comunidad educativa, el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI- como herramienta que permitirá el reconocimiento, tanto de las capacidades y talentos particulares de cada niña y niño, según su momento vital, como del tipo de relaciones, oportunidades y obstáculos que se configuran en los entornos donde transcurre su vida y con ello identificar los procesos del desarrollo que deben ser atendidos y potenciados a través de propuestas pedagógicas. Adicionalmente, el sistema es una estrategia de recopilación, sistematización y análisis de información que espera generar reportes de calidad para alimentar decisiones y nuevas ofertas de atención integral a dicha población.

Ahora, según lo expresa Juan Manuel Álvarez Méndez, las intenciones de quienes establecen las políticas de evaluación se enmarcan desde la corriente del pensamiento neoliberal, de alcances trasnacionales, están guiadas desde un ámbito empresarial de mercado, y buscan aumentar su rentabilidad y eficiencia; y el interés por mejorar la “calidad educativa” subestima la formación de ciudadanos, niega la complejidad multicultural, la diversidad social y cultural. En ese sentido, la calidad se convierte en control, o como lo denomina Juan Manuel

Álvarez, *Evaluación institucional*, en donde la relación docente-estudiante es comparable con técnico-cliente y los resultados académicos son ahora productos de consumo, razón por la cual se hacen necesarios indicadores de rendimiento y estándares de medición que permitan las comparaciones y la competitividad. Los sentidos, significados, usos e instrumentos de la evaluación se expresan en términos de eficiencia, eficacia, razonamiento técnico e instrumentos de poder y control administrativo y político.

En acuerdo con lo que expone este autor, la evaluación se aleja de su concepción inicial que permite analizar, conocer, comprender, mejorar, transformar e innovar las prácticas pedagógicas, y por el contrario, deslegitima las realidades en los centros de formación y la profesionalización de los maestros.

En la misma línea, afirma el profesor Álvarez Méndez, la evaluación se concibe como una rendición de cuentas o auditoria, impuesta por entes externos (FMI, OMC, OCDE) de racionalidad económica que buscan la estandarización de procesos que dentro de un contexto real de formación pierde sentido en tanto invisibiliza procesos formativos, de inclusión, de autonomía y de toma de decisiones. La evaluación entonces, adquiere relaciones jerárquicas promovidas fuera de los sistemas educativos, se valida en resultados, sin analizar contextos, niveles de desarrollo, dimensiones humanas, tanto de instituciones, docentes y estudiantes. En dicho control lo importante es justificar las inversiones en educación, de ahí que la educación ha dejado de ser vista como un servicio con función social que propende por la formación permanente e integral de los sujetos.

Por su parte, Ángel Díaz Barriga, en su artículo *Evaluar lo académico* sustenta que, la articulación entre los términos evaluación y poder es un nueva forma de dominación racional, en donde se justifica la evaluación como fin de mejoramiento educativo, pero en donde también se excluye y se limita la oportunidad de quienes no merecen recibir determinado tipo de educación. Desde esta postura, salta a la vista el concepto de darwinismo social, que beneficia solo a los mejores, preparados y audaces, y superpone una perspectiva sociológica enmarcada por la

competencia, y el carácter científico –técnico. Así pues, la evaluación pierde su sentido de práctica político-social y se convierte en una actividad meramente “académica”.

Siguiendo los postulados de Díaz Barriga, la calidad de la educación, se vincula solo desde las prácticas de evaluación, y la calidad vinculada solo a los productos, de allí la dificultad para medir resultados de procesos simbólicos que subyacen en entornos educativos. Para precisar esta idea, y enunciar algunas de las intenciones en donde se materializan las políticas educativas a través de la evaluación el autor presenta las siguientes: 1) La implantación de diversos exámenes nacionales de ingreso o de medición de la calidad; diseño de instrumentos estandarizados para evaluar desempeño de estudiantes y al tiempo de docentes e instituciones educativas. 2) La evaluación del desempeño docente; instrumento que orientar el comportamiento docente y remuneración académica. 3) La evaluación institucional es una propuesta central, en el ámbito de la educación superior; la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación.

Pues bien, frente al panorama expuesto, se pueden analizar varios asuntos, las políticas educativas, puntualmente en educación inicial; posiblemente no escapan a los interés económicos y públicos enmarcados en el discurso de la “calidad educativa” y la globalización de corte neoliberal. Las políticas educativas probablemente se encuentran fundamentadas en la evaluación como “rendición de cuentas”, con un orden burocrático y autoritario; que clasifica a las instituciones educativas de acuerdo con el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas o programas, que a la vez implica una mirada sancionatoria para los docentes. Con todo esto, es fundamental reconocer las prácticas de evaluación de las docentes en el aula y su relación con las propuestas de evaluación de la Secretaría de Educación Distrital, para este caso el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI), a fin de reconocer tensiones, posibilidades y criterios de racionalidad, de igual modo, es oportuno reconocer los avances en el

campo intelectual de la evaluación formativa y el desarrollo infantil; con ello, la reflexión sobre la comprensión e implementación del (SVDI) en Educación Inicial y su incidencia en la práctica pedagógica de las docentes de jardín y transición.

A partir de lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ✓ ¿Cuáles son los supuestos pedagógicos del SVDI en educación inicial (jardín-transición) y cuál su relación con una visión de evaluación crítica y formativa?
- ✓ ¿Cómo se configuran y concretizan las políticas educativas en Primera Infancia en el marco internacional, nacional y distrital?
- ✓ ¿De qué manera las docentes de educación inicial se posicionan desde su práctica y saber didáctico y pedagógico ante el SVDI?
- ✓ ¿De qué manera se podrían comprender y construir perspectivas de evaluación formativa a partir de la implementación del SVDI en Educación Inicial?

A partir de los interrogantes anteriores, el presente ejercicio investigativo quiere *Evaluar el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) a fin de formular perspectivas de evaluación desde una visión crítica y formativa* y específicamente busca:

- Identificar y analizar la formulación e implementación de las políticas educativas en Educación Inicial y la concepción de “calidad educativa” a fin de comprender sus orientaciones pedagógicas.
- Caracterizar el SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales, facilitando su interpretación y comprensión.
- Caracterizar las prácticas de evaluación de las docentes de educación inicial (jardín-transición) y su relación con el SVDI.
- Proponer perspectivas de evaluación formativa y crítica a partir de la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en Educación Inicial.

CAPITULO 1

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE CALIDAD EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Las intencionalidades de las políticas públicas, están dadas a partir de la imposición de las fuerzas del mercado, los elementos de control, el uso de instrumentos de medición, el desconocimiento del entremanado social… y el abandono de una dimensión humana y formativa.
Juan Manuel Alvarez

1.1 Política, Política Pública y Política Educativa

Para iniciar, es preciso señalar algunos significados y diferencias entre la *política, la política pública y la política educativa.* El concepto de *política* etimológicamente proviene del latín "*políticus*" y este a su vez del griego "*polítika*" derivado de "polis" que designa aquello que es público. Según Roth (2002) el término presenta varias acepciones que se encuentran cobijadas por la misma palabra y que en el idioma inglés se distinguen: primero, la política (*polity*) concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, segundo, la política (*politics*) como actividad de organización social y lucha por el control del poder, tercero, la política (*policy*) como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas (p.26). Ahora, su comprensión y definición es polisémica. Las políticas son "las sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones socialmente problemáticas" (Salazar, 2006, p.47). Ball (1990) advierte cómo las políticas ponen en evidencia los valores de una sociedad, los cuales buscan perfilar y prescribir unas determinadas líneas de acción. Levin (2001) sostiene que se hallan vinculadas a la definición de un problema y su solución requiere irremediablemente de la aprobación o apoyo de los partidos y líderes políticos.

Retomando los postulados de Tenzer (citado por Díaz Borbón, 2005), *la política* es el arte de gobernar un Estado; de esta manera, el gobierno, los políticos y los ciudadanos serían los responsables. Por su parte, *lo político*, "concierne al gobierno de la sociedad", comprende las instituciones, los hombres, el discurso teórico, la concepción de política, de arte, de religión, de

la ideología, entre otras. Lo anterior quiere decir que, la política se relaciona directamente con la filosofía de la política en relación con los diversos modos de aplicabilidad que los sujetos políticos enfatizan al momento de gobernar un Estado. Y lo político, sería la praxis de los distintos componentes de la sociedad y la manera como estos buscan el bien común de los ciudadanos.

La *política pública* entendida como las acciones del gobierno en respuesta a las diversas demandas de la sociedad; es definida por Salazar (2006) como:

> El conjunto de actividades de las instituciones del gobierno, actuando directamente, o a través de agentes y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos. Esto puede generar impactos de carácter positivo o negativo en la medida que son restrictivas o impositivas, generan a su vez opositores y defensores así como la necesidad de negociar y llegar a acuerdos, o simplemente de cumplirlas por su carácter legal, tal como ocurre con las políticas educativas en el caso colombiano. (p.47)

Lahera (2004) platea que, “las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de formular políticas públicas sobre determinados temas socioculturales, o de intervenir en dichas situaciones. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas” (2004, p. 7). Se podría afirmar que, en el nivel conceptual se encuentra la política y esta se convierte en la base para generar las políticas públicas, que se hallarían en el nivel de lo práctico. Así pues, las políticas públicas serían el derrotero por medio del cual los gobiernos logran la administración de su Estado.

Roth, citando a Muller y Surel, señala que la política pública no existe “naturalmente en la realidad, sino que se trata de una construcción social y de una construcción de un objeto de investigación” (p, 28), de acuerdo a lo anterior, la política pública existe en la medida en que se señala su campo de acción.

Parafraseando a Salazar, la *política educativa* comprende las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social y dicho en términos

sustantivos, del modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución *y* apropiación de conocimientos y reconocimientos (2006, p. 34).

De este modo, la política educativa trasciende las decisiones políticas o procesos legislativos; por su parte, le implica consolidar un tipo de proyecto social; lo cual significa “que las políticas educativas deben enfrentar realmente los problemas sobre las que se sustentan” (Rivas, 2008, p. 2). A partir de lo anterior, se reconoce como las políticas educativas no solo dictan normas en mejora de la calidad, la eficiencia y la cobertura, etc., sino que también deberían repercutir en una acción pedagógica coherente con el contexto real.

Álvarez Méndez (2001) y Estrada (2005), sostienen que el diseño y formulación de las políticas educativas, obedecen a la imposición de las fuerzas del mercado, a los elementos de control, al uso de instrumentos de medición, a la aplicación de normativas homogéneas y alejadas del contexto cultural de los sujetos, entre otras. En consecuencia, se podría decir que se está configurando un nuevo tipo de escuela e incluso re-direccionando la educación y formación de los sujetos en el marco del predominio de un enfoque curricular único y de una evaluación de medición, como dispositivos propios de una racionalidad meramente técnica e instrumental de los procesos escolares e institucionales.

En la actualidad la educación se encuentra en el marco de un modelo hegemónico dominante cuyos presupuestos políticos y económicos se basan en el capitalismo como vía de desarrollo y progreso. En acuerdo con Gramsci, la hegemonía seria "la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral" (1981, p.25). Lo anterior, supone un proceso político e ideológico y una capacidad imperativa de configurar un colectivo a nivel social, económico, cultural y educativo. De esta manera, el proyecto neoliberal, se instaura en la sociedad y especialmente en el ámbito educativo, anteponiendo su poder mercantilista del conocimiento, dando gran acento a una formación que responda a intereses y necesidades del mercado y las empresas, subrayando la “calidad”, la competitividad, la producción, la

privatización y los buenos resultados, entre otros, como centro en los currículos de las instituciones educativas. (Diez, 2010).

Producto del andamiaje del modelo neoliberal se encuentran los organismos que ejercen el control político y económico a escala global, el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), refuerzan su injerencia hegemónica con el diseño, formulación e implementación de políticas educativas que promueven la calidad y la evaluación con claros fines economicistas.

Ahora bien, son los organismos internacionales que en coherencia con el modelo económico neoliberal y la globalización capitalista, diseñan e implementan políticas educativas con la firme idea de alcanzar altos niveles de productividad, eficiencia y eficacia y al tiempo implementar estrategias de evaluación y control a maestros, estudiantes e instituciones, afectando el sistema educativo, puesto que lo ubica en un lugar en donde la autonomía, la formación de sujetos críticos y la posibilidad de transformación de la sociedad queda aislada de sus intereses hegemónicos.

A continuación, se hará referencia a los organismos internacionales y su relación con las políticas educativas, específicamente lo que corresponde a los temas de calidad y evaluación; la calidad continúa siendo el centro de los discursos que señalan que el crecimiento y desarrollo de las naciones está basado en el rendimiento y la producción de corte neoliberal y la evaluación como ejercicio de poder, rendición de cuentas, control y vigilancia que clasifica y compara tanto a estudiantes, docentes e instituciones.

1.2 Organismos Internaciones, Calidad y Evaluación.

En las últimas décadas la Educación ha estado presente en la agenda política internacional; se ha convertido en un fenómeno socio-cultural, en cuyas estructuras intervienen prácticas pedagógicas, curriculares, pero también confluyen intereses de crecimiento económico,

de allí que, se potencie el diseño de políticas educativas que posibiliten el control de la educación.

El *Banco Mundial* (BM) considerada que, una educación de calidad es “un poderoso factor que impulsa el desarrollo y es uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad” (BM, 2011), reconociendo la importancia de adquirir destrezas básicas para el trabajo y la vida, desde preescolar hasta el mercado laboral. Así pues, el acceso, la cobertura, la permanencia, la inclusión, los resultados de aprendizaje, entre otros, serían las evidencias de la supuesta “calidad de la educación”.

Tal pareciera que el escenario ofrece igualdad, equidad y calidad y que sus políticas apuntan al acceso, la cobertura, la permanencia y la inclusión, sin embargo, la realidad, sobre todo latinoamericana, muestra que las condiciones económicas de los Estados no son suficientes, la pobreza, la desigualdad, los problemas sociales y económicos se han incrementado.

En razón al gran interés por medir la calidad, en el contexto nacional, específicamente en la educación inicial, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional en alianza con varias universidades, adaptaron la herramienta MELQO (por sus siglas en inglés Measurement of Early Learning Quality Outcomes) al contexto colombiano y su política De Cero a Siempre, cuyo modelo de medición tiene dos componentes; primero, valoración de las condiciones de calidad, segundo, valoración del desarrollo de los niños. El primero, incluye las condiciones estructurales y las de proceso, es decir, todas las características que dependen de procesos administrativos como la cantidad de recursos, el talento humano y las condiciones de seguridad. El segundo componente del modelo, se basa en datos agregados poblacionalmente y da cuenta de aspectos cognitivos, sociales, emocionales y motores del desarrollo. (MEN, 2018).

Como parte de lo anterior es explicito el hecho que los sistemas educativos deban incrementar la rendición de cuentas y los resultados como complemento de la provisión de insumos, según señala la estrategia del Banco Mundial, es decir, que la gestión de las escuelas,

sus actores y participantes han de ser medidos y vigilados por sus resultados. De hecho, el Banco "aplicará normas de calidad y equidad, (…) medir el desempeño del sistema (…) y respaldar la formulación de políticas y la innovación fundadas en pruebas" (p. 6).

Por su parte, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura* (UNESCO) expresa que, una educación de calidad es la que fomenta las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. La calidad de la educación debe estar centrada en "la pertinencia del aprendizaje, en lo que los niños, jóvenes y adultos aprenden realmente (…) y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida" (2015. p. 4). A propósito de la calidad de la educación, se observa que esta se encuentra enmarcada por la eficiencia en la aplicación de las políticas educativas.

Respecto al tema de la Evaluación la UNESCO (2014) enfatiza en que:

> Las evaluaciones del aprendizaje ayudan a los docentes a reconocer a los alumnos que tienen dificultades para aprender, diagnosticar esas dificultades y escoger estrategias para brindarles apoyo. La capacidad de los docentes de recurrir a las evaluaciones es esencial para aumentar las posibilidades de éxito de los alumnos. Además, los métodos acertados permiten también desarrollar la capacidad de los alumnos para evaluar sus propios progresos (p.337).

A partir de lo anterior, se puede reconocer la importancia de la evaluación en el aula y como consecuencia, se asigna al docente el compromiso de emplear herramientas que evalúen la enseñanza, la pertinencia y las competencias, principalmente contando con la capacitación y la socialización necesaria de modelos, acción que es coherente siempre y cuando exista una relación contextual y necesaria del conocimiento y el aprendizaje.

La UNESCO (2015) legitima la aplicación de instrumentos evaluativos para llevar a cabo una "rendición de cuentas nacional de la inversión pública y privada en educación, sobre todo gracias a la supervisión de los resultados del aprendizaje de las personas más desfavorecidas por los sistemas de educación" (p. 68).

De otro lado, la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), para la formulación de sus políticas educativas tiene gran influencia de economistas, abogados y empresarios, el gran interés se da desde la perspectiva de eficiencia y de consenso mundial que ve en los sistemas educativos un instrumento de desarrollo económico, los cuales deben asegurar la formación de sujetos competitivos en un mundo interconectado, lo anterior pone en evidencia el hecho de que los enfoques pedagógicos, antropológicos, sociológicos y formativos de la educación estén por fuera de estas estructuras, lo cual se vuelve una desventaja, pues abandona aspectos humanos, sociales, éticos y culturales de las comunidades.

Para los procesos de calidad de la educación la OCDE (2011) propone orientar los procesos de medición del aprendizaje con un esquema llamado “valor agregado de las escuelas”, dicho modelo tiene el objetivo de medir sin tener en cuenta los factores asociados que puedan incidir en el aprendizaje, al establecer que todos los niños y jóvenes deben aprender lo mismo a pesar de sus condiciones, además del uso que brinda en la elaboración de políticas y programas educativos, proponiendo que:

> Permitir a los usuarios separar las contribuciones de las escuelas al desempeño de los alumnos de los factores contextuales ajenos al control de las aulas y las escuelas. Ofrecen una base cuantitativa fundamentalmente más precisa y valiosa que las puntuaciones brutas de exámenes y estudios transversales para mejorar la planificación escolar, elaborar políticas y poner en marcha mecanismos eficaces de rendición de cuentas (p. 9).

Con este modelo *“valor agregado de las escuelas”* se genera un proceso de mejora escolar, rendición de cuentas de las instituciones y elección de escuela para los padres, de allí la necesidad de métodos para medir el desempeño escolar y evaluar eficazmente las inversiones que las naciones hacen, así el modelo está diseñado “para evaluar a las escuelas con base en lo que sus alumnos aprendieron mientras estaban inscritos en ellas” (OCDE, 2011, p. 20), de manera que las instituciones encargadas de la formulación de las políticas públicas en educación

puedan supervisar “eficazmente” y por tanto, exista una rendición a las autoridades por medio de pruebas.

Conforme a lo expresado por los organismos internacionales en relación a la forma de comprender la “calidad”, es importante enfatizar en que, su interés exclusivamente económico, desconoce múltiples posibilidades de desarrollo en el ser humano, de allí que se le otorga tanta relevancia al Capital Humano cuyo enfoque vincula los conocimientos personales al rendimiento, así mismo, legitima sistemas educativos basados en la gestión y favorece contenidos educativos que responden a intereses del sistema económico de globalización neoliberal. Como consecuencia, se desconoce la dimensión ética y política de los sujetos y con ello su capacidad democrática y de cooperación.

Es de anotar que el concepto “calidad” originalmente fijado en los procesos fabriles, se halla anclado al sistema educativo por dos vías, la primera, gracias a las políticas de carácter neoliberal y sus múltiples sentidos y la segunda, a través de la estrategia de convertir al currículo y a la evaluación como dispositivos idóneos de reconducción y de reconfiguración de la escuela, del currículum, la evaluación, sustrayéndolos de su lugar natural, esto es, la pedagogía como su escenario natural. (Niño, L. Tamayo, A, Díaz B y Bermúdez, A., 2016, p., 38).

La calidad educativa resalta, por un lado, los insumos y gastos de funcionamiento que tiene una institución escolar; por otro, otorga relevancia a los resultados que se miden y califican en las instituciones educativas de acuerdo con unos estándares parametrizados de calidad (Bruner, 1994). De otro lado, la calidad educativa como medida de excelencia, es decir, lo que se espera que las personas y las cosas cumplan y realicen las acciones sugeridas desde patrones prescritos, en éste sentido calidad educativa es cumplir con lo que se espera de ella en los niveles individual y social (Pedró & Puig, 1998). Ahora, es preciso señalar que el concepto se encuentra determinado por posiciones ideológicas y políticas, pero también corresponde a un concepto construido particular y socialmente.

En el mismo sentido, es preciso aludir al concepto de rendición de cuentas, que en palabras de Sánchez (2017) se traduce de manera limitada al significado de la palabra anglosajona accountability, que en inglés significa “el estado de ser sujeto a la obligación de reportar, explicar o justificar algo; [...] ser responsable de algo [...] ser sujeto y responsable para dar cuentas y responder a preguntas (answerable)” (Sánchez, 2007 p, 124).

Para Schelder (1999), el accountability entendido como “rendición de cuentas”, se configura como un aspecto fundamental que hace referencia a la manera como los políticos informan y explican sus decisiones. (p, 15). Así pues, es necesario que la ciudadanía pueda saber qué es lo que está haciendo, quiénes toman decisiones políticas; pero no es suficiente con que se divulgue qué es lo que se está haciendo, sino que también se requiere que se expliquen y deliberen con la ciudadanía los motivos que llevaron a la toma de una decisión en uno u otro sentido, pues se parte de la idea de que el poder público debe estar sujeto a la lógica del razonamiento público.

Para Niño (2001), la rendición de cuentas, ofrece múltiples sentidos y se usó en los EE. UU. desde 1960. La interpretación más común sobre la rendición de cuentas corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación. Añade Niño, citando a MacCornick (1996):

“…esquemas de evaluación como contratos de actuación, formación del profesorado basada en competencias, evaluación de programas, análisis costo-producto, gestión por objetivos, programas nacionales a través de pruebas de competencias mínima. Igualmente, el cheque escolar que se entrega a los padres para que ellos elijan la escuelas a donde matriculan a sus hijos” (McCornick, 1996, p.21)

Niño (2008), plantea que la evaluación como rendición de cuentas genera una presión ajena al ambiente y a las prácticas cotidianas de la escuela para presionar unos rendimientos,

limita a las organizaciones en la determinación de sus propios criterios, somete al empleo de medidas cuestionadas y controvertidas por la pedagogía, como son los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento de los profesores, junto con la medida jerárquica que significa la entrega de los resultados de los profesores a evaluadores externos. Esta opera bajo distintas modalidades y formas y su esquema, sí autoritario, vertical y rígido, se efectúa a través de variados procedimientos" (p, 20).

Ahora bien, retomando el contexto del Estado Neoliberal desde donde se agencia la Nueva Gestión Pública en relación con el modelo de evaluación de rendición de cuentas, Díaz Ballén (2018) plantea que ésta, en inicio tuvo un propósito social, es decir, velaba por alcanzar la eficiencia de los servicios públicos de cara a la inversión del estado y de los beneficiados; no obstante, en la actualidad pretende que los mecanismos de rendición de cuentas se dinamicen a través de nuevos procesos gerenciales y de gestión, y como consigna que enarbolan los gobiernos que se proclaman socialdemócratas.

Durante la década de 1980, el paradigma de la Nueva Gestión Pública fue adoptado por gobiernos conservadores y de la nueva derecha, que tenían como objetivo principal promover servicios públicos que fueran más eficientes y rentables. Sin embargo, hoy en día, la NGP es concebida como un enfoque de reforma válido por un mayor abanico de ideologías políticas. Actualmente, las medidas de NGP forman parte también de la agenda reformista de los gobiernos socialdemócratas. Los partidos socialdemócratas, bajo la influencia de la llamada "tercera vía" que emergió durante los años noventa, comenzaron a adoptar medidas de NGP en el ámbito educativo -incluyendo la autonomía escolar y la rendición de cuentas- como una forma de promover no sólo la eficiencia económica, sino que también la equidad y la diversificación de los servicios educativos (Verger & Parcerisa, 2017, p. 669).

Con el panorama expuesto hasta aquí, se logra avizorar cómo las reformas en el sistema educativo, delimitadas por unas políticas económicas inamovibles, anulan acciones en pro del

equilibrio y estabilidad de una sociedad, transforman el Estado de Bienestar, (igualdad, democracia, seguridad, protección,) por dinámicas capitalistas (mercado, eficacia, incertidumbre, precariedad). Ciertamente “estamos frente a una política educativa que tiene argumentos, más económicos que educativos (…) con un enfoque según el cual todos los sectores de la educación deben producir el pensamiento de capital humano necesario para una economía competitiva. (Rizvi y Lingard, 2013, p. 20-26), bajo una dinámica configurada en valores de autoridad instaurada en procesos globales, nacionales y locales.

En el caso de Colombia la educación se establece como uno de los pilares clave de desarrollo económico y social prioridad para los gobiernos, (OCDE, 2016) entre los principios se encuentra, por ejemplo: mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados del aprendizaje, promover la equidad de oportunidades educativas, recopilar y usar datos con el fin de orientar las mejoras, usar los instrumentos financieros para orientar la reforma, incorporar a las partes interesadas en el diseño y la implementación de la política.

En esta lógica, la educación Inicial se ha convertido en el foco de interés de las políticas de Estado, buscando incrementar la participación y el desempeño escolar de los estudiantes vulnerables y en condiciones de pobreza, por tal razón, la inversión en un aprendizaje de alta calidad en la edad temprana genera altas tasas de retorno en cuanto al rendimiento escolar y a una serie de resultados en la vida adulta (OCDE, 2012). La atención a la primera infancia, sería entonces, según estos planteamientos uno de los pasos más importantes que Colombia debe dar para “mejorar el desempeño general de la educación de calidad y mejorar la equidad social”.

A continuación, se realizará un recorrido por los principales sucesos que desde la década de los 90 y hasta la fecha han sido representativos a nivel de políticas internacionales, nacionales y distritales en relación con la Primera Infancia. Lo anterior, a fin de comprender cómo la “calidad educativa” liderada por organismos internacionales y orientados desde propósitos económicos con tendencia neoliberal, que no responden a las realidades sociales y culturales particulares de este ciclo, se ha instaurado en el contexto educativo.

1.3 Contexto Normativo de la Política de Primera Infancia- Educación Inicial

1.3.1 Antecedentes a nivel internacional:

Ante todo, es importante señalar que a lo largo de la historia, la primera infancia ha sido un tema explorado, documentando y debatido por diversas culturas y organizaciones, sin embargo, a partir de los años noventa se marca un hito histórico en términos de política de infancia. En dicha época se ratifica por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 4425 de 1989 la *Convención sobre los derechos del Niño*, que entro en vigor el 2 de septiembre de 1990. Su importancia se reconoce a nivel mundial por la visibilización que se hace de los niños y niñas, principalmente en relación con: el reconocimiento universal de los derechos humanos, el derecho que tiene la infancia a cuidados y asistencia especiales y la declaración de la familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros.

Otro antecedente importante es la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Con esta declaración se adquiere el compromiso de desarrollar condiciones para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; en el artículo 5 se hace alusión a la educación inicial así: "El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga".

Luego de diez años se retoma con fuerza el debate sobre las políticas públicas en primera infancia y se desarrolla el *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar* en abril de 2000, "La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos", allí se reafirma lo planteado en Jomtien, y se enuncia como el primer objetivo "desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos".

En el 2000, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los logros de los objetivos y metas formuladas, de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990) y en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000, los países renovaron en el *Marco de Acción Regional* sus compromisos para los siguientes quince años de Educación Para Todos. En este Marco se reconoce que, a pesar de los logros obtenidos en la década, se asumen unos desafíos que hacen referencia a “Incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial”. Luego en los compromisos se hace explícito la importancia de: “la inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia mediante el fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia; el fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación; el establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años; el mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación”.

En el mismo año, se proclama: “*La Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial:* Una Educación Inicial para el Siglo XXI”, Santiago de Chile, marzo del 2000; en el manifiesto se encuentra: “Que todos los niños y las niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades:

- Que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona.

- Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación.
- Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades.
- Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje".

Para el año 2010, se menciona *La Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI),* celebrada del 27 al 29 de septiembre en Moscú, considerada como la primera reunión mundial sobre el tema en relación a niños y niñas menores de seis años, en la cual se explicitan aspectos como:

- La AEPI es el cimiento de la (Educación para todos) EPT y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos.
- La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema.
- La AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas.
- La AEPI, en tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres.
- La AEPI iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional.

Con los sucesos mencionados hasta aquí, se identifica un acuerdo en torno a la comprensión de la educación desde la perspectiva de desarrollo humano, es decir, se concibe que el aprendizaje comienza con el nacimiento. De igual modo, se entiende que es función de

los Estados garantizar las oportunidades educativas necesarias para que los niños y niñas desarrollen capacidades y potencialidades a lo largo de la vida.

Ahora bien, con lo anterior, también se hace evidente que este conjunto de políticas se encuentran enmarcadas por decisiones económicas y políticas trasnacionales, producto de un modelo económico que se sustenta en compromisos jurídicos con la gobernabilidad global. El sistema neoliberal capitalista amenaza con un dominio a través de sus "políticas de desarrollo", pues como sistema subordina a quienes forman parte el, sin dejar espacio a pensar. Es, un sistema depredador que se muestra como única opción ante las diversas problemáticas y en donde la población permanece y se sumerge naturalmente.

Tal como lo señala Enrique Javier Diez (2010) el neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de las reformas sobre la política educativa a nivel mundial, que no se limitan únicamente al recorte de recursos o a su privatización, sino que afectan a los núcleos centrales del sistema educativo y a las políticas pedagógicas, con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales.

1.3.2 Antecedentes a nivel nacional:

En Colombia, con la *Constitución Política de 1991***,** se elevó el compromiso del país con la primera infancia y con este hecho se distingue la perspectiva de derechos de los niños y niñas; establecido en el artículo 44:

> Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. La familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (Constitución Política, cap. II, art. 44).

Posteriormente, se da paso al establecimiento de la *Ley 115 de 1994* (Ley General de Educación) y con ella se fija la educación preescolar de tres grados y el último de ellos como

grado obligatorio de la educación formal. Según el artículo 15: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Así mismo, se estableció que el Ministerio de educación Nacional (MEN) es el encargado de, organizar y reglamentar un servicio que proporcione elementos e instrumentos formativos y crear condiciones de coordinación entre quienes intervienen en este proceso educativo. (Artículo 6 del Decreto 1860 de 1994).

En la *Resolución 2343 de 1996* se formulan los indicadores de logros curriculares para los tres grados del nivel de preescolar, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano (corporal, comunicativo, cognitivo, ético, actitudes y valores, y estético), a diferencia de los indicadores para los otros niveles del sistema educativo que se plantean por áreas obligatorias y fundamentales. Así mismo establece los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar.

Para 1997, a través del *Decreto 2247* se dictan las normas relacionas con la prestación del servicio de preescolar:

- La educación pre-escolar tiene tres grados: pre-jardín, jardín y transición dirigidos a niños de tres, cuatro y cinco años, respectivamente.
- Los principios de la educación preescolar son: integralidad, participación y lúdica
- Los procesos curriculares se desarrollan mediante proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que consideren las dimensiones del desarrollo humano.

En este punto, se puede observar el control del Estado sobre el Sistema Educativo, ya no como un derecho de equidad individual y social sino como un “servicio público” en un escenario competitivo del mercado en función de la organización social, se perfila y organiza a través de decretos y políticas educativas que ponen de manifiesto la estrategia efectiva para alcanzar el poder del Estado. (Díaz B, 2004)

Ahora bien, a principios del siglo XXI se celebró un convenio entre el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital (DABS), el ICBF, CINDE, Save the Children y Unicef. Este convenio desarrolló en 2003 *el foro internacional denominado: "Primera infancia, el desafío de la década",* que al involucrar a más de 2000 personas de diferentes niveles territoriales y alcaldías locales se constituyó en una primera movilización social por los niños y niñas de 0 a 6 años. Este proceso permitió recoger las experiencias que traían el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) al tiempo que generó la necesidad de una evaluación de las modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá, para intentar resolver la pregunta por el peso de las diferencias de cada modalidad en la educación inicial de las niñas y los niños. A su vez, se dio inicio a un cambio importante de los esquemas asistenciales y de cuidado presentes en los hogares de atención infantil.

En 2005 surgió el **"***Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de Primera Infancia en Colombia",* con el objetivo de definir un marco institucional y un sistema de gestión local, regional y nacional que permitiera garantizar los derechos de la primera infancia, ampliar coberturas, mejorar la calidad del programa y buscar estrategias para empoderar a las familias y a la comunidad. Con este objetivo y la conformación de siete comisiones o mesas de trabajo se esperaba concertar los contenidos de una política para la primera infancia.

Mientras esto sucedía, se llevó a cabo el Segundo Foro Internacional, *"Movilización por la Primera Infancia" en el 2005***,** coordinado por el ICBF, en el que participaron en mesas de trabajo por la primera infancia ONG, academias, agencias, fundaciones y el Estado.

El proceso de movilización de los foros y las mesas de trabajo quedó sistematizado en un documento que se constituye en la base de la preparación de lo que será el *CONPES 109* sobre política pública para la primera infancia, que será abordado más adelante.

Acto seguido, se expide la *Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia***,** en donde se resalta: la protección integral (artículo 7); el interés superior de los niños, las niñas y

los adolescentes (artículo 8). Así mismo, el artículo 29 referido al Derecho al desarrollo integral en la primera infancia, además de definir la educación inicial:

> “Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas”. (Artículo 29).

Ahora bien, mediante el *CONPES 109 de 2007,* se aprobó la “Política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia”. Su propósito, promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su gestación hasta que cumplen los 6 años de edad, responder a sus necesidades y características específicas, y contribuir al logro de la equidad e inclusión social. Con el documento se dio lugar a la formalización de la construcción de una política pública de primera infancia que establece un diagnóstico de la realidad de las niñas y los niños en el país y las prioridades respecto de su atención, e invita a profundizar en la definición de responsabilidades institucionales frente a su ejecución, asi como también, promueve la construcción de política en lo local y el desarrollo de procesos de evaluación permanente con relación a lo establecido como política.

A continuación se establece la *Ley 1295 de Abril de 2009* surgida a partir de los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado sobre los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de las niñas y los niños en la primera infancia, en atención a los derechos consagrados en la Constitución Política y en las leyes que desarrollan sus derechos; en esta ley se plantea el compromiso del Estado por mejorar, de forma prioritaria,

la calidad de vida de las mujeres gestantes, y de las niñas y niños menores de seis años de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén.

La política se implementa a través de 5 estrategias:

A. Acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una atención integral.

B. Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia.

C. Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión.

D. Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia.

E. Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

La Política Pública de Primera Infancia es, en gran medida, el resultado de los hechos anteriormente enunciados y de las acciones de muchos actores del Estado y la sociedad que han sentado las bases para el desarrollo de la política de atención integral a la primera infancia que actualmente se ejecuta a través de la *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre.*

A continuación se mencionan los elementos esenciales de dicha política, (establecida en el plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para Todos” 2010- 2014 en el primer mandato del expresidente Juan Manuel Santos)

Definición: Es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Población: La primera infancia comprende el periodo de vida que va desde la gestación hasta antes de los 6 años de edad.

Propósito: Atender de forma integral y con calidad como mínimo a 1.200.000 niños y niñas en todo el territorio nacional, empezando por quienes se encuentran en mayor condición de vulneración y de pobreza, pero con el compromiso de avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención.

Por qué: El mayor número de conexiones cerebrales, el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, entre otras, así como los cimientos sobre los que se construyen las relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, empiezan a generarse desde el periodo perinatal y tienen su más alto nivel antes de que las niñas y niños ingresen a la educación formal.

Elementos de integralidad de la estrategia:

- Concepción de niño y niña: Por un lado se asume que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad. Por otro lado, se reconoce que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables.
- Atención: Garantiza el ejercicio de los derechos y las condiciones para que estos sean posibles en cada uno de los territorios donde transcurre la vida cotidiana de los niños y niñas (accesibilidad, calidad y sostenibilidad)
- Gestión: Acciones sincronizadas de manera intersectorial, coordinada y corresponsable (salud, educación, cultura, bienestar, planeación, y sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, academia, comunidad, entre otras).

Implementación:

- Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia: acciones estratégicas y su entramado de relaciones, a través del cual se asegura el logro de las realizaciones para cada niña y niño.
- Lineamientos Técnicos: criterios unificados conceptuales y operativos, que servirán de referencia para el desarrollo de las atenciones dirigidas a la primera infancia. (Bases conceptuales de la Estrategia, Formación y acompañamiento a familias, Lineamiento pedagógico, Alimentación y nutrición, Valoración del desarrollo, Atención en salud, Participación y construcción de ciudadanía)
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Define unos criterios y estándares para la prestación de servicios en diferentes escenarios. Diseño e implementación de procesos de inspección, vigilancia y control en las entidades territoriales, en el marco de las competencias institucionales que le corresponden a cada sector del Estado.
- Formación del Talento Humano: generación de mecanismos necesarios para cualificar progresivamente el talento humano que actualmente está a cargo de la atención a las niñas y niños más pequeños.
- Monitoreo niño a niño: Asegura el seguimiento a cada niña y cada niño con respecto a la garantía del conjunto de atenciones que requiere para asegurar su desarrollo integral y el consecuente ejercicio de sus derechos, así como la atención oportuna y apropiada de las situaciones de riesgo o vulneración. Para ello, se desarrolla una herramienta informática que permita recopilar la información requerida y actualizarla periódicamente, con respecto a las atenciones y el cumplimiento de las realizaciones en cada niño y cada niña.
- Asistencia Técnica: Asesoría y acompañamiento especializado, integral y articulado, a los equipos departamentales y municipales, así como a los actores y la institucionalidad presente en los territorios, en el ejercicio de sus responsabilidades con respecto a la contextualización, desarrollo y seguimiento de la Estrategia y cada una de sus líneas de acción.

Es importante reconocer aquí, cómo el modelo de “gestión” se hace evidente en los procesos y resultados que se espera generar con la estrategia de Cero a Siempre. Tal como se ha mencionado en páginas anteriores, el modelo económico neoliberal, adoptado en los años noventa, transformó la organización de la educación con el fin de buscar mayor nivel de eficiencia y eficacia en la gestión y la administración de la educación, este modelo de apertura se centró en la ampliación de matrículas, la inclusión de más población a los sistemas educativos formales y enfatizó en la “modernización” de los sistemas e instituciones de educación, con lo anterior, se ha creado un nuevo discurso pedagógico y una nueva sociedad.

Continuando con el recorrido Nacional, en Noviembre de 2009, el MEN realiza la publicación del documento *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*, el cual se presenta como una oportunidad que “… permita a los agentes educativos asumir prácticas educativas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas colombianas…”. En el texto se abordan los conceptos de: desarrollo, competencia y experiencias reorganizadoras. Estos tres conceptos son desarrollados en tres grupos de edades: 0 a 1 año, 1 a 3 años y 3 a 5 años.

Otro aporte para la educación Inicial se publica en el año 2010 con el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* en el Distrito, documento construido de maneja conjunta entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, el manuscrito pretende orientar y movilizar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas que la acompañan, y la atención que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y los establecimientos educativos. El Lineamiento Pedagógico presenta el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares que promueven el desarrollo integral para que los niños y las niñas se relacionen entre sí, con los adultos y con el mundo que los rodea, dando sentido y pertinencia a su experiencia.

Finalmente, a nivel Nacional se establece el *Decreto 4875 de 2011* “ Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI-y la Comisión

Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia" cuyo propósito es coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo ésta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados".

Figura 1. Antecedentes Internacionales y Nacionales de políticas en Primera Infancia Elaboración propia

Las reformas mencionadas anteriormente y las que continúan en las siguientes páginas fueron el marco del cambio en la estructura del sistema educativo, y con ello un nuevo sentido de comprender la educación desde una mirada administrativa, que con cambios en los currículos y la firme idea de concebir la educación en perspectiva de derechos permitirá organizar, planear

y mejorar la estructura de la escuela. La estrategia plantea su modelo de gestión en cuanto convoca a los diversos actores de la estructura social (sociedad civil, organizaciones gubernamentales, academia, comunidad), para trabajar con el propósito de garantizar el desarrollo de las niñas y niños en primera infancia.

Los principios del modelo se refieren a la planificación, control y la mejora continua de las organizaciones. Sus componentes son la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos en la organización (Cassasus, 2010).

La gestión educativa se convierte en la encargada de realizar la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones educativas: busca la formación integral de la persona y del ciudadano, para poder desarrollarse dentro del mundo laboral y social. De igual manera, re direccionan el rol en los directivos, docentes, padres y el estado para promover mayor participación en la toma de decisiones, plantea el desarrollo de nuevas competencias para los actores educativos, en sus relaciones e interacción con el medio que los rodea (Pozner, 2000).

Así, el modelo de calidad total en la educación se desarrolla dentro del análisis del contexto y la identificación de sus necesidades, organizándolo con normas y estándares que permitan diseñar procesos de manera coordinada, eficaz y eficiente para ofrecer una educación con calidad.

Reconociendo el modelo de gestión planteado en la estrategia De Cero a Siempre el cual se desarrolla en la lógica de la Calidad Educativa, se evidencia un nuevo discurso para la educación inicial, un nuevo sentido sobre el quehacer educativo y por supuesto mayor relevancia de la infancia para el desarrollo de un país.

1.3.3 Antecedentes a nivel distrital

Para abordar los antecedentes en Bogotá, se usara como referencia los planes de desarrollo distrital, sus propósitos en relación con la educación inicial, los ejes estratégicos, sus componentes y líneas de acción, formulados durante y posterior a la *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre.*

Tabla 1. Planes de desarrollo y propósitos en educación inicial 2004- 2020. Elaboración propia

Periodo	Plan de Desarrollo	Propósitos en la Educación Inicial	Ejes	Componentes
2004-2008	"Bogotá sin indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión"	Generar condiciones para lograr un óptimo desarrollo y garantizar una infancia feliz está directamente relacionado con tener una familia que acoja, proteja y crea en los niños y niñas. Contar con personas solidarias que tengan la disposición de entender a los niños y niñas, respetarlos en todos los contextos en los cuales ocurre su desarrollo y ofrecerles más y mejores oportunidades.	✓ Eje 1. La protección de la vida. ✓ Eje 2. La generación de escenarios propicios para el desarrollo. ✓ Eje 3: Las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños, las niñas y los adolescentes	a) Inicio de una vida digna b) Ciudad segura para niños, niñas y adolescentes c) Seguridad alimentaria. a) Relaciones propicias para el desarrollo. b) Ambiente amigo de los niños, las niñas y los adolescentes. c) Niños y niñas a la escuela y adultos al trabajo. a) Creación de espacios y condiciones que permitan el pleno ejercicio de la autonomía. b) Reconocimiento de sus propios derechos, la exigencia de su cumplimiento c) Rechazo a la vulneración de derechos.
2008-2012	"Bogotá positiva: Para vivir mejor"	Plantear estrategias orientadas principalmente hacia la	✓ Eje central: La protección integral, definida por la carta	a) Ciudad Protectora: Vigilancia de factores externos que amenazan la integridad y seguridad de niños. Formación

		población que se encuentra en riesgo inminente por situaciones de maltrato, abuso, explotación sexual, explotación laboral, habitantes de calle, discapacidad, desplazamiento, desmovilización, entre otros. Cuidar y educar a los más pequeños, por su efecto sobre el desarrollo, generando capacidades, cognitivas, sociales y emocionales necesarias para su posterior condición de ciudadanos del mundo contemporáneo.	política de 1991 como "El conjunto de condiciones que favorecen el desarrollo personal y social".	a familias (madres, padres y cuidadores) en temas de desarrollo infantil, democracia familiar y relaciones afectivas. Acreditación y re-acreditación de jardines públicos y privados b) Acceso a la justicia: restablecimiento de los derechos y la protección integral de niños. Formación a maestros y maestras del Distrito en temas de detección, prevención, remisión y rutas de atención en casos de violencia c) Acciones propicias para el desarrollo humano integral: Línea Técnica para el Desarrollo Humano Integral - Diseño e implementación de un lineamiento pedagógico distrital de educación inicial que oriente la atención integral en primera infancia. Estructuración de una estrategia de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad para el Distrito. d) Ejercicio de la ciudadanía para la democracia participativa: Línea técnica - Diseño e implementación de una estrategia de formación y promoción de la ciudadanía y los derechos humanos.

				Formación en derechos: Creación de un consejo distrital y locales de participación de niñas y niños. e) Reorganización del Estado hacia respuestas integrales en los territorios: propuesta y puesta en marcha del plan de acción asociado a la política de infancia en el marco del Consejo Distrital de Política Social. Implementación de una estrategia para el Subcomité Distrital de Infancia.
2012-2016	"Bogotá humana"	Mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas. Reducir todas las formas de segregación social, económica, espacial y cultural, por medio del aumento de las capacidades de la población para el goce efectivo de los derechos y el acceso equitativo al disfrute de la ciudad.	✓ Eje 1: Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo. ✓ Eje 2 Una Bogotá en defensa y fortalecimiento de lo público.	a) Garantía del desarrollo integral de la primera infancia: Los niños y las niñas son la prioridad de Bogotá Humana b) Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad c) Construcción de saberes: educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. d) Bogotá Humana por la dignidad de las víctimas e) Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos f) Ejercicio de las libertades culturales y deportivas g) Soberanía y seguridad alimentaria y nutricional

2016 - 2020	“Bogotá mejor para todos”	Propiciar el desarrollo pleno del potencial de los habitantes de la ciudad, para alcanzar la felicidad de todos y todas en su condición de individuos, miembros de una familia y la sociedad Empoderar a las familias, la comunidad y los maestros en torno a la construcción de aprendizajes significativos que incluyan al ser humano a lo largo de su ciclo vital con atención prioritaria a la población con discapacidad.	✓ Eje 1: Igualdad de calidad de vida ✓ Eje 2: Democracia urbana ✓ Eje 3 Construcción de comunidad y cultura ciudadana	a) Comunidad educativa: La atención Integral en la primera infancia se propone desde un enfoque que incluya e implemente acciones directas, centradas en educación, nutrición y salud. b) Infraestructura social: construcción de jardines y colegios que respondan a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes con prioridad en aquellos en condición de discapacidad. c) Mega centros de recreación, entretenimiento, arte y cultura: cohesionar niños, niñas, jóvenes, docentes, padres, madres de familia y comunidad en torno a valores, mediante la generación de actividades extracurriculares, programas de cultura, deporte y recreación como ambientes propicios para el desarrollo.

Hasta este punto, se ha realizado un recorrido documental del contexto de la primera infancia a nivel de políticas y su relación con la “calidad educativa”. Ahora bien, tal y como se mencionó al iniciar el capítulo, la influencia económica de los organismos internacionales no solo se ha visto reflejada en dicho concepto (calidad educativa), sino que también orienta la Evaluación de estudiantes, docentes e instituciones educativas.

Siguiendo los postulados de Díaz Borbón (2004), dentro del mismo marco neoliberal, la Evaluación, se ha convertido en la principal estrategia de las políticas públicas en la educación, en cuanto se emplea como instrumento ideológico que desestabiliza, excluye y castiga y no como

herramienta de mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas o como ejercicio de fortalecimiento de la educación que enarbola la soberanía, la democracia y la justicia social. A lo largo de los sucesos internacionales, nacionales y distritales que anteceden se distingue cómo se va configurando su función estratégica en el sistema educativo, y se observa también cómo a partir de la implementación de la estrategia de Cero a Siempre se instaura el ejercicio llamado aquí “Monitoreo niño a niño” que aseguraría el seguimiento a cada niña y cada niño con respecto a la garantía del conjunto de atenciones que requiere para asegurar su desarrollo integral, y que en términos prácticos sería en gran medida, el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) objeto de la presente investigación.

Es preciso abordar las apuestas que se han venido desarrollando a través de convenios inter-institucionales que articulan y materializan la política y sirven como guía para lograr una aproximación al surgimiento y desarrollo del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil, por lo anterior, en las siguientes páginas, se hará mención a dos proyectos (Proyecto 901 y Proyecto 1050) en articulación con la Secretaria de Educación Distrital y la Caja de Compensación Compensar, pues corresponden a las últimas vinculaciones y escenarios laborales de la investigadora, que vale mencionar, dieron lugar al presente ejercicio investigativo.

Antes de profundizar en el Proyecto 901, se enunciaran los aportes previos que tuvo la Secretaria de Educación Distrital para la formulación dicho proyecto, y que se encuentran sistematizados por un grupo de profesionales de CINDE y de la SED en el documento “Sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá” (2015).

Acciones de la SED en la década del 2000:

2001: Diseño de *orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial*, que como herramienta pedagógica buscaba orientar el trabajo de maestras del nivel preescolar, jardineras, madres comunitarias y otros agentes educativos, en torno a la lectura, la escritura, las matemáticas, las ciencias naturales, la formación en valores y desarrollo moral de los niños y las niñas en primera infancia.

2002 y 2003: Ejercicio de *valoración del grado obligatorio de educación preescolar*, que se fijó como propósito aportar información a las maestras e instituciones del nivel preescolar, sobre las oportunidades de fortalecimiento de su trabajo en materia de actividades pedagógicas y articulación del preescolar y la básica.

2003: Proceso de *formación a maestras del sector educativo privado*, orientado a la generación de consensos en torno a la primera infancia y la dinamización de nuevas prácticas de aula fundamentadas en la investigación, la articulación preescolar-primaria y el intercambio de experiencias entre los sectores oficial y privado.

2004: La *evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: transición*; y el *estudio de imaginarios y concepciones de la infancia* de los diversos actores que participan en los procesos educativos de niños y niñas entre 4 y 10 años.

2006: Regulación del funcionamiento de los establecimientos públicos y privados de educación inicial mediante el Decreto Distrital 243 de 2006.

Unificación del término “educación inicial” para cobijar las acciones de cuidado, atención y educación desde la gestación hasta los cinco años de edad, mediante una propuesta pedagógica basada en el reconocimiento de las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, y la promoción de ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas.

2007: Continuidad al trabajo de construcción colectiva y coordinada de lineamientos para la articulación preescolar-primaria. Se dicta la Resolución 188, por la cual se crea el Primer Ciclo Pedagógico de Educación –preescolar, primero y segundo– y se derivan los respectivos lineamientos pedagógicos. La definición del Primer Ciclo buscó garantizar un adecuado proceso de tránsito por el colegio desde el nivel preescolar, de manera que disminuyeran situaciones de deserción y fracaso.

2009: Trabajo mancomunado entre las Secretarías de Educación Distrital (SED) e Integración Social, (SDIS) que aportó al posicionamiento de la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de la educación

inicial en el Distrito, apoyada en el Decreto 057 y la Resolución 325 del mismo año. El ejercicio pasó por debatir los estándares de calidad de la educación inicial en distintos aspectos: infraestructura, alimentación, salud e higiene, dotación, talento humano y perspectiva pedagógica.

2010: Construcción conjunta del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, (SED-SDIS) que recoge los referentes teóricos y prácticos que orientan el quehacer de las maestras de las dos secretarías y que posiciona el reconocimiento de la promoción del desarrollo infantil en una perspectiva de derechos, interaccionista y cultural. Aquí se plantea el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego como pilares de la educación inicial.

Segunda edición de las *Orientaciones para la reorganización curricular*, que fortaleció las particularidades de cada ciclo. Para la SED la organización curricular fue contribuyendo a la definición de la identidad de la educación inicial en el ámbito institucional, desde la interpelación por el para qué, el qué y el cómo enseñar, en una perspectiva que conjuga el desarrollo humano, leído desde las capacidades y potencialidades de los niños y niñas, y el reconocimiento de la calidad de la educación en conjunción con la garantía de condiciones objetivas de atención integral con disponibilidad, acceso, permanencia y pertinencia (SED, 2010).

1.3.4 Proyecto 901. Pre-jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial (2012)

El diseño del proyecto inicia en el 2012 con la idea de materializar el derecho a la educación de los niños y niñas desde los tres años al sistema educativo del Distrito, por medio de la implementación del ciclo inicial. Se formuló atendiendo a las disposiciones de política del nivel distrital, expuestas en el Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Humana 2012- 2016, y a las orientaciones del sector educativo plasmadas en el del Plan Sectorial de Educación Calidad para todos y todas.

Según el Proyecto 901, la educación inicial se asume como una apuesta que requiere de la unión de esfuerzos entre diversos actores y de la disposición intencionada de condiciones objetivas para su garantía, que incluyen la formación de todos los agentes educativos comprometidos con el ciclo inicial, el empoderamiento de los maestros y las maestras, la generación de ambientes escolares dignos y adecuados, la descentralización de la gestión y otras condiciones de base relacionadas con los derechos a la alimentación, la salud, la protección y la participación de los niños y las niñas. Este ciclo se gesta con una propuesta pedagógica desde los pilares de la educación inicial -juego, arte, literatura y la exploración del medio- que apuntan al desarrollo integral desde las dimensiones del desarrollo: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva.

Ahora bien, el proyecto se alinea con lo establecido según la UNESCO (1996), en donde se asumen que el desarrollo integral se concreta a partir de los cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, pilares que también son asumidas por la política del currículo para la excelencia.

Por lo anterior, la educación inicial de calidad se instala en la propuesta de ampliación de la jornada educativa, currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 x 40 (Proyecto 889), que acompañó desde el 2012 el diseño e implementación del Proyecto 901, y se sumó a la definición de la identidad del ciclo de educación inicial a través de la extensión de los tiempos y de las posibilidades de aprendizaje para los niños y niñas en los colegios del Distrito.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito se constituyó en el marco de referencia para proyectar los procesos de acompañamiento a maestras y maestros, orientando las prácticas pedagógicas con el fin de evidenciar la atención integral en la primera infancia tanto para las maestras de SED y SDIS como para las entidades aliadas que hicieron parte del proceso.

El año 2013 se inicia la ejecución del proyecto la ciudad, a continuación se mencionan las tres estrategias principales que permitieron la ampliación del ciclo inicial al sistema educativo:

1. Se realizó un trabajo de posicionamiento al interior de los colegios del Distrito, a través de una aproximación a rectoras y rectores, directivas y maestras, para crear un buen ambiente para el recibimiento del proyecto, que implicó además la articulación de acciones al interior de la SED y el despliegue de esfuerzos en torno a cada uno de sus componentes. (Infraestructura, dotación, alimentación y vida saludable, pedagogía, entorno, talento humano y transporte).
2. Se definió un ejercicio de articulación con la SDIS para ampliar la oferta educativa para los niños y las niñas de 3 y 4 años, a través de su atención conjunta en las instalaciones de la SDIS con los recursos necesarios desde la SED para garantizar una atención integral.
3. Se diseñó una propuesta de búsqueda activa de niños y niñas de 3 a 5 años en las localidades, para dar a conocer la apuesta de la SED y focalizar población de estas edades sin atención educativa.

Así pues, el proyecto 901, avanzó en el proceso de ampliación de la jornada de atención para niños y niñas de 3 a 5 años, instituyendo jornadas de 6 u 8 horas diarias, de manera que sus acciones se alinearan y contribuyeran a la apuesta de la SED de Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral; vale mencionar que para que esto se fuera posible se establecieron alianzas y convenios con cajas de compensación y diversas corporaciones culturales.

Finalmente, en 2014 y 2015 el proyecto consolidó una serie de acciones pedagógicas encaminadas al afianzamiento de una educación con calidad y enfoque diferencial, que fortaleciera el desarrollo de los niños y las niñas a partir de los tres años en los grados pre-jardín, jardín y transición en los colegios oficiales del Distrito. El acompañamiento tuvo cuatro líneas de acción: A) Acompañamiento in-situ a maestras a fin de reconocer su saber y su práctica pedagógica y a partir de allí la consolidación de un acuerdo de ciclo en coherencia con el PEI, la cualificación a maestras y la conformación de colectivos docentes. B) Acompañamiento a

directivos, coordinadores y direcciones locales a fin de potenciar relaciones y diálogos pedagógicos en mesas de trabajo. C) Acompañamiento a agentes educativos, para apoyar la implementación de la jornada completa en educación inicial. D) Acompañamiento a las familias para fortalecer las capacidades de las familias y su articulación con el colegio.

1.3.5 Proyecto 1050 Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones

A partir de la ley 1804 de 2016 “Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones"; que elevan a política estatal la Estrategia De Cero a Siempre, se inician una serie de convenios entre el MEN, el ICBF, la SED y posteriormente las cajas de compensación familiar. Recientemente la Dirección de Educación Preescolar y Básica, adscrita a la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia y las cajas de compensación familiar (Compensar- Colsubsidio) firman el convenio de asociación tripartito: Proyecto 1050: *“Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia”* el cual establece como objetivo general: Atender integralmente y con calidad a los niños y niñas del ciclo de educación inicial, en el marco de la ruta integral de atenciones, garantizando con ello sus derechos y favoreciendo su desarrollo integral. Con ello asume el reto de contribuir a la articulación y mejoramiento de la oferta de servicios para la primera infancia en la ciudad apoyando el fortalecimiento de los componentes de calidad de las instituciones educativas distritales que ofrecen los grados del ciclo inicial:

1- Componente Pedagógico
2- Componente Familia, comunidad y redes
3- Componente Salud y Nutrición
4- Componente Ambientes educativos y protectores
5- Componente Talento humano
6- Componente Administrativo

Para efectos de la presente investigación se ahondará solo en los dos primeros componentes que mayor relación tienen con el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil. (SVDI).

Componente Pedagógico

El componente pedagógico es el responsable de movilizar prácticas pedagógicas coherentes y pertinentes con la educación inicial, liderar procesos de articulación al interior de los colegios para avanzar en el cumplimiento de las condiciones de calidad que plantea la atención integral para el ciclo inicial en los colegios oficiales del Distrito. Para que las acciones propias de la Educación Inicial aporten al desarrollo integral de la niña y del niño se precisa que la maestra, el maestro, el agente educativo y otros actores involucrados en la atención integral organicen y planeen el ambiente, generen condiciones de seguridad y bienestar, seleccionen los materiales, planifiquen las experiencias pedagógicas, identifiquen y valoren los procesos de desarrollo, reflexionen sobre su quehacer y adelanten acciones orientadas a garantizar las transiciones efectivas y armónicas.

Por lo anterior se han planteado los siguientes objetivos:

- Implementar procesos de asistencia técnica, acompañamiento y cualificación de maestras, maestros y otros agentes educativos de acuerdo el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Consolidar los acuerdos pedagógicos de ciclo inicial, posicionar las condiciones de calidad para la Educación Inicial y garantizar las transiciones efectivas y armónicas relacionadas con este ciclo educativo.
- Desarrollar experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos que promuevan el desarrollo integral de los niños y las niñas, reconociendo sus intereses, particularidades, sus múltiples lenguajes y fortalezcan sus interacciones consigo mismo, con los otros y en el entorno.

- ❖ Contribuir en la consolidación de las Mesas Pedagógicas locales como escenarios para el intercambio de experiencias de aula e institucionales y la reflexión permanente sobre el sentido y el quehacer pedagógico de la educación inicial de calidad y en el marco de la atención integral.

Para el desarrollo de los propósitos mencionados arriba, se implementan tres procesos estructurales qua favorecen su ejecución.

Tabla 2. Procesos estructurales del componente pedagógico, proyecto 1050. Elaboración propia.

Fortalecimiento Técnico (Acompañante Técnico Pedagógico ATP)	**Experiencias Pedagógicas** (Agentes Educativos – Auxiliares Pedagógicos)	**Transiciones Efectivas y Armónicas** (Agentes educativos - profesional psicosocial - ATP)
- Asistencia Técnica y acompañamiento a docentes y agentes educativos - Reconocimiento institucional, construcción de lectura de realidad - Construcción y consolidación del Acuerdo de Ciclo Inicial. - Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil. (sensibilización, cualificación y aplicación) - Mesas Pedagógicas Locales.	- Diseño de ambientes enriquecidos y en el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas. - reconocimiento de los pilares de la Educación Inicial como actividades y expresiones propias de la primera infancia. - conocimiento e implementación de estrategias pedagógicas pertinentes para el ciclo inicial. - Participación y aportes al proceso de valoración y seguimiento al desarrollo	- Generar y articular las acciones que se requieren para contribuir a que todos los niños y niñas accedan, continúen y permanezcan en el entorno educativo en condiciones de calidad. - Promover y acompañar encuentros y/o espacios de trabajo colaborativo donde los maestros y agentes educativos se articulan y planean conjuntamente experiencias que posibiliten el conocimiento de la trayectoria de vida, el encuentro y la continuidad pedagógica de los niños y las niñas cuando se pasa de un nivel a otro.

Componente Familia, Comunidad y Redes

Desde el Componente Familia, Comunidad y Redes se busca fortalecer y acompañar el rol de las familias como actores fundamentales en el cuidado y la crianza de los niños y niñas, y promover su participación en su proceso educativo, adicionalmente se requiere promover la participación de las familias a partir de estrategias convencionales y no convencionales que permitan su vinculación, empoderamiento y fortalezcan canales de comunicación entre el hogar y el entorno educativo.

Por lo anterior se han planteado los siguientes objetivos:

- Desarrollar procesos de vinculación, acompañamiento y formación a padres, madres y cuidadores de los niños y niñas del ciclo inicial, orientados a fortalecer sus capacidades para participar activamente y en articulación con las instituciones educativas, en los procesos de desarrollo integral de la primera infancia.
- Gestionar el cumplimiento de las atenciones en el marco de la Ruta Integral de Atenciones, para garantizar los derechos de los niños y niñas.

Para este componente, se implementan dos procesos estructurales.

Tabla 3. Procesos estructurales del componente Familia, comunidad y Redes, proyecto 1050. Elaboración propia.

Fortalecimiento a las capacidades de las familias	**Gestión para contribuir a la atención integral**
- Caracterización de las familias en el marco de la lectura de realidad - Acompañamiento y formación a familias	- Articulación intra institucional - Articulación inter institucional - Ruta Integral de Atenciones – RIA

Es de gran importancia resaltar que el ejercicio de revisión documental realizado por los antecedentes internacionales, nacionales y distritales permite develar como dichas políticas guardan profunda relación con intereses capitalistas, económicos y de mercado, encubiertos por el mejoramiento de la calidad de la Educación, la excelencia académica, la racionalización de los

recursos, la expansión de la cobertura, la eficiencia, la cualificación de los servicios educativos, entre otros, lo que en palabras de Díaz Borbón, citado en Nino (2007) se conoce como las reformas al sistema escolar – del Estado Social de Derecho al Estado de Bienestar.

Las políticas educativas y en efecto las políticas en Evaluación, sus propósitos y finalidades instrumentales, guían la Evaluación como valor ideológico y económico para operar en función de instrumento capaz de organizar la aplicación de cada uno de los cambios o "ajustes programáticos" al sistema escolar. (Díaz Borbón, 2007)

De igual forma, el recorrido presentado permite decantar el sentido sobre el seguimiento y la valoración del desarrollo infantil, su génesis, desarrollo e implementación en las instituciones educativas, traducido en el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) que se abordará a profundidad en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2

ANTECEDENTES SOBRE EVALUACIÓN Y SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL (SVDI)

Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de
profesional y de persona eres…
Santos Guerra

La evaluación en el campo de la educación tiene diferentes comprensiones, usos y funciones, indudablemente presenta una estrecha relación con la didáctica, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje, y a un mayor nivel depende de intencionalidades históricas, políticas, psicológicas y culturales. Debido a su amplio sentido polimorfo y a su debatido uso en el ámbito educativo, de un lado, atribuido como instrumento para la medición de la calidad educativa, el control y la vigilancia, de otro lado, destinado a la reflexión y potenciación del proceso formativo y análisis de la práctica pedagógica.

En el presente capítulo se develan los antecedentes sobre la evaluación desde los modelos de la evaluación cuantitativos, cualitativos y críticos, asi como las tendencias de la evaluación de estudiantes y docentes, y finalmente se abordará el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en Educación Inicial –SVDI, como modelo de evaluación que se instaura en las instituciones educativas de Bogotá desde la perspectiva interaccionista-culturalista, de tendencia cualitativa.

2.1 Antecedentes sobre la Evaluación

La manera de comprender y explicar un concepto tan complejo como es el de evaluación, depende en gran medida del paradigma desde el cual se conciba su sentido. Desde el paradigma cuantitativo, que enarbola el control y la vigilancia, la evaluación busca la objetividad mediante el uso de instrumentos que evidencien confiabilidad y validez de los datos obtenidos, se halla una coherencia con la perspectiva de la psicología conductual, que enfatiza en la memorización de los contenidos mediante la medición del sujeto en cuanto al alcance de estos. Desde esta mirada tradicional, la misión de la evaluación reside en evidenciar el alcance de objetivos predeterminados en un proceso, la corroboración y comprobación de contenidos en el campo educativo se equipara a un juicio de valor medible en letras o números. Este tipo de evaluación, sinónimo de calificación tiene por interés mantener el control sobre los procesos educativos, de allí que, se relacione constantemente con la vigilancia de la formación bajo el argumento de la mejora de la educación (Nieto Gil, 1996).

Por su parte, desde el paradigma cualitativo la evaluación como ejercicio de cualificación está inmersa en campo educativo con un carácter formativo. Según Álvarez Méndez (2001) “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera corregir” (p. 11), asi pues, la evaluación busca la compresión sobre los sujetos, se acerca a la reflexión y formación, considera la observación, la descripción e interpretación constante; adicionalmente considera los cambios sociales, la cultura y la política. De acuerdo a lo anterior, la evaluación busca enriquecer el valor de la educación mediante la comprensión de esta como un proceso

que requiere retroalimentación constante al servicio del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo profesional de los maestros.

Conforme a lo anterior, y con el ánimo de comprender la naturaleza, condiciones y relaciones entre sujetos evaluadores y evaluados, en las siguientes líneas se expondrán los modelos cuantitativos y cualitativos de la evaluación.

2.1.1 Modelos de Evaluación Cuantitativos

Es preciso mencionar que los métodos que se utilizan para acercarse al conocimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje, desde la perspectiva cuantitativa, responden a los postulados epistemológicos positivistas, de medición, cuantificación y control que provocan una mirada "objetiva" de la evaluación, los autores más representativos de esta corriente son Tyler, Scriven, Bloom y Stufflebeam.

Ralph Tyler y la evaluación por objetivos (1950):

En 1950, Ralph Tyler consolidó el enfoque evaluativo de la congruencia o evaluación basada en objetivos, según el autor, la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos se están logrando realmente por medio del programa del curriculum e instrucción. Para Tyler, citado por Escobar, la evaluación es considerada una acción o conjunto de acciones encaminadas a determinar el nivel y la condición en que se alcanzan los objetivos planteados para un programa educativo (2004, p., 3)

El modelo busca establecer qué grado de congruencia existe entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, lo cual requiere de una alta precisión en la planeación de los objetivos y de los criterios que se pretenden medir, a fin de saber si tales objetivos se cumplen o no. Entonces, la evaluación servía para determinar el logro de los objetivos, en términos de conducta, así como también para evidenciar la eficiencia del programa educativo y perfeccionamiento del docente. Con su teoría se incluía el diseño de objetivos medibles y experimentales a través de la aplicación de test y pruebas estandarizadas a fines de recoger la información y verificar la eficacia del programa educativo y del profesor, teniendo en cuenta

condiciones tales como: a) Propuesta clara de objetivos, b) determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas. c) Elección de instrumentos apropiados de evaluación. d) Interpretación de los resultados de las pruebas. e) Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas. (Escudero, 2003, p. 15).

Según Guba y Lincoln (1989), la conceptualización de la evaluación como congruencia entre desempeños y objetivos, de Tyler, hace referencia a la generación de la medida. Para Mateo (2000), su mayor contribución fue insistir en que el currículo necesitaba organizarse en torno a objetivos. Estos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterios para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes.

La crítica fundamental al modelo tyleriano radica en su mirada positivista, que solo evalúa lo observable, cuantificable, centra la atención en la medición de conocimientos y desconoce el contexto de los sujetos y sus potenciales de desarrollo integral. Las prácticas de evaluación que se fundamentan en este modelo, y hacen uso exclusivo de los exámenes para medir la eficiencia y la mejora de los sistemas educativos que estarían legitimando el control externo y la estandarización curricular. El rol del maestro desde esta perspectiva se reduce a ser un ejecutor, operador de los programas de educación, desconociendo su nivel profesional y su valor intelectual, al respecto argumenta Niño Zafra (2005) se instaura un modelo de evaluación que centra su interés en el resultado de la práctica pedagógica medible o cuantificable, lo que no da lugar al contexto o situación evaluada.

Michael Scriven y la evaluación como juicio profesional. (1960):

Según Fernández (2007) Scriven fue uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna y criticó la importancia dada a la evaluación por objetivos. La evaluación, como juicio profesional, buscaba conocer procesos y efectos (imprevistos e innovaciones) a través de quienes suministran la información enriqueciendo tal interpretación a partir de la combinación de instrumentos y metodologías con el propósito de aportar en la organización e implementación de

los programas educativos. (p. 5). Como se observa, este modelo se orientó inicialmente a la evaluación de programas. Posteriormente, tuvo en cuenta la evaluación Sumativa y Formativa, la función Sumativa es la que se orienta para comprobar la eficacia del programa una vez aplicado y la función Formativa que es la que pone al servicio de un programa en desarrollo, su mejoramiento.

De acuerdo con Gimeno y Pérez (2005), la Evaluación formativa que refiere Scriven, “es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, o del proceso de creación de un material pedagógico” (2005, p. 372). De allí que, el papel del docente cobra valor en tanto ayuda a superar dificultades de aprendizaje y agencia la toma de conciencia y la reflexión sobre el proceso.

La evaluación Sumativa, está determinada por niveles de rendimiento y se centra los productos finales del aprendizaje, con dinámicas periódicas e intermitentes, su valoración es expresada a partir de una escala numérica, de corte cuantitativo, y como lo expresa Gimeno (2005), “sirve a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados” (p. 373).

Dentro de los criterios desarrollados por Scriven en este modelo se encuentran: contextos, recursos y función del programa, descripción de la población, necesidades y valores, existencia o no de normas, procesos de intervención social, comparación, entre otros; sin embargo, el obstáculo que presenta este modelo se encuentra en la orientación técnica de sus finalidades, sostiene un interés en la construcción de criterios que puedan ser observables y medibles, con la idea de alcanzar altos niveles de rentabilidad y eficacia.

Daniel Stufflebeam y la evaluación orientada hacia la toma de decisiones con su modelo de Contexto, Insumo, Proceso, Producto –CIPP. (1967):

Con este autor, se fija el propósito de recoger información útil para la toma de decisiones, con el modelo de Contexto, Insumos, Proceso, Producto (CIPP), es decir, se parte de una

dimensión de datos socioeconómicos, tiene en cuenta los recursos disponibles (materiales, humanos, financieros, etc.), incluye interacciones entre la estructura del programa y los actores y, por último, el producto se puede caracterizar por indicadores de eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación coherencia.

Stufflebeam, citado por Mateo (2000) definió la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión” (p, 40). En el marco de este modelo Stufflebeam estableció los siguientes criterios:

1. El propósito de la evaluación: influir en la calidad del programa y mejorarlo.
2. La audiencia a la que se dirigen los resultados: son grupos muy específicos que requieren de resultados presentados de tal manera que se facilite su entendimiento y utilización.
3. La situación donde ocurre la evaluación: el mundo real en el que no es posible controlar todo, aquí se presentan circunstancias inimaginables que interfieren y, en ocasiones, dificultan el establecimiento de relaciones causa – efecto.
4. Los resultados de la evaluación: deben prestar alguna utilidad en el contexto del programa.
5. La naturaleza misma de la evaluación: debe ser factible y práctica; además debe adaptarse a los límites de tiempo y recursos del programa.
6. Los criterios usados para juzgar el propio valor de la evaluación: en el sentido de que se trabajó con información técnica y válida que se orienta a servir a los seres humanos.

El modelo ofrece ventajas en tanto proporciona un conocimiento de la realidad, una información clara y oportuna que contribuye a la toma de decisiones, sin embargo, dentro de sus limitaciones se encuentra que dicha toma de decisiones es de orden vertical (organizaciones y administraciones) privilegiando el poder y no la democracia y participación de otros actores que participan en el proceso de evaluación.

Evaluación por Competencias

Ahora bien, en el marco del modelo cuantitativo también se encuentra la evaluación por competencias. En este punto, conviene señalar los hallazgos encontrados por el grupo de investigación Evaluándo_nos al respecto del término, así como también ciertas dificultades en su comprensión debido a su carácter polisémico y algunas posibilidades y limitaciones en la evaluación escolar.

Es preciso reconocer que el discurso de las competencias se halla estrechamente vinculado a un interés económico y a una lógica empresarial ligada a la globalización y a los organismos económicos internacionales de corte neoliberal tales como la OCDE, el FMI, el BID y otros. Retomando lo enunciado en el primer capítulo, los sistemas educativos están inscritos también en dichos escenarios de poder político, social y económico, así la ideología neoliberal en su lógica de educación de masas, cultura empresarial y modelo que propende por el aumento de la producción de mercancías industriales y la competitividad en el mercado, conlleva a que el sujeto autogestione sus oportunidades de éxito en la vida, entonces, el sujeto es el responsable de su aprendizaje y en misma línea de alcanzar o no oportunidades de empleabilidad (Niño, Díaz, Tamayo y Gamma 2016).

Con lo anterior, se afirma que las competencias al ser una disciplina personal, fortalecen "la formación a lo largo de la vida" es decir, capaz de volverse cada vez más eficaz en conseguir resultados y rendimientos; la competencia se convierte así en una interiorización de las exigencias de rentabilidad a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo.

Estas lógicas de desarrollo económico son llevadas al ámbito educativo a través de la UNESCO, en donde se planteó la nueva economía de la educación como fuente de crecimiento y su naturaleza de inversión en el capital humano. En la década de los 80s se propusieron sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad; tal como se señaló en el anterior capítulo, desde la década de los 90s, se habla de eficiencia económica y eficiencia pedagógica; se

promulgaron los estándares y la medición estandarizada a través de pruebas junto con la correspondiente formulación de competencias; dichas reformas e implementación de estándares han sido la respuesta a las exigencias de la sociedad del mercado que pretende que los Estados cuentan con un mayor control ciudadano, con una dirección centralizada y una política educativa a través de un currículo único.

Para la evaluación, las competencias se han instaurado como referentes de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tienen relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países sin tener en cuenta la realidad de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimentan en muchas comunidades educativas.

El término competencias está articulado con argumentos y razones sobre la eficiencia, el control, la dirección y los procesos de aprendizaje, en definitiva, con procesos de “calidad de la educación”. Es asi como, se presente un afán por evaluar todo de manera masiva, el criterio general es la competencia y el aseguramiento de la calidad de la educación mediante lineamientos curriculares y estándares de desempeño en los sujetos que integran las comunidades educativas.

Ahora bien, siguiendo lo descrito por el grupo de investigación Evaluándo_nos (2016) existen algunas tensiones en la interpretación de las competencias por su variedad de significados y formas de aplicación. El término se fue instaurando de manera sutil en los documentos sobre las políticas públicas en educación y de manera casi “natural” docentes e instituciones empezaron a emplear el término como elemento potente para lograr trasformaciones en el ámbito educativo, sin explorar sus fundamentos epistemológicos y las dimensiones éticas y políticas que lo abarcan.

Al hacer un rastreo por la literatura se encuentran múltiples definiciones: “competencias es saber hacer en contexto” (Montenegro, 2003), en decir, un conjunto de acciones que los estudiantes realizan en un contexto determinado acorde con las exigencias y necesidades del

mismo. De esta manera se puede notar cómo las competencias forman parte de un campo más potente y amplio: el lenguaje de la administración, la gerencia, la eficiencia y la efectividad. Por su parte, Bogoya, (2003) sostiene que, “es competente un ciudadano que tiene la capacidad de desplegar su saber en la solución de problemas nuevos y que sus soluciones son plausibles a juicio de una comunidad calificada”. Barnett (2001) distingue entre competencia académica y competencia operacional. Gimeno (2008) sostiene que el concepto acumula significados de diversas tradiciones y que no se cuenta con la experiencia necesaria para analizar cómo se traducen en las prácticas.

Con lo anterior, se hace evidente que el término y la manera cómo se instaura en las instituciones educativas, en docentes y estudiantes, no sitúa puntualmente los referentes ontológicos, éticos y epistemológicos. De allí que, su alcance se traduzca a una diversidad de usos, entre ellos, a un listado de indicadores de desempeño o a un diseño instruccional (enseñanza por objetivos) o al uso de una secuencia de actividades para lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, pese a sus múltiples significados e intencionalidades, y continuando con lo estudiado por el grupo Evaluándo_nos (2016) las competencias han de ser entendidas como un elemento que integra tanto conocimientos, habilidades y valores, es decir, aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que agencien desempeños eficientes en contextos determinados, especialmente en el campo laboral. Asi mismo, tienen una vigencia en el tiempo y su función es dinámica de acuerdo a los cambios tecnológicos y científicos.

Al tenor de lo descrito anteriormente, se puede anotar que los modelos de evaluación cuantitativos, concentran su atención en la evaluación como un ejercicio de medición y cuantificación, lo que provoca objetivación de la evaluación, una mirada técnica como mecanismo de control, que se traduce en productos o resultados verificables u observables como evidencia de aprendizaje. Dicha postura está presente en algunos sistemas educativos y sistemas de evaluación del siglo XXI, conlleva a concebir la evaluación como instrumento de “rendición de cuentas” pues a través de esta se “presentan los resultados de la productividad en el rendimiento

de las escuelas a empleadores, directivos, autoridades locales, distritales, regionales o nacionales (…) saber en qué medida los objetivos diseñados se han alcanzado (…) mediante pruebas de rendimiento, para valorar la eficacia de su accionar en el proceso" (Niño, 2001, p. 47). Lo anterior, toma lugar principalmente en la formulación de políticas educativas de calidad, que desconocen las problemáticas sociales, culturales y económicas que permean la escuela, enfocan y limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los resultados cuantificables y objetivos.

2.1.2 Modelos de Evaluación Cualitativos

El paradigma cualitativo se aproxima al conocimiento desde un marco dialógico y reflexivo, de allí que la evaluación se emplee como herramienta de comprensión para el evaluador y el evaluado. La evaluación entonces, tiene un carácter subjetivo y de interacción entre sujetos, al respecto Moreno (2016), define la evaluación como práctica cultural plantea que la evaluación pertenece al campo de lo práctico, es decir, en el ámbito de la interacción humana y se relaciona en el aula de clase con la interacción entre el profesor y el alumno. Los autores más representativos de esta corriente son Stake, Parlett y Hamilton y Eisner.

Stake y la evaluación respondiente (1975):

Este modelo evaluativo se encuentra centrado en el sujeto; el evaluador responde a aquello que las diferentes audiencias desean conocer y negocia con el sujeto lo que hay que hacer. Consiste en articular una concepción de la evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos, de modo que la evaluación sirva realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores. Su principal característica es concebir la evaluación como herramienta fundamental que ayude a los evaluadores y evaluados a observar y mejorar lo que se está haciendo. Conforme a Fonseca (2007), las peculiaridades de la evaluación respondientes son las siguientes:

- ✓ Se orienta a describir las actividades de un programa educativo.
- ✓ Concede más importancia a los problemas que a las teorías.

- ✓ Toma en cuenta las diferentes interpretaciones de aquellos que están implicados en el programa.
- ✓ Debe responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa.
- ✓ Proporcionan a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en sus análisis y valoración.

Según Escudero (2003), Guba y Lincoln hacia 1982, se adhieren a la línea propuesta de la evaluación respondiente y constructivista, donde las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (stakeholders) sirven como foco organizativo de la evaluación y como base para determinar qué información se necesita. En esta perspectiva, la evaluación es un proceso integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano.

Malcolm Parlett y David Hamilton y la evaluación iluminativa. (1977):

La evaluación iluminativa surge en el contexto político en el que se proyecta la economía de los países asociados a la OCDE al financiamiento de la educación; y en paralelo con los desarrollos de las propuestas de Scriven y Stufflebeam. Así pues, la evaluación en este contexto se da como parte integral de los proyectos en innovación y se conforman centros de investigación para el estudio de la evaluación con el fin de que se brinden elementos para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Parlett y Hamilton para el año 1972 proponen un modelo de evaluación alternativa, producto de estudios realizados en el Centro para la Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Edimburgo. Para el modelo su principal preocupación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción, Parlett y Hamilton (1972) afirman, es indiscutible que en el paradigma alternativo antropológico no pueden ser ignorados los efectos históricos, culturales y sociales. Este tipo de evaluación pretende reunir información suficiente

para favorecer una comprensión adecuada sobre la realidad. Las metas que se proponen en el modelo:

- ✓ Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares a las que se aplica, sus ventajas y desventajas y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.
- ✓ Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno.
- ✓ Discernir y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitantes recurrentes y los procesos críticos.

Para estos autores, los aspectos fundamentales de la evaluación iluminativa son el "sistema de enseñanza" y "el medio de aprendizaje". Para el primero, plantean que la evaluación se define más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza debido a que se deben tener en cuenta sus constantes cambios. Con el segundo, se refieren al "ambiente socio-psicológico y material en el que trabajan conjuntamente estudiantes y profesores".

En síntesis, el asunto central de la evaluación iluminativa es el análisis de los procesos de negociación que tiene lugar en el aula, esto se hace posible a través de la interacción constante con los problemas y el carácter de la práctica a evaluar. Los problemas no se definen con anterioridad, por tanto, la evaluación no puede diseñarse con anticipación, tal como lo señala Guevara (2008).

Elliot Eisner y la evaluación artística (1985):

Es un enfoque que rompe con los modelos convencionales y que además por analogía, contrasta la crítica artística con la crítica educativa en el aula o de los programas; lo propone como un proceso similar al realizado por los expertos cuando enjuician el valor de una obra de arte, especialmente literaria (Monedero, 1998 p, 94).

Siguiendo a Eisner (1977) la enseñanza es un arte y el profesor es un artista; la interpretación depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, de las reglas y

tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto o fenómeno; la evaluación permite comprender y valorar la práctica educativa. Para el autor, la evaluación se concibe como una actividad normativa, de allí que, el proceso para determinar el valor educativo de los sucesos registrados ha de sustentarse en la utilización de criterios que sean adecuados a su propio carácter, en otros términos, la evaluación implica valorar situacionalmente o contextualmente en atención a las peculiaridades que singularizan y determinan cada situación educativa concreta.

2.1.3 Modelos de Evaluación Formativa y Crítica

Según el paradigma socio-crítico la realidad se establece cuando el sujeto se reconoce y participa activamente con y en su comunidad, a favor de acciones emancipadoras; por consiguiente, la evaluación es un proceso democrático, participativo y liberador, que pone de relieve al estudiante como sujeto que aprende de manera consiente, por lo que, el conocimiento no es una reproducción sino una autentica formación y constitución de sujeto social, en otras palabras, el aprendizaje es un acto evaluativo y ello es posible solo a través de la interacción social. Desde esta perspectiva, la evaluación se puede comprender como un proceso democrático, participativo y liberador, que pone de relieve al estudiante como sujeto que aprende de manera consciente. Las investigaciones del grupo de investigación Evaluándo_nos y autores como Álvarez Méndez, Santos Guerra, Moreno Olivos y Díaz Barriga, Hoffman, Anijovich son los representativos de esta corriente.

Grupo de Investigación Evaluándo_nos:

De acuerdo con Niño (1996), la evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. Es decir, orienta la evaluación desde una mirada holística, que procura transformaciones de la realidad y posibilidades de construcción de los sujetos.

Entonces, la evaluación no es la simple y mecánica medición de resultados. Esta visión recorta y descontextualiza la complejidad de la práctica evaluativa tanto por lo que evalúa

(contenidos básicos en lectoescritura y matemáticas) como por la manera como lo hace (aplicación masiva de un instrumento estandarizado) así como también por su finalidad (comparar, sancionar, jerarquizar, justificar la inversión, rendir cuentas al estado)… pero sobretodo porque legitima un estilo de enseñanza asociado a esta forma de evaluación que perpetua una visión desde la tecnología educativa y el diseño instruccional, que creíamos superada desde los años 80 (Tamayo 2010).

Continúan argumentando que la evaluación es una práctica social institucionalizada en el aula de clase y relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inscrita en una acción cultural clave para la conservación, transmisión y recreación de la vida social y se refiere a la posibilidad de generar juicios de valor sobre esos procesos, en consecuencia no es una mercancía que se pueda medir en un proceso de producción.

La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal de su papel como actor y participante en el proceso curricular, una producción de conocimiento para la comprensión de la situación que se analiza, una reflexión axiológica sobre lo instituido y una mirada prospectiva sobre el futuro.(Niño, 2013.)

En el mismo sentido, la autora Niño Zafra comenta que la evaluación desde el enfoque cualitativo se interesa por la comprensión del proceso educativo, esto es, “darle un valor al sujeto mismo antes que a lo demás, conformar una comunidad con similares intereses capaz de generar procesos de autorreflexión en grupo y a nivel individual. Lo cualitativo significa, además, la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde diferentes puntos de vista (Niño, 2013).

Juan Manuel Álvarez Méndez y la evaluación basada en la pedagogía crítica:

Por su carácter hermenéutico (interpretativo), se parte de considerar al sujeto como constructor de significado de su mundo exterior e interior, de ahí que, la intersubjetividad, sea un rasgo del ser humano que le permite entenderse dentro de un ámbito social y cultural. Desde el enfoque crítico, la evaluación es un proceso formativo, participativo, reflexivo, dialógico, crítico en el que se propicia la participación de todos los sujetos involucrados en el mismo, y su finalidad es aportar elementos de análisis que contribuyan al crecimiento y desarrollo del sujeto evaluado.

De acuerdo con Alvarez (2001), la evaluación es:

- Democrática, es decir, que permite la participación de todos los sujetos involucrados en el proceso de evaluación.
- Al servicio de la pedagogía y de los sujetos que aprenden y no de intereses economicistas o políticos.
- Procesual o continua para poder retroalimentar en cualquier momento el proceso pedagógico y no predeterminar momentos para su realización.
- Formativa, es decir, que forme intelectual y humanamente, para que en esta medida la evaluación sea parte integral del pensamiento crítico y reflexivo del sujeto.
- Realizada mediante un trabajo en equipo el cual permite realizar la autoevaluación, evaluación y heteroevaluación o proceso de triangulación.

El autor añade, la evaluación vista desde la racionalidad práctica y crítica, se caracteriza por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos, en esa lógica, la evaluación actúa al servicio del conocimiento, se distingue porque da mayor importancia a los procesos y no a los resultados, es horizontal y se privilegia el trabajo en equipo.

El carácter humano y pedagógico que propende este tipo de evaluación busca el perfeccionamiento, la autoreflexión, la autocrítica y la cualificación de los sujetos lejos de una mirada de exclusión y control externo.

Miguel Ángel Santos Guerra y la evaluación basada en la pedagogía crítica:

Santos (1998), define la evaluación como un permanente proceso reflexivo que se sustenta en diversos tipos de evidencias. La diversidad de los medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los estudiantes, sino que también al sistema y al contexto en el que tiene lugar la acción educativa.

Las funciones que se potencian con la evaluación son:

- Diagnóstica: como proceso de análisis sobre la comprensión en los alumnos, sus errores y dificultades, sus aciertos y logros. Sobre la propuesta curricular y su impacto en los fines de formación.
- Diálogo: como una plataforma de debate sobre la enseñanza, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, para llegar a acuerdos.
- Comprensión. Identificando los problemas y convirtiéndolos en asuntos investigativos que se resuelven mediante acciones participativas: pérdida de año, inclusión, disciplina, repitencia, aprendizajes, estilos de enseñanza.
- Realimentación: la evaluación ha de servir para reorientar los procesos de aprendizaje, planeación, enseñanza, relaciones con la comunidad, entre los profesores y la institución. Ayuda a consolidarnos como comunidad pedagógica y profesional.
- Aprendizaje: la evaluación permite ver al profesor, si es adecuada la metodología, los contenidos, el aprendizaje, los valores y las prácticas de aula para evitar la rutina y el conformismo cuando no el desencanto y la pereza.

Dentro de este modelo, es fundamental la participación de los evaluados, su voz respecto al sentido, desarrollo del proceso, el acuerdo sobre los criterios evaluados y los resultados, son elementos necesarios en el proceso formativo. De igual forma, el autor plantea que es importante evaluar destrezas, procedimientos, actitudes y conocimientos en razón a que el conocimiento no es solo la adquisición de un concepto o el simple dominio de una destreza.

Tiburcio Moreno y la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje:

Para Moreno (2016) la evaluación del aprendizaje se configura como un nuevo enfoque cuya prioridad es potenciar el aprendizaje del estudiante, en la medida en que contribuye a proporcionar información a los profesores y los mismos estudiantes, además, es usada para dar retroalimentación en la autoevaluación y en la coevaluación y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las evaluaciones del aprendizaje dan evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos y dan razón del status del aprendizaje mientras las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más (Moreno, 2016).

Continúa el autor, la motivación y la retroalimentación, son elementos esenciales en la evaluación para el aprendizaje. Frente al primer elemento propone tres herramientas que tomadas en conjunto podrían ser una buena fuente de motivación: evaluación del aula, calificación y comunicación que incluya al alumno.

En el mismo sentido, Moreno explica, citando a Black y William (1998) que la autoevaluación de los estudiantes, es un componente fundamental dentro de la evaluación formativa; y refiere que, la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje contempla los siguientes elementos: la redefinición de la meta deseada, la evidencia acerca de la posición actual y la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores.

Ángel Díaz Barriga y la evaluación del aprendizaje:

Es preciso señalar que en a partir del siglo XX, la evaluación en el campo de las ciencias de la educación, se ha convertido en una práctica compleja, y sus objetos de estudio han sido diversos. Es así como, la evaluación del aprendizaje ha de considerarse desde la perspectiva tradicional hasta una perspectiva crítica de construcción de conocimiento.

La evaluación didáctica responde a la estrategia de enseñanza establecida, exige contar con varias evidencias y se puede convertir en un campo de experimentación docente e implica combinar actividades que apuntan a la calificación con actividades de evaluación del proceso de

aprendizaje (Díaz B, 2006).Su antecedente es el examen y la calificación que se convierten en elementos ajenos al debate pedagógico.

Desde la perspectiva constructivista, se incluyen la evaluación auténtica, la evaluación con rúbricas, el portafolio como instrumento de evaluación y la autoevaluación reflexiva. En la evaluación auténtica se considera el aprendizaje en contexto, la evaluación de desempeños y ejecución, trabajan integrando múltiples evidencias y delimitan con mayor claridad los criterios de ejecución.

Las cinco premisas sobre la evaluación del aprendizaje son, según Díaz Barriga (2006) son:

- Para mejorar el aprendizaje hay que mejorar la enseñanza, no los sistemas de evaluación.
- Los sistemas de evaluación deben estar acordes a las concepciones de la enseñanza que se aplicaron.
- La calificación “responde” a un sentido arbitrario, no hay forma que sea justa y objetiva, sólo puede ser racional.
- Una sola evidencia, un solo tipo de evidencia, no permite evaluar.
- Toda forma de evaluación tiene un grado de error.

Hoffman y la evaluación mediadora:

La propuesta parte de una definición de la evaluación como interacción comunicativa, ligada a procedimientos didácticos, adecuada a las diferencias en los estilos de aprendizaje y contextos particulares. La autora insiste en que antes de seleccionar y perfeccionar el ¿cómo?, se debe tener claro el ¿para qué? de la evaluación y en cuáles principios se basa.

Los principios fundamentales de la evaluación mediadora son:

- Todos los alumnos aprenden siempre (principio ético de valoración de las diferencias).
- Aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje (principio pedagógico de acción docente investigadora)

- Los aprendizajes significativos son para toda la vida (principios didácticos de lo provisorio y lo complementario).

La evaluación, así concebida, es un proceso de comunicación y diálogo permanente y respetuoso que resalta intereses, pre concepciones y contextos de cada estudiante pero también los saberes, experiencia y actitudes del pedagogo.

A través de la evaluación mediadora, no solo se elabora un juicio de valor, sino que también se proponen acciones para posibilitar trasformaciones en los procesos. El punto de partida para la generación de nuevos aprendizajes, siempre son las respuestas de los estudiantes, es decir, sus saberes previos; los registros permiten información sobre el proceso, pero estos no son exclusivos ni mecánicos.

Rebeca Anijovich y la retroalimentación en la evaluación:

Según expone la autora, en la actualidad existe un notorio interés por el estudiante y sus procesos de aprendizaje, lo que en consecuencia, genera un proceso de auto reflexión y responsabilidad en ellos mismos alrededor de propósitos claros, criterios objetivos, procesos y resultados, así como el reconocimiento de procesos meta-cognitivos. Señala la retroalimentación como proceso fundamental para la autoregulación cuando se tiene una finalidad definida, al considerar que:

> La retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien es una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica ayuda al alumno a desarrollar conciencia meta cognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación (p. 139).

La retroalimentación tiene efectos en el autoestima y en la realización de la tarea pero también puede tenerla sobre los procesos, la motivación, las acciones futuras, por esto tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos. Estos aspectos son de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo y pueden generar una ética de los

procesos de enseñanza-aprendizaje que asuma una cultura de la evaluación entre pares y la autoreflexión consciente sobre los propios procesos en un ambiente de colaboración y apertura a la comunicación entre todos, maestro y alumnos.

Pues bien, con arreglo a la tendencia cualitativa, la evaluación se atribuye como un proceso dinámico de la escuela, que realza la interacción entre sujetos los implicados. Más aun, como ejercicio de reflexión y análisis sobre las posibilidades, limitaciones y trasformaciones de aprendizaje y de conciencia tanto individual como grupal. A partir de esto, se da lugar a la interpretación, la cualificación, el reconocimiento de los sujetos y la cultura. Se constituye en procesos de deliberación, de diálogo entre los actores educativos y que incluye la dimensión axiológica del ser humano. En este respecto, la evaluación es un acto de justicia, que tiene en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano.

Ahora, como se ha venido analizando, los distintos modelos de evaluación tienen implicaciones tanto para la evaluación de docentes como para la evaluación de estudiantes. La práctica evaluativa depende de la concepción que el maestro tenga sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje, que pasan desde, la corroboración de objetivos (aprendizaje instruccional) y la evaluación cuantitativa, la consideración de que la interacción social y el aprendizaje significativo posibilitan la construcción de conocimiento y la evaluación cualitativa de carácter social y cultural, hasta el reconocimiento del aprendizaje como potenciador del pensamiento crítico que considera el contexto personal, social, político y la evaluación democrática y formativa. A luz de lo anterior, a continuación se presentan brevemente los mecanismos y tendencias que orientan dichas prácticas a la vez que se develan sus intereses evaluativos.

2.2 Tendencias para la evaluación de estudiantes y de docentes

La evaluación como rendición de cuentas: Conocida como *accountability* (“dar cuenta de”, “responder por” o “dar cumplimiento de”) obedece a una calificación y clasificación externa, que se realiza a través del uso de instrumentos de medición y cuantificación estandarizada, cuyo

propósito es la verificación de la calidad del producto y de los resultados, todo ello, de acuerdo a intereses de productividad y efectividad del mercado educativo. En este sentido, Nino Zafra (2001) señala que esta tendencia es “un mecanismo que determina las competencias de los profesores para asegurar una efectiva prestación del servicio” (p. 47). Siendo así, se podría decir que, el ejercicio profesional del docente dependerá de la rendición de cuentas y los buenos resultados obtenidos en estas. Entre mayor sea el incentivo económico al docente mayor será su capacidad de alcanzar los estándares de desempeño establecidos por los sistemas de formación nacionales e internacionales. (OCDE 2009)

La evaluación como pago por mérito: Estrechamente ligada a los resultados de los estudiantes en las pruebas censales, Niño Zafra (2001) sostiene que, la obtención de buenos resultados, o el aumento de estos en las pruebas de Estado, genera que las instituciones ganen regalías y estas redunden en bonificaciones para los docentes, en consecuencia, se presenta una separación entre colectivo de profesionales, y un marcado individualismo en favor del desempeño. Esta situación se presenta en algunas instituciones educativas; de algún modo los directivos y docentes “entrenan” a los estudiantes para la obtención de buenos resultados en las pruebas, y con ello viene el incentivo económico para las instituciones y sus directivos.

La evaluación como mejora de la escuela: Es posible desde el accionar colectivo, puesto que incide en las normatividades que regulan los procesos pedagógicos en la escuela. Esta tendencia, da paso a la autoevaluación institucional desde el pensamiento crítico y analítico, profesional y administrativo en el marco de la identificación de los procesos de trabajo que trascienden a la misma escuela (Niño Zafra 2001). A partir de estas consideraciones, se requiere entonces, ahondar en los vínculos sociales, fundamentales para la construcción de comunidades educativas, que implican revisión y análisis permanentes de todos los actores favoreciendo la mejora de las escuelas y superando las miradas verticales sobre la evaluación.

La evaluación como desarrollo profesional: Niño Zafra (2001) resalta que la mejora continua de las instituciones educativas dependen en gran parte de la cualificación de las

prácticas profesionales de los docentes, especialmente, en la generación de condiciones que permitan la mejora académica de este profesional. Es así como, la evaluación se concibe como la posibilidad de reconocer la variedad de funciones que tiene un docente en el proceso formativo de los estudiantes, posibilitando su reflexión del entorno educativo y no solo en el de clase. La formación docente ha de servir para mejorar las prácticas de enseñanza y con ello un cambio en el pensamiento del docente en relación a su contexto y su apuesta pedagógica. En este sentido, la evaluación para el desarrollo profesional ha de ofrecerle al maestro herramientas de autoreflexión sobre su ejercicio profesional y tambien posibilidades de mejora continuas, potenciación de sus habilidades y conocimientos y capacidades para la toma de decisiones en favor de la comunidad.

La evaluación desde la racionalidad instrumental: Las preguntas sobre por qué, para qué y qué evaluar, no se contemplan desde esta mirada. El contexto y la experiencia de los sujetos no tienen lugar en la aplicación de esta evaluación, pues desde agentes externos a la escuela se dictan contenidos e instrumentos a emplear que sirven solo para clasificar y jerarquizar.

La evaluación desde la racionalidad formativa: La comprensión de la evaluación formativa inicia con Scriven, sin embargo, es Álvarez Méndez (2001) quien impulsa una evaluación educativa desde la concepción del aprendizaje y sólo con ese aprendizaje es posible asegurar una evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001). En acuerdo con el autor, las actividades, evaluación y aprendizaje, son dinámicas que pueden interactuar dialécticamente en el mismo proceso educativo siendo de recíproco aporte para encontrar el sentido mismo a cada intención formativa, más aún cuando las dos se dan en el mismo proceso. Por esta razón, la enseñanza y el aprendizaje son actividades críticas, que favorecen la formación y la autonomía de los estudiantes.

Continuando con el propósito del presente capitulo y a la vez dando respuesta a uno de los objetivos especificos de la presente investigación relacionado con la caracterización del SVDI, a continuación se presentan antecedentes, estructura, objetivos, componentes, usos y fases de

implementación. Lo anterior a fin de avanzar en la comprensión del modelo de evaluación en educación inicial a partir de la perspectiva interaccionista culturalista, inscrita en la tendencia cualitativa de evaluación.

2.3 La educación Inicial y el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)

2.3.1 Antecedentes del SVDI

Producto de los convenios interinstitucionales establecidos para garantizar la atención integral de los niños y niñas y para dar cumplimiento a las políticas internacionales y nacionales, a mediados del 2006 la ciudad consolidó el Modelo de Gestión Social Integral como una estrategia para lograr la promoción y protección de los niños y niñas frente a las situaciones que atentan contra su desarrollo. Bajo este marco, se establece el *Acuerdo 471 de 2011,* por medio del cual se ordena la creación "de un sistema de valoración de los procesos de aprendizaje integral de los niños y niñas que comprenda los siguientes aspectos: seguridad afectiva, desarrollo de la autonomía, bienestar físico y corporal, exploración y conocimiento del mundo, y desarrollo del lenguaje y la comunicación teniendo en cuenta el entorno familiar e institucional" (Artículo 5). Así pues, el SVDI se inscribe como un desarrollo que aporta en la consolidación de la política, conceptual y técnica que aboga por el reconocimiento del desarrollo infantil como un derecho impostergable de la infancia.

Ahora bien, desde el 2008 en el marco del *Convenio 3188* "Por la primera infancia y la Inclusión Social" se da inicio al diseño del SVDI bajo la premisa de contar con una propuesta de valoración del desarrollo coherente con su multidimensionalidad, complejidad y pluralidad, de acuerdo con los contextos culturales, las interacciones y la perspectiva de derecho. El diseño de la propuesta perfiló las bases teóricas, metodológicas y administrativas para continuar con su implementación, en este punto se establecieron alcances, bases conceptuales, objetivos, áreas de valoración del desarrollo infantil, entornos a valorar, fases y consideraciones éticas para el uso de la información producida por el sistema.

En el 2012, bajo el "*Convenio interinstitucional 3804,* para el fortalecimiento de la política pública de infancia y adolescencia y de la atención integral a la primera infancia", (Secretaría de Integración Social del Distrito, Fundación CINDE, 2012, Bogotá), se estableció el propósito de avanzar en la implementación del sistema, específicamente en la conceptualización del enfoque de desarrollo infantil propuesto, en la caracterización general del sistema de información requerido, y en los indicadores de valoración del desarrollo del niño y de la niña, así como de los entornos familiar, institucional y comunitario.

Por último, en el año 2013 y en la vigencia del Plan de Desarrollo 2012-2016 "Bogotá Humana" se continuó con la implementación del SVDI mediante el diseño de instrumentos de valoración y su pilotaje, así como con el diseño del sistema de información que le dé al sistema de valoración el soporte tecnológico requerido. Convenio 10176 de 2013 Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y Convenio 3582 de 2013 Secretaría de Educación Distrital (SED), Fundación CINDE, 2014, Bogotá.

La fundación CINDE adelantó un estudio sobre el estado del arte de las escalas de valoración del desarrollo (Convenio 2530 de 2007 Secretaría de Integración Social. Fundación CINDE 2008, Bogotá), evidenciando que existen variedad de enfoques, y metodologías que soportan las herramientas que se emplean para valorar el desarrollo de los niños y niñas en Colombia y en algunos países de Latinoamérica. En sus análisis, identificó tres funciones distintas en los instrumentos de valoración:

- Una función diagnóstica, orientada a la valoración clínica de los niños y las niñas.
- Una función pedagógica, orientada a producir conocimiento relativo a las prácticas pedagógicas y su incidencia en el desarrollo, que proveyera a formadores y formadoras de elementos para la continua reformulación de los procesos educativos.
- Una función investigativa, orientada a la estandarización de instrumentos para la valoración del desarrollo, la evaluación de programas de educación inicial, el diagnóstico

de problemas del desarrollo asociados a condiciones de los contextos y la detección de riesgos de retraso a consecuencia de factores biológicos.

Con la investigación realizada por CINDE, se encuentra que, la mayoría de las instituciones contaban con alguna propuesta de valoración del desarrollo que atendía a variados objetivos como: la planeación pedagógica, la detección de alternaciones en el desarrollo de los niños, el acercamiento investigativo al desarrollo infantil, entre otros, de allí que, se presenten relevantes diferencias entre los planteamientos teóricos que sustentan la identificación de los aspectos del desarrollo a ser valorados y los resultados obtenidos, pues dependían de las orientaciones pedagógicos y los fines propuestos

Las conclusiones de la investigación muestran que, los instrumentos diseñados carecían de procesos de actualización con base en los cambios sociales y de las nuevas miradas del desarrollo infantil y adicionalmente no eran evidentes las funciones de la valoración y no presentaban información para caracterizar a los niños y niñas de la ciudad; así mismo, se subraya que no existe una articulación de las acciones a nivel distrital y nacional.

Resultado de lo anteriormente mencionado, el SVDI se plantea como la estrategia para contar con procesos de captura, sistematización y análisis uniformes, que permitan que la ciudad cuente con información de calidad sobre el estado del desarrollo de los niños menores de ocho años y que alimente la toma de decisiones a distintos niveles.

En el 2016, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), CINDE y la Universidad de los Andes, asumen el compromiso de implementar el SVDI, para ese año se diseñó la primera prueba, la cual se llevó a cabo en 2017 en 69 colegios públicos y privados de Bogotá. En 2018, con un ajuste realizado en los instrumentos y en la plataforma, el SVDI se implementó en 20 colegios más y para el 2019 llegó a 142 colegios, para el año 2020 aún no se ha definido su alcance.

De esta manera, el sistema se convierte en “herramienta para la generación de conocimiento en torno al desarrollo de niños y niñas en la ciudad de Bogotá, conocimiento que

espera poner al servicio de distintos actores sociales, propiciar mejores condiciones e interacciones con la infancia y contar con una estrategia de recopilación, sistematización y análisis de información que genere reportes de calidad para alimentar decisiones y nuevas ofertas de atención integral a dicha población. El Sistema también pretende, fortalecer las acciones de seguimiento que actualmente se tienen dentro del proceso de desarrollo integral de los niños y las niñas en las instituciones educativas" (SED 2018).

2.3.2 Estructura del SVDI

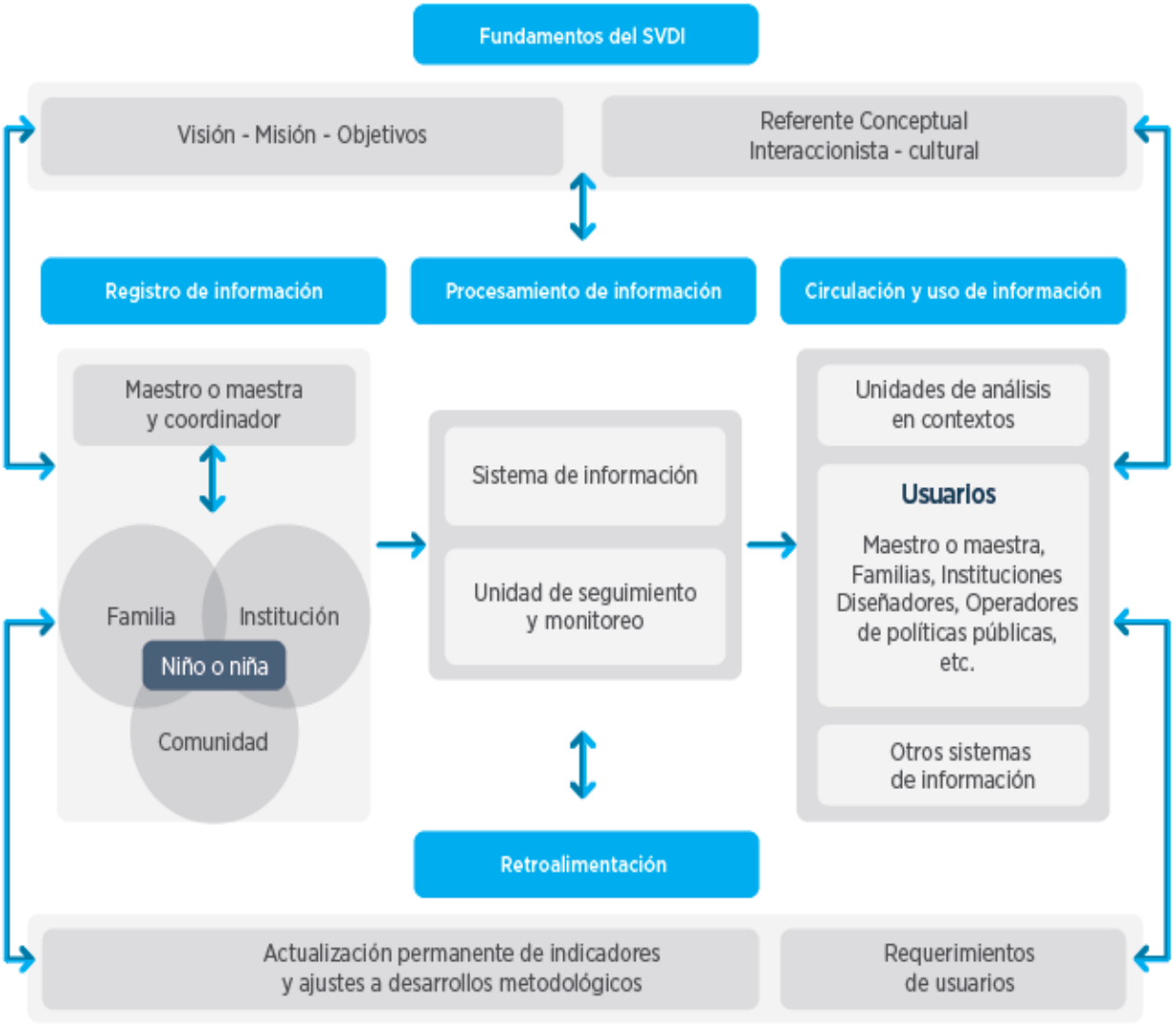


Figura 2. Estructura del SVDI. Tomado de lineamientos técnicos del SVDI, SED, 2018.

2.3.2.1 Objetivos del SVDI.

El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) está diseñado con el objetivo de permitir que la valoración del desarrollo infantil sea coherente con sus características de integralidad, complejidad y pluralidad, así como con el enfoque interaccionista culturalista y la perspectiva de derechos. Esto exige ir más allá de tener en cuenta la condición individual de cada niño o niña, e implica valorar sus contextos para explorar factores que permitan una comprensión amplia de los procesos del desarrollo infantil. Tener estas perspectivas permite contar con información de calidad sobre el desarrollo de los niños y las niñas, que contribuya a la orientación de las intervenciones educativas y sociales, favoreciendo de este modo la garantía y el ejercicio de sus derechos.

De manera específica busca:

- Reflejar la perspectiva integral del desarrollo: articulación que se da entre los diversos procesos de desarrollo individual de cada niño y, la relación entre el desarrollo individual y las características de los contextos en que vive cada persona. Perspectiva interaccionista-culturalista.
- Permitir la perspectiva longitudinal de la valoración del desarrollo: La visualización periódica de los cambios hace posible valorar el proceso de cada niño o niña con respecto a sí mismo y con respecto a su grupo etario de referencia y comprender la diversidad en los ritmos de desarrollo, para establecer pedagogías inclusivas que se adecúen a esta diversidad.
- Tener una finalidad amplia, comprensiva, contextual y orientadora de decisiones: no busca establecer diagnósticos de identificación de enfermedades o patologías, sino que se convierte en un elemento de análisis que se conjuga con el conocimiento de quien está usando la información a fin de emitir un juicio de valor.
- Valorar a los niños y niñas en la cotidianidad: la valoración individual de los niños y niñas no puede realizarse a través de situaciones artificiosas en las cuales se imponen

condiciones ajenas que ellos y ellas deben superar en un momento específico y ante una persona extraña, llamada experto. Por el contrario, se hace a través de reportes de los maestros o los cuidadores familiares sobre su observación de situaciones cotidianas de los infantes en su casa, en la institución educativa o en otros entornos más inmediatos.

- Articular e integrar diversos elementos dentro del sistema y en relación con otros sistemas: El SVDI articula los fundamentos teóricos del desarrollo infantil con los elementos prácticos que permiten el registro de la información (instrumentos) y con el proceso de toma de decisiones derivadas del análisis situado de la información, es decir, del análisis comprensivo y contextualizado.

2.3.2.2 Componentes del SVDI

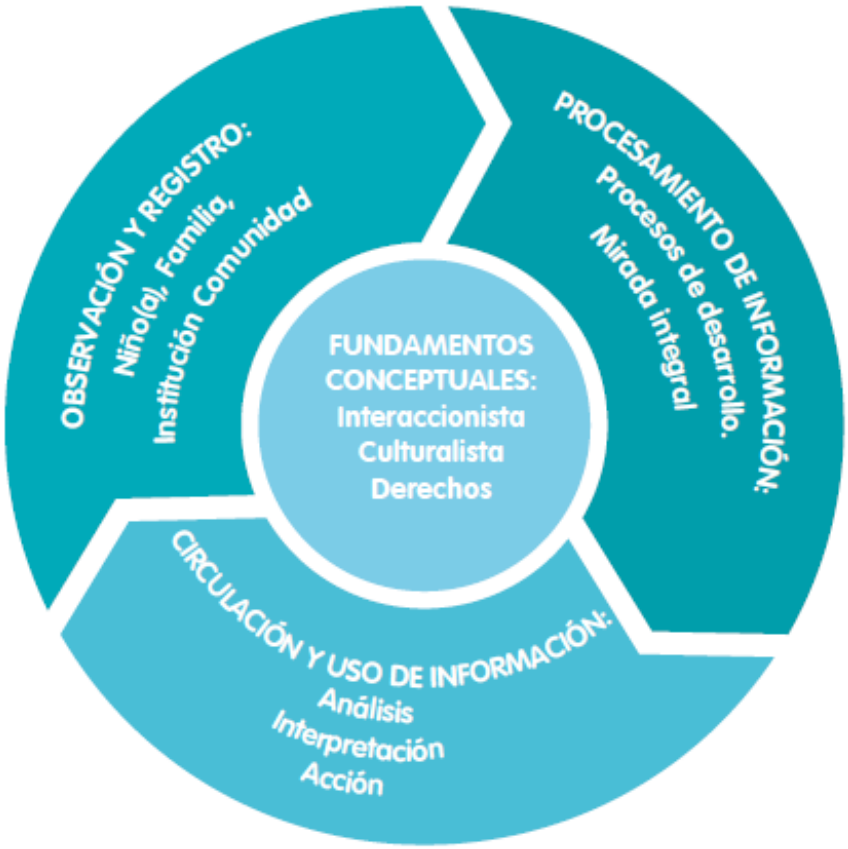


Figura 3. Componentes del SVDI. Tomado de Guía para la implementación del SVDI, SED, 2018.

a) Fundamentos Conceptuales

Los referentes conceptuales y teóricos del SVDI y las comprensiones sobre Infancia y Desarrollo Infantil, se abordarán en el capítulo 3 de la presente investigación.

b) El registro de la información

Integra dos aspectos vinculados en el proceso de valoración del desarrollo: primero, la observación permanente de las formas y condiciones de interacción de los niños y las niñas, y de las condiciones de los contextos en que se dan dichas interacciones; segundo, el registro periódico, según rangos etarios predeterminados, de información sobre los procesos del desarrollo de los niños y las niñas y sobre las condiciones de sus contextos. El registro de información implica el diligenciamiento de cuatro instrumentos referidos a los procesos de desarrollo individual y a los contextos familiar, institucional y comunitario.

1- Instrumento de desarrollo individual utilizado por la docente titular del niño o niña, está conformado por un cuestionario de valoración del desarrollo individual que se diligencia en línea según el rango de edad del niño o niña valorado. Para la educación preescolar y básica se cubren los grados de jardín a tercero, con rangos etarios de: 44 a 52 meses, 52 a 60 meses, 60 a 72 meses, 72 a 84 meses y 84 a 96 meses.

2- *Instrumento sobre contexto familiar y comunitario, diligenciado con base en la participación de las familias en talleres grupales y tiene como objetivo recoger información que permita valorar diferentes aspectos del contexto familiar.* Busca obtener información básica sobre las características generales de las familias, sus dinámicas de interacción, prácticas de crianza, condiciones de la comunidad aledaña y relaciones con otras entidades e instituciones vinculadas a la protección y el desarrollo infantil.

3- *Instrumento sobre contexto institucional dirigido a docentes,* diligenciado por el docente titular de un grupo, tiene como objetivo identificar las características de las condiciones e interacciones entre niños, niñas y docentes en los espacios

pedagógicos. Así mismo, indaga acerca del perfil profesional y las condiciones del ambiente laboral que pueden tener incidencia en el desarrollo de los niños y niñas.

4- *Instrumento sobre contexto Institucional dirigido a directivos,* diligenciado por los coordinadores de la institución, tiene como objetivo caracterizar las condiciones del entorno institucional en que se dan los procesos educativos de los niños y niñas y que pueden incidir significativamente en su desarrollo integral. (*Para conocer los instrumentos mencionados anteriormente, revisar Anexo 1.Instrumentos del SVDI)*.

c) *El procesamiento de la información*

Este componente tecnológico constituye la herramienta informática del SVDI, mediante la cual se configuran los reportes sobre el desarrollo de los niños y las niñas y sobre las condiciones de los contextos. Igualmente, esta herramienta posibilita el almacenamiento, la codificación y el ensamble de las bases de datos, así como el procesamiento estadístico para los cruces y análisis de los mismos.

d) *La circulación y uso de la información*

Este componente corresponde al uso de los reportes aportados por el sistema de información y toda la demás información disponible referida a los niños y niñas valorados, por parte de docentes, directivas, profesionales de acompañamiento técnico, agentes educativos, profesionales de apoyo psicosocial y, por su intermedio, de las familias. Contempla la utilización de estrategias contextualizadas de acopio y análisis de la información para la toma de decisiones sobre cada niño o niña o sobre un grupo en particular. De otra parte, además de los aportes para el actuar pedagógico cotidiano, el SVDI también favorece los procesos relacionados con las transiciones efectivas y armónicas entre grados del sistema escolar, pues permite guardar los registros de la valoración de cada niño y niña para hacer miradas longitudinales que ayudan a comprender mejor su proceso, respetando sus propios ritmos y valorando su avance personal.

2.3.3 Uso del SVDI

En primera instancia, la valoración y el seguimiento al desarrollo es un proceso continuo y sistemático que busca reconocer y comprender las formas de interactuar y aprender de los niños y niñas para así, propiciar ambientes enriquecidos e intencionados que respondan a dichas características con el fin de ofrecer oportunidades variadas y retadoras que promuevan su desarrollo.

En segunda medida permite, además, tener información sobre el desarrollo de los niños y las niñas y cotejarla con las características de sus contextos para entenderla a la luz de lo que sucede en ellos y ofrece información del proceso grupal que puede desagregarse (por género, edad, grado etc.) para tomar decisiones y orientar el diseño de ambientes, la planeación pedagógica y la orientación de las familias.

Ruta para la valoración y el seguimiento al desarrollo

Se propone una ruta cíclica y en espiral que empieza con la observación, pasa por el registro, continúa con el análisis interpretativo que relaciona información sobre los niños y niñas y sus contextos y favorece la toma de decisiones para, al final, retornar a la observación de una manera más cualificada, por el conocimiento que se tiene de los niños y niñas y de sus contextos.

a) *La observación de los niños y las niñas*: Actividad permanente de los docentes y demás adultos de la institución educativa, pues a través de las interacciones diarias, se observan sus comportamientos físicos y verbales, se mira y se escucha lo que hace y dice, pero sobre todo, se captan las intencionalidades de dichos comportamientos: deseos, emociones, expectativas, necesidades, búsquedas, dificultades, intentos, etc.

   La observación cuidadosa del niño o niña en todas aquellas actividades que ocurren en el aula y fuera de ella, es la base para la valoración de su desarrollo. Por ello es necesario prestar atención tanto a aquellas actividades específicas orientadas en función de propósitos pedagógicos, como a las que surgen espontáneamente en la interacción de los niños y niñas entre sí y con el docente. Ello implica, no solo la mirada

atenta del comportamiento infantil, sino, en especial, su interpretación fundamentada en los conocimientos y la experiencia docente. Esta interpretación asigna sentido a lo que el niño o niña hace para entender sus acciones y dar cuenta de condiciones de desarrollo que no son directamente evidentes.

b) *El registro de información:* El registro de la información se realiza mediante el diligenciamiento de instrumentos, diseñados con base en la perspectiva culturalista interaccionista que fundamenta el SVDI, según la cual se concibe que los niños y niñas son más competentes como sujetos sociales en situaciones conocidas en las cuales interactúan con sus pares o con adultos y a las cuales se enfrentan en función de sus intenciones y teniendo en cuenta el rol del otro.

El registro se hace directamente en una herramienta informática del Sistema que permite guardar en línea la información sobre cada niño y cada niña y sobre sus contextos, para compararla con siguientes registros, posibilitando la mirada longitudinal del desarrollo. En el marco de los siguientes seis procesos se realizó la construcción del instrumento de desarrollo individual:

- Socio-afectivo
- Autonomía
- Apropiación y construcción de normas
- Comunicación y lenguaje
- Comprensión y construcción de significados
- Corporalidad

Cada uno de los cuestionarios para valorar el desarrollo individual de los niños y niñas, según los rangos etarios mencionados más arriba incluye una serie de preguntas para responder según lo que se haya observado durante la vida diaria. Cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta de las cuales el docente debe señalar solo una. Estas opciones son:

- Siempre
- Generalmente.
- Algunas veces.
- Nunca.

Es importante que la opción de respuesta seleccionada se registre habiendo ponderado cuidadosamente el comportamiento o la situación del niño o niña durante los últimos 8 o 15 días. Si en el momento del registro no se ha tenido oportunidad de observar el aspecto requerido, se debe suspender el registro de este niño o niña y darse un tiempo de 8 o 15 días más de observación para finalizar el registro.

c) La circulación y el uso de la información: Esta acción implica tres momentos necesaria y estrechamente ligados: El análisis e interpretación de la información; la toma de decisiones, y la cualificación de las prácticas. Por tanto, la primera demanda es que docentes, agentes educativos, profesionales de apoyo psicosocial y directivas conozcan los reportes sobre los niños y niñas y sus contextos de forma que puedan analizarlos, relacionarlos, acordar decisiones y llevar a la práctica los ajustes y cambios propuestos.

El Sistema de información del SVDI arroja informes sobre los niños y niñas de cada grupo además de indicadores provenientes de los contextos. Los reportes sobre los niños y niñas se muestran visualmente en una línea continua indicando la ubicación del grupo en su desarrollo general y en cada uno de los procesos. Para evitar diagnósticos, no se establecen niveles ni puntajes, pero si se ofrecen algunos elementos orientados a resaltar la existencia de fortalezas o retos que se tienen con respecto al desarrollo de los niños y niñas. En este sentido, se entiende que todos los niños y niñas tienen fortalezas y retos dentro de un desarrollo que avanza continuamente hacia la autonomía progresiva.

Los reportes de los contextos se visibilizan a través de indicadores. En el caso del contexto institucional, se encontrarán los indicadores que arroja el SVDI junto con el resultado de los estándares del Sistema de Monitoreo de la Calidad de la Educación

Inicial. Los indicadores en su mayoría se ubican en alto, medio o bajo, lo cual muestra una tendencia hacia la ubicación del indicador en niveles de mayor fortaleza o de mayor reto.

Los estándares del Sistema de Monitoreo de la Calidad de la Educación Inicial se importan sin variaciones, de manera que en el SVDI se identifica si el estándar está en Nivel A, B o C, siendo A, el mejor nivel.

La información que el SVDI entrega a través de la herramienta informática constituye un insumo valioso pero no único ni suficiente para la toma de decisiones sobre los niños y las niñas.

Los docentes y las directivas, reunidos ya sea por grados o por ciclos con el propósito de analizar conjuntamente la información referida a los niños y las niñas y a sus contextos, podrán articularla con todos los demás conocimientos y percepciones que se tengan al respecto, interpretarla y tomar decisiones sobre acciones de apoyo individual o grupal que se estimen convenientes.

Sería deseable dedicar una de las reuniones de ciclo cada dos meses a este ejercicio que a manera de comisión de evaluación permita hacer un seguimiento sistemático y un análisis colegiado de las situaciones y casos particulares que requieren apoyos puntuales, en estas comisiones o como cada colegio las denomine.

Figura 4. Ruta para la valoración y el seguimiento al desarrollo. Tomado de Guía para la implementación del SVDI, SED, 2018.

2.3.3.1 Fases para la implementación del SVDI.

Finalmente, para que el proceso de implementación del SVDI sea efectivo, es importante garantizar las condiciones de inicio y continuidad en cada institución, lo que requiere básicamente de tres fases, las cuales se deben desarrollar teniendo en cuenta las condiciones y circunstancias particulares de cada colegio, por lo que pueden darse en mayor o menor tiempo y bajo la responsabilidad de diferentes personas según la institución misma decida.

a) Primera fase: Alistamiento

Se inicia con una fase que se debe llevar a cabo al finalizar el año anterior al cual se va a poner en marcha el Sistema. Este alistamiento implica evidenciar ante la comunidad educativa que el SVDI se da en el marco del acompañamiento ofrecido por el equipo que promueve la atención integral en el colegio vinculado a través de los convenios celebrados por la SED con el ICBF y las cajas de compensación familiar y conlleva un claro compromiso y oportunidad institucional.

En esta fase es fundamental concertar con las directivas la inclusión en la agenda de actividades escolares de principio del año la instalación del sistema y la articulación de sus actividades con la programación institucional, así como revisar la disponibilidad y adecuación de los recursos informáticos de los colegios.

b) Segunda fase: Sensibilización y cualificación

Para garantizar la adecuada instalación y apropiación del SVDI y su continua ampliación de cobertura, diversificación y perfeccionamiento técnico es importante que los docentes y directivas de los colegios que van a tener relación directa o indirecta con el del Sistema.

El programa básico de este proceso está diseñado para realizarse en 12 horas de trabajo, con metodología de taller. La Secretaría de Educación o a quien esta designe a través de los convenios que celebre para tal fin, será la encargada del desarrollo de este programa de sensibilización y cualificación. Debe hacerse al principio del año escolar, para así poder comenzar el registro de información dos meses después, de manera que se disponga de la mayor cantidad posible del tiempo del año lectivo para este registro y los procesos siguientes de análisis de la información, interpretación y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

c) Tercera fase: Acompañamiento técnico de apoyo

El propósito del acompañamiento es ofrecer, por parte de la SED y sus entidades aliadas, soporte a la experiencia de cada docente, coordinador e institución participante de forma tal que se promueva, anime y facilite el uso del sistema en un diálogo comprensivo permanente que garantice la apropiación del SVDI en el escenario educativo y en el quehacer docente y transforme y fortalezca las prácticas pedagógicas en aras de promover el desarrollo infantil.

En tal sentido, los momentos de acompañamiento (individual o grupal) deben guiarse por las siguientes intencionalidades:

- *Conectar a las personas participantes* con los temas de desarrollo infantil y pedagogía para comprenderlos desde sus significados, su importancia y en relación con las experiencias y vivencias, los sentidos y los sentimientos.

- *Promover la interacción* de los saberes y prácticas de los docentes, con los planteamientos del SVDI en relación con el desarrollo infantil y su promoción.
- *Facilitar que los docentes, agentes educativos y equipos interdisciplinares que apoyan la atención integral pongan en práctica* las actividades que deben llevar a cabo para valorar el desarrollo infantil, para analizar sus resultados y para fortalecer sus prácticas pedagógicas y de trabajo con las familias.

De acuerdo con el panorama anterior, en el cual se ha explicado detalladamente el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil, se asume que la Evaluación en la Educación Inicial también hace parte de los asuntos políticos, sociales y económicos del campo educativo. El SVDI como producto de convenios y políticas educativas que responden a intencionalidades externas de modelos de gestión y aseguramiento de la calidad educativa, propuestos desde la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, tal como quedó plasmado en el primer capítulo, es también, una apuesta política, conceptual y técnica que aboga por el reconocimiento del desarrollo infantil.

En ese contexto, es una propuesta compleja, tanto teórica como metodológica y administrativamente. Implica una consideración específica de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en pro de la garantía del desarrollo integral, de allí que se consideren múltiples variables, condiciones y actores para su implementación y desarrollo.

Tal como se ha presentado, el SVDI se ha planteado con diversos propósitos, uno, permitir una valoración del desarrollo infantil desde el enfoque interaccionista culturalista, enfoque se abordará profundamente, en el siguiente apartado. Dos, como herramienta que permita contar con información necesaria y de “calidad” que contribuya a la toma de decisiones educativas y sociales. Tres, que refleje una perspectiva longitudinal de valoración (evolución y avances). Cuatro, promover un juicio valorativo en torno al desarrollo de los niños y sus contextos. Cinco, favorecer la articulación teórica y práctica de los docentes, agentes educativos con otras estrategias de atención a la primera infancia.

Se debe agregar que, en dicho contexto la evaluación se concibe a partir de una tendencia cualitativa, con carácter global, procesual y continuo, que resalta los progresos y los logros niños en los procesos de desarrollo y por tanto, no estará centrada en las carencias y dificultades. De igual manera, con la implementación del SVDI se invita a una evaluación y reflexión de práctica pedagógicas de los maestros de educación inicial. Por su carácter integral, el SVDI espera que la toma de decisiones, no se dé únicamente en relación a los niños y niñas, sino que también articule los resultados de la valoración en educación inicial con los criterios de evaluación de la institución y sus estructuras curriculares.

Pues bien, en coherencia con dos de los objetivos especificos planteados en la investigación, hasta aquí se ha venido caracterizando el SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales, facilitando su interpretación y comprensión, a la vez que se ha dado cuenta de las orientaciones que desde las políticas internacionales y nacionales demarcan las acciones en el contexto educativo de la primera infancia, en el próximo capítulo se abordará el desarrollo infantil y sus referentes conceptuales.

CAPITULO 3

REFERENTE CONCEPTUAL DEL SVDI: EDUCACIÓN INICIAL Y DESARROLLO INFANTIL

La verdadera dirección del desarrollo del
pensamiento no es de lo individual a lo social,
sino de lo social a lo individual
L.S Vygotsky

Tal como quedo enunciado en el capítulo anterior, el presente apartado considera los referentes conceptuales del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI), a la luz del documento elaborado por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, que

sustenta conceptualmente los procesos de desarrollo infantil. A fin de comprender la perspectiva de derecho y desarrollo en la que se enmarca el Sistema de Valoración del Desarrollo infantil, es pertinente dilucidar brevemente algunas tendencias de educación inicial así como el concepto de infancia. Luego, se abordará la teoría del desarrollo Socio-Cultural de Vygotsky, que sustenta la propuesta del SVDI y finalmente se expondrán los procesos de desarrollo infantil que se valoran en el instrumento de desarrollo individual utilizado por la docentes de jardín y transición.

3.1 Tendencias de la Educación Inicial en Colombia

La educación inicial y su perspectiva asistencialista:

De acuerdo al recorrido histórico realizado por Cerda (1996) sobre la historia de la primera infancia en el país, el origen de esta tendencia se halla directamente relacionado con las instituciones de atención a la primera infancia que fueron creadas para atender a los niños y niñas más vulnerables y de clase baja de la sociedad, el foco giro en torno a la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y la formación de hábitos, lo anterior, con arreglo a las condiciones de la población. Si bien es cierto, en el país se documentaron algunas experiencias de trabajo pedagógico relacionadas con las condiciones propias de los niños y niñas, el enfoque determinante giro en torno al asistencialismo, y las instituciones públicas se convirtieron en los espacios donde los niños van a comer, dormir, adquirir hábitos y en ciertos casos a prepararse para la primaria. (Fandiño, 2012)

La educación inicial y su perspectiva de preparación para la escolaridad:

Siguiendo a Cerda, esta tendencia tiene sus raíces en la misma historia de la Educación Inicial, en donde la atención a los niños y niñas pobres y a los hijos e hijas de las trabajadoras, respondió a la necesidad de enseñarles los contenidos de la escuela primaria. Producto de ello, se introduce el concepto *primarización*, que alude al uso de objetivos y contenidos de la escuela primaria a la educación de la primera infancia. (Fandiño 2012). Añade la autora, la Educación Inicial hoy está centrada en la preparación para la escuela, esta preparación pone su mirada en lo que se hace en la escuela primaria y busca que los niños y niñas se ejerciten tempranamente

en algunas de estas solicitudes. Aquí el énfasis está en la preparación para la lectura, la escritura y la aritmética, y se sostiene en lo que tradicionalmente se ha llamado aprestamiento, que es precisamente el concepto que la engloba.

La educación inicial y la perspectiva de la precocidad y la estimulación temprana:

Esta tendencia es el resultado de la anterior, y busca mostrar que los niños y niñas pueden realizar aprendizajes en edades anteriores a lo que comúnmente se acepta. Si bien, existe un reconocimiento de las capacidades de los niños, en esta perspectiva existe un afán por mostrar altas potencialidades, sobre todo por parte de los padres y expectativas de algunos sectores de la sociedad. La premisa “cuanto antes mejor”, demanda por parte de los niños y niñas, el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras antes de la edad estipulada, que según investigaciones, los niños están en la capacidad de hacerlo, pero no comprenderlo, al respecto Paniagua y Palacios (2008 p, 10) hablan de la significatividad, es decir, que lo que aprenda “enganche en sus esquemas y conocimientos previos, es decir, tenga sentido para él”.

La educación inicial y la perspectiva del desarrollo:

Desde el siglo XVII existen perspectivas pedagógicas que se preocuparon por plantear formas de trabajar con los niños y niñas desde sus propias características. Desde la escuela maternal francesa se impulsó la idea de que en las instituciones, aun cuando trabajaran con sectores populares, trabajaran actividades propias de la infancia, como el juego, las canciones, las narraciones de historias, sin embrago, la tendencia de potenciamiento del que se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego, quedó relegada a unas pocas instituciones que atendían a niños de sectores medios y altos, cuyos padres compartían la idea de que la finalidad de las instituciones era posibilitarles espacios y experiencias que potenciaran su desarrollo y dejaban la preparación para la educación formal a los colegios en el grado de transición.

No obstante, esta tendencia ha sido postulada por el Ministerio de Educación Nacional para ser implementada en las instituciones públicas. A pesar de seguir insistiendo que el énfasis

de la educación inicial no consiste en la “primarización” o preparación para la primaria, si debe desarrollar las habilidades que requieren no sólo para iniciar esta etapa, sino potenciar aquellas que necesitarán en su vida. Esto requiere de una articulación entre los docentes iniciales, las familias y la comunidad para realizar un trabajo intencionado en donde se oriente, se acompañe a la primera infancia en sus primeras experiencias escolares en el marco de la educación formal.(Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, 2012).

Tal como las perspectivas de la educación inicial han cambiado, la concepción sobre los niños y a las niñas también se ha ido transformando. Pues bien, durante el siglo XVIII, según Aries (1987), los niños eran considerados como seres a quienes había que reformar, el interés de sus cuidadores giraba en torno a la educación religiosa y al supuesto “pecado original” con que nacían, de allí que, para la época el castigo corporal justificaba la manera de corregir.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el niño era considerado como “adulto pequeño”, que debía cumplir con papeles de producción como cualquier otro miembro de su comunidad. El castigo y la disciplina fueron medios para la adquisición de la responsabilidad y la sobrevivencia en el medio. Solo hasta finales del siglo XIX se comienzan a generalizar movimientos a favor de la regulación del trabajo infantil y muchos años después, de su erradicación.

Palacios (1999) sustenta que, en el siglo XIX movimientos religiosos y culturales (protestantismo e ilustración) dieron lugar al descubrimiento de la infancia, al considerarla como una etapa distinta… y a sugerir un tratamiento educativo diferenciado”. A esta premisa se encuentran vinculados filósofos como Locke, Rousseau y Kant, cuyas construcciones teóricas sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en el punto de partida de las teorías de desarrollo desde esa época hasta la actualidad, permea la concepción de infancia y de educación infantil.

Para finales del siglo XIX se comienza a hablar de “menor”, destacando al niño como un sujeto con menos capacidades que el adulto, razón por la cual dependía de personas adultas

que le ayudaran a moldearse o del Estado para favorecer su protección. Asociado a esta condición de menor, se consideraba también que por su indefensión, carácter ingenuo y falta de capacidad para defenderse, los niños no disponían de habilidades para sobrevivir en el medio. Estas concepciones derivaron en otra de carácter proteccionista, al considerar al niño y a la niña como seres completamente buenos, a los cuales se debía proteger de todo lo que atentara contra su bondad natural, concepción que algunos autores llamaron el "niño de porcelana". (SDIS, 2012)

En el siglo XX, la concepción se transformó a partir del surgimiento de la protección a los niños y niñas como problema de interés público. Inicialmente, cuando la ONU plantea el "Decálogo de los derechos del niño", como propósito de todas las naciones, la concepción de niño "menor" cambia para asumirlo como "sujeto de derechos". Abandona su carácter paternalista y de beneficencia y se asume un carácter preferencial, como sujeto social. Esta concepción se ve reflejada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que ya fue explicada en el primer capítulo.

Ahora bien, de acuerdo a los lineamientos técnicos del SVDI (2018), se recurre al concepto de sistema porque las características de complejidad, dinamicidad y relacionalidad propias de los sistemas también lo son del desarrollo infantil y permiten el uso de procesos, procedimientos e instrumentos para su valoración que son consecuentes con esa complejidad.

Según dicho documento, el concepto de sistema se propone para comprender los fenómenos como una unidad de elementos diversos que poseen una forma de organización, la cual refleja sus propiedades. En este sentido, la comprensión de un sistema no es equivalente al análisis de sus elementos por separado, sin tener en cuenta la estructura organizativa que los subtiende. La organización de los elementos es, entonces, diferente de los elementos mismos. Por ello, un sistema es más que la suma o agregado de sus partes constitutivas, pues lo esencial son las relaciones que se establecen entre sus elementos, las cuáles asignan propiedades y características específicas al sistema. (SED, 2018)

3.2 Desarrollo Infantil

El “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, (2012) parte de reconocer que el objeto fundamental de la educación Inicial es el potenciamiento del desarrollo infantil, razón por la cual, se le da sentido y significado a partir de la perspectiva de ciclo vital, en donde se asume que “el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y con ella termina, el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (2012, p 27). Lo anterior es posible, conforme a las interacciones con las múltiples influencias de su contexto; que agencian comprensiones complejas sobre el mundo y constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano.

Existen planteamientos estructurantes a cerca de la concepción de desarrollo infantil:

- Desde las ciencias del comportamiento (etología), se estima el ser humano desde el nacimiento trae consigo conductas concretas que se activan con estímulos del medio particularmente sociales. Igualmente, considera que las previsiones de la filogénesis tienen fecha de activación y de caducidad, lo que pone de relieve la pertinencia de la intervención para la promoción del desarrollo.
- Desde la psicología cognitiva se concibe a los sujetos como procesadores activos de los estímulos, que a la vez determina el comportamiento. En esta línea se encuentran Jean Piaget y Vygotsky. De un lado, Piaget plantea que los niños construyen activamente su mundo en la interacción con él. Adicionalmente, plantea que el desarrollo cognitivo se da en etapas en las cuales los niños y niñas avanzan a partir de procesos de asimilación y acomodación. De otro lado, Vygotsky, en perspectiva socio-genética, plantea que los procesos de desarrollo tienen una génesis socio- cultural y que el desarrollo y el aprendizaje se influyen mutuamente a partir de un proceso que ocurre en el paso de la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo próximo (aquello que no puede hacer sola), pero que puede hacer o aprender a hacer si alguien le guía.

- Desde el psicoanálisis se plantea el desarrollo de la vida psíquica del individuo, motivada por dinámicas y deseos inconscientes. El psicoanálisis propone una serie de fases a través de las cuales se verifica el desarrollo del sujeto, en las cuales se privilegian objetos libidinales y en las que se presentan conflictos psíquicos, que el sujeto resuelve o no, pues en ocasiones se puede dar un estancamiento en la fase (fijación) o el retorno a una fase precedente (regresión).

Ahora bien, según el Ministerio de Educación Nacional tres aspectos caracterizan la concepción actual de desarrollo. En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal, decir, no siempre avanzan de un estado de comprensión inferior a otro superior. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero; por esto se habla del desarrollo en términos de re-comenzar, de re-iniciar, de reorganizar. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar, siempre hay reorganizaciones que llevan a transformar el conocimiento y esto también sucede con las relaciones afectivas y sociales. Esta característica del desarrollo y del funcionamiento no es propia sólo de los niños, ni se da exclusivamente en la infancia, está presente a lo largo del ciclo de la vida. (MEN, 2009, p.18- 20).

Graciela Fandiño (2012), plantea que se han superado las escalas homogéneas e idénticas que debían “cumplir” todos los niños y las niñas en el mismo momento de sus vidas, como si se tratara de una escalera inamovible. “Ahora, la nueva cara de las teorías del desarrollo muestra un funcionamiento desigual, que abandona la sucesión estable de las etapas”. (MEN, 2009, p 19). Por ello, al admitir que actualmente el desarrollo no se considera un proceso en permanente ascenso en línea recta, al estilo de las gráficas de peso y talla, sino un proceso de crecimiento, maduración y aprendizaje –biológico, psicológico, cultural y social–, en el que se establecen múltiples relaciones y en el cual se dan saltos discontinuos, también es cierto que no

se puede esperar que todos los niños y las niñas de una familia o de una misma edad maduren de forma idéntica en todas sus dimensiones.

Es pertinente mencionar que, la política pública y el lineamiento pedagógico de primera infancia refieren una propuesta intencionada alrededor de los pilares del juego, el arte, la literatura y exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones (comunicativa, corporal, personal- social, cognitiva, estética) y su vinculación a la cultura.

Finalmente conviene precisar que, pese a las diferentes perspectivas teóricas que han estudiado el desarrollo infantil desde sus diferentes dimensiones, ellas están interrelacionadas y dependen unas de otras (su separación se hace por efectos metodológicos y didácticos); que si bien se pueden observar algunas tendencias en el desarrollo de niños y niñas, se observan diferencias individuales (no hay patrones fijos y únicos) y es altamente influenciado por la sociedad y la cultura. Igualmente niños y niñas tienen un papel activo en su propio desarrollo y no hay una linealidad en el mismo: se observan fluctuaciones, avances y retrocesos. (MEN, 2009).

3.3 Referentes Conceptuales sobre Desarrollo Infantil del SVDI

Como se venido analizando, hablar sobre *desarrollo* implica considerar diversas posturas epistemológicas, desde la perspectiva psicológica se marca una tendencia que permite caracterizar dinámicas propias respecto a los cambios y modificaciones de dicho proceso en los individuos. Se plantearon modelos complejos que consideran la existencia y relación de factores endógenos y exógenos, según explican Overton y Reese (1981), los modelos se conocen como organicistas y mecanicistas.

Desde el primer modelo, se considera determinante del cambio evolutivo lo referente a la auto-organización interna y la dinámica individual, en esta línea se incluyen la teoría de Piaget y

propuestas más recientes que ven el desarrollo en términos de formación de teorías. En el segundo modelo, se acentúa el papel de la interacción del niño o la niña con otros seres humanos y con el entorno social y cultural. Los planteamientos de Vygotsky y teoría sociocultural, se ubican en esta línea, es así como, el legado cultural que niños y niñas reciben a través de la interacción con sus padres y otras personas, como maestros o pares constituye el motor del cambio a lo largo del desarrollo.

En la misma línea, sobresale la perspectiva de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), quien asigna un papel determinante a los contextos en los que participa el sujeto de manera directa o indirecta. Según este autor, el contexto, desde esta perspectiva implica “todo un conjunto de patrones de actividad, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Siguiendo a Vogler, Crivello y Woodhead, (2008), los niños transitan entre diversos nichos ecológicos, tanto en transiciones de orden vertical, como en transiciones de orden horizontal. Las primeras, hacen alusión a los cambios de entorno que tienen lugar en el marco de una cultura y un contexto social por ejemplo, el paso del jardín infantil a la escuela primaria; entre tanto, las transiciones horizontales “son menos distintivas que las verticales y suceden a lo largo de la existencia cotidiana.

Conviene resaltar que, la vehemencia dada a las interacciones y contextos sociales no niega la existencia de procesos biológicos y psicológicos, pues es evidente que la evolución del ser humano, se configura a partir de un complejo tejido de intercambios del niño o niña con otros y de su encuentro con el lenguaje y la cultura. Al respecto, explica García (2001), no se trata de una relación en una sola vía, pues si bien el entorno influye sobre el desarrollo infantil, al mismo tiempo, el niño y la niña tienen capacidad de incidencia sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo. Aranda (2008) menciona “es un hecho probado que los niños no adquieren competencia sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia,

la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan.” (p. 80)

Entonces, el desarrollo se puede entender como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que el sujeto realiza a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturalmente significativos que les proporcionan sus contextos.

Ahora bien, respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo existen también diversas posiciones. Existen teorías que consideran que el desarrollo antecede al aprendizaje, otras consideran que corresponden a un solo proceso. Mientras tanto, desde la perspectiva vigotskiana se plantea el concepto de “zona de desarrollo potencial” sintetiza la mirada del desarrollo como “apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción” (Riviére, 1984 p. 53). Según Vygotsky (1984):

> Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; las segundas, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como funciones intrapsíquicas (p. 114)

En tal sentido Vygotsky (1984) habla de dos niveles de desarrollo, uno el nivel de desarrollo potencial y otro el nivel de desarrollo efectivo. Este planteamiento lo lleva a considerar que “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (P. 114) por cuanto:

El rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, o sea que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño. […] Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente (p. 115).

Lo anterior, tiene implicaciones en la valoración del desarrollo y del aprendizaje. Si se considera, siguiendo a Vygotsky, que el aprendizaje escolar promueve los procesos de desarrollo, evaluar el aprendizaje significaría dar cuenta de los procesos iniciales del desarrollo que están siendo creados por ese aprendizaje. Podría decirse que la evaluación de los aprendizajes escolares dan cuenta de las funciones interpsíquicas, más no del desarrollo efectivo logrado por el niño o la niña en las funciones intrapsíquicas.

3.3.1 La teoría del desarrollo Socio-Cultural de Vygotsky

Como se ha dicho, la valoración del desarrollo infantil se inscribe dentro de un enfoque interaccionista y cultural, es así como se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky. Según los planeamientos del autor, en su teoría se incluye principalmente: el método genético; que enfatiza en el estudio del origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre desarrollo y aprendizaje, pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo.

El principal método del trabajo de Vygotsky se sustenta desde la perspectiva evolutiva; señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia (Vygotsky, 1979). Con lo anterior, se da prioridad a los procesos, reforzando la idea del análisis de que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo.

Los cuatro ámbitos en que se aplicó el método genético de Vygotsky fueron: *filogenético* (desarrollo de la especie humana), funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores). El ámbito *histórico sociocultural* es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, por su parte, el ámbito *ontogenético* que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y finalmente el ámbito

microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos), que persigue una manera de estudiar in vivo la construcción de un proceso psicológico.

La teoría de Vygotsky descansa sobre la premisa fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural. En concreto, respecto al desarrollo cognitivo infantil, se postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social, para proseguir después en el individual. El niño interiorizaría los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, del funcionamiento interpsicologico a intrapsicologico.

La posición de Vygotsky es que, el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos mentales de individuo refleja el medio social del cual se derivan. A pesar de afirmar que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces separadas y que se desarrollan de forma independiente durante un tiempo, el autor, sostiene que, “el desarrollo intelectual del niño es contingente a su dominio de los medios sociales de pensamiento, es decir del lenguaje” (Vygotsky, 1962, pág. 51). Así pues, el pensamiento y el desarrollo individual dependerían del lenguaje. La interacción social, derivada de la cultura en un momento dado o de la perspectiva histórica en algún sentido crea el lenguaje. A través del lenguaje y la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño, quien entonces interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades. De acuerdo con este punto de vista, el desarrollo del niño tiene lugar en entornos sociales, a partir de los cuales se interiorizan las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales apropiadas culturalmente, así como sus funciones.

Desarrollo y Aprendizaje:

Lev Semiónovich Vygotsky (1979), estableció una distinción entre desarrollo y aprendizaje en el niño, consideró que dichos procesos se encuentran interrelacionados pero no coincidentes. Entre aprendizaje (escolar) y desarrollo Vygotsky descubrió un principio central en su teoría, la zona de desarrollo próximo. Su razonamiento sobre este concepto se derivó, en gran

medida, por la insatisfacción con el uso de los test de CI para medir la inteligencia del niño; consideraba que estos test únicamente median la amplitud del conocimiento del niño en un momento dado. En cambio, no decían nada de los procesos por los cuales el niño llegaba a la solución. Para dar cuenta de esta discrepancia entre producto y proceso, Vygotsky propuso la zona de desarrollo próximo. Este concepto teórico fue introducido para explicar la distinción entre el nivel de desarrollo real del niño (medido por los test de CI) y el nivel de desarrollo potencial. El último nivel se caracteriza por lo que el niño es capaz de llegar a conseguir dado su desarrollo sociocultural hasta ese momento.

Formalmente, Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre “el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky, 1978, p 84). Trazar la zona haría posible descubrir lo que el niño es capaz de conseguir en un momento dado y también lo que podría conseguir en un futuro próximo.

Este supuesto teórico está totalmente en concordancia con la teoría general de Vygotsky que enfatiza la naturaleza social de la adquisición del conocimiento. En colaboración con un adulto o un compañero más capaz, el niño puede resolver tareas más complejas, puesto que el adulto puede guiar el progreso del niño hacia una solución a través del uso de actividades intelectuales prácticas como el habla y la acción. Lo que el niño puede conseguir en un momento dado con ayuda y guía adecuadas, será capaz de hacerlo mañana por sí mismo; han sido interiorizados los procesos necesarios para resolver la tarea.

De acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde muy pronto en la vida del niño. El habla se vuelve interior porque su función cambia con el desarrollo del niño. El habla egocéntrica es funcionalmente habla interior en el sentido en que el niño la utiliza para sí mismo. La mayor contribución de Vygotsky fue incorporar el desarrollo del lenguaje a su teoría del desarrollo cognitivo.

Respecto al desarrollo del lenguaje Vygotsky afirmo que los niños aprenden este último de los adultos, asimilando los nombres de los objetos del ambiente. Los niños hacen preguntas a los adultos y no solamente adquieren información lingüística, sino también información sobre una serie de fenómenos. En general, los niños están acostumbrados a ser instruidos, a aprender, incluso antes del periodo formal de la escuela. Han tratado algunos de los conceptos intelectuales que les serán enseñados en la escuela y el aprendizaje escolar debería por tanto construirse sobre el aprendizaje y la experiencia que ha tenido lugar antes. Sin embargo hay algunas diferencias entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje con que el niño se enfrenta en la escuela y Vygotsky utilizo el ejemplo del desarrollo de la escritura para ilustrar este punto.

Vygotsky no solamente se ocupaba de cómo el niño desarrolla el habla (lenguaje hablado), sino que también se dedicó a los antecedentes y al desarrollo de la escritura. Consideró que el lenguaje y el pensamiento se originaban a partir de raíces separadas, pero que se juntaban posteriormente en el desarrollo. Por lenguaje, Vygotsky entendía el habla y la experiencia social y cultural del niño. Concebía el lenguaje como el medio a través del cual se transmitía y se creaba el pensamiento. No obstante, el pensamiento sociocultural e histórico, creado a través del lenguaje era fundamental para el uso de este último. Existiría, pues, una íntima relación entre lenguaje y pensamiento, lo social y lo individual, la palabra hablada y escrita. Parte de las experiencias sociales del niño deben incluir la palabra escrita, dado que la escritura es el registro permanente de la cultura y la historia de una sociedad, con el que el niño se va familiarizando durante el desarrollo. Por escritura, Vygotsky entendía el lenguaje escrito en lugar de los procesos de escritura. Consecuentemente, en términos evolutivos, este implicaría tanto el aprendizaje de la lectura como el de la escritura.

La escritura debe ser una actividad evolutiva y el profesor solamente debe ofrecer estructuras organizativas apropiadas para garantizar la necesidad de escribir en la necesitan en los niños y también de leer. Debe existir un propósito para la escritura y la lectura; la escritura

debe ser significativa para el niño “conectada con la vida”, tanto le niño como el profesor deben estar motivados y el desarrollo ha de ser natural

Con lo descrito anteriormente, se podría afirmar que en el campo educativo las implicaciones de la teoría de Vygotsky son diversas, por ejemplo, una vez comprendido el desarrollo de manera progresiva y prospectiva, las capacidades y funciones que el niño desarrolla no se evaluarían en términos de un completo dominio o no de estas, por el contrario, desde esta perspectiva lo esencial seria comprender el curso de su desarrollo, las transformaciones constantes en sus procesos y los avances-dominios venideros.

Por lo anterior, el entorno social, cultural, familiar, la escuela y los docentes son ejes centrales y miembros mediadores del desarrollo de los niños, pues el proceso de aprendizaje se manifiesta a través de los procesos de desarrollo que tienen lugar en los procesos interpsicológicos, de interacción.

3.3.2 Procesos de Desarrollo Infantil

Retomando el documento sobre fundamentos conceptuales del desarrollo infantil, elaborado por el grupo de trabajo del convenio de asociación entre la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el centro internacional de educación y desarrollo humano (CINDE), a continuación, se resumen los procesos de desarrollo infantil en perspectiva sociocultural, que se valoran desde el SVDI, específicamente, en el instrumento de desarrollo individual que diligencian las maestras de jardín y transición.

1. Proceso de desarrollo socio-afectivo:

Este proceso, hace parte de lo que se conoce como desarrollo personal-social, está relacionado con las capacidades afectivas, emocionales y sociales que se desarrollan durante las relaciones sociales y los vínculos afectivos entre los sujetos; es a través de ellas que los niños y niñas participan del mundo social y a la vez se desarrollan como sujetos. En tal sentido, El desarrollo socio afectivo del niño o la niña conduce a la construcción de capacidades que les

permitan diferenciarse de los demás teniendo como soporte una base segura para enfrentar los distintos retos, tensiones e inseguridades.

Partiendo de estos vínculos emocionales primarios, durante los primeros años niños y niñas ampliarán progresivamente su universo de relaciones con las personas que los rodean y progresarán en su proceso de construcción como sujetos individuales. Estos vínculos e interacciones también les van permitiendo la comprensión emocional, la autorregulación de las propias emociones y la capacidad de compartir y ponerse en el lugar del otro; todo mediado por emociones y sentimientos.

Para López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999), citados por Henao y García (2009), los cambios y desarrollo que vayan teniendo los niños y las niñas en la forma de enfrentarse a las diversas situaciones a medida que aumenta su edad, dependerán no solo de sus niveles de maduración sino de las interacciones que han establecido con los otros y de las experiencias que han vivido, propiciadas por sus contextos, a partir de las cuales se van construyendo una serie de repertorios que luego ponen en juego y en los que se manifiestan los logros que se van dando a nivel de comprensión y regulación emocional, así como de empatía.

Los procesos relacionados con la socio-afectividad que se valorarán son:

- Seguridad afectiva
- Reconocimiento, expresión y regulación de emociones
- Empatía y comportamiento altruista

2. Proceso de desarrollo de la autonomía:

Durante la primera infancia los niños y niñas construyen las bases necesarias para desarrollar su capacidad de tomar decisiones en interdependencia con los otros, y de cara al contexto en el que viven. En la interacción con los adultos significativos y en el marco de las prácticas de cuidado y de crianza, van afianzando su capacidad para decidir y asumir cada vez mayores responsabilidades, desenvolviéndose en el entorno de acuerdo con normas, principios morales y convencionales que van construyendo y apropiando.

Es un proceso que implica asumir cada vez mayores responsabilidades, y desenvolverse en los entornos de acuerdo con normas, principios morales y convencionales que los niños y niñas van construyendo y apropiando. La vinculación afectiva y el desarrollo de la autonomía se encuentran estrechamente relacionados, en tanto las interacciones que establecen los niños y niñas con los adultos significativos permiten la construcción de su identidad y la elaboración de sentido sobre sus capacidades para desenvolverse en el mundo. En este sentido, el desarrollo de la autonomía pasa por las oportunidades que los adultos brindan a los niños y niñas, orientadas hacia el apoyo, el estímulo y el reconocimiento de las decisiones que ellos toman según sus intereses y capacidades, en el marco de las normas y valores establecidos por cada comunidad (Lansdown, 2005). Así mismo, implica entender a los niños y niñas como sujetos partícipes y con capacidad de incidencia en su propio desarrollo.

Sumado a lo anterior, durante la primera infancia los niños y niñas inician el proceso de construcción y apropiación de las normas que regulan la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen. En la interacción con los demás miembros de la comunidad, en medio de las situaciones conflictivas que les exigen tomar decisiones que afectan su bienestar y el de otros, los niños y niñas empiezan a configurarse como sujetos morales, políticos y éticos, al tiempo que construyen nociones básicas sobre valores y principios que regulan su actuación.

Al finalizar la primera infancia los niños y niñas van mostrándose como seres con mayor autonomía en relación con la higiene personal y el autocuidado, el vestido, la comida, el orden de sus pertenencias y de los espacios que habita, y el juego. Así mismo, se ven fortalecidos los procesos de construcción de identidad individual y social, y la apropiación de normas culturalmente aceptadas.

Procesos a valorar en este proceso:

- Participación
- Identidad

3. Proceso de apropiación y construcción de normas:

La apropiación y construcción de normas se relaciona tanto con el desarrollo de nociones morales y éticas, como con la negociación de las normas socialmente establecidas y la capacidad de los niños y niñas para reconocer y cumplir dichas normas más allá de los escenarios de interacción con los adultos significativos.

Durante el proceso de apropiación y construcción de normas los niños y niñas en la primera infancia irán pasando de un comportamiento egocéntrico hacia un comportamiento que empieza a establecer puentes entre su identidad y los diferentes contextos de interacción y desarrollo. Es un proceso constitutivo del desarrollo, en cuanto los niños y niñas establecen procesos de diferenciación e integración entre sí mismos y el mundo, lo cual conlleva, al mismo tiempo, el reconocimiento de unas formas de regulación del mundo social y su construcción como sujetos morales.

La construcción de las normas puede ser comprendida, entonces, como un proceso de aprendizaje sociocultural y su indagación implica reconocer dicho proceso en el marco de las interacciones que se dan cotidianamente y que conllevan algún tipo de conflicto. En la raíz misma de las interacciones se encuentra el conflicto, y por ello, éste se convierte en el escenario en el cual el niño o la niña construye y apropia las normas y se constituye en sujeto moral, lo cual quiere decir que la norma social simplemente no se interioriza, sino que ellos pueden construir un espacio de reflexividad en relación con ella, tanto para cuestionarla como para respetarla. En este sentido se puede hablar de un proceso de negociación de significados que el niño o niña realiza con el otro de la interacción, pero al mismo tiempo, con la cultura.

4. Proceso de desarrollo de la comunicación y el lenguaje:

Entender la comunicación desde una perspectiva interaccionista implica comprender que el lenguaje es, al mismo tiempo, creador de la cultura y medio para su apropiación, pero que además, la acción y las prácticas sociales son, en sí mismas, prácticas comunicativas, esto es, prácticas que constituyen la realidad a partir de las interacciones entre los sujetos. La realidad simplemente no se encuentra ya dada para ser comunicada al niño y a la niña, sino que toma

forma en el proceso mismo de configurar una práctica cultural en la cual los niños y las niñas participan. En este sentido, para Bruner la comunicación es previa al lenguaje y hace posible su adquisición.

Se entiende que el niño y la niña no son sujetos pasivos que reciben mensajes de los adultos, sino que también intervienen intencionalmente en el flujo de intercambios, transformándose y transformando al otro. La comunicación es, entonces, condición previa del lenguaje, tanto para su adquisición como para su uso, así como el lenguaje oral antecede a la lengua escrita. Además, la comunicación y el lenguaje deben entenderse en una integración de elementos verbales (orales y escritos) y no verbales que dan sentido a los significados.

Procesos a valorar sobre comunicación y lenguaje:

- Intercambio de significados
- Organización de la experiencia

5. Proceso de desarrollo de la comprensión y construcción de significados:

La comprensión y construcción de significados como proceso para la valoración del desarrollo de los niños y niñas en primera infancia e infancia hace referencia a tres aspectos claves. El primero de ellos tiene que ver con el reconocimiento de que los niños y niñas nacen con diversas capacidades que les permiten entrar en relación con su entorno desde el momento mismo del nacimiento. Al respecto, las investigaciones actuales sobre el desarrollo cuestionan la imagen del niño y de la niña como sujetos pasivos frente al entorno que les rodea, para mostrar que ellos y ellas cuentan con todo un equipamiento a partir del cual establecen una interacción dinámica con su ambiente.

El segundo aspecto clave del desarrollo a tener en cuenta a la hora de hablar de la comprensión y construcción de significados, es la idea de que no solo el ambiente influye en el proceso de desarrollo del niño o niña sino que éste, a través de su participación activa y del proceso de exploración que realiza, tiene la capacidad de influir sobre su entorno, influyendo a la vez en su propio desarrollo. (García, 2001).

Y el tercer aspecto del desarrollo humano señala la importancia de valorar la comprensión y construcción de significados en la primera infancia y la infancia, en su relación con la existencia de diversos nichos ecológicos, esto es, de la multiplicidad de relaciones y prácticas sociales en las que tiene lugar el desarrollo. Los nichos ecológicos, resultan de “la combinación de: 1) los sistemas de creencias y convicciones de los cuidadores (etno-teorías) respecto a la crianza de niños, 2) las condiciones materiales y, en particular, el emplazamiento espacial donde el niño es criado, y 3) las prácticas mismas de crianza” (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008 p. 44).

La comprensión y construcción de significados se valorará a través de los siguientes procesos:

- Exploración y conocimiento del mundo social, físico y viviente
- Uso de objetos en prácticas de exploración del entorno
- Resolución de problemas

6. Proceso de desarrollo de la corporalidad:

Bajo el proceso de corporalidad se consideran los aspectos relacionados con el crecimiento de los niños y niñas, la salud y la construcción de la corporalidad como campo de experiencia y de relación con el entorno desde la lúdica y el disfrute de la actividad. En este sentido, se contemplan las condiciones que posibilitan el pleno desarrollo de los niños y niñas, como la adecuada alimentación, el seguimiento al crecimiento y el desarrollo de los sistemas fisiológicos, así como otras condiciones que marcan rutas particulares en el desarrollo como las alternaciones y otros factores médicos y de salud.

Así mismo, con el ánimo de posicionar una mirada sobre la corporalidad más allá de la fisiología o el desarrollo motor, se busca hacer una aproximación que parte de entenderlo como un campo que permite a los niños y niñas tener la experiencia de sí mismos como sujetos individuales y como sujetos sociales en relación con los otros y con el entorno. De este modo, se alude a la construcción cultural y social de la corporalidad, al conocimiento y control del propio cuerpo y a la exploración y regulación de sus posibilidades en relación con el movimiento y la expresividad, así como al disfrute y al goce que desde allí se genera.

Figura 5. Procesos de desarrollo individual valorados en el SVDI. Tomado de Guía para la implementación del SVDI, 2018 SED.

Es conveniente precisar que de acuerdo a los objetivos planteados en el presente ejercicio de investigación, el recorrido hecho por las políticas internacionales, nacionales y distritales, asi como el recorrido por los antecedentes sobre evaluación y la caracterización del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil, expuestos en los capítulos uno, dos y tres, han develado elementos que permiten entrever la comprensión, apropiación, análisis y posterior evaluación de la manera como las maestras, en este caso de tres instituciones educativas distritales se han posicionado sobre la propuesta de Secretaria de Educación Distrital.

CAPITULO 4

POSTURA EPISTEMOLÓGICA, ENFOQUE INVESTIGATIVO Y DISEÑO METODOLÓGICO

No hay enseñanza sin investigación,
ni investigación sin enseñanza
Paulo Freire

En los capítulos precedentes, se ha expuesto a través de un análisis documental los elementos teóricos que permiten ir tejiendo las respuestas a las preguntas objeto de la presente investigación, con ello la identificación y análisis de la formulación e implementación de las políticas educativas en Educación Inicial, la concepción de "calidad educativa" y la caracterización del SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos facilitando su interpretación y comprensión. Ahora, en el presente capítulo se presentan las acciones desarrolladas para dar continuidad al proceso investigativo y lograr la evaluación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) en las docentes educación inicial de tres instituciones educativas de Bogotá; todo esto, con el propósito de formular perspectivas de evaluación desde una visión crítica y formativa. En coherencia con esto, la primera parte del capítulo se centra en sustentar la postura epistemológica y el enfoque investigativo, la segunda en exponer las estrategias para la recolección, análisis y procesamiento de la información.

4.1 Postura Epistemológica

La manera de aproximarse al conocimiento y comprender la realidad, supone una postura epistemológica para entender la naturaleza del objeto de estudio y en consecuencia su importancia en el campo de la educación. La presente investigación toma como referencia el paradigma socio-crítico y se inscribe en la teoría critica, que aspira a "una comprensión de la situación histórico- cultural de la sociedad, pretende también convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales" (Osorio, 2007, p. 104 en Gamboa, 2011, p.50). Perspectiva que al ser asumida en el caso de la presente investigación

propone un compromiso emancipador y de trasformación social, que mediante el diálogo, el debate y la evaluación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) en las docentes educación inicial, permita la formulación de perspectivas de evaluación crítica y formativa, que a la vez convierten al maestro en un intelectual transformador.

Popkewitz (1988 citado en Alvarado y García, 2008) afirma que algunos de "los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable" (p. 190).

Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18) considera que los presupuestos más característicos del paradigma socio crítico vinculados a la educación son los siguientes: a) Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc., que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo. b) Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones. c) La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes. d) Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados

Es así como la teoría crítica, que se ha tomado como fundamento en la investigación, aporta no solo en la construcción de conocimiento, sino que también, en la reflexión y crítica basada en el análisis de la información recogida mediante las técnicas e instrumentos que se mencionaran más adelante.

4.2 Enfoque Investigativo

En este orden de ideas, el enfoque investigativo y metodológico orienta la comprensión del objeto de estudio arriba mencionado, las preguntas de investigación, las estrategias, técnicas para la recolección, el análisis de la información y en la misma lógica su uso. De allí que, se opte por el enfoque investigativo desde el paradigma cualitativo y hermenéutico – interpretativo.

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). (Taylor y Bogdan, 1986)

Este tipo de investigación constituye un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar el mundo, unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad, ejercicio que se ha realizado en los capítulos precedentes con la revisión y análisis documental en torno a las políticas educativas en educación inicial, los modelos de evaluación y la conceptualización sobre desarrollo infantil.

Ahora bien, entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos y c) la estrategia inductiva y hermenéutica.

En este sentido, la investigación cualitativa requiere analizar: 1) A quién y qué se estudia: el interés por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido por el contexto y por los procesos, las perspectivas de los participantes, su sentido y significado, su experiencia y conocimiento. 2) Las particularidades del método: este tipo de investigación es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, es decir, emplea métodos de análisis y de explicación flexible y sensible al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo entre el investigador y los participantes. 3) La meta de investigación: busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías

fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, su creación, ampliación, modificación lo que la hace relevante e intenta comprender, hacer al caso individual, significativo en el contexto de la teoría, proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describir, explicar, contribuir y descubrir.(Vasilachis, 2007).

Es importante subrayar que la investigación cualitativa se convierte como toda relación social, en una interacción, donde ambas partes, quien investiga y los actores participantes, pueden verse afectados por las características, los términos, los sentidos y significados que se construyen en conjunto que se basan en la comunicación y posibilitan nuevos conocimientos. Siguiendo a Gadamer (1991) el investigador social no se aproxima al mundo de la vida como un "tabula rasa", sino con expectativas, prejuicios y concepciones que determinan y dirigen la forma de acceder a lo real, debido a ello, la interpretación supone una "fusión de horizontes", una interacción dialéctica entre las expectativas del interprete y el significado de un texto o acto humano"

Teniendo en cuenta el objeto o problema a abordar y la naturaleza del conocimiento que se busca construir, para este ejercicio investigativo, prima una visión hermenéutica que según (Martínez, 2000) sus dimensiones centrales son:

- Descubrimiento de la intención que anima al autor.
- Descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor
- Descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeña en la vida del actor
- Determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural.

Por lo que sigue, esta investigación se apoya en la indagación cualitativa siguiendo los postulados de Eisner (1998), en donde se plantea una metodología compleja, que yuxtapone la racionalidad tradicional de lo verdadero o falso. Desde esta metodología se abre paso a lo literario, estético y narrativo de los sujetos y sus entornos.

Esta ruta de indagación es novedosa también, porque no se limita a construir inferencias, deducciones, relaciones entre variables, "sino que, a la manera del crítico literario o de arte; afina

su mirada sobre lo que hay, lo interpela desde sus saberes y prácticas, lo confronta con su experiencia y así lo interpreta frente al marco teórico o categorial que después le permite, desde la altura alcanzada en esta fase, hacer un juicio de valor con los criterios construidos desde su experiencia y saber, pero también desde la confrontación con los juicios de los expertos o los aportes conceptuales de los académicos" (Eisner, 1998, p.135). Por lo anterior, la indagación aporta una mirada nueva, hace ver lo que nadie veía, confronta lo que hay con el ojo ilustrado del investigador que siempre es innovador y crítico.

La indagación cualitativa de Eisner (1998), de carácter interpretativo; realiza el "uso del lenguaje expresivo, la voz de los sujetos, de sus emociones y sentimientos, atiende a lo concreto, lo que significa privilegiar las situaciones particulares y resistir a las ansias de generalizar mediante leyes o fórmulas, se caracteriza por la coherencia, intuición y utilidad instrumental" (p.52); no se trata de establecer relaciones de causa-efecto sino de presentar con fuerza argumentos.

Cabe anotar que, de acuerdo con Páramo (2011) "si el investigador reconoce los aspectos cualitativos y cuantitativos, subjetivos y objetivos de un problema de investigación superará en parte el dilema epistemológico porque las técnicas no son antagónicas sino más bien complementarias, por consiguiente unas y otras ayudan a un mayor acercamiento hacia la realidad".

4.2.1 Criterios de selección

En coherencia con enunciado por Páramo (2013):

> Antes de iniciar un muestreo, es preciso preguntarse algunas cosas como: ¿Quién es el individuo?, ¿qué se quiere saber del individuo?, ¿todos los individuos sirven para obtener información? (…) De manera que al reflexionar sobre las preguntas anteriores se observa que el eje central es el individuo y que por ello es necesario identificarlo, caracterizarlo, relacionarlo con el problema, ubicarlo en el momento, lugar y contexto, acceder a él,

buscar que represente a la población y saber cuántos tomar o cuándo parar de captar individuos. (p.35).

Es así como, la población seleccionada para este ejercicio investigativo corresponde a docentes de las jornadas mañana y tarde, nombradas en las instituciones educativas Luis Eduardo Mora Osejo IED, Brazuelos IED, y Eduardo Umaña Mendoza, localidad de Usme. Son maestras que desarrollan sus prácticas pedagógicas en educación inicial: jardín y transición. Cuentan con una experiencia mínima de cuatro años y tienen conocimiento de la aplicación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en sus intituciones. Otro criterio para la selección de las instituciones en mención es el vínculo que la investigadora tiene con procesos de acompañamiento pedagógico que viene ofreciendo la Secretaria de Educación Distrital guiado al fortalecimiento curricular de las instituciones.

4.2.2 Población participante en la investigación

La presente investigación, se realizó con docentes de jardín y transición de tres Instituciones Educativas ubicada en la localidad de Usme. De la Institución Luis Eduardo Mora Osejo participaron 6 docentes, de la institución Brazuelos participaron 5 docentes, y de la Institución Eduardo Umaña Mendoza participaron 4 docentes, para un total de 15 docentes participantes. Respecto a la formación de las docentes se encontró que todas son licenciadas, 12 tienen estudios a nivel posgradual, 7 son magister y 6 son especialistas en áreas afines con la pedagogía y la educación.

4.3 Estrategias para la recolección de la Información

4.3.1 Investigación documental

Reconociendo el problema y los objetivos de la presente investigación, se considera pertinente la investigación documental, pues su uso, permite una aproximación teórica a documentos y fuentes relacionadas con el tema objeto de investigación. Es asi como, Uribe (2005) sostiene:

Es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problémicas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento. (Citado en Páramo, 2013, p. 198).

En el mismo sentido, y siguiendo los aportes de Pick y López (1990) citados por (Ocampo, 2008, p. 206) la investigación y análisis documental se define como el estudio de las diferentes partes de un documento, de acuerdo a categorías preestablecidas por el investigador, cuya finalidad es determinar los puntos más importantes de dicho documento y la cual, en su implementación exige que una vez que se han leído los documentos en cuestión y se han diseñado y definido con precisión las categorías, se realice un análisis cualitativo que conlleve a la descripción de los elementos de cada categoría. “Esta tiene como propósito, conocer el contenido del documento, con base en las categorías que se hayan elegido a partir de los objetivos del estudio investigativo” (Ocampo, 2008, p. 206).

En la siguiente tabla se describen las categorías y subcategorías objeto de investigación documental del presente proyecto:

Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis de investigación. Elaboración propia.

Categorías de Análisis	Sub-categorías
Políticas Educativas y de Calidad en el Contexto Neoliberal (Capítulo I)	- Conceptualización sobre políticas, políticas públicas y educativas - Organismos Internaciones, Calidad y Evaluación. - Contexto Normativo de la política de Primera Infancia- Educación Inicial

	- Antecedentes a nivel Internacional, Nacional y Distrital
Antecedentes sobre Evaluación y Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI) (Capítulo II)	- Antecedentes sobre la Evaluación - Modelos de Evaluación Cuantitativos - Modelos de Evaluación Cualitativos - Modelos de Evaluación Formativa y Crítica - Tendencias para la evaluación de estudiantes y de docentes - La educación Inicial y el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)
Referente Conceptual del SVDI: Educación inicial y Desarrollo Infantil (Capítulo III)	- Tendencias de la Educación Inicial en Colombia - Desarrollo Infantil - Referentes Conceptuales sobre Desarrollo Infantil del SVDI

Acorde con el ejercicio anterior, que se estructura en el marco teórico, capítulos uno, dos y tres, la investigación documental sirve además, para el análisis y triangulación con lo sustentado por los expertos, en las entrevistas semi-estructuradas sobre el SVDI, técnica que se explicara enseguida.

4.3.2 La entrevista semi-estructurada a expertos

Se trata de un tipo de entrevista que requiere de manera imprescindible de un ejercicio de diálogo sustentado en una capacidad de escucha que permite estar atento de lo que el otro dice, expresa o sugiere.

De acuerdo con Vasilachis (2006), en la entrevista no se deciden de antemano las cuestiones que se quieren preguntar aunque se tenga una lista de temas sobre los que hay que hablar. La preocupación central está dada por el interés y la atención en lo que el entrevistado

plantea. Sobre la base de estos planteos, se despliega un abanico de posibilidades técnicas que, transitando por distintas formas de preguntar, motivar y orientar la conversación permite acceder a un amplio bagaje informativo. De esta forma, desde una adecuada presentación y explicación de los propósitos hasta el despliegue de preguntas que ayuden al entrevistado a explicitar y ampliar sus respuestas, se lleva a cabo un encuentro dialógico complejo y a la vez profundamente humano. Así, por ejemplo, la utilización de distintos tipos de preguntas (descriptivas, de experiencias, de ejemplos), el recurso permanente de pedir explicaciones o aclaraciones, el reconocimiento de las limitaciones e ignorancia sobre muchos de los aspectos en cuestión, contribuyen a generar un clima y dinámica fundamental para garantizar el éxito del encuentro. En resumen, es una entrevista sustentada en una relación social, fundada en un ejercicio conjunto de construcción de conocimiento.

Paramo (2001) afirma que “la entrevista es una conversación en la cual el entrevistador emplea el arte de hacer preguntas y escuchar. No es neutral, ya que el entrevistador crea la realidad de la situación de entrevista. El entrevistado, que es el experto, puede expresar libremente sus opiniones y experiencias. La entrevista puede ser individual en profundidad o en grupo focal; las preguntas serán abiertas, con el fin de permitir que las respuestas del entrevistado sean espontáneas, concretas, personales y relevantes” (p. 5).

Es asi como, se opta por la aplicación dos entrevistas semiestructuras a expertos, la primera dirigida a un profesional del Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE) que lidero la construcción epistemológica del SVDI, y la segunda, a la profesional de la Secretaria de Educación Distrital, que lidera la implementación del SVDI en las instituciones educativas de Bogotá. Como se mencionó arriba, estas entrevistas posibilitan la triangulación con lo expuesto en el marco teórico.

Tabla 5. Expertos entrevista semi-estructurada. Elaboración propia

Alfonso Sánchez Pilonieta -CINDE	María Camila Gutiérrez Archila – SED
Doctor en Ciencias de la Información de la Universidad de Barcelona, Magister en Investigación y Tecnología Educativas de la Pontificia Universidad Javeriana y Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Es miembro del consejo de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE e hizo parte del equipo construyo los primeros documentos de fundamentación teórica y conceptual del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil.	Psicóloga, con Maestría en Educación de la Universidad de los Andes, experta en Desarrollo Infantil. Empresaria, fundadora y directora de instituciones de educación de primera infancia. Más de 20 años de experiencia en gerencia y dirección, con una visión integral de la educación infantil, diseño, posicionamiento y desarrollo programas educativos. Además líder de la Secretaria de Educación Distrital del proyecto de implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil.

4.3.3 La encuesta

La encuesta es una técnica orientada a la obtención de datos e información, donde la opinión de diversas personas interesa al objeto de la investigación. De acuerdo con los aportes de Paramo (2013) quien propone que, “es el método que goza de mayor popularidad y el que se ha utilizado con mayor profusión en la captación de información primaria, permitiendo obtener un mayor índice de respuestas menos evasivas e inconcretas” (p.57).

Partiendo del hecho, que son preguntas idénticas respecto a un tema específico, se realizó el diseño de un listado de preguntas (enunciados) en torno a las tres categorías fundamentales de la investigación, a saber, Políticas Educativas, Modelos de Evaluación y Desarrollo Infantil. De esta manera se entregó a las 15 maestras que hacen parte del ejercicio, 15 enunciados, cinco por cada categoría, y cada una de ellas con opciones de respuesta de acuerdo a la escala Likert, lo anterior, con el propósito de distinguir el grado de acuerdo o

desacuerdo con cada enunciado, y a la vez ir recogiendo información sobre la práctica evaluativa de las docentes y sus concepciones respecto al desarrollo infantil y las políticas educativas.

4.3.4 Grupo Focal

Páramo (2011) afirma “en los grupos focales participan entre tres y seis participantes. En la entrevista se diligenciarán los datos de identificación del participante y se enunciarán preguntas abiertas y provocadoras relacionadas con el objetivo de la investigación. La entrevista en un grupo focal permite la discusión entre los entrevistados. Es focalizada porque el entrevistador diseña, organiza, centra el diálogo durante la reunión con propósitos definidos para explorar acerca del tema objeto de la investigación” (p. 5).

De acuerdo a lo anterior, el grupo focal se desarrolló con 6 docentes de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo, 5 docentes de la institución Brazuelos y 4 docentes de la Institución Eduardo Umaña Mendoza. Dicha estrategia permitió el dialogo y discusión con las maestras en torno a las preguntas orientadores previamente elaboradas por la investigadora y acordes con el objetivo del presente ejercicio. Así mismo, fue fundamental para identificar la apropiación frente a los fundamentos conceptuales y metodológicos del SVDI, sus posibilidades y limitaciones y algunas prácticas de evaluación de las docentes de jardín y transición.

En la siguiente tabla se presentan las técnicas de recolección de información acorde con los propósitos y categorías de análisis de la investigación titulada Evaluación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil - SVDI En Educación Inicial: Jardín-Transición.

Tabla 6. Estrategias para la recolección de la Información. Elaboración propia

Objetivo	Categoría	Técnica	Anexo
Identificar y analizar la formulación e implementación de las políticas educativas en Educación Inicial y la	Políticas Educativas y de Calidad en el Contexto Neoliberal	Investigación documental	Capítulo 1

concepción de “calidad educativa” a fin de comprender sus orientaciones pedagógicas.		Entrevista semi-estructurada a expertos	Anexo n° 2
Caracterizar el SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales, facilitando su interpretación y comprensión.	Referente Conceptual del SVDI: Educación inicial y Desarrollo Infantil	Investigación documental Entrevista semi-estructurada a expertos	Capítulo 3
Caracterizar las prácticas de evaluación de las docentes de educación inicial (jardín-transición) y su relación con el SVDI.	Antecedentes sobre Evaluación y Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)	Cuestionario Grupo Focal- Entrevista semiestructurada a docentes	Capítulo 2 Anexo n° 3 Anexo n°5

4.4 Técnicas para procesamiento y análisis de la información

Se plantea un diseño metodológico basado en la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) desarrollada en cuatro fases: descripción, interpretación, evaluación y temáticas.

La *descripció*n “consiste en acceder a las cualidades que la situación muestra observando cuidadosamente, detallando lo principal, tratando de dotar de sentido el hecho que se observa o el documento que se aborda. Se utiliza una prosa descriptiva que da forma al texto desde el saber y también desde los sentimientos, emociones que suscitan en el narrador.” (p.79). Entonces la descripción permite a los lectores visualizar cómo es el proceso objeto de estudio. A través de la escritura descriptiva se permite al lector participar directamente en los hechos descritos y, en consecuencia, podría permitir tener una sensación del lugar y de la experiencia de quienes se encuentran en tal situación. Así, el informe escrito, es lo que permitirá recrear la experiencia, darle sentido, proporcionar significado y de alguna manera crear en el mundo

público una estructura o forma cuyos rasgos re-presenten lo que se experimenta en privado. En tal descripción, no se cuenta todo – de hecho, no se puede- por tanto es selectiva; incluye solo lo que se considera significativo y relevante en la percepción de la situación y es una manera de puntualizar las observaciones.

De esta manera, se plantea la descripción de las entrevistas realizadas a los dos expertos y a las docentes con el fin de evidenciar, tal como se menciona en los objetivos especificos del proyecto, el análisis de la formulación e implementación de las políticas educativas en Educación Inicial y la concepción de “calidad educativa”, la caracterización del SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales y la caracterización de algunas prácticas de evaluación de las docentes de educación inicial (jardín-transición) y su relación con el SVDI.

La *interpretación* puede considerarse como la justificación de lo descrito en la fase anterior. De acuerdo con Eisner, “partiendo del informe descriptivo, la interpretación avanza en la búsqueda de razones o de justificaciones que explique lo descrito. Implica poner en contexto, dar cuenta de los antecedentes y señalar las consecuencias o implicaciones de lo descrito.” (p.79).

Se intenta explicar el significado de lo vivido por lo que generalmente se trabaja con una concepción heurística de una teoría, que es utilizada como herramienta con propósitos explicativos y no para encontrar pruebas rigurosas de un “experimento”. La interpretación se emplea para satisfacer la racionalidad, o profundizar en la conversación y plantear nuevas preguntas. De allí la posibilidad de utilizar varias teorías que justifiquen diferentes conjuntos de cualidades; dicho de otro modo, interpretar es situar en un contexto, exponer, develar, explicar, entonces, si la descripción trata de “lo que es”, la interpretación se enfoca en el por qué o el cómo.

Para el caso de la presente investigación, se busca dar sentido a las respuestas proporcionadas por expertos y docentes a partir de su experiencia con el SVDI, en la búsqueda de una formulación de evaluación desde una visión crítica y formativa.

Por su parte, la *evaluación* determina los valores educativos de las prácticas y experiencias formativas, es una tarea compleja y siempre está relacionada con el contexto. Dicha complejidad indica que, valorar una situación o proceso difiere de una a otra (situación o proceso). No obstante, ese hecho no significa que no pueda haber juicios sobre el valor educativo que se haya observado. Por consiguiente, no puede existir evaluación sin juicios de valor. En palabras de Eisner "…se entiende como la elaboración de un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación..." (p.80). Asi pues, la valoración o evaluación se configura con las posiciones del marco teórico, que permitan otorgar un juicio de valor a lo descrito o interpretado.

Es asi como, la valoración para este proyecto, posibilita la triangulación de la información respecto a las políticas educativas en Educación Inicial y la caracterización del SVDI desde el marco teórico frente a las concepciones dadas por expertos y docentes. Todo ello, a fin de proponer perspectivas de evaluación formativa y crítica a partir de la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en Educación Inicial.

Finalmente, las *temáticas* consideran la situación, individuo o proceso como una muestra de una clase más amplia; es decir, una situación no solo se muestra a sí misma sino que además presenta rasgos comunes en relación a otra, hace parte de una generalidad. Lo que se aprende sobre una situación puede elevar su conciencia a rasgos que se pueden encontrar en otras situaciones; en resumen, la formulación de temas dentro de la crítica educativa significa identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación que definen o describen su identidad. En esta perspectiva cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), es conveniente contar con los siguientes seis rasgos metodológicos, pues estos enriquecen la comprensión del objeto de estudio.

1. Son *estudios enfocados*, incluyen la observación no solo de lugares en los que los humanos interactúan sino que también incluye el estudio de los objetos inanimados: ubicación de objetos, diseños, rasgos estéticos, entre otros. Así pues, la observación implica la descripción

de situaciones reales y concretas en sujetos, reglas de interacción social y diversos sistemas simbólicos.

2. En el *yo como instrumento*, se tiene en cuenta la sensibilidad de los actores y los esquemas utilizados para significar el mundo ya que ellos permiten reconstruir el sentido de una formación cualitativa compleja. Utilizar el yo como instrumento es permitir que la investigación lleve la propia firma de los actores; no se trata de examinar conductas sino de percibir su presencia e interpretar su significado.

3. Bajo *el carácter interpretativo*, los investigadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y se preguntan por los motivos, sentimientos o efectos de los acontecimientos en los sujetos y en el contexto para captar su sentido. Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan.

4. El *uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto* se relaciona con dejar oír la voz de los sujetos, de sus emociones y sentimientos, es resistir a reducirlos a simples números o porcentajes, descubriendo de esta manera las múltiples funciones del lenguaje para expresar lo que somos.

5. En cuanto a la *atención a lo concreto*, se sugiere privilegiar las situaciones particulares y resistir a la urgencia de generalizar mediante leyes o fórmulas.

6. Por último, dentro de la *coherencia, intuición y utilidad instrumental* se pretende, más que establecer relaciones de causa-efecto, presentar con fuerza argumentos para persuadir, para ver las cosas de una manera que satisfaga o sea útil para los propósitos señalados. De ahí que la evidencia de este estudio pueda llegar de diversas fuentes, motivo por el cual en la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas pues al final lo que cuenta es una cuestión de juicio. Los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas e invariables sino que consideran importante un estado de inestabilidad, un universo blando y maleable.

De esta manera, en los siguientes capítulos se evidencian los resultados producto del análisis de la información recolectada por medio de las distintas estrategias usadas en esta

investigación. Fruto de lo anterior, se proponen perspectivas de evaluación formativa y crítica a partir de la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en Educación Inicial.

CAPITULO 5

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN

Se parte del hecho de que la presente investigación se ubica en el campo de las ciencias sociales, tiene como objeto la comprensión de significados y sentidos a partir de la interacción entre los distintos documentos, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios que contienen información valiosa sobre cada una de las categorías de análisis de la investigación y a partir de allí, la posibilidad de formular perspectivas de evaluación crítica y formativa.

Como se mencionó en el capítulo anterior, desde el enfoque investigativo se otorga gran importancia a los valores que se expresan en las respuestas de los sujetos y el contexto, es por ello que, este capítulo presenta el análisis y resultados de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos, entrevista semiestructura a dos expertos, cuestionario y entrevista dirigida a quince maestras.

5.1 Análisis y presentación de información obtenida mediante aplicación de instrumentos

De acuerdo con dos de los objetivos específicos de la investigación, relacionados con la identificación y análisis de la formulación e implementación de las políticas educativas en Educación Inicial y la concepción de “calidad educativa”; la caracterización del SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales, además de la investigación documental expuesta los primeros capítulos, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada a dos expertos que hacen parte del proceso de diseño e implementación del SVDI. Conviene recordar que, los objetivos mencionados se encuadran en las categorías Políticas Educativas y de Calidad

en el Contexto Neoliberal y Referente Conceptual del SVDI: Educación inicial y Desarrollo Infantil, categorías a partir de las cuales se presenta el respectivo análisis.

5.1.1 Entrevista semiestructurada a expertos

A continuación se presenta la descripción de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a dos expertos del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil y posteriormente la interpretación, valoración y tematización a la luz de dos categorías propuestas en el párrafo anterior.

Preguntas realizadas a Alfonso Sánchez Pilonieta.

1- ¿Cuáles fueron los referentes conceptuales sobre desarrollo infantil que se tuvieron en cuenta para elaborar el SVDI?
2- ¿Qué tipo de racionalidad se articula entre los referentes conceptuales y los instrumentos?
3- ¿Cuál es el propósito de SVDI respecto de la política de integración entre la educación inicial y primaria? (Control, Seguimiento, mejoramiento de procesos en el aula, etc.)
4- ¿De dónde surge el interés por la creación e implementación del SVDI en relación con la práctica de aula?
5- ¿Cuál es la articulación de la política pública en educación inicial y la práctica de aula?

DESCRIPCIÓN

Alfonso Sánchez Pilonieta:

El SVDI se fundamenta en una perspectiva teórica sobre el desarrollo infantil de tipo interaccionista, culturalista y sistémico. Esto quiere decir que se entiende que el desarrollo de los niños y niñas dependen de las interacciones que ellas y ellos establecen con las demás personas y elementos de su entorno, así como de los referentes culturales (prácticas, costumbres, imaginarios, etc.) en que se dan esas interacciones. Además que es un desarrollo de que se da de manera integral configurando sistémicamente procesos individuales no homogéneos.

Los instrumentos no pretenden ser, ni diagnósticos del desarrollo del niño ni diagnósticos de los contextos, hay un acercamiento básicamente de carácter observacional por parte de las maestras y las maestras registran las observaciones que tienen sobre el niño, eso hace que no

se puede pretender que ese instrumento sea un instrumento diagnostico como tal, porque para lograr tener las condiciones de un instrumento diagnóstico del desarrollo de tipo psicológico no tendría las condiciones para eso, es para registrar las percepciones, las observaciones que la maestra tiene sobre las condiciones del niño y poder identificar posibles circunstancias o que están obstaculizando o que pueden favorecer el desarrollo de los niños, de tal manera que ella pueda realizar modificaciones en las prácticas pedagógicas, no es para hacer una atención individual a cada niño en términos psicológicos del desarrollo ni en términos terapéuticos.

Ahora esa información que tiene la maestra del niño la debe relacionar con la información que se arroje sobre los contextos, es decir, está el contexto familiar, que inicialmente se pensaba trabajar también con un instrumento tipo encuesta pero que últimamente se vio en el último convenio que se daba a trabajar con un instrumento tipo grupal participativo, de grupos focales, pero de ahí sale una información sobre el contexto de los niños, es decir, sobre condiciones más o menos generales del contexto, no sale una información específica sobre el contexto familiar de cada niño, porque el instrumento no es para mirar cada familia en particular sino, con base en grupos focales, unas condiciones más generales de las familias de ese colegio, de ese grupo de niños, pero entonces eso daba una información también aproximada de tendencias, de características maso menos generales en términos de prácticas de crianza que se pueden considerar pertinentes o poco pertinentes para favorecer el desarrollo.

Fuera de eso también hay una información sobre el contexto institucional que son las condiciones de las mismas maestras en su relación con los niños. Se sabe que el principio fundamental es interaccionista y se considera que el desarrollo es el resultado fruto de esas relaciones, entonces ¿con quién más hay una interacción fuerte que con la maestra? Entonces, se mira también las condiciones de esas interacciones, condiciones tanto locativas como condiciones inclusive de la maestra misma, circunstancias de agotamiento, circunstancias desde la propia percepción de ella en esa relación.

Fuera de eso hay una información del contexto comunitario que la dan fundamentalmente los coordinadores y algo también las familias, los coordinadores de los colegios dan una información del contexto institucional y algo del contexto que esta alrededor de la misma institución, entonces el sistema tiene la pretensión de que la maestra, esa lectura que hace, esa observación que hace de los niños, las pueda relacionar con la información que viene de los contextos y haga un ejercicio de valoración, es decir, haga un ejercicio interpretativo comprensivo, ella tiene toda esa información.

Esa interpretación, esa valoración, no la arroja el sistema de información, el sistema de información arroja unos resultados de lo que ella ha registrado de su observación, unos datos de los que se registra de la familia, de lo que se registra del colegio, de lo que se registra de la comunidad, pero la maestra como tal es quien debe reunir esa información, porque por ejemplo una misma observación de un niño que está en un contexto familiar A, no significa lo mismo que esa misma información de un niño que está en un contexto familiar B, es decir, por ejemplo un niño que está en un contexto familiar muy marcado por la oralidad o por condiciones étnicas, es muy distinto a esa misma observación de un niño que está en un contexto urbano.

Entonces la maestra es la intérprete y eso es un elemento fundamental del sistema, pero para que la maestra sea interprete pues se tiene que cualificar. La maestra no solo tiene que ir y aplicar los instrumentos y sacar unos datos y esperar que los datos le digan que hacer ni mucho menos, sino que la maestra tiene que entender el porqué de eso, primero que todo tiene que cualificar sus formas de observación. En segundo lugar tiene que cualificarse para poder hacer una lectura interpretativa, comprensiva de los datos o de la información que recibe de los contexto y ahí si tomar decisiones sobre modificaciones o afianzamientos de prácticas pedagógicas, por eso insistimos nosotros tanto en que el sistema no es de evaluación sino de valoración porque implica mucho más el juicio valorativo y ponderativo del maestro con relación a los datos que recibe, los datos los aporta el sistema de información según lo que se registra pero solamente da eso, da datos para la maestra.

El sistema piensa que no debe ser idealmente solo la maestra, sino también que haya en cada institución, lo que ahí se llaman, unidades de análisis en contexto y ojala esos datos y esa información se procese, se trabaje en grupos de docentes para que puedan captar mucho mejor las condiciones, lo que está significando esa información, la puedan ponderar, la puedan valorar en el contexto. Hay circunstancias que para un colegio son “graves” en términos de que podría no tenerlas y se podrían mejorar pero esas mismas circunstancias en otro tipo de institución son inevitables, entonces las acciones, las modificaciones, el significado que adquiere la información es distinta para la intervención, los procesos de favorecimiento o de promoción del desarrollo de los niños y las niñas.

Entonces por eso pensamos que el sistema no puede, no debería nunca observarse ni mirarse por partes, el sistema hay que mirarlo completo porque si se mira un aspecto del sistema ya no es sistema, si se mira solo el instrumento del desarrollo del niño muy posiblemente se tendría como la sensación de que ese es un instrumento diagnóstico del desarrollo. Nosotros el año pasado tuvimos una tensión, porque la Secretaria de Educación, mediante la división de evaluación de la misma secretaria y un convenio que tiene con el centro de evaluación de la universidad de los andes, tomaron el instrumento de desarrollo infantil y lo procesaron en términos de buscarle validez y confiabilidad psicométrica tal como se hace rigurosamente con un instrumento diagnóstico, inclusive se hizo una confrontación de validez concurrente con el ideal, que es justamente un instrumento de desarrollo estandarizado internacionalmente pero es de diagnóstico del desarrollo, entonces, si uno mira el instrumento de desarrollo como un instrumento diagnóstico, desvirtúa su condición dentro de un sistema que no es diagnóstico, entonces el instrumento mismo, aunque pueda tener cierto parecido a un instrumento diagnóstico, no lo es, en primer lugar porque no es un instrumento que ponga al niño en condición de prueba, al niño la maestra lo observa y no lo observa en una situación de prueba específica, lo observa en su cotidianidad y ella es la que desde su interpretación hace el registro de lo que considera.

El instrumento tiene la intención de que la observación permita ver no solamente si hace o no hace cosas, sino si intenta, si se propone, si hay intencionalidades del niño, entonces uno dice, eso no es parte de un instrumento “objetivo”, esa objetividad ahí no cuenta, ese criterio de objetividad no es, porque no es si el niño hace o no hace, que es lo que generalmente tienen las pruebas diagnósticas del desarrollo, ponerlos a prueba, aquí no, aquí el maestro es un observador.

En parte de una discusión muy grande que tuvimos, desde el punto de vista conceptual, decíamos: primero que todo al poner el niño en prueba ya no es un niño común y corriente sino el niño prueba y nosotros sabemos muy bien lo que pasa cuando un niño, sobre todo a estas edades, está en situación de prueba. En segundo lugar, tendría que ser un instrumento aplicado por especialistas y eso no sería factible, entonces que fuera un instrumento de cobertura, como se pretende a nivel educativo general, y no es la intención hacer diagnóstico.

Si en un momento determinado la observación genera algunas “alertas” hay una necesidad de remisión, entonces el maestro remite a otras instancia, pero siempre lo que da el instrumento es una especie de panorama de posibilidades, tanto inconvenientes como muy convenientes, porque también se quiere ver si de pronto aparecen cosas. Entonces, también una práctica pedagógica para favorecer un potencial que de pronto se puede estar desaprovechando en el niño o la niña. La concepción del sistema no permitiría mirar lo instrumentos ni por aparte cada uno, sino necesariamente en su conjunción y todos tendientes a que básicamente la maestra y a través de la maestra, los padres de familia generen mejores prácticas pedagógicas o de crianza, no necesariamente para generar procesos terapéuticos, sino generar mejores prácticas pedagógicas hacia el desarrollo y mejores prácticas de atención familiar también en función del desarrollo y que el sistema mismo sea un sistema para que tanto maestros como padres de familia e instituciones, decimos nosotros, “se pongan en modo de desarrollo”, es decir, para que esto se constituya casi como en una cultura de pensar la actividad pedagógica, la

actividad educativa, en términos generales, en función del desarrollo, que eso sea el *real motive* de la actuación tanto de los maestros como de los padres.

Pero para eso se necesita romper muchos imaginarios que hay, inclusive de la familia, superar muchos imaginarios que traen los maestros inclusive sobre la misma observación, es decir, nosotros hemos visto, para muchos maestros la noción de evaluación es siempre, clasificación diagnostica, es calificar, clasificar y se supone que deberían dar resultados en puntajes. El sistema quiere entrar a romper esos imaginarios, esas concepciones, entonces el sistema, a mi juicio, hay que verlo como sistema, si se focaliza una parte del sistema, se pierde de vista todo lo demás, se desvirtúa inclusive la parte misma, pierde sentido esa parte, esa parte tiene sentido en tanto se integra al sistema y más específicamente el caso del instrumento con niños, que si se saca del sistema, que ni es bueno como diagnóstico, ni bueno como un instrumento cualitativo puramente individual y personalizado.

Esa es la otra alternativa que alguna vez se planteó, si es la maestra y es la observación, pues que sea un instrumento cualitativo, pero si es un instrumento cualitativo no hay posibilidad de que esa información de alguna manera se agregue o se constituya en una posibilidad de mirar grupos, mirar los niños de Bogotá en términos de localidades o en términos del distrito mismo, entonces hay un cierto mestizaje, el sistema por un lado, quiere generar algún tipo de información pertinente de miradas más generalizables, a grupos a instituciones a localidades o al mismo distrito, entonces, tiene una intencionalidad que trasciende lo que podría ser la lectura cualitativa individual de cada niño, pero por otro lado no quiere ser un instrumento simplemente de estandarización y de lectura objetivable sino una lectura que permita efectivamente acceder a ponderar, a valorar las condiciones de posibilidad de cada niño, entonces es un poco mixto en ese sentido y es, hay una especie de sincretismo si se quiere, entre la perspectiva de un instrumento de política pública, más general y un instrumento de atención individual, esa es también una de las intencionalidades del sistema que lo hace a veces incomprensible porque para quienes están más por el lado de la atención directa del niño.

Que importa una información para la administración, si lo que importa es el niño, en esa perspectiva lo que importaría seria lo cualitativo, lo individual, pero los diseñadores de política pública dicen: lo que necesitamos son datos generales, necesitamos poder hacer estadísticas y saber cómo están los niños de Bogotá y poder cruzar variables entre los niños de una parte y los niños de otra, entonces necesitan un instrumento “con una racionalidad”, entonces el sistema tiene esa pretensión de alguna forma, de permitir ambos planos de la lectura del desarrollo infantil, una lectura que sea muy propiciadora de la acción de las maestras y de las familias sobre los niños, no que les quede estadísticas distritales, pero también una lectura para el diseño de política pública o programas o proyectos que a su vez inciden en las condiciones de cada niño, entonces digamos que esa dinámica entre acción directa particular y política, es más amplia más general, queremos que el sistema de alguna manera sirva para que se pueda dar comunicación, pero digamos esas son parte de las pretensiones del sistema.

Groso modo es eso, en términos de mirar el sistema, de ver cuál es la gran intencionalidad del sistema, porque está armado de esa manera, porque el esquema de los sistemas, hay un sistema de registro, uno de procesamiento de información y uno de uso, pues si uno toma solamente lo correspondiente al registro de información y pierde de vista que esa información debe tener un proceso de interpretación que no lo da el sistema de información, el sistema de información da unos datos que vienen de los registros, pero quien debe procesar comprensivamente e interpretativamente es en este caso la maestra, el usuario, fuera de eso la pretensión es que esto tenga un monitoreo permanente y se puedan ir cualificando y se puedan ir mejorando todos los elementos del sistema, pero eso ya es como parte de cualquier sistema que demanda un subsistema de retroalimentación permanente. El instrumento de desarrollo individual no es un instrumento diagnóstico y no pretende serlo y no pretende garantizar un diagnóstico del desarrollo del niño, sino lo que pretende es captar posibilidades y condiciones de posibilidad del desarrollo de los niños en función de lo que el maestro observa de cada niño, y esa fue una discusión grandísima, porque decíamos ¿quién es el mejor observador del niño?

pues el que vive con él, el que esta cotidianamente, por eso el sistema piensa que ningún maestro debe entrar a hacer registro de sus observaciones sino por lo menos después de 2 o 3 meses de haber estado con los niños y después de haber tenido una formación o una capacitación.

El año pasado, puramente por afanes administrativos y circunstancias muy accidentales como el paro de maestros, ese proceso de formación de sensibilización y cualificación a las maestras se redujo a su más mínima expresión, inclusive en algunas partes casi ni se hizo, porque había que entrar a producir datos, entonces ese entrar a producir datos llevo a que muchas maestras prácticamente comenzaron a conocerlo, pero no se hizo la valoración de contexto de familia, el instrumento todavía no se pudo aplicar como se quería, después no se hicieron los procesamientos de análisis de la información, entonces el año pasado lo único que hicieron muchas maestras fue aplicar un instrumento que le llegaba un poco así de sorpresa y después recibir una información del grupo y entonces, las condiciones de esa experiencia fueron muy limitadas por tiempo y porque en el momento en que se había comenzado, primero que todo se pensaba comenzar en febrero y se vino a comenzar como en abril, y en el momento en que comenzamos empezó el paro de maestros, entonces a la hora de la verdad la gran mayoría de los colegios comenzaron después de vacaciones y había que entregarle la información a la Universidad de los Andes a octubre, digamos que todo eso se dio y no se pudo poner a prueba el sistema como tal.

Esas son algunas de las cosas que hemos comentado con la Secretaria, si no se “mantiene la idea” de que el sistema es mucho más que la aplicación de unos instrumentos y el registro y el procesamiento de unos datos, se pierde el sentido, ahí si es preferible que no se haga, porque para las maestras es una carga y entonces pensamos que el sistema debe promover formación del maestro, movilizarlos hacia ser permanentemente mejores observadores del desarrollo de los niños, ser lector comprensivo interpretativo, inclusive nosotros pensamos que es devolverle un poco “un rol activo” y de respeto y de dignificación al maestro, que no es simplemente que aplique un cuestionario y ya, sino que pueda tener ese nivel de compromiso y

de comprensión, pero para eso se necesitan procesos de formación, no es llegar al colegio y decirles, vengan apliquen estas pruebas, porque eso rompe completamente con la idea, entendemos que en algunos momentos hay urgencias administrativas y allí hay que tener no sé cuántas valoraciones y la meta de la alcaldía, entonces esas tensiones entre el modelo y las condiciones de aplicación a veces hace que no se logre lo que se pretende, entonces ahí si a veces es contraproducente, el año pasado vimos que para algunas maestras que no fue factible todo el proceso, eso fue más bien una carga inútil.

No se hizo el procedimiento, fue tanto el afán de aplicar porque había que contribuir con las metas, que no se pudo hacer el proceso, la idea era que el modelo pide que se llegue a los colegios dos o tres meses antes de terminar el año, para que entren y que todos estos procesos de observación y de registro, hagan parte de la programación del colegio y no algo que llega por encima de la maestra, ellas preguntan ¿pero con que tiempo? Ya tenemos el tiempo armado, distribuido, ya tenemos nuestros planes, entonces, todas esas circunstancias contribuyeron negativamente a las percepciones de las mismas maestras sobre el sistema y nosotros lo advertimos, pero las urgencias administrativas dan lugar a esto. Entonces yo diría que si la idea es ir poco a poco afinando el proceso, e irse ajustando a las condiciones mínimas que requiere el sistema, pues esto tiene posibilidades futuras pero si por razones técnico administrativas se reduce solo a la aplicación de un instrumento diría que pierde completamente la visión.

En conclusión, El SVDI responde a una lógica relacional sistémica, es decir considera como un todo el conjunto de referentes conceptuales, instrumentos, estrategias y procedimientos. Ningún aspecto por separado tiene sentido si no se comprende holísticamente. Cada aspecto que se pueda distinguir (no separar) adquiere su verdadero sentido en cuanto hace parte de todo el sistema. Tomar un aspecto por separado desvirtuaría su propio sentido y el de todo el sistema.

El SVDI se propone propiciar o estimular en la educación inicial y primaria (escolar, familiar, comunitaria) una cultura de valoración del desarrollo infantil, de forma que se comprenda

la complejidad del desarrollo y se cualifiquen las prácticas educativas (de aula, institucionales, familiares, etc.) mejorando y transformado las condiciones y recursos para un cada vez mayor desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas.

El interés en la cualificación de las prácticas de aula se deriva de considerar que el aula es uno de los escenarios donde se dan muy importantes interacciones (docente-niño; niño-niño) y en el cual es factible generar una acción intencional y sistemática que propicie el mayor desarrollo posible de los niños y niñas.

En correspondencia con la política pública el SVDI busca fomentar la cualificación de las prácticas de aula, así como de prácticas institucionales y familiares, respondiendo a la intencionalidad más amplia de atención a la infancia en sus diversos aspectos: salud, educación, recreación, etc. El aula es un sitio privilegiado, aunque no el único, donde la responsabilidad social de velar por el desarrollo infantil y la garantía de los derechos de niños y niñas encuentra un espacio altamente propicio para su realización.

Preguntas realizadas a María Camila Gutiérrez

1- ¿Cuáles fueron los referentes conceptuales sobre desarrollo infantil que se tuvieron en cuenta para elaborar el SVDI?

2- ¿Qué tipo de racionalidad se articula entre los referentes conceptuales y los instrumentos?

3- ¿Cuál es el propósito de SVDI respecto de la política de integración entre la educación inicial y primaria? (Control, Seguimiento, mejoramiento de procesos en el aula, etc.)

4- ¿De dónde surge el interés por la creación e implementación del SVDI en relación con la práctica de aula?

5- ¿Cuál es la articulación de la política pública en educación inicial y la práctica de aula?

María Camila Gutiérrez:

Al llegar a la Secretaria de Educación, me encuentro con un enfoque muy instrumentalista respecto al SVDI, situación que me sorprendió mucho. He trabajado como docente de primera infancia bastante tiempo, de hecho, yo traje a Colombia, un programa de desarrollo infantil llamado Gymboree Play & Music y maneje esa franquicia durante 18 años, tuve a cargo un grado

Kínder durante 22 años, estuve en el aula de clase y nunca había estado del otro lado de la moneda, siempre había estado en la parte práctica, haciendo en el aula de clase, ahora que me encuentro al otro lado, desde donde se da la política, desde donde se da la orientación, desde donde se da la línea, y una cosa es formular, diseñar y otra hacer. Y lo que hice fue en el 2018 empezar a darle a la implementación del sistema de valoración un enfoque muy distinto y era a resaltar el valor de trabajar sobre desarrollo infantil.

Para mí el concepto de desarrollo infantil, y potenciar el desarrollo infantil es el deber ser de la educación en primera infancia, lo que debe hacer un maestro de primera infancia en mi concepto, es garantizar que los niños tengan o desarrollen las habilidades básicas para la vida, no para entrar a primero, no para pasar una prueba saber, sino que desarrolle habilidades comunicativas, que desarrolle habilidades de pensamiento científico, pensamiento numérico, habilidades sociales, todas las habilidades que un ser humano debe tener a la mano para poder trascender y ser exitoso en su vida, y eso es lo que he hecho estos 25 años antes de estar aquí y era trabajar en la práctica.

La concepción del ser humano desde la integralidad me parece absolutamente válida, para mi esa especificidad que se ha ido dando en la ciencia me parece que tiene unas limitaciones enormes, es que uno no puede simplemente enseñar matemáticas , porque es que las matemáticas y el aprendizaje de lo que tu enseñes en la vida tiene que ver con todo lo que es el ser humano, porque es que el ser humano está inmerso en un contexto que incide sobre lo que pasa con ese niño, porque los procesos de comunicación inciden de una manera enorme, si tú no puedes comprender y comunicarte adecuadamente no puedes aprender matemáticas ni nada, entonces, siempre ese concepto de la integralidad y del desarrollo integral para mi han sido una obsesión y trabajo siempre en eso y lo que hice en el 2018 fue empezar a darle un peso importante a la implementación del sistema alrededor del fortalecimiento del concepto de desarrollo infantil.

Entonces de alguna manera reestructure la propuesta original de CINDE, en donde parte del proceso de implementación o gran parte estaba dada en que la maestra aprendiera a manejar muy bien la plataforma que la maestra recogiera la información y me centre en que la maestra comprendiera realmente cuando hablamos de desarrollo infantil de que estamos hablando y me encontré con que no, uno supone que una maestra de primera infancia domina y es una experta en desarrollo infantil y resulta que no, que las maestras, hay unas que saben mucho y pero hay otras que dicen: no, lo del desarrollo si es como lo de lenguaje y lo de la motricidad…y esas cosas. Y yo me pregunto, cómo un maestro que llevaba muchos años en el aula de clases enseñándoles a los niños no tiene absoluta claridad y no es un experta en desarrollo, entonces, le dimos mucha fuerza a la cualificación que se hace para la implementación del sistema a hacer unos talleres buenos, mejor dicho lo que se pueda hacer en un par de talleres, que no es mucho pero pues al menos dejar inquietud, mi interés era decir bueno, por lo menos quiero despertar en estas maestras el deseo de decir “tengo que cualificarme y aprender o saber mucho de desarrollo infantil”

- ¿El ejercicio de cualificación lo hacia el equipo de la secretaria a las ATP y luego ellas a las maestras? (Investigadora)

Si, esa es la propuesta, que la Secretaria de Educación cualificaba al equipo de ATP y ellas a las maestras, desafortunadamente la experiencia del 2017 fue muy negativa y había una resistencia muy grande frente a la implementación del sistema de valoración, las ATP que tenían que salir y llegar a los colegios a implementar el sistema no creían en el sistema de valoración, de hecho no es que no creyeran, es que lo rechazaban, había una abierta resistencia a la implementación del sistema, entonces imagínate lo que implicaba para nosotros hacer una cualificación en algo para que vayan a replicar, algo de lo cual no están de acuerdo.

Entonces lo primero fue un trabajo grande como en trabajar con las ATP, presentando esta nueva visión del sistema que ya el año pasado para el 2019 yo creo que logramos generar un cambio importante, un impacto importante, yo creo que hoy en día el equipo de las cajas de

compensación, tienen una visión distinta del sistema, entienden el sistema desde su complejidad y más completo, una visión más abierta, más amplia en lo que es la implementación del sistema y la idea sería desde ahí ya con un equipo cualificado y con una visión diferente sobre cuáles son los objetivos del sistema de valoración, llegar a hacer un proceso de implementación.

- ¿Cuáles son los referentes conceptuales sobre desarrollo que se tuvieron en cuenta para elaborar el sistema? (Investigadora)

En cuanto a referentes conceptuales, y luego de haber hecho una revisión bibliográfica, se tomó la perspectiva del paradigma interaccionista cultural, con lo cual estoy totalmente de acuerdo. Es que sin duda la incidencia que tiene el entorno, el ambiente, el contexto, la cultura, en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, es total. Entonces el enfoque es desde Vygotsky, Rogoff, Bronfenbrenner, Bruner, como autores importantes que se han tenido en cuenta para el sistema, sus postulados se encuentran en el documento sobre referentes conceptuales del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI).

Esa propuesta de desarrollo fue construida desde ese paradigma interaccionista cultural, tomando como referencia estos autores que han sido quienes desarrollaron estas propuestas y me parecen validos su estudio para tener una aproximación al desarrollo, dándole el peso que debe dársele a las interacciones de los niños con el entorno, ese es el camino.

Cuando yo empiezo a trabajar en la SED, me encuentro un equipo que hace parte del proyecto 1050, y encuentro que SVDI hace parte de ese proyecto, sin embargo, pasados unos días yo me preguntaba ¿Por qué el sistema es como un satélite? Si bien hay un equipo para el proyecto 1050 que le apunta a un tema específico, que es Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones, el gran interrogante es ¿en dónde está el sistema con respecto a este proyecto? Yo realmente no he visto esa conexión del sistema de valoración y lo que se hace desde el proyecto 1050.

- Claro, igual que el proyecto 901, donde se establece la ampliación de la jornada única a través de la implementación de las cajas de compensación. (Investigadora).

Pero como nunca se percibió cual era el objetivo de ese proyecto realmente, como un proyecto integrado, sino que eran miles de acciones, y le disparaban a otras y luego a otras y no tenía nada que ver nada lo uno con lo otro. No entendía muy bien, todo el mundo disparándole a su propósito, no había esa interacción y desafortunadamente el SVDI no fue pensado como parte de proyecto y la gestión que se ha realizado no fue articulada con esas transiciones efectivas y armónicas.

A mi lado, se encontraba la persona que manejaba desde la Secretaria, el tema de transiciones efectivas y armónicas, (TEA) y te aseguro que jamás hubo nada en común entre nosotras dos, yo no sé qué hacia ella, pero si reconozco que desde las TEA, se pudiera hacer una articulación con el SVDI, porque los niños de primera infancia pasan a primero, segundo y ahí se encuentran con una cosa completamente diferente, en ese tránsito se rompe todo lo que se ha construido en primera infancia, eso no tiene ningún sentido, entonces mi respuesta en los colegios era precisamente el sistema de valoración que trabaja con niños hasta los 8 años de edad, quiere decir que involucra niños que están en 1°, 2° y casi en 3° elemental, porque algunos niños de 3° elemental tienen por lo menos hasta el primer semestre 8 años, luego el sistema entraría a valorar estos niños.

- De hecho en los instrumentos de registro individual que deberían diligenciar las maestras están hasta tercero, hasta ese rango etario. (Investigadora)

Asi es, y el SVDI es un eslabón que empieza a abrir la puerta y empieza a relacionar e involucrar un poco a estas maestras de primero, segundo y tercero con esta propuesta que se vienen trabajando desde la atención integral en primera infancia, pero ese es un tema, no del sistema porque no fue pensado así, desafortunadamente.

En ese sentido, encontré un documento elaborado por CINDE sobre transiciones efectivas y armónicas, me parece interesante, le propuse a la encargada de la TEA un trabajo articulado, para avanzar en ese tema porque veo que el proceso de implementación del sistema para valorar los niños hasta los 8 años es ese eslabón que nos permite unirnos y traer a las

maestras de 1°, 2° y 3° a que empiecen a escuchar la propuesta del Sistema, y por lo menos a repensarse el asunto, a generar en ellas algo de ruido, algo de reflexión, creo que para que se dé un cambio lo primero que se tiene que dar es un desajuste, encontrar una desestabilización, yo creo que implementar el sistema puede desajustar a las maestras de 1°, 2° y 3° y hacerlas reflexionar esto. Sin embargo, este esfuerzo del trabajo articulado, aun es un reto. Es importante trascender del enfasis de las TEA, no solo en términos de cobertura de los niños que pasan de primera infancia a primaria, sino en términos de proceso.

- Los ejercicios de articulación, tambien al interior de las instituciones son complejos, por mi experiencia, me he dado cuenta que hay una ruptura entre las maestras de pre-escolar y primeria, y aún más con los maestros de secundaria. (Investigadora).
- Yo estuve el año pasado hablando con unas maestras de un colegio que me decían: el sistema tendría un poco más sentido si llegara a tiempo, y tuviera una organización institucional, tal como está planeado en la cartilla de implementación. Así, la implementación del SVDI, haría parte de las agendas y tiempos de las maestras. (investigadora)

  Sí, eso es una absoluta prioridad, esa es desafortunadamente la realidad.
- ¿Cómo se podría explicar esta situación? (investigadora)

Yo escribí esa cartilla en el 2017 principios del 2018, porque en el 2017 se hizo una sistematización sobre cuál había sido el proceso de implementación y lo primero que salió en repetidas ocasiones es que el sistema no tiene ningún sentido que si se implementa al finalizar el año escolar. Se empezó en agosto de 2017 y se acabó en diciembre de 2017 eso no tiene ningún sentido, entonces teníamos clarísimo que el sistema siempre se ha pensado así, el sistema tiene que implementarse a lo inicios del año.

En el 2019 que hicimos, empezamos a principios de año, quiere decir que en noviembre y diciembre de 2018 empezamos a llegar a los colegios, a pedir a los colegios que para su calendario 2019 abrieran unos espacios que nos permitieran implementar el sistema como

debería ser a inicios de año, para arrancar como está estructurado, pero el proceso de contratación y el convenio de la Secretaria de educación y las cajas de compensación se firmó en Mayo, es decir, ya estábamos tarde.

Entonces, se hizo una prórroga, y se hizo un trabajo que es lo mismo que está pasando este año, se hizo una gestión enero y febrero, y llegamos nuevamente en abril-mayo. Lo que sucedió fue que el contrato no se firmó entonces en el mes de marzo nos quedamos sin contrato, el mes de abril el contrato no había salido, salió después de semana santa, luego llegamos a los colegios en mayo, junio y ya llegamos nuevamente tarde. Ahora, sumado a lo anterior, sucedió otro acontecimiento desafortunado, con la oficina que maneja la plataforma. REDP, queda sin cabeza, el jefe el subgerente el que era que manejaba REDP, se desvincula del proceso. Se logra retomar el proceso en junio y julio con la nueva persona. Sin embargo, arrancamos la implementación del sistema y hubo una falla técnica el sistema que tuvo un daño enorme en las redes de comunicación de la secretaria y obviamente lo último que le interesaba a REDP era arreglar la plataforma del sistema, porque es que no teníamos nada de sistemas de información, la parte tecnológica no está funcionando , entonces para REDP obviamente hay prioridades, todo estaba antes de arreglar la plataforma de SVDI, entonces no tuvimos plataforma sino hasta muy tarde y volvemos a repetir el error del 2017 y 2018 que era iniciar el SVDI tarde.

En ese orden de ideas, si el sistema se tiene que implementar, necesariamente debe hacerse de manera organizada, lo anterior está generando un impacto negativo sobre el sistema en las instituciones, estamos dando una imagen muy mala en los colegios del posicionamiento que lo hemos luchado. Entonces este año (2020), mi propuesta corregir todos los errores, dedicar tiempo al funcionamiento de plataforma, hacer una evaluación nuevamente sobre los instrumentos porque en mi concepto Camila Gutiérrez, hay todavía en los instrumentos algunos ítems que hacen ruido, algunos ítems que hay que reformular hay que volver a hacer un proceso de confiabilidad y validez de los instrumentos y dediquémonos en el 2020 a realmente tener todo en las óptimas condiciones que nos permita para el 2021 empezar un proceso de implementación

que sea válido, eso sería a finales de octubre de este año, estar llegando a los colegios a decir para el 2021 vamos a hacer esto, eso sería octubre y noviembre de este año, pero no vamos a hacer implementación del sistema precisamente con tantos errores, y tambien por lo que dicen varias maestras, y tienen toda la razón, el sistema no puede llegar a mitad de año, los resultados no están sirviendo para nada porque llegan en un momento absolutamente inoportuno y el uso que se le está dando a este información es nula.

- ¿Cuál es el uso de los resultados del sistema? (Investigadora)

Yo propuse que la gestión que hicieran las cajas de compensación en enero y febrero, fuera indagar un poco sobre el uso, porque la verdad y doy fe porque yo misma entregue informes en muchos colegios, sin embargo, los colegios dicen que no, pero los rectores ni saben, y a veces las maestras no hacen el ejercicio o se les olvida o no quieren decir, en fin, pero si tengo actas de 142 colegios, actas de entrega de informes, los resultados si se entregaron y yo le dije a la persona que está en este momento en la Secretaria al frente de este proceso, focalicemos la gestión relacionada con el sistema para recoger información sobre que están haciendo los colegios con esa información, se entregaron unos resultados y a partir de eso que ha pasado, que se generó con esa entrega, entonces no sé, todavía no tengo la información de que ha pasado.

Lo que puedo decir, a manera anecdótica, porque no lo tengo escrito, gravado o registrado, es que hablando con muchas maestras durante el proceso de implementación, porque yo no solamente lidero desde el escritorio sino que estuve durante todo el año en los colegios con los acompañantes técnicas, no es mi tarea, no es mi labor, pero considero que si uno quiere saber de algo debe vivirlo, y yo digo yo necesito saber, de mi misma voz que es lo que está pasando y hablando con algunos maestros me decían: mire es que respondiendo los ítems de valoración me di cuenta que soy una maestra muy académica, que a mí me cuesta trabajo tener a los niños en el aula de clase brincando y saltando y yo si estoy siempre pensando que tienen que estar organizados trabajando, tanto que me angustie y hable con el profesor de educación

física y de artes, ayúdeme a diseñar dentro de mi estructura de clase algo más vivencial y más coherente con esta propuesta.

Entonces, sé que uno como maestra, revisa su práctica y se cuestiona constantemente sobre ella, de hecho hay algunas maestras que me dicen: “yo no sé cómo responder a una determinada pregunta, me toca diseñar una actividad que me lleve a observar esa situación en los niños”

- Eso que mencionas, yo la veo como una posibilidad del sistema, porque en ocasiones las maestras, en lo “cotidiano” dejan de lado el desarrollo de algunos procesos de desarrollo (Investigadora).

Sí claro, lo han dicho, tal situación no lo puedo constatar porque yo tengo que planear y hacer unas actividades que me permitan hacer esas observaciones, luego, si está incidiendo en la práctica, pero eso nos toca hacer un ejercicio juicioso de recoger información.

- Otra asunto que se podría incluir en el SVDI es el hecho de que los colegios tienen un sistema de evaluación propio, en algunas oportunidades es específico para primera infancia y en otras no, entonces surge la pregunta sobre cómo desde el SVDI se generan otras posibilidades de evaluación, de valoración. (Investigadora).

Por su puesto, por eso es muy válida tu propuesta de investigación, cómo la implementación del sistema les abre a las maestras la mirada sobre la evaluación y sobre revisión de su práctica diaria.

- Claro porque el ejercicio de evaluación parte de la revisión de mi práctica y de la evaluación de lo que yo estoy haciendo, entonces el SVDI se relaciona tambien con el modelo pedagógico y la concepción sobre evaluación. Por ejemplo las preguntas que abordan los instrumentos del SVDI, de algún modo son de carácter constructivista, sin embargo, en algunos casos aún se manejan prácticas conductistas y tradicionalistas. (Investigadora).

En los colegios siguen manejando esa visión conductista, a pesar de que como hablábamos al inicio hay mucha teoría y hay mucho material con respecto al desarrollo infantil, lo que uno ve en los colegios es que lo que sigue marcando la línea de trabajo en el aula de clase es esa línea conductista, es esa línea en donde la maestra trasmite información que los niños deben asimilar, la maestra como centro y no los niños, ellos debieran ser el centro, y eso no se ve, no se ve en la práctica. Con la implementación de los SVDI, las maestras deben repensar y reestructurar la malla curricular en pro del desarrollo de los niños y niñas.

De hecho hay otro tema que desde siempre me ha inquietado y ya lo hable con la nueva persona que entro a manejar la dirección de evaluación en la Secretaria, y es ¿por qué el SVDI, no tiene nada que ver con la dirección de evaluación? Ni siquiera el equipo de esta dirección conoce el sistema, y me parece fundamental que haya una relación absolutamente directa en lo que se propone desde la Secretaria de Educación como valoración y evaluación y lo que se está haciendo con el sistema de evaluación, esta propuesta la hice recientemente, debemos esperar.

- En esa tema, surge otra pregunta, que de hecho hace parte de mis hipótesis y ¿Cuál es la relación que tiene el SVDI con la prácticas de las maestras, corresponde a un seguimiento o control de una evaluación también a las maestras? (Investigadora)

Sin duda si, el propósito del sistema no es hacer un seguimiento ni valoración a las maestras pero si tiene todo que ver. Los resultados, y lo que surja en esos procesos de valoración de los niños, está directamente relacionado con el desempeño de las maestras. ¿Quién promueve o no el desarrollo de los niños? Las maestras y las familias, luego tiene todo que ver con la gestión de las maestras, indirectamente porque no es el propósito, no es el objetivo, pero sí. De hecho, eso me lo preguntan mucho las maestras, y aún más con tanta resistencia que hay con la implementación del sistema, las maestras dicen “es que esta es una forma de evaluarnos” a lo que les respondo: de algún modo sí, pero les recuerdo que el propósito jamás es hacer una valoración de las maestras. No obstante, si tu observas los resultados de algún colegio, y ves

que hay una tendencia marcada a estar por debajo de lo esperado en su desarrollo de lenguaje, por ejemplo, uno dice: qué paso con la maestra, si es uno que otro niño uno dice: qué paso con la familia, pero si en general el grupo da una tendencia, hay que cuestionar a la maestra.

Los primeros resultados se entregaron a nivel grupal porque como el sistema estaba piloteándose, se consideraba que no muy pertinente, si algo está en prueba emitirlo de manera individual, pues esto podría llevar a la estigmatización. Pero después de varios ajustes, si se entregaron reportes individuales, el año pasado que ya teníamos unos avances en la parte técnica y ya teníamos más garantía de que los reportes si están dando cuenta del valor del desarrollo si se entregaron resultados individuales, entregamos resultados individuales y grupales.

- ¿Los resultados que se entregan del sistema tienen que ver con el sistema de monitoreo y los estándares de calidad? (Investigadora)

También es otro tema complejo. Cuando yo llegue a conocer el SVDI, me hicieron una presentación del sistema de monitoreo y los estándares de calidad y me pregunte si eso tenía que ver con el sistema de valoración, fue así como establecí comunicación con la directora de evaluación de la SED, pues evidentemente tiene todo que ver. Al conversar le expuse que encontraba muchos puntos en común y le propuse revisar la propuesta y unificar y compartir la información. En la Secretaria estamos trabajando en buscar un sistema general de información, donde la información que amarre el sistema de monitoreo y estándares de calidad le sirva al SVDI, así no se tendría que recoger la misma información dos veces. Asi, la información que recoge el sistema le sirva tambien al sistema de monitoreo y estándares de calidad, nosotros podamos unificar esa información, en este momento si estamos trabajando en ese sentido.

Porque finalmente la apuesta que da la implementación de la atención integral a la primera infancia busca, la calidad en los procesos de desarrollo de la primera infancia, y si nosotros no tenemos un sistema que nos permita saber cómo están los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, no sabemos si está incidiendo o no.

- Este es un punto neurálgico ¿La calidad entendida en términos de qué? Porque asi las cosas, entonces la calidad sería: más convenios, más aportantes de carácter privado, más maestras cualificándose, más cobertura, etc., y entonces la calidad en termino de desarrollo? (Investigadora)

Ese es otro tema que yo he pensado mucho, pero claramente ahí hay una disyuntiva enorme, en mi concepto personal, yo diría que como se está midiendo la calidad de la educación no sirve, para dar cuenta de los procesos de desarrollo de los niños y de las niñas. La política apunta, desde la declaración de derechos de los niños que tienen derecho a un desarrollo integral y entonces ¿cualificar a las familias o tener contacto con las familias está incidiendo en el desarrollo de las niñas y los niños? ¿Tener maestras más cualificadas está incidiendo en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas? Hemos aumentado en cobertura, hemos aumentado en maestras más cualificadas, hemos aumentado y se han hecho encuentros con padres de familia, ¿pero eso en qué ha incidido, en qué repercute en el desarrollo de los procesos?

- Teniendo en cuenta que parte de la concepción de integralidad que plantea el SVDI, se relaciona con los 4 instrumentos, ¿cómo la información que se recoge allí, se articula con el ejercicio individual que hacen las maestras de mirar el desarrollo infantil? (Investigadora)

Ese es mi gran reto de este año, el sistema no ha hecho ese ejercicio de articular esa información.

- ¿En el resultado de la valoración individual cómo se hace evidente el tema de la integralidad del desarrollo y de los instrumentos? (Investigadora)

Este año hicimos un ejercicio bonito en alguno colegios, se logró con algunos acompañantes técnicos, se propuso que cuando salieran los resultados de la valoración individual del niño se reuniera el equipo del convenio y analizaran los resultados que salieron de esa caracterización de la familia, desde cada rol, se dio la socialización de resultados, asi por

ejemplo la psicosocial, encontró que hay dificultades de comunicación en la familia, que hay altos niveles de agresividad, yo veo que el reporte de valoración del niño dice que hay altos niveles de agresividad que esta puntuando bajito en comunicación y lenguaje y encontramos que había una coincidencia y eso te lo digo porque son casos que pasaron en la vida real.

Existen unas situaciones del contexto que uno dice pero por supuesto, estos niños están puntuando bajito en su corporalidad, porque no han podido desarrollar su corporalidad adecuadamente, entonces digamos que hemos empezado a ver cosas así pero ese fue un ejercicio que hicimos el año pasado, yo ahí encima recogiendo esa información.

Eso es un propósito el sistema si quiere ser integral pero todavía ese ejercicio de recolección de información no lo hemos estructurado bien, es un reto que tengo con REDP el sistema que los ingenieros se diseñen un análisis de esa información que nos permita cruzar esa información y eso está en construcción permanente, no está en construcción, es una idea.

- Las maestras tienen su usuario para ingresar la plataforma, las psicosociales lo hacen a través de unos talleres con las familias, esa información se registra en algún instrumento en la plataforma? (Investigadora)

Lo van a tener y esa es una de las metas que tengo que lograr este año y es que las psicosociales también puedan registrar la información virtual. Por ahora la información de las psicosociales se registra en un documento Excel, y allí reposa, aun no se ha triangulado.

- ¿Qué tramite le dan a la información que se recoge con los directivos? (Investigadora)

  La información del directivo no la recogimos.

Espero para la implementación del 2021 lograrlo, como mencione, en 2020 la idea es no aplicar el SVDI. No voy a volver a cometer un error, no por mi culpa, sino porque los tiempos los contratos, etc., yo me he desgastado mucho con este sistema, he tenido miles de inconvenientes, he peleado con el universo, mejor dicho es como ir en contra, porque todo se ha dado en contra de que funcione, yo no puedo hacer las cosas mal hechas y creo que el sistema no está listo, no es sano, éticamente no me siento bien, yo no sé qué ira a pasar.

- Ultimas preguntas, en cuántos colegios se implementó el SDVI? (Investigadora)

En el primer semestre de 2018 semestre, se hicieron los ajustes a los instrumentos, se hicieron unos ajustes a la plataforma que no funcionaba, en junio del 2018 deberíamos salir a hacer implementación, sin embargo estaba la duda de implementar unos instrumentos, no había certeza de la validación de los mismos. Iniciamos con 20 colegios, analizamos cómo funciono y efectivamente funciono bien, los ajustes funcionaron y ya me permitieron decidir en 2019, la implementación del SVDI con la participación de 142 colegios entre las dos cajas de compensación, Compensar y Colsubsidio.

- ¿De los 142 colegios, todos aceptaron la propuesta? (Investigadora)

Todos aceptaron, y ese fue uno de los logros del proceso de implementación y es que el colegio que presentaba una mínima resistencia, yo iba y me ponía al tanto. El objetivo originalmente eran 100 colegios y logramos. En junio, nos dijeron van 42 colegios más porque el Ministerio de Educación hizo una adición al convenio, se dividió los convenios con las cajas, y en total participan 142 colegios de Bogotá.

Yo si quisiera volver hacer una implementación grande, yo creo que podríamos abarcar 200 colegios en 2021, e ir aumentando progresivamente, pues lo ideal es el que SVDI llegue a todos los colegios del Distrito.

- ¿Cuál fue el criterio o las condiciones para la elección de los 142 colegios que implementaron el SVDI? (Investigadora)

Uno, que estuvieran implementando atención integral a primera infancia y dos, básicamente una actitud abierta de participación, pues hay colegios donde tú llegas por intermedio de la secretaria y no tienen disposición.

INTERPRETACIÓN

Categoría Políticas Educativas y de Calidad en el Contexto Neoliberal

De acuerdo a los resultados de las entrevistas semiestructuradas, uno de los expertos sostiene que el SVDI, en el marco de la política de Cero a Siempre, busca la calidad en los

procesos de desarrollo y de atención integral a la primera infancia, que se establece desde la misma declaración de los derechos de los niños. Argumenta que la manera como se “mide” la calidad en educación, no sirve para determinar si los procesos de desarrollo de los niños van en aumento o no. Señala que, si bien ha aumentado la cobertura de atención, la cualificación a maestras, la participación de las familias, el acceso a los servicios básicos, deja el cuestionamiento sobre si esas acciones realmente están incidiendo en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

Camila Gutiérrez además comenta que, algunos aspectos del SVDI son comunes y se encuentran articulados con el Sistema de Monitoreo de los Estándares de Calidad en Educación Inicial, subraya la importancia de articular acciones entre los dos sistemas, a fin de compartir información que sea útil para dichas apuestas.

El Sistema de Monitoreo a los Estándares de Calidad en Educación Inicial es una iniciativa realizada desde el año 2017, que tiene como propósito valorar el cumplimiento de los estándares de calidad por parte de los colegios oficiales del Distrito, en el marco de la ruta integral de atenciones para la educación inicial. También busca apoyar la generación de conocimiento relacionado con las situaciones que favorecen el desarrollo de las niñas y los niños de la primera infancia en Bogotá.

La SED con el apoyo del IDEP, busca que el Sistema de Monitoreo identifique fortalezas, potencialidades y asuntos por mejorar, de manera que se generen acciones que contribuyan a lograr calidad en la educación inicial a través de la construcción de planes de mejora. El sistema está inspirado en experiencias nacionales e internacionales realizadas en los últimos años, con propósitos similares, que permiten enriquecer y fortalecer la compresión de la primera infancia en Colombia: unas enfocadas a la caracterización, y otras a la construcción de herramientas y elementos que proporcionan información para la toma de decisiones sobre políticas orientadas a la atención integral de la primera infancia. (SED, 2017).

Y precisamente los reportes que arroja el SVDI, se visibilizan en indicadores, que se encuentran relacionados con los resultados de los estándares del Sistema de Monitoreo, que generalmente se ubican con indicadores de alto, bajo y medio, lo que muestra una tendencia hacia la ubicación del indicador en niveles de mayor fortaleza o de mayor reto, en el caso del SVDI.

Por su parte Alfonso Sánchez, afirma que de algún modo el SVDI, tiene una pretensión en dos líneas, una de corte administrativo y político que sirve para las estadísticas, los datos, el cruce y la comparación de información y la otra, sobre la lectura del desarrollo infantil, que propicie acciones en las maestras y familias de los niños. Sin embargo, reconoce que los resultados del SVDI inciden en el diseño de políticas públicas, programas o proyectos que a su vez inciden en las condiciones de cada niño.

Queda claro, como a través de las políticas educativas, se supervisa la calidad educativa, en donde las “acciones pedagógicas” se convierten en dispositivos de reconducción y de reconfiguración de la escuela, del currículum, la evaluación, tal como lo señala el grupo de investigación Evaluándo_nos (2016).

Acorde con Bruner (1994), Pedro & Puig, (1998), la calidad educativa asigna gran relevancia a los resultados se miden y califican en las instituciones educativas de acuerdo con unos estándares parametrizados de calidad. Asi mismo, la calidad educativa, determina lo que las personas o cosas deben cumplir o hacer dependiendo de patrones establecidos.

En este punto, se anota también el interés político y económico que engloban las políticas educativas y su marcada intención de “rendición de cuentas”, y evidencia de resultados de resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas, Niño (2001).

Ahora, según uno de los entrevistados, el SVDI tambien arroja resultados sobre la institución, lo que Alfonso Sánchez llama “unidades de análisis en contexto”, que sirven para procesar información, ponderar y valorar el contexto.

Esa manera de comprender el SVDI, estaría en concordancia con lo que expone Salazar (2009) y Lahera (2004), Rivas, (2008) quienes sustentan que las políticas públicas, debieran ser la respuesta a las demandas sociales y debieran tener una influencia o impacto positivo y no simplemente una imposición de carácter legal y de decisiones políticas

Los expertos confirman que el SVDI, entre otras cosas, es el resultado de convenios interinstitucionales de orden público y privado, que a lo largo del proceso de desarrollo del sistema, han incidido en el enfoque de implementación, Alfonso Sánchez comenta que por ejemplo, en el convenio con la Universidad de los Andes, el instrumento de desarrollo individual se orientó en términos de confiabilidad y validez psicométrica. María Camila también comenta sobre un enfoque instrumentalista, en donde se privilegiaba el manejo de la plataforma y el uso de los instrumentos, lo anterior, a partir del convenio inicial con CINDE.

Entonces, el manejo administrativo que ha tenido el SVDI, corresponde al modelo de gestión en cuanto convoca diversos actores de la estructura social. Según Cassasus (2010), este modelo conlleva a la planificación, control y la mejora continua de las organizaciones. Sus componentes son el diseño de normas y estándares de calidad y el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos en la organización.

Alfonso Sánchez indica como el SVDI, se relaciona con el concepto de evaluación, entendida esta, de manera errónea como diagnosticar, calificar, clasificar y entregar resultados en puntajes. Comenta que ese imaginario sobre la evaluación pretende ser superado con la aplicación del SVDI, y el uso de los instrumentos de manera conjunta e integral, es decir, de resultados cualitativos. No obstante, plantea que el uso de los resultados que arroja el SVDI, son una combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pues también entrega reportes generalizados y de comparación entre instituciones y localidades. Enfatiza en el hecho de que los instrumentos no buscan la estandarización y las lecturas “objetivas”, sino que posibiliten la

valoración de las condiciones de posibilidad de un niño o niña, y esta situación es incomprensible, sobre todo para quienes lideran administrativamente el proceso.

Ante lo expuesto por Sánchez Pilonieta, se logran avizorar varios panoramas. Por un lado, la influencia de los organismos externos respecto a la calidad y la evaluación, en donde el énfasis, es la entrega de resultados, la comparación, el control y la vigilancia de los procesos tanto de los estudiantes, como de los docentes y las instituciones. Esto, tal como lo plantea el BM (2011), la OCDE (2011), la UNESCO (2015), para quienes la calidad, es un factor que impulsa al desarrollo, reduce la pobreza, genera estabilidad y respalda la formulación de políticas y la evaluación legitima la aplicación de instrumentos para la rendición de cuentas de la inversión pública y privada en educación, especialmente, para la población menos favorecida.

Por otro lado, la intención de valorar los procesos de desarrollo de manera individual, rescatando el saber y conocimiento de las maestras, las familias, y la capacidad de análisis y trabajo mancomunado al interior de las instituciones educativas.

Categoría: Referente Conceptual del SVDI: Educación inicial y Desarrollo Infantil

Los expertos coinciden en sustentar que el SVDI se fundamenta en una perspectiva teórica sobre el desarrollo infantil de tipo interaccionista-culturalista, el desarrollo infantil entonces, está dado y depende de las interacciones que logré el niño con las personas de su contexto y los elementos que en éste intervengan (costumbres, creencias, prácticas).

Esta postura se encuentra en línea con los planteamientos que se sustentan en los referentes conceptuales del SVDI, con las ideas de Bronfenbrenner (1987), Vigotsky (1984), Aranda (2008) quienes asignan un papel determinante a los contextos, interacciones, roles y experiencias culturales del niño o niña a lo largo de su desarrollo.

Ahora bien, respecto a la relación de los instrumentos del SVDI, con los referentes conceptuales del mismo, Alfonso Sánchez, sostienen que, en razón a su lógica sistémica tanto los referentes conceptuales, como los instrumentos, (contexto familiar, comunitario e

institucional), las estrategias y procedimientos empleados para su aplicación deben considerarse de manera integral, es decir como un sistema, de lo contrario el SVDI no tendría sentido.

Sin embargo, en la otra orilla, en términos prácticos, Camila Gutiérrez, afirma que el sistema no ha logrado unificar la información que se recoge a partir de los instrumentos, es así como los resultados sobre el desarrollo infantil de los niños se centran únicamente en el instrumento de desarrollo individual que diligencia la maestra acorde con las preguntas puntuales de los rangos etarios de los niñas y niñas, surge entonces la duda por los niños que no se encuentran en ningún rango etario, pero se encuentran en ciclo inicial.

Entonces, esta segunda postura se encuentra en contravía según lo descrito en la Guía para la implementación del SVDI, en donde se propone que el SVDI sea una herramienta implementada en conjunto con toda la comunidad educativa, que permita el reconocimiento, tanto de las capacidades particulares de los niños según su momento vital, como del tipo de relaciones, oportunidades y obstáculos que se configuran en los entornos donde transcurre su vida.

De acuerdo con los expertos la potenciación del desarrollo infantil es el “deber ser” de la educación en primera infancia. Es asi, como integralidad y el desarrollo fundamentan la implementación del SVDI, pues son procesos que están presente en todas las etapas del ser humano. Adicionalmente, expresan que, el desarrollo de habilidades y competencias básicas (comunicativas, sociales, científicas, etc.) posibilita éxito en la vida futura.

Esta postura, se equipara con lo propuesto por el MEN (2009), que comprende las competencias, como las capacidades generales que posibilitan los 'haceres', 'saberes' y el 'poder hacer' que los niños y niñas manifiestan a lo largo de su desarrollo. Se agrega que, las competencias no se observan directamente sino por medio de los desempeños y actuaciones que los niños realizan en situaciones cotidianas o estructuradas.

Al respecto, se retoma el enfoque de capacidades según Nussbaum (2005) citado por Sen (2011) el cual hace referencia a la perspectiva de capacidades individuales y colectivas: La lista de capacidades, siempre en construcción, debe tener como norte la dignidad humana, ya

que en su despliegue las personas serán tratadas como fines y no como simples medios. La enumeración incluye: vida, salud corporal, integridad personal, sentidos, imaginación y pensamiento (pp. 22-23).

Según lo presentan los expertos, el SVDI, propicia y estimula en la educación inicial y primaria una cultura de valoración del desarrollo infantil, posibilita la comprensión respecto a la complejidad del desarrollo, asi como también agencia la cualificación de las prácticas educativas (de aula, institucionales, familiares, etc.) mejorando y transformado las condiciones y recursos para un mayor desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas.

Acorde con esto, Lera (2007) plantea la necesidad de empoderar a los maestros para que resignifiquen sus prácticas pedagógicas a partir de la orientación de estrategias cooperativas, intelectuales y autónomas dentro del aula de clase. Aguerrondo y Braslavsky (citados por Castillo, Garza, Minami, 2015) plantean que la práctica pedagógica se refiere al buen manejo que se da a la pedagogía y a la didáctica, que orienta el acto de la enseñanza y las estrategias para la promoción de los aprendizajes intencionados de los educandos, donde la práctica del maestro se relaciona con los saberes pedagógicos o académicos, esto evidencia que la práctica involucra las diferentes acciones que implementa el docente en el aula. La práctica pedagógica, siguiendo a Zuluaga (1999) abarca los modelos pedagógicos desde la teoría y la práctica que se desarrollan en la enseñanza, los conceptos propios de la pedagogía, la forma de cómo funcionan los discursos en las instituciones mediante la práctica pedagógica y las características sociales que se construye tanto en las instituciones como en sus prácticas.

Uno de los entrevistados, comenta que los instrumentos no diagnostican el desarrollo, y tampoco el contexto, solo son instrumentos para registrar percepciones, por ejemplo, el instrumento de desarrollo individual, se propone observar las intencionalidades del niño al emprender una acción para alcanzar un proceso de desarrollo, de allí la importancia de la observación en escenarios cotidianos, y por personas cotidianas, su profesora, sus padres, etc.

Y justamente, la observación, se plantea desde los referentes teóricos, como actividad permanente de los docentes. Se captan las intencionalidades en los comportamientos, deseos, emociones, expectativas, necesidades, búsquedas, dificultades, de los niños. Es asi como, la observación es la base para la valoración del desarrollo (SED, 2018). Por tanto, la atención a las actividades con propósitos pedagógicos, intencionados por parte de los docentes, asi como otras que surgen espontáneamente, son determinantes para valorar el desarrollo infantil e interpretar las acciones de estos, asignándoles un sentido a partir de los conocimientos con que cuente la maestra.

Ahora, con respecto al uso de la información o los resultados que arroja el SVDI, los expertos expresan la importancia de analizar e interpretar los mismos, a la luz de las prácticas docentes, es decir, requiere un ejercicio comprensivo del quehacer diario. Evidentemente, el propósito del SVDI es identificar el proceso de desarrollo de los niños y niñas, sin embargo, con estos resultados no se niega la revisión y evaluación sobre práctica docente. Según lo afirman los expertos, el SVDI invita a las maestras a cualificarse, a comprender profundamente a que se refiere el desarrollo infantil y cómo desde sus prácticas se potencia, solo así, el análisis, los resultados del SVDI y la toma de decisiones a partir de estos cobra mayor sentido. Sin embargo, durante el ejercicio de implementación en las instituciones, los resultados del SVDI, no se han alcanzado el nivel de análisis que se propone teóricamente.

Según los referentes del SVDI, la reflexión sobre los resultados del SVDI debe generarse de forma colegiada, en reuniones de ciclo, en donde directivos y docentes analizan y articulan conocimientos, a la vez que toman decisiones sobre acciones de apoyo individual o grupal que se estimen convenientes. Asi pues, el análisis de la información involucra, requiere utilizar tanto la información proveniente de los reportes del grupo de niños y niñas como la que se obtenga de los contextos.

Los expertos convergen en la idea sobre la disposición del SVDI en las instituciones educativas de acuerdo los procesos de alistamiento, sensibilización, cualificación, tiempos, etc.

Sin embargo, por asuntos administrativos, en los últimos años de aplicación del sistema y los procedimientos se hicieron de “afán” y sin el sentido correspondiente.

Lo anterior, redunda en el rechazo e inconformidad por parte de las instituciones y las maestras ante el SVDI, este hecho tambien refleja la falta de comunicación al interior de los equipos, convenios, direcciones de la Secretaria de Educación, que de algún modo privilegian al alcance metas y la producción de datos. Esta situación desvirtúa el sentido del SVDI, la exclusiva atención a los instrumentos, el registro de información y el procesamiento de estos, a datos, no da cuenta del carácter sistémico e integral de valoración del desarrollo infantil en jardín y transición.

Alfonso Sánchez expresa que el SVDI, promueve un rol activo, de respeto y dignificación al maestro, promueve la formación, moviliza procesos de análisis interpretativos y comprensivos y no es un simple diligenciamiento de un cuestionario, como se ha venido manejando en el último tiempo, requiere entonces procesos de formación tanto al equipo de las cajas de compensación, como al equipo de maestras de primera infancia, en este último punto coincide lo expresado por Camila Gutiérrez.

Lo expuesto anteriormente denota una tensión entre el modelo de gestión, el cumplimiento de metas, los argumentos administrativos y las condiciones reales de aplicación del SVDI en las instituciones educativas, su aporte al currículo y en consecuencia a la percepción negativa del mismo.

VALORACIÓN

Categoría Políticas Educativas y de Calidad en el Contexto Neoliberal

Teniendo en cuenta lo expuesto en la descripción e interpretación de las respuestas de Alfonso Sánchez y Camila Gutiérrez como expertos en el diseño y la implementación del SVDI, se puede observar que esta política pública responde claramente a los fines de la “calidad educativa” propuesta por el estado, en la búsqueda de resultados medibles y cuantificables, con interés ajenos a la educación inicial.

El SVDI, englobaría dos perspectivas, una de uso instrumental, a partir de los resultados que arroja, en ese sentido el SVDI pudiera comprenderse como dispositivo de control de la evaluación del desarrollo de los estudiantes y del desempeño de las maestras respecto a dichos resultados. La otra perspectiva, como herramienta de cualificación a docentes y evaluación de la práctica docente, que tendría lugar a partir de la interpretación, análisis y comprensión de los resultados sobre el desarrollo infantil.

La comprensión y el alcance sistémico e integral del SVDI, debe superar la dicotomía anteriormente planteada, pues la valoración del desarrollo infantil, no puede estar mediada por intereses administrativos.

En ese contexto, la evaluación pudiese trascender fines externos, y posicionarse en las instituciones educativas como necesidad frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y frente a las prácticas pedagógicas de las maestras, ello con el objetivo de comprender nuevos significados respecto a la evaluación y la mejora de las apuestas pedagógicas en ciclo inicial.

Categoría Referente Conceptual del SVDI: Educación inicial y Desarrollo Infantil

La comprensión sobre el desarrollo infantil, desde un enfoque constructivista, abandona la idea sobre procesos lineales y secuenciales de orden netamente bilógico, y aunque no niegan su importancia, asignan relevancia a la comprensión de un proceso continuo, de reorganización y transformación mediado por los contextos, las interacciones sociales y culturales del niño con su entorno cercano, potenciando capacidades en función de su desarrollo.

Desde la compresión teórica y metodológica del SVDI, es pertinente la articulación entre los cuatro instrumentos (desarrollo individual, contexto familiar y comunitario, contexto institucional dirigido a docentes y a directivos), pues como *sistema* pretende integrar los elementos cercanos y determinantes del desarrollo de los niños, no obstante, en la práctica y de acuerdo con las situaciones descritas en la descripción e interpretación anterior, actualmente el SVDI, evidencia los procesos del desarrollo solo a partir de un instrumento, diligenciado por las maestras, es decir, el SVDI, no logra articular todos los elementos que fueron contemplados en

su diseño y por tanto podría decirse que presenta un sesgo e información incompleta sobre el desarrollo, acorde con la compresión de desarrollo en que fue planteado el sistema.

Es indudable que los instrumentos de la valoración del desarrollo infantil, tienen impacto en las prácticas sociales, aporta a las decisiones políticas y a fomentar una cultura de la evaluación para el seguimiento de proyectos y políticas públicas.

En la misma línea, se podría afirmar que el procesamiento y circulación de la información que arroja el SVDI, alimenta bases de datos y estadísticas, pero aun no alcanza, tal como está planeado en la Guía de Implementación SED (2018), niveles de análisis al interior de las instituciones educativas ni mucho menos diseño de estrategias contextualizadas en procura del fortalecimiento del desarrollo infantil. El SVDI continúa siendo un requerimiento externo, en cumplimiento de una política educativa, alejada de las realidades institucionales.

Ahora, respecto a su articulación con el tema de las transiciones efectivas y armónicas entre los grados del sistema escolar, en este caso el paso de la educación inicial a la primaria, el SVDI, aun no logra compaginar dichos procesos, y en ese orden, aún tiene como reto uno de los objetivos planteados por el sistema y es permitir una visión longitudinal de la valoración del desarrollo y una visualización periódica de los cambios y ritmos hasta los ocho años de edad.

Ciertamente, los procesos de observación se configuran como una acción permanente en las docentes y está a la vez como elemento clave de la evaluación y valoración de los procesos de los niños, entonces, los interrogantes que surgen en este contexto son: ¿las situaciones que propone observar el SVDI, de acuerdo a los rangos etarios de los niños de jardín y transición son situaciones que las maestras en su cotidiano no observan?, ¿son situaciones que demandan de las maestras el diseño de propuestas pedagógicas adicionales de lo que cotidianamente realizan? ¿Aporta el SVDI elementos para la valoración del desarrollo que no son contemplados en la valoración que las maestras hace sin el uso del instrumento propuesto por el SVDI?

TEMATIZACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A EXPERTOS

Las temáticas que surgen de las entrevistas realizadas a los expertos se relacionan especialmente con:

La función pedagógica del SVDI y su pretensión administrativa: El SVDI, como herramienta de evaluación cualitativa, posibilita la comprensión de los procesos de desarrollo infantil de manera individual, e invita a la reflexión sobre las praxis de las maestras y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la rigurosa puesta en marcha del Sistema, sus consideraciones epistemológicas y metodológicas posibilitarían una reorientación de los procesos pedagógicos en las instituciones; un ejercicio de sistematización de las prácticas pedagógicas y a la vez una reconstrucción de su saber pedagógico desde una perspectiva crítica, posiblemente generaría una nueva comprensión a cerca del desarrollo, la infancia, la evaluación y por supuesto la práctica pedagógica. Sin embargo, el SVDI, como resultado de múltiples convenios administrativos inscritos en un modelo de gestión, llevado a las instituciones como programa reglamentado desde la Secretaría de Educación Distrital, responde a los fines de la "calidad educativa" anunciados por agentes externos, que buscan resultados medibles y cuantificables, con intereses ajenos a la educación inicial y al contexto donde se aplica.

El monitoreo de la calidad en educación inicial y SVDI: El SVDI hace parte de una de las estrategias relacionadas con la primera infancia que bajo la perspectiva del favorecimiento del desarrollo y en el marco de la ruta de atención integral, desarrolla programas y proyectos que buscan responder al cumplimiento de estándares de Educación Inicial en las instituciones educativas distritales, esto es, el Sistema de Monitoreo a los Estándares de Calidad en Educación Inicial. Entonces, el SVDI, aun cuando tiene clara su intención pedagógica, hace parte del engranaje dispuesto por los organismos nacionales e internacionales sobre el seguimiento, el control y la vigilancia a la calidad y la evaluación en el contexto educativo que legitima la aplicación de instrumentos para la rendición de cuentas de la inversión pública.

La idea de integralidad, entre la teoría y la práctica: Desde la comprensión teórica del SVDI, el Sistema abarca como unidad todos los elementos que lo conforman, es decir, tanto sus fundamentos conceptuales como metodológicos hacen parte integral del mismo, por lo que su comprensión no es equivalente al análisis de sus elementos por separado. Lo anterior quiere decir que, para lograr una valoración sobre el desarrollo infantil, se requiere, primero, tener claridad frente a la concepción de desarrollo desde la perspectiva interaccionista –culturalista, segundo, una concepción cualitativa y crítica sobre evaluación, tercero, una utilización completa de los instrumentos que propone el SVDI y cuarto, un uso adecuado de la información que éste genera. No obstante, en la práctica se observa que el SVDI, aún no logra la articulación de los elementos mencionados anteriormente, tiene como retos, la apropiación del sentido pedagógico del Sistema en los colegios, el uso integrado de los instrumentos que favorezcan la valoración del desarrollo infantil y en consecuencia el análisis e interpretación de sus resultados, con fines contextualizados y enriquecedores para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación y los procesos socio-culturales del desarrollo infantil: El desarrollo se concibe como un proceso sistémico, dinámico, de interacción permanente entre factores físicos, biológicos, psicológicos, pero ante todo procesos culturales y sociales, en donde todos aportan a la comprensión y construcción del desarrollo. Por lo anterior, las capacidades y funciones que los niños desarrollan no pueden ser evaluadas en términos cuantitativos, por su parte la evaluación desde esta perspectiva implica comprender el curso de su desarrollo, las transformaciones constantes en sus procesos y los avances que están por desarrollarse. De allí la importancia del contexto familiar, social y cultural de los niños, pues su desarrollo advierte procesos de interacción, es decir procesos interpsicológicos.

El SVDI, está basado en la observación, además tiene en cuenta los factores socioculturales de los niños y las niñas y la incidencia de éstos en su desarrollo. Es así como, los instrumentos no responden a la estructura de los test, pues no se da en situaciones artificiales, por el contrario, considera situaciones espontaneas y naturales del niño, los resultados entonces,

no son diagnósticos del desarrollo, sino que permiten construir una memoria del proceso recorrido por cada niño y niña.

5.1.2 Cuestionario dirigido a docentes

Ahora bien, con el propósito de recoger información sobre la práctica evaluativa de las docentes y sus concepciones respecto al desarrollo infantil y las políticas educativas, categorías que se corresponden con los objetivos especificos de la investigación, se aplicó un cuestionario a las 15 docentes de los tres colegios que participaron en la investigación, para la formulación y análisis de la encuesta se tuvieron en cuenta las tres categorías: Políticas Educativas, Modelos de Evaluación y Desarrollo Infantil. A continuación se presenta la descripción y posteriormente la interpretación, valoración y tematización de cada categoría.

DESCRIPCIÓN

Categoría Políticas Educativas y de Calidad en el Contexto Neoliberal

Se solicitó a las docentes opinar si estaban o no de acuerdo con un conjunto de cinco afirmaciones por categoría, de las cuales debían seleccionar una de las cuatro opciones: acuerdo, total acuerdo, desacuerdo, total desacuerdo, teniendo en cuenta su experiencia y conocimiento.

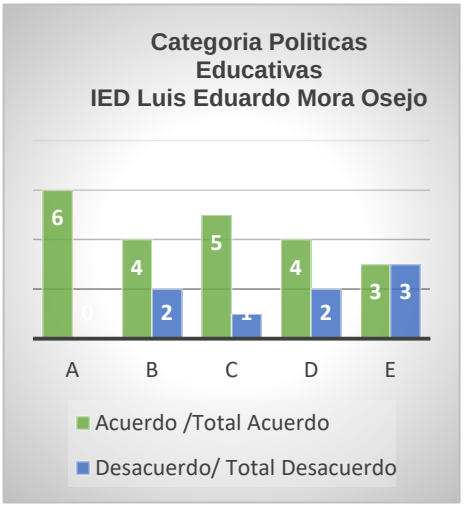


Figura 6 Categoría Políticas Educativas IED Luis Eduardo Mora Osejo. Elaboración propia

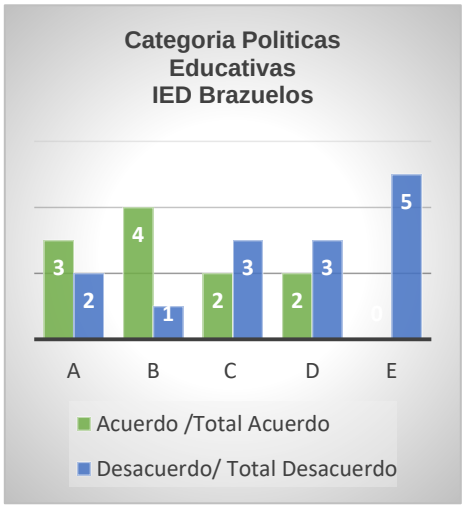


Figura 7 Categoría Políticas Educativas IED Brazuelos. Elaboración propia

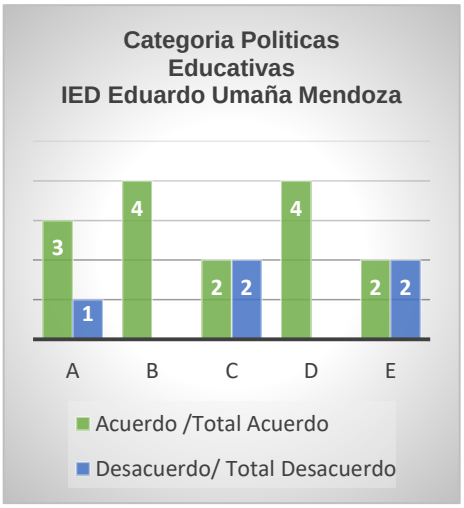


Figura 8 Categoría Políticas Educativas IED Eduardo Umaña Mendoza. Elaboración propia

Afirmaciones para la categoría Políticas Educativas

A= Acción compartida en busca de un bien común para la sociedad, que implica diálogo entre iguales e intercambio de saberes.

B= Conjunto de normas, leyes y decretos que procuran la calidad educativa, la gestión, la eficiencia, la cobertura y cambian a partir de los intereses externos en la educación.

C= Decisiones políticas, administrativas y financieras que favorecen el control y la vigilancia de acuerdo a intereses políticos y económicos.

D= Acciones pedagógicas que tienden a solucionar o prevenir problemáticas educativas teniendo en cuenta el contexto social y cultural.

E= Elementos de control, uso de instrumentos de medición, aplicación de normativas homogéneas y alejadas del contexto cultural de los suietos.

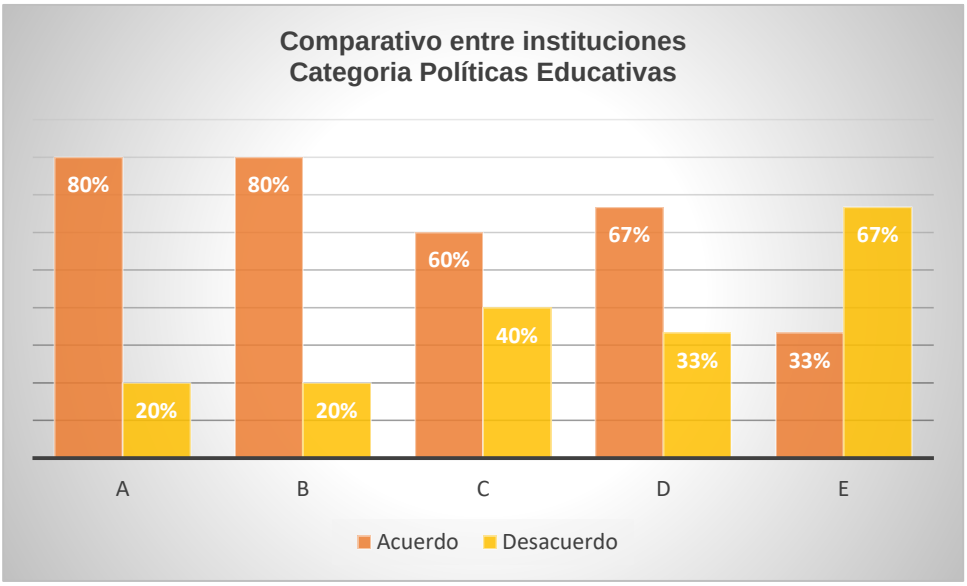


Figura 9. Comparativo Categoría Políticas Educativas. Elaboración propia

En las figuras 6, 7 y 8 se encuentra la información desagregada por colegio frente a cada una de las afirmaciones que se propusieron para la categoría de análisis, se observa variedad en las percepciones de las maestras participantes. Ahora, en la figura 9 y haciendo el comparativo entre las tres instituciones, se pueda evidenciar que el 80% de la población de maestras coinciden en opinar que las políticas educativas son acciones compartidas en busca de un bien común para la sociedad, que implican diálogo entre iguales e intercambio de saberes. El 80% aseguran que son un conjunto de normas, leyes y decretos que procuran la calidad educativa, la gestión, la eficiencia, la cobertura y cambian a partir de los intereses externos en la

educación. El 60% confirman que son decisiones políticas, administrativas y financieras que favorecen el control y la vigilancia de acuerdo a intereses políticos y económicos. Mientras tanto el 67% comparten la idea sobre las políticas educativas como acciones pedagógicas que tienden a solucionar o prevenir problemáticas educativas teniendo en cuenta el contexto social y cultural. Solo el 33% está de acuerdo con que son elementos de control, al uso de instrumentos de medición, a la aplicación de normativas homogéneas y alejadas del contexto cultural de los sujetos.

INTERPRETACIÓN

Con base en lo anterior, para las docentes de las tres instituciones la concepción sobre las políticas educativas opera en dos direcciones, de un lado, el deber ser de las políticas, y de otro lado, la manera como se dan en la realidad, en términos prácticos. Es decir, las políticas educativas debieran procurar acciones que redunden en beneficios colectivos y no particulares, que además implique diálogo e interacción entre los sujetos de una sociedad. Algunas también consideran que, en el deber ser, las realidades sociales y culturales priman sobre interés políticos y económicos. Sin embargo, atendiendo a las dinámicas administrativas, que privilegian el control, las políticas educativas se traducen en disposiciones normativas del Estado, que favorecen el discurso de la “calidad educativa”, de acuerdo a los interés particulares de las administraciones de turno.

De este modo, al establecer relación con lo expuesto en el marco teórico se puede encontrar una correspondencia con las concepciones dadas por Salazar (2006), Díaz Borbón (2005), Martínez Boom (2004) Tagliabue (1997), quienes señalan una comprensión polisémica y las relacionan con el conjunto de actividades dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos generando impactos positivos o negativos en la medida que son restrictivas o impositivas y están ligadas a relaciones de poder, autoridad y legitimidad del Estado. De este modo, las políticas educativas serian el conjunto de leyes, decretos,

disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan así mismo los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos.

Por otro lado, sobresale la opinión de las maestras respecto a su desacuerdo con la última afirmación, planteada por Alvarez Méndez (2001) y Estrada (2005), quienes sostienen que el diseño y formulación de las políticas educativas, obedecen a la imposición de las fuerzas del mercado, a los elementos de control, al uso de instrumentos de medición, a la aplicación de normativas homogéneas y alejadas del contexto cultural de los sujetos, entre otras. Ante este hecho, se observa que un gran porcentaje de las maestras legitiman las acciones políticas en favor de beneficios generales para la sociedad, pero a la vez, se contradicen al no reconocer los intereses externos, alejados de la realidad, que indudablemente permean las políticas educativas.

VALORACIÓN

Acorde con la interpretación, se puede valorar que existe una tendencia en el reconocimiento de las políticas educativas como acciones del Estado en beneficio de la sociedad, que orientan los proyectos educativos y legitiman el cumplimiento de los mismos. No obstante, parece evidenciarse un desconocimiento frente a los intereses económicos y la influencia de los organismos internacionales que guardan las políticas en el campo educativo, específicamente en el caso de las maestras participantes.

De acuerdo con sus respuestas, las políticas educativas no son elementos de control, ni se usan como instrumentos de medición, y no corresponden a imposiciones de la fuerza del mercado. Dicha situación se refleja en la naturalización y aprobación de las directrices que llegan a las instituciones y no pasan por el análisis, el debate y la discusión entre la comunidad. Sería importante que tanto docentes como directivos eleven la reflexión frente a las intencionales de las políticas, su coherencia con el contexto. Pues si bien, las políticas educativas posibilitan la transformación social, cultural y escolar, también engloban concepciones específicas sobre la educación, la calidad y el control.

Los procesos de globalización económica, las trasformaciones culturales y sociales que constantemente permean el ámbito educativo, invitan a la revisión y comprensión sobre las políticas en el contexto educativo y con ello el análisis por su significado, su aparición y sentido, su consolidación, su evaluación, y en el mismo orden obligan a considerar una postura crítica sobre estas, pues no es conveniente naturalizar el hecho de que son documentos con orientaciones, actividades y presupuestos sobre lo educativo; aunque legitiman el accionar del Estado, las políticas públicas debieran ser acciones que resuelven problemáticas contextualizadas y debieran ser definidas por la misma sociedad.

TEMATIZACIÓN

El carácter normativo de las políticas y la posibilidad de análisis en Educación Inicial: En términos generales la concepción sobre política educativa de las docentes de educación inicial en las tres instituciones participantes, se vincula desde la postura normativa, de poder y autoridad del Estado sobre las instituciones, que orienta a través de leyes y decretos la mejora de la calidad educativa.

El bajo conocimiento o comprensión de los intereses económicos, políticos, sociales, administrativos que promueven las políticas educativas, que al tiempo configuran una nueva concepción de escuela y de educación, es un elemento a tener en cuenta en el análisis que sobre políticas educativas se adelante en primera infancia. De allí, la importancia por considerar las preguntas básicas de la educación, sus fines y en consecuencia la concepción de hombre y sociedad que se está construyendo. El análisis riguroso sobre el tema, es una necesidad del campo educativo.

El análisis de las políticas educativas, ha de confrontar y superar la visión de rendición de cuentas, auditoría y control, y hallar un sentido formativo en éstas, acorde con el contexto, procurando la re-significación y sentido del sistema educativo, en consecuencia, la re-significación del docente, como profesional e intelectual. De acuerdo con Díaz Borbón (2007) el sistema escolar, ha de configurarse, desde su carácter público. Asi que, la justicia, la equidad, la

solidaridad en la formación humana integral, supere la educación como servicio de mercado orientado a la productividad económica.

DESCRIPCIÓN

Categoría Modelos de Evaluación - Antecedentes sobre Evaluación y Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)

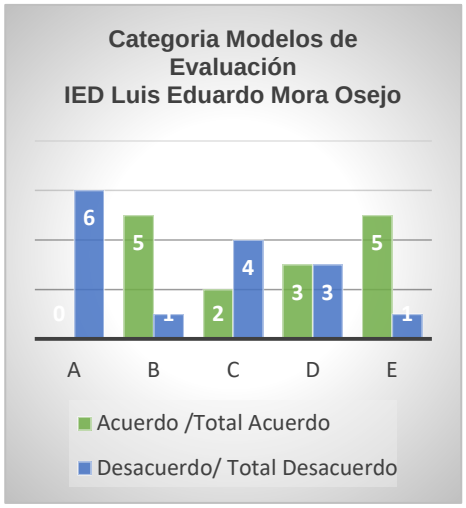


Figura 10 Categoría Modelos de Evaluación IED Luis Eduardo Mora Osejo. Elaboración propia

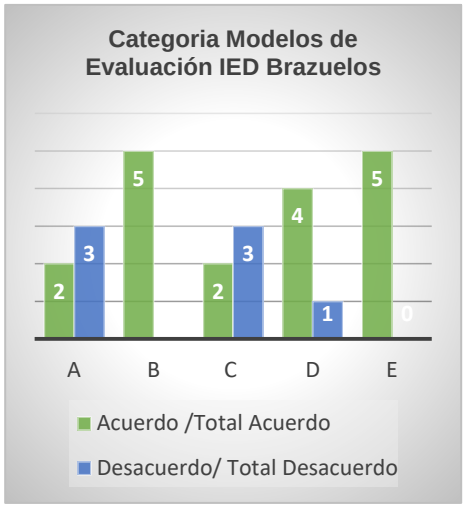


Figura 11 Categoría Modelos de Evaluación IED Brazuelos. Elaboración propia

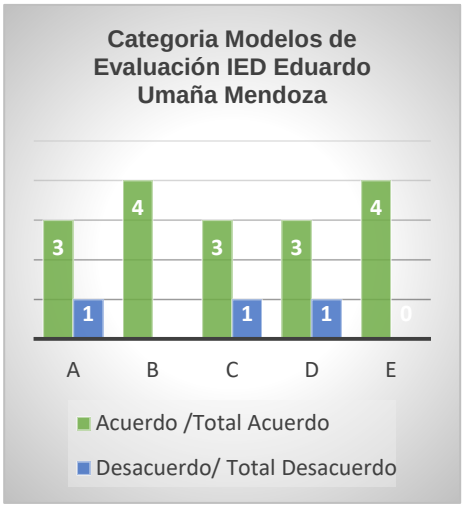


Figura 12 Categoría Modelos de Evaluación IED Eduardo Umaña Mendoza. Elaboración propia

Afirmaciones para la categoría Modelos de Evaluación

A= Aplicación de pruebas y exámenes para evidenciar el alcance de objetivos predeterminados en un proceso, juicios de valor medible en letras o números.

B= Proceso de observación y recolección de información respecto a posibilidades y necesidades del estudiante que permite reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de su aprendizaje.

C= Elemento regulador del servicio educativo, ejercicio de control y vigilancia externa que facilita la comparación, la verificación del alcance de logros –competencias, en procura de una mejora de la educación.

D= Practica compleja y proceso democrático, reflexivo, liberador y participativo de todos los sujetos involucrados en el proceso formativo.

E= Proceso dialógico y reflexivo sobre la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se considera el ambiente social y cultural de estudiantes y profesores.

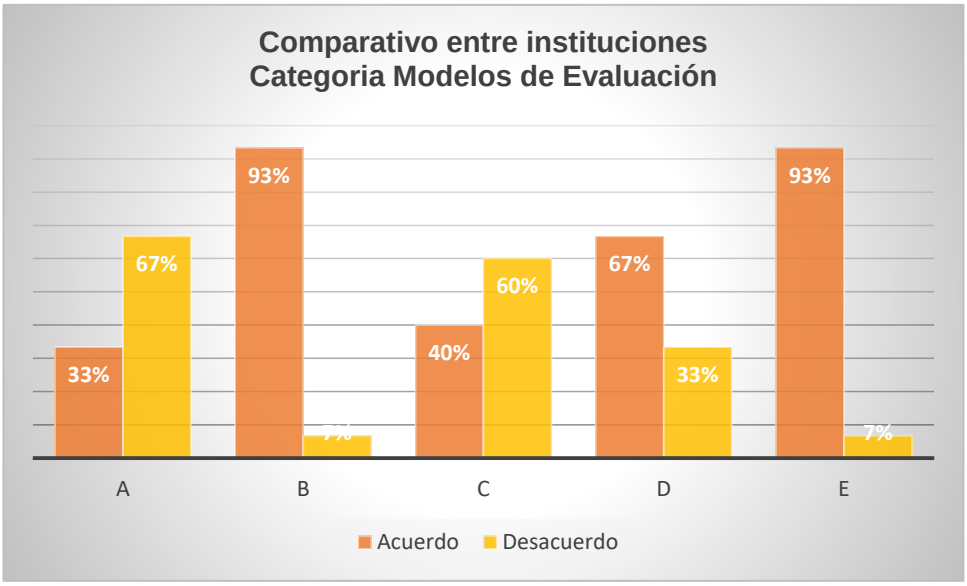


Figura 13 Comparativo Categoría Modelos de Evaluación Elaboración propia

En las figuras 10, 11 y 12 se encuentra la información desagregada por colegio frente a cada una de las afirmaciones que se propusieron para la categoría de análisis. Sin embargo, en la figura 13 al hacer el comparativo entre las tres instituciones, se observa que el 93% coinciden en concebir la evaluación como un proceso de observación, recolección y análisis de información respecto a posibilidades y necesidades del estudiante que permite reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de su aprendizaje, el mismo porcentaje comparte que, la evaluación es un proceso dialógico y reflexivo sobre la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se considera el ambiente social y cultural de estudiantes y profesores. El 67% aseguran que es una práctica compleja de procesos democráticos, reflexivos, liberadores y participativos de todos los sujetos involucrados en el proceso formativo. Por su parte, el 40% aluden que la evaluación es un elemento regulador del servicio educativo, ejercicio de control y vigilancia externa que facilita la comparación, la verificación del alcance de logros –competencias, en procura de una mejora de la educación, finalmente, el 33% la equipara con la aplicación de pruebas y exámenes para evidenciar el

alcance de objetivos predeterminados en un proceso, juicios de valor medible en letras o números.

INTERPRETACIÓN

Según los resultados descritos, se observa que las maestras legitiman el uso de los dos modelos de evaluación que se presentan en las afirmaciones. Respecto al modelo de evaluación cuantitativa, aunque coinciden en afirmar que la evaluación no corresponde a la aplicación de pruebas y exámenes que evidencian el alcance de objetivos, si están de acuerdo con que a pesar de ser un proceso de observación respecto a las posibilidades y limitaciones de los estudiantes, la recolección de información permite dar juicios de valor y tomar decisiones frente al aprendizaje de los niños.

Esta concepción se aproxima con lo expuesto por Gimeno y Pérez (2005), al concebir la evaluación formativa que refiere Scriven, como aquella que favorece la mejora del proceso de aprendizaje, en donde se resalta el rol del docente en tanto agencia la superación de dificultades de los estudiantes en su proceso. En cierta medida, también se relaciona con la evaluación como el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión, propuesta por Stufflebeam.

Conviene resaltar que, la gran mayoría de las docentes comparten la concepción de evaluación que promueve el SVDI, en relación con la comprensión de la evaluación como componente del proceso educativo, en donde la observación la recolección y el análisis de información de alcances y necesidades del estudiante, conllevan a la reflexión, la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones para el mejoramiento de su aprendizaje.

Ahora bien, otro gran porcentaje de maestras concuerdan con la comprensión cualitativa de la evaluación. Esta concepción en correspondencia con algunos planteamientos de Stake, en donde el sujeto es el centro de la evaluación y su principal característica es concebir la evaluación como herramienta fundamental que ayude a los evaluadores y evaluados a observar y mejorar lo que se está haciendo.

Es interesante observar como las maestras también perfilan una visión de la evaluación desde una perspectiva crítica, como práctica compleja de ejercicios dialógicos y reflexivos sobre la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, tiene relación con lo planteado por Tamayo (2010), Niño Zafra (2013), quienes asumen que la evaluación no es una simple medición de resultados, pues al concebirla de ese modo, se legitima un estilo de enseñanza asociado a una visión desde la tecnología educativa y el diseño instruccional. Por el contrario, la evaluación es un proceso que describe e interpreta la naturaleza de los sujetos que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural.

Por último, se presenta una contradicción por parte de las maestras en la comprensión de la evaluación desde la perspectiva crítica, pues algunas no están de acuerdo con la afirmación sobre la evaluación como elemento regulador del servicio educativo, tampoco la consideran como ejercicio de control y vigilancia externa que facilita la comparación, la verificación del alcance de logros –competencias, en procura de una mejora de la educación.

VALORACIÓN

A partir de lo anterior, se puede inferir que la mayoría de las docentes consideran la evaluación como un proceso formativo, sin embargo, la concepción de ésta no solo debe tender a la formación de los estudiantes, y a la rendición de cuentas a partir de los resultados que ellos obtengan. La evaluación como advierte Moreno (2016), provee la evidencia de éxito por parte de los alumnos, los profesores y el sistema escolar en su conjunto" (p.29). Entonces, tanto el reconocimiento de las falencias y habilidades de los niños, como el análisis sobre la práctica docente son necesarias para el proceso formativo.

Es importante superar la idea de la evaluación como ejercicio de medición, cuantificación, y control sobre resultados observables, pues legitimar esta práctica conlleva legitimar políticas educativas descontextualizadas de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

De igual forma conviene considerar que, tanto la concepción de evaluación como su finalidad, están orientadas en función del proceso pedagógico, que se visualiza en dos vías, el

avance en el proceso formativo de los niños, como la reflexión de propuestas metodológicas y pedagogicas. Al respecto Moreno (2016) plantea que muchos maestros conocen los avances teóricos y metodológicos de la evaluación del aprendizaje, algunos muestran un dominio conceptual al respecto, no obstante, dicho conocimiento no garantiza transformación en sus prácticas evaluadoras.

La revisión y reorientación del quehacer pedagógico posibilita la trasformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues implica el reconocimiento del contexto, de las necesidades de los niños, de la institución educativa.

TEMATIZACIÓN

Trasformación de las prácticas de evaluación en educación inicial: una posibilidad desde la evaluación formativa: Es relevante la idea sobre la concepción de la evaluación desde la tendencia cualitativa, que devela el proceso de los estudiantes, sus logros y retos en el aprendizaje, asi como también, un ejercicio de reflexión por parte de los docentes. La evaluación con carácter formativo y crítico reconoce el diálogo y la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tal como lo advierte Alvarez Méndez citado en Niño (2007) la evaluación, posee un carácter ético, y no solo técnico". Desde esta óptica, la evaluación se interesa por la reflexión, comprensión y mejora de los asuntos en los que trabaja, junto con la responsabilidad y compromiso de quienes se encuentran involucrados en el proceso educativo, por lo cual, la ética obliga a considerar y valorar las consecuencias que cualquier acción que se emprenda tiene en los sujetos a los que les afecta, lo que el mismo autor considera *Evaluación Democrática.*

La evaluación cualitativa, desde perspectivas críticas, supera la concepción positivista, la estrategia de la evaluación como estrategia de control, instrumento de cohesión, medición de indicadores, logros, competencias, repartición de premios y castigos, en cambio advierte una interpretación y trasformación pedagógica y política de manera individual y colectiva que cobra valor desde la praxis profesional, la autonomía y la justicia. (Díaz Borbón, 2007). Es decir, una

nueva concepción sobre evaluación y por ende sobre educación proviene de una acción progresista y trasformadora.

Complementando lo anterior, la evaluación conlleva ejercicios de meta-evaluación, en tanto la validación de los procesos solo es posible tomando distancia e interrogando sobre sus contenidos, los lenguajes en los que opera, los resultados, las consecuencias, las finalidades, el sentido de los instrumentos, en últimas, el sentido ideológico desde donde surge y desde donde se administra.

DESCRIPCIÓN

Categoría Desarrollo Infantil - Referente Conceptual del SVDI.

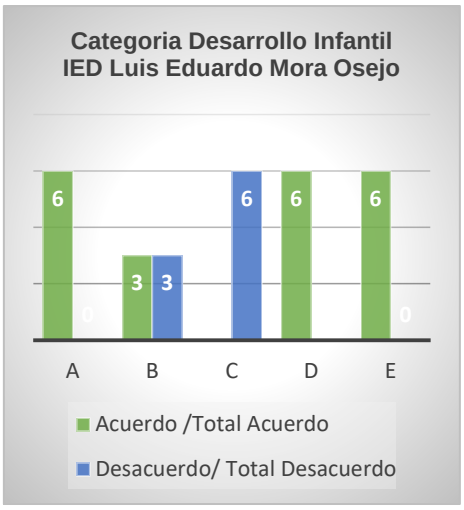


Figura 14 Categoría Desarrollo Infantil IED Luis Eduardo Mora Osejo. Elaboración propia

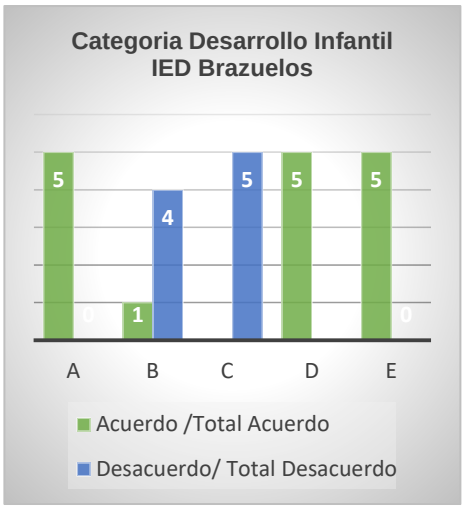


Figura 15 Categoría Desarrollo Infantil IED Brazuelos. Elaboración propia

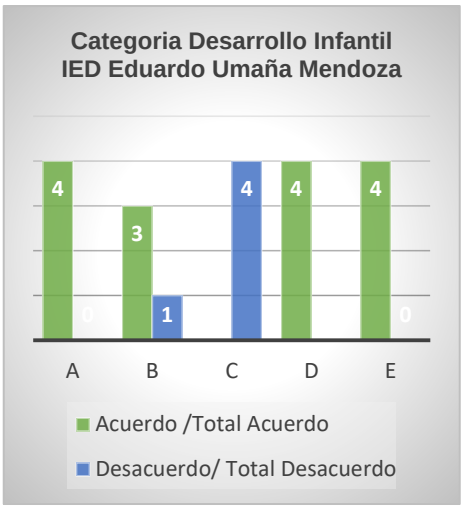


Figura 16 Categoría Desarrollo Infantil IED Eduardo Umaña Mendoza. Elaboración propia

Afirmaciones para la categoría Desarrollo Infantil

A= Producto de relaciones recíprocas entre la organización de la propia actividad infantil y su experiencia en el contexto, la cual incluye las interacciones sociales y la participación en actividades culturalmente significativas.

B= Proceso continuo, con una secuencia predecible y única. Cambios influenciados por factores genéticos y eventos durante la vida.

C= Proceso lineal con etapas especificas conforme a su intelecto y a su capacidad para percibir las relaciones maduras; estas se producen en orden fijo.

D= Proceso multidimensional determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos de reconstrucción y reorganización permanente, caracterizado por ser irregular (avances y retrocesos).

E= Proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que el sujeto realiza a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturalmente significativos que les proporcionan sus contextos

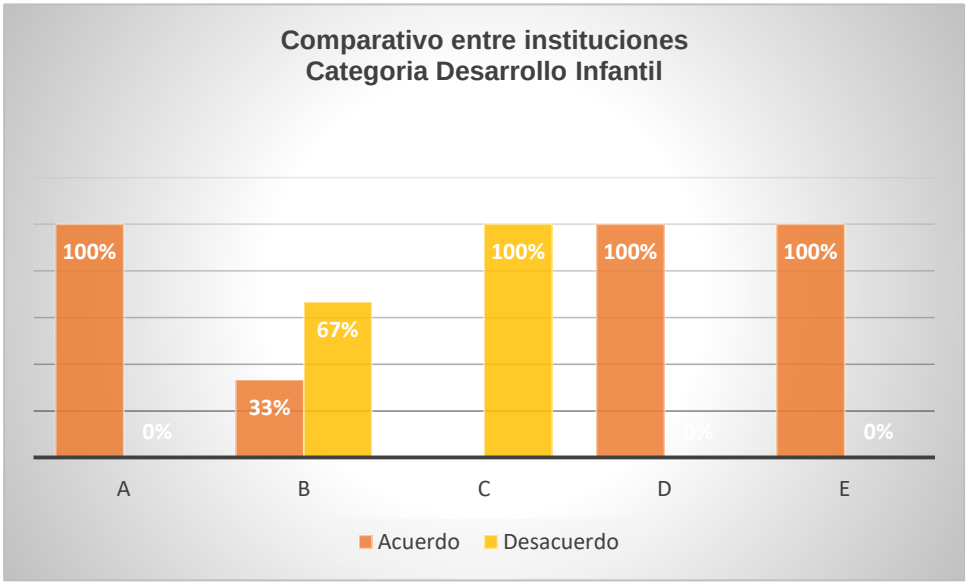


Figura 17 Comparativo Categoría Desarrollo Infantil. Elaboración propia

En las figuras 14, 15 y 16 se encuentra la información desagregada por colegio frente a cada una de las afirmaciones que se propusieron para la categoría de análisis. En la figura 17, luego del comparativo entre las tres instituciones, se observa que el total de las maestras comparten las siguientes tres afirmaciones, a propósito del desarrollo infantil primera, producto de relaciones recíprocas entre la organización de la propia actividad infantil y su experiencia en el contexto, la cual incluye las interacciones sociales y la participación en actividades culturalmente significativas. Segunda, proceso multidimensional determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos de reconstrucción y reorganización permanente, caracterizado por ser irregular (avances y retrocesos).Tercera, proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que el sujeto realiza a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturalmente significativos que les proporcionan sus contextos. En contraposición, y tambien de manera unánime aseguran que no es un proceso lineal con etapas específicas conforme a su intelecto y a su capacidad para percibir las relaciones maduras; estas se producen en orden fijo. Por su parte, solo el 33% coinciden en opinar que es un proceso continuo, con una secuencia predecible y única.

INTERPRETACIÓN

Se puede inferir de las respuestas de las maestras una tendencia marcada a la comprensión del desarrollo infantil, desde la complejidad, desde su carácter multidimensional e integral. En coherencia con lo expuesto en el marco teórico se concibe al niño, como sujeto de derechos, hecho que evidentemente ha representado un cambio de paradigma del estudio sobre desarrollo infantil, en tanto considera la dimensión social, como elemento que está presente en el ser humano, desde la infancia y se va desarrollando a lo largo de la vida. De allí, que se asuma que los niños se desenvuelven en la interacción con las personas de su entorno.

Asi pues, se evidencia como la mayoría de las maestras abandonan la idea del desarrollo como proceso lineal y predecible. Entonces, el modelo nomotético (lógico) de ciencia tradicional, queda en un segundo plano. Desde esa perspectiva, Cohen (2002) propone que existen rasgos psicológicos y estados que pueden cuantificarse y medirse con el diseño de pruebas que arrojan resultados que permiten calificar, de manera acumulativa, dichos rasgos o estados. Las pruebas tienen unos alcances y propósitos predeterminados en relación con los cuales los resultados de las pruebas se consideran fiables. El proceso de evaluación se encuentra sujeto a diversas fuentes de error, pues existen otros factores que influyen en el desempeño de la prueba. Las pruebas y la evaluación pueden implementarse de una manera justa y sin prejuicios, en la medida en que se asume que se encuentran enmarcados en unos principios y lineamientos técnicos de aplicación. Las pruebas y la evaluación benefician a la sociedad, en tanto permiten detectar problemas de conducta y perfilar posibles tratamientos y determinar aptitudes y perfiles en función de diversos requerimientos sociales. Los elementos mencionados anteriormente, desde la comprensión de desarrollo infantil que asumen las maestras de las tres instituciones, queda abolido.

Por su parte, la comprensión sobre el desarrollo infantil, considera cuáles son las dimensiones del desarrollo, el papel del niño y la niña en la sociedad, en la familia y en el mismo proceso de valoración sobre su desarrollo. Esta postura implica miradas éticas y políticas, no

solo del desarrollo, también de la evaluación del mismo. Siguiendo a Dahlberg, Moss, Pence, (2005), se requiere una mirada ética porque la praxis está definida por hábitos, formas de pensar, costumbres y usos, y una mirada política porque la acción es pública y está relacionada con nuestra vida en la sociedad.

VALORACIÓN

El avance de la psicometría y los resultados a partir de múltiples escalas y diagnósticos psicológicos y educativos, sin duda han aportado a la concepción sobre la valoración del desarrollo infantil, sin embargo, estos han estado guiados por resultados de orden netamente cuantitativo, procurando leyes y explicaciones psicológicas. En este contexto la evaluación tendría un orden referido a la estandarización de los distintos elementos del desarrollo, que en consecuencia llevaría a la clasificación, comparación de los niños, situación que aún hoy en día se conserva.

Desde perspectivas más recientes, la comprensión sobre el campo del desarrollo se han reconfigurado, ampliando las posibilidades de desarrollo de los sujetos. Teniendo en cuenta los cambios que se presentan en los paradigmas de investigación, desde las ciencias sociales, se han instaurado métodos de corte cualitativo sobre el desarrollo infantil y sobre su evaluación, tal como señala Nirenberg (2000), se pasó de “las formas mecanicistas, neopositivistas, racionalistas, objetivistas a las concepciones fenomenológicas, más relativistas e inclusivas de factores contextuales y que incorporan metodologías intersubjetivas, al incidir en los modos de conocer y abordar la realidad”. Según la autora, se observa como a partir de las nuevas concepciones se reconoce que la evaluación admite un proceso de facilitación y de re-direccionamiento de procesos, más que de diagnóstico o de un juicio per se, que aporta información sólo a personal experto y no a las personas evaluadas.

TEMATIZACIÓN

La evaluación y el desarrollo como procesos complejos: Las diversas maneras de comprender el desarrollo infantil y su consecuente evaluación conllevan un amplio sentido y un

complejo horizonte de elementos y condiciones que lo demarcan, de allí que, su comprensión debe envolver un proceso complejo, multidimensional e integral. Es decir, la comprensión del desarrollo infantil no puede reducirse a la revisión de conductas, o la generación de diagnósticos, su comprensión implica la identificación del surgimiento, el cambio de estructuras que se presentan a lo largo del desarrollo de los niños y niñas. Como lo afirma Ortiz, citado en Acosta (2003), la evaluación no puede seguirse confundiendo con la simple medición o registro de cambios conductuales. Es necesario asumirla en su verdadera dimensión: como un proceso sistémico de obtención, análisis y prescripción a partir de la información obtenida. No se puede obviar el hecho de que, la evaluación obedece también a criterios ideológicos y políticos, que poseen en sí mismos implicaciones de gran responsabilidad social y, por tanto, la opción por un determinado tipo de instrumento implica también asumir una concepción sobre la sociedad y el tipo de niños y niñas que deseamos formar (Ortiz, 2003).

Conforme a lo anterior, la evaluación del desarrollo infantil requiere que la cuantificación se encuentre referida a un marco teórico que otorgue sentido a los resultados de un proceso de valoración.

La evaluación del desarrollo infantil no presupone la objetividad del evaluador, por el contrario, advierte una interacción entre los sujetos que participan del proceso, en suma, responde a un modelo del dialógico, de comprensión de sentido de su práctica para reorientarla.

5.2.3 Grupo Focal- Entrevista semiestructurada a docentes

Continuando con los propósitos de la investigación, específicamente en relación a la caracterización de las prácticas de evaluación de las docentes de educación inicial (jardín-transición) y su relación con el SVDI, se desarrolló un grupo focal con las docentes de las tres instituciones, en el espacio se aplicó una entrevista se tuvo como guía 8 preguntas orientadoras en el marco las categorías Modelos de Evaluación y Desarrollo Infantil - Referente Conceptual del SVDI. La caracterización de las docentes participantes se encuentra en el Anexo n° 4. A

continuación se presenta la descripción y posteriormente la interpretación, valoración y tematización.

DESCRIPCIÓN

Se solicitó a docentes responder de acuerdo a su conocimiento y experiencia sobre el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en su institución las ocho preguntas. Se ha asignado a cada maestro la letra P y un número del 1 al 15, para diferenciar sus respuestas.

Docentes Institución Luis Eduardo Mora Osejo

1- Reseñe brevemente cómo fue el proceso de la Institución Educativa y de las maestras de primera infancia para el alistamiento, sensibilización, cualificación y aplicación del SVDI.

P1: A inicio del año del 2019, por parte de la referente pedagógica de compensar, nos comentan de una prueba piloto valorativa para los niños de jardín y transición, en donde se tenían unos tópicos de preguntas referentes al desarrollo del niño según su edad. Los docentes debían responder según lo visto en el aula luego realizaron una serie de capacitaciones “muy cortas” sobre las pruebas, (como ingresar al sistema, tipos de preguntas, como contestar y conocimiento de algunas preguntas que se asignaban)

P2: Se recibió una capacitación por parte de uno de las funcionarias del equipo de compensar, y el colegio dio un tiempo de media jornada para el diligenciamiento de la misma.

P3: A comienzo del año 2019 por parte de Compensar nos informaron si estábamos de acuerdo en realizar una prueba piloto de valoración a los niños y niñas del grado jardín y transición; nos explicaron que la prueba consistía en una serie de preguntas relacionadas a la edad que presentaran los niños y niñas relacionadas a su desarrollo. Los docentes respondíamos según lo observado de cada uno de ellos. También nos realizaron capacitación frente a cómo ingresar y realizar la valoración.

P4: En primera instancia fue un proceso complejo ya que las docentes de la institución no querían realizar la implementación por las constantes dudas que esto generaba;

posteriormente la plataforma presento algunas dificultades para lograr el acceso y el diligenciamiento porque se caía la plataforma o se borraban algunos apartados que ya habían sido respondidos.

P5: Un grupo de Secretaria nos comentó que se iba a implementar una valoración a los niños de Educación Inicial la cual iba a permitir a Secretaría tener una visión clara de cómo se encuentran los niños y en que parte del proceso, que arrojaría unos resultados que iban a permitir tener en cuenta para la organización de los planes de estudio y que nos sería útil. Fue un proceso con el cual nunca estuvimos de acuerdo, porque no parecía ser objetivo y si por el contrario muy general, No se respetaron las fechas, siempre se dieron largas, porque la plataforma no fue ciento por ciento confiable y al fin de cuentas se realizó completamente finalizando julio, iniciando agosto.

P6: Los docentes de ciclo recibimos una inducción sobre la prueba y sus objetivos, luego otra inducción donde nos hablaron del aplicativo y por último se aplicó la prueba con acompañamiento de la agente pedagógica de Compensar.

2- Describa su práctica de evaluación con los niños y niñas de jardín/transición haciendo mención al: Para qué (propósitos) qué (contenidos, competencias, temas, logros), cómo (estrategias didácticas) y cuándo (tiempos) y otros elementos utilizados en su ejercicio.

P1: La evaluación se genera diariamente por medio de la observación, la actividad que se propone a través de la planeación da un horizonte hacia una intención pedagógica lo que permite dar pie al proceso de desarrollo de los niños y las niñas, esto se consiga en una ficha de seguimiento en donde se va asignando los reportes descriptivos que permite ver al proceso pedagógico en el niño exaltando los avances, y al ver, un retroceso se deben tomar estrategias inmediatas para que el niño no se vea afectado.

P2: Mi práctica de evaluación con los niños de Jardín y Transición en la dimensión artística se basa fundamentalmente en la observación de los procesos de participación, disposición, expresión, para poder identificar los avances en el desarrollo progresivo de cada

uno de los niños, de acuerdo a exploraciones musicales, de movimiento, de actividades plásticas, de acercamiento a la literatura y por este mismo camino al campo dramático espontáneo. Esta práctica se realiza a diario, en cada clase, con cada niño.

P3: La práctica de evaluación se realiza de manera constante, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño y niña, lo cual permite realizar ajustes para minimizar o mejorar las dificultades que se observen y de esta manera contribuir a un buen desempeño en su aprendizaje.

P4: Por el momento no realizo proceso de evaluación con los niños y niñas, pues soy auxiliar pedagógica en el marco del convenio con Compensar.

P5: En educación Inicial de nuestro colegio, la evaluación es descriptiva, se realiza a partir de la observación constante y continua de los procesos de los niños y niñas y de todas las situaciones que el niño comparte en el colegio. En este proceso de valoración se tiene en cuenta todo, todo lo que el niño realiza es insumo para permitirnos observar sus avances o dificultades y determinar cómo apoyar al niño para que avance en sus procesos y pueda desarrollar sus habilidades

P6: El propósito de la evaluación en Jardín es valorar los procesos individuales de cada estudiante de forma integral, teniendo en cuenta las dimensiones de desarrollo más que temáticas; está se hace a través de la observación directa de los estudiantes en las diferentes vivencias en el ambiente de aprendizaje. Se hace todo el tiempo es continua. En el ciclo se creó una ficha de seguimiento donde se registra lo observado.

3- De acuerdo con su experiencia en el aula mencione cuáles son las debilidades, oportunidades y fortalezas del SVDI.

Debilidades:

P1: Al realizar la aplicación nos damos cuenta que los niños se toman por grupos etarios de edades mas no del proceso pedagógico ni se tiene en cuenta el grado en que se encuentra el niño. La valoración debe no fue oportuna y fructífera. Los tiempos de entrega de resultados se

excedieron, y por tanto no fue significativo para generar un buen impacto en el aula o en la práctica pedagógica. Me pareció tediosa, por el poco tiempo que nos otorgaron para realizarla.

P2: Parece un instrumento dirigido a la recolección de información de datos estandarizados, en un desarrollo que como el infantil, no permite ese tipo de encasillamiento. No tiene en cuenta el desarrollo corporal ni hace ningún tipo de mención al desarrollo de habilidades artísticas.

P3: No tener los resultados a tiempo. -No es un insumo pertinente. -Algunas preguntas son descontextualizadas, porque homogenizan según la edad y no tienen en cuenta al niño según sus habilidades de manera individual. -El reporte no fue significativo, porque era generalizado y no al grupo que se valora.

P4: Las preguntas no están contextualizadas. Los resultados no se entregan de manera oportuna.

P5: Contradice los avances que se han logrado en cuanto a evaluación en la institución, pues ve a todos los niños iguales y los ubica en un espacio y un tiempo iguales para todos. Es muy general para aplicar, ubica a los niños en su edad pero no tiene en cuenta sus procesos.

P6: En general esta no cumple con los propósitos de la valoración de los niños y niñas de ciclo inicial. No se tiene en cuenta el desarrollo y características individuales de cada estudiante y entorno de los mismo, y además que no se deben crear ítem generalizados, crean unas preguntas que no son acordes para los rangos de edad. Y vuelvo a resaltar que no se debe generalizar una evaluación para una zona tan grande como es Bogotá, donde se pueden encontrar diferentes entornos que intervienen en el desarrollo de los y las niñas.

P1: No responde

P2: Puede ser usado como una herramienta indirecta de evaluación del docente, ya que está dirigida a ver un resultado y no un proceso, sin tener en cuenta los antecedentes ni los recursos.

P3: No responde

P4: La evaluación no es objetiva a causa de sus ítems.

P5: No tiene en cuenta que no todos los niños son iguales y que avanzan a diferentes ritmos.

P6: Que desde la SED se crean este tipo de evaluación que no corresponde a una valoración del desarrollo infantil expuesto en la Ley general de educación.

Oportunidades:

P1: No responde

P2: Es un instrumento, que con otro tipo de orientación, sería muy útil para encontrar las necesidades en cuanto a procesos pedagógicos son requeridas en la educación infantil.

P3: No responde

P4: Permite ver un seguimiento periódico de los niños

P5: Puede contribuir para que se logre implementar estrategias asertivas para impulsar el desarrollo de los niños y niñas.

P6: Ninguna

Fortalezas:

P1: No responde

P2: Ninguna

P3: No responde

P4: Herramienta que aporta a la evaluación

P5: No responde

P6: Se da la oportunidad para realizar un dialogo y reflexión de la evaluación de primera infancia, con los diferentes actores (coordinadora, docentes, orientadoras, docente de inclusión) que participan en ciclo inicial.

4- Teniendo en cuenta que el SVDI pretende valorar el Desarrollo Infantil, ¿considera suficiente y pertinente los cuatro instrumentos (Instrumento de desarrollo individual, instrumento sobre el contexto familiar y comunitario, Instrumento sobre contexto institucional docentes-directivos) para una valoración integral del desarrollo infantil? ¿Por qué? ¿Qué tan lejos o cerca están los instrumentos para valorar el desarrollo infantil?

P1: Realmente los desconozco los instrumentos o tal vez los mostraron y no me acuerdo. Lo que realizamos los docentes es un proceso de diagnóstico que nos permite ver más o menos el contexto de cada uno de los niños, además de las fichas de seguimiento muestra las particularidades de cada uno de ellos.

P2: Considero que los instrumentos como están nombrados, serían suficientes, pero como se desarrollan no aportan nada a la evaluación del desarrollo infantil, ya que no tiene en cuenta todas las dimensiones del desarrollo infantil y las aborda de una manera estructural como si los niños se pudieran clasificar en casillas según la edad en una caracterización de un grupo homogéneo, que no permite diferencias ni ningún tipo de exploración que se salga del estándar. ¿Dónde queda el desarrollo corporal? Este instrumento sigue evaluando el resultado desde la perspectiva mecánica, como si los niños fueran un robot con características similares según la fecha de elaboración.

P3: No los tengo presente a cuales se refiere,,. pero si son tomados como una muestra para ser homogeneizada, no son pertinentes.

P4: Los instrumentos de valoración tienen muy buenas bases sin embargo es importante tener en cuenta el contexto en el que está inmerso los niños y niñas y sus familias; para lograr un resultado más acercados a la realidad.

P5: Los cuatro instrumentos pueden ser válidos lo que no es pertinente es pretender que un niño sea igual a los demás por el simple hecho de estar ubicado en el grupo, muy amplio por cierto, de edad, entendido esto como las características entre los 4 años 1 día y los 4 años 360 días. En el momento que cumple los 4 años, por ejemplo el sistema ya lo ubica en un rango y tiene que asumir dichas características de ese rango

P6: No me parece pertinente, no tiene en cuenta el entorno social, familiar de los niños y niñas. Sus procesos de desarrollo como seres únicos e individuales. No se puede crear este tipo de instrumento que crea un racero de valoraciones para todos los niños sin tener en cuenta todo lo anterior mencionado.

5- ¿Los fundamentos conceptuales y metodológicos que se presentan en la "Guía para la implementación del SVDI" aportan para la comprensión de una evaluación formativa y critica?

P1: En las cartillas se muestra información interesante y como fue desarrollada la prueba la guía fue pertinente para desarrollar el ejercicio.

P2: Las indicaciones son claras para el desarrollo y aplicación de la herramienta.

P3: No responde

P4: No, se evidencia la descontextualización y de este modo no aporta mucho.

P5: La teoría lo aguanta todo, pero definitivamente no hay coherencia con lo que se plantea teóricamente y lo que en realidad se pretende lograr con la aplicación del Sistema de Valoración.

P6: No responde

6- ¿De acuerdo con el enfoque pedagógico expresado en el PEI y en SIEE del colegio, considera pertinente el SVDI?

P1: No, realmente no daba ninguna línea de enfoque ni con el PEI ni el SIE además en la institución se entregan reportes cualitativos y descriptivos por el proceso individual mas no es generalizado.

P2: De la manera como se aplicó, según el contenido de cada instrumento, no lo considero pertinente, ya que no hace ningún aporte.

P3: No, porque el SVDI son generalizadas y en el colegio se realiza una valoración descriptiva de cada niño según sus habilidades y/o dificultades que se observa diariamente frente a su proceso de aprendizaje.

P4: No cuento con la suficiente información sobre el PEI y el SIEE para considerar ello.

P5: Definitivamente no, hemos avanzado muchísimo frente al proceso evaluativo de los niños, realizamos una valoración descriptiva en la que vemos a cada niño de manera particular y tenemos en cuenta sus procesos, no el que logre o no logre algo, se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño de manera individual.

P6: No es pertinente, puesto que en la Institución se tiene una valoración descriptiva integral, donde se le da a conocer a los padres los procesos de desarrollo que tienen sus hijos o hijas, es individual y se tiene en cuenta las características individuales.

7- ¿Cómo se puede aprovechar la información que se obtiene por la aplicación del SVDI para el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior del aula?

P1: Siento que debió ser provechosa para hacer un diálogo de experiencias y posibles elementos a mejorar en la práctica, pedagógica lo que permite dar fe el trabajo que se desempeña en el aula.

P2: La información que se obtiene debe ser compartida a la institución en un tiempo prudente, para que así sea un aporte al desarrollo infantil, no al finalizar el año cuando los niños ya no están asistiendo a clases.

P3: Pienso que la información debería ser más puntual al grupo que se está valorando y no de manera generalizada para todos los grupos. No tienen ningunas estrategias puntuales que puedan ser aplicadas al aula.

P4: En primera instancia como recurso para la generación de espacios de análisis y reflexión para posteriormente reunirse con el demás equipo de trabajo para concretar estrategias o acciones de apoyo individual o en conjunto con el fin de mejorar aspectos negativos y por último, aprovechar las reuniones de comisión de evaluación para llevar a cabo un seguimiento a estos resultados. En cuanto a la práctica pedagógica disponer el espacio para llevar a cabo acciones que normalmente no se estaban ejecutando con los niños y niñas para realizar una observación más a fondo y entender al niño y a la niña como ser integral.

P5: Primero que todo hay que replantearla, porque de no ser así todo el trabajo se pierde, lo he dicho en varias ocasiones no todos los niños son iguales, ni tienen ritmos de aprendizaje iguales, no por el hecho de tener la misma edad avanzan de igual forma en sus procesos.

P6: No se puede aprovechar, primero porque no es individual, no tiene en cuenta el entorno y además no llegan los resultados y si llegarán cuando lleguen los niños o niñas ya pudieron haber dado un salto en su desarrollo y no están el mismo que se valoró.

8- ¿Es posible, con los resultados de la aplicación de la Guía hacer retroalimentación, regulación, orientación o devolución para reconocer el proceso de desarrollo de los niños y mejorarlo?

P1: Si se puede hacer retroalimentación con una información más específica, lo que le permitirá tener un buen dialogo entre los docentes y poder determinar estrategias que permitan el buen direccionamiento al docente para mejorar en su aula.

P2: No. En la medida que es estándar y no da espacio a la observación del proceso y de la injerencia del contexto en el que se encuentra cada niño.

P3: Se puede generar mejores resultados, pero solo si se da en un tiempo más corto y si es flexible y desde una mirada individual teniendo en cuenta al niño y niña desde su contexto.

P4: Claro que sí, inicialmente es importante realizar una reflexión con argumentos, hipótesis, intuiciones y presentimientos que permitan reconocer si dentro del quehacer pedagógico se está presentando alguna falla o si por el contrario no se evaluó dentro de los rasgos correspondientes; sin embargo aunque ya se tienen los resultados de los niños y niñas evaluados el año anterior no se permite realizar una retroalimentación primero porque llegan después de que finaliza el año escolar y segundo porque claramente se presentaron inconsistencias en los rangos en los que se evaluaba a los niños.

P5: No lo sé, nunca conocí los resultados de dicha implementación, la verdad me sentí burlada, no entendí para que tuve que aplicar dicha implementación si nunca supe para que se hizo y las recomendaciones que hicimos nunca las tuvieron en cuenta, siempre lo manifestamos desde el primer momento, pero igual sin resultados, no hay justificación. Además como fue planteada es muy general y nunca va a poder afirmar objetivamente en que parte del proceso van los niños.

P6: No.

Docentes Institución Educativa Brazuelos

1- Reseñe brevemente cómo fue el proceso de la Institución Educativa y de las maestras de primera infancia para el alistamiento, sensibilización, cualificación y aplicación del SVDI.

P7: En años anteriores la calificación era dada por un número de 1 a 5, luego se cambió a letras A (aceptable), B (bien) y E (excelente) pero aún no cumplía con el sentido de la evaluación. Posteriormente, se abordó otro sistema donde se utilizaron “emoticones” o “caritas” según los avances o dificultades que presentaba el niño. Por último, se está evaluando según los procesos de desarrollo de cada estudiante, sin calificar o descalificar ningún estudiante donde se evalúan los DBA derechos básicos del aprendizaje en las siguientes escalas: I (inicio), P (en proceso) y A (avanza).

P8: En una reunión de ciclo nos explicaron en qué consistía el sistema de evaluación, después nos reunieron nuevamente para explicar más detalladamente qué era, para qué era etc.,

luego con el acompañamiento de compensar nos hicieron un taller y un acompañamiento mientras el proceso de evaluación.

P9: Se dio un taller, en él se manifestó puntos de acuerdo y desacuerdo por parte de las docentes. Se entregó la cartilla y se presentó el instrumento, en el cual manifesté interés por su aplicación, tanto que insistí hasta que tuve el acceso al link. De la secretaria y del convenio con Compensar se envió el link para la aplicación. El link y su contenido no era lo que esperaba pues se presenta como una de las escalas de valoración existente por rangos de edad y no da cuenta específicamente de las capacidades de niños y niñas individualmente, sino que es general.

P10: Yo lo conocí a través del pedagogo del Convenio con Compensar, el planeó y ejecuto un taller. Primero se obtuvieron los saberes previos y la concepción de evaluación y de valoración de cada una de las maestras. Luego nos dió a conocer el objetivo del SVDI, la organización y el funcionamiento de la plataforma. Finalmente, se hizo el ejercicio de valoración y la socialización de resultados grupal e individual

P11: Los profesionales de acompañamiento pedagógico hicieron algunas reuniones con las maestras de primera infancia del colegio, solo una vez estuve presente, en ese espacio realizaron un taller de sensibilización sobre el desarrolle infantil y los procesos de evaluación en este ciclo, y algo comentaron a cerca del Sistema de valoración, recuerdo que hubo una “tensión” por parte de algunas maestras. Luego, tengo entendido que hubo otro taller donde les enseñaron como hacer uso de la plataforma y ya ellas continuaron con el proceso. Recuerdo que como en la mitad del proceso, la profesional psicosocial del Convenio de Compensar, me solicito el apoyo para trabajar con los padres de familia, en algo del Sistema, pero no quedo clara la finalidad, ella les preguntaba aspectos de la crianza, rutinas, relación entre padres e hijos, pero la verdad no comprendí cual era la relación con la evaluación de los niños.

2- Describa su práctica de evaluación con los niños y niñas de jardín/transición haciendo mención al: Para qué (propósitos) qué (contenidos, competencias, temas, logros), cómo (estrategias didácticas) y cuándo (tiempos) y otros elementos utilizados en su ejercicio.

P7: La evaluación es cualitativa, para ver sus avances y dificultades teniendo en cuenta los DBA. Los niños y niñas son constantemente evaluados mediante ejercicios de observación, participación, actitud, dinámica, elaboración de trabajos y evaluaciones escritas.

P8: El propósito es poder tener una valoración de cada niño en diferentes aspectos y esta queda en una plataforma que podría ser consultada en cualquier parte del país. Los contenidos son evaluar de una manera integral al niño si lo hace, si lo intenta o no lo hace, en las actividades diarias con los niños, eso va implícito; después es retomar lo trabajado y responder la evaluación, el tiempo durante una semana lo puede uno realizar.

P9: En mi ejercicio utilizo, videos y fotografías como registro a largo plazo, en las cuales encuentro respuestas, la observación de acuerdo al trabajo pedagógico propuesto desde los mismos niños, en ellos se evidencia sus intereses, además realizo un registro de observación semanal que da cuenta de la continuidad en procesos de desarrollo. Este registro se lo hago evidenciando situaciones tanto positivas como negativas en las practicas pedagógicas relevantes. También lo retomo del resultado en la asamblea y las evidencias en comportamientos durante el juego, las expresiones de arte y la literatura.

P10: La evaluación en grado jardín se hace a partir de lo observado en los diferentes escenarios del colegio y las experiencias que se dan naturalmente y las experiencias planeadas según los intereses y/o necesidades del grupo.

Para la evaluación es muy importante tener a la mano el diagnóstico que se hace en las primeras semanas de jardín pues da cuenta de las habilidades que tiene el estudiante, asi mismo, se tiene en cuenta su caracterizacion, comunicativa, emocional, social, cognitiva y estoy atenta a cual es su actividad o habilidad en la que es más bueno, porque es el punto de partida para fortalecer lo que no le gusta, no le llama la atención o sabe que necesitara esforzarse más.

Para qué: el objetivo de evaluar los procesos de los niños, es saber si las estrategias que estoy implementando son efectivas o si debo poner en práctica otras, todos los niños no aprenden

de la misma manera, por tanto es muy normal que vea mi objeto de aprendizaje varias veces pero de diferente manera.

Lo que evaluó son los avances y/o retrocesos en sus habilidades. Mi objetivo en el jardín fundamentalmente es que los niños disfruten su jardín y se desarrolle en su máxima expresión la empatía.

La evaluación es continúa pues todo el tiempo hay cosas nuevas, cada escenario del colegio o que se organice para ellos darán frutos y ponen a la vista el liderazgo, la fluidez verbal, la preocupación por el otro, el diálogo y la resolución de problemas, estas por nombrar algunas de las tantas cosas que se pueden observer y que son importantes para mí como maestra y que los padres conocen.

P11: Bueno, yo como no estoy directamente en clase con los niños y niñas de primera infancia no realizo una práctica de evaluación puntual, aunque en los espacios que tengo con ellos trato de tener muy presente el tema de las dimensiones del desarrollo. En este ciclo uno no se enfoca en los contenidos, uno centra la atención en los progresos que han tenido respecto a sus habilidades y progreso en el desarrollo de ciertas actividades. Me he dado cuenta que las maestras realizan un registro individual de los niños, y me imagino que el desarrollo de guías, talleres y actividades lúdicas, son herramientas que les permiten evaluar.

3- De acuerdo con su experiencia en el aula mencione cuáles son las debilidades, oportunidades y fortalezas del SVDI.

Debilidades:

P7: No responde.

P8: La plataforma no deja hacer modificaciones de los nombres de los niños o retirar un estudiante o agregar otro. No tiene en cuenta que hay niños con discapacidad o con algunas condiciones especiales. Que si en el momento de diligenciar la evaluación el estudiante tiene una edad y al próximo mes avanza en edad ya le corresponde otra evaluación

P9: Es una escala

P10: Se queda corto para todo lo que los niños tienen.

P11: En general, los proyectos que vienen de la SED, siempre llegan tarde al colegio, y no corresponden con los tiempos institucionales. La sensibilización frente al sistema es corta, no se profundiza el sentido de la aplicación de los instrumentos ni su relación con la evaluación en el colegio

P7: De todas formas evalúa al niño en forma comparativa

P8: Que miden a todos los estudiantes como iguales y la evaluación en los niños de preescolar es procesual, cualitativa. Dicen el curso hace o no hace.

P9: Que se convierta en una escala más de seguimiento como las existentes respondiendo a generalidades, sin tener en cuenta la individualidad.

P10: Es rígido a los meses de edades, si niño cumplió años se debe diligenciar de nuevo. Si mal no recuerdo no tiene caracterizado los estudiantes con NEE.

P11: No tiene en cuenta a los niños con limitaciones fisicas o cognitivas

Oportunidades:

P7: Evaluar al estudiante cualitativamente y no cuantitativa.

P8: De acuerdo al resultado como docente se puede replantear algunas actividades y fortalecer ciertos ítems donde quedaron bajos algunos niños.

P9: Se puede implementar desde la observación y registro de niños y niñas.

P10: Es adsequible.

P11: Es una herramienta que pudiera servir para revisar las acciones y actividades de las docentes y fortalecer el trabajo en el aula con los niños

Fortalezas:

P7: Se tiene en cuenta los procesos de desarrollo de cada estudiante.

P8: Crear una plataforma donde se puede consultar la evaluación de los niños en cualquier lugar del país.

P9: Que se puedan evidenciar diferentes desarrollos

P10: Esta organizado por edades. Da resultado grupales e individuales.

P11: Es difícil evidenciar las fortalezas de la aplicación del sistema, puesto que el proceso se realizó tarde y los resultados llegaron tarde.

4- Teniendo en cuenta que el SVDI pretende valorar el Desarrollo Infantil, ¿considera suficiente y pertinente los cuatro instrumentos (Instrumento de desarrollo individual, instrumento sobre el contexto familiar y comunitario, Instrumento sobre contexto institucional docentes-directivos) para una valoración integral del desarrollo infantil? ¿Por qué? ¿Qué tan lejos o cerca están los instrumentos para valorar el desarrollo infantil?

P7: Los instrumentos son suficientes y pertinentes porque se abordan todos los frentes que tienen que ver con el buen desarrollo de los niños y niñas, sin embargo, todo instrumento hay que adecuarlo a las necesidades y contexto de los niños y niñas.

P8: Si es pertinente, los 4 aspectos que tiene en cuenta para la evaluación porque es el contexto de los estudiantes pero es simplemente un instrumento que indica si el niño hace o no hace o como queda el curso y no tiene en cuento el proceso de los estudiantes, las dificultades que tiene algunos o casos especiales.

P9: Creo que debe ser una articulación y más de ser instrumentos de valoración realmente se consideren las necesidades de los niños, las niñas.

P10: Me parece pertinente, porque está teniendo en cuenta los ambientes más cercanos y casi únicos en que los niños se mueven, los cuales se esperan sean seguros, protectores y den respuesta a las necesidades de los estudiantes.

P11: Es interesante que el Sistema busque tener en cuenta no solo el desarrollo que tienen los niños frente a unos procesos de desarrollo, sino tambien el contexto familiar e

institucional. Sin embargo, no me queda clara la relación entre ellos, y por ejemplo el instrumento de directivos lo desconozco.

5- ¿Los fundamentos conceptuales y metodológicos que se presentan en la “Guía para la implementación del SVDI” aportan para la comprensión de una evaluación formativa y critica?

P7: Considero que son apropiados a la medida y estrategia adoptada por el evaluador.

P8: Son un estándar que deben cumplir los niños en un rango especifico de edad y si no lo cumplen estaría mal y hay niños que ya están más avanzados para la edad o algunos no

P9: Si, dan respuesta solo a una escala.

P10: No recuerdo conocer la guía.

P11: Alguna vez, vi que a algunas maestras les hicieron entrega de una cartilla y unos cd, s pero la verdad, no he estudiado los fundamentos conceptuales.

6- ¿De acuerdo con el enfoque pedagógico expresado en el PEI y en SIEE del colegio, considera pertinente el SVDI?

P7: Se trata de integrar y adecuar el enfoque pedagógico para que cumpla con los propósitos propuestos de tal forma que cumpla también con los estándares de calidad.

P8: No, SVID va por un lado y no aporta al PEI y el SIEE de la institución

P9: No, porque nosotros de acuerdo al PEI damos cuenta de procesos de niño a niño, no respondiendo a una escala, lo hacemos en la observación entregada en la planeación.

P10: En lo que recuerdo me pareció muy concreto y de respuesta cerrada. El colegio trabaja con modelo desarrollista y en jardín las experiencias son las que mayor significado dan al aprendizaje del estudiante, el boletín tiene una parte que se denomina "te cuento que" que es la parte favorita de las reuniones porque da cuenta de quién es su hijo en el colegio, que le gusta, que se le facilita, con que no ha podido.

P11: Es posible que exista una relación con el PEI, y con la evaluación que se realiza en primera infancia, esta es diferenciada con el resto de la evaluación en el colegio. Pero, hasta el momento no hemos desarrollado el ejercicio conciente para determinar si se relaciona o no.

7- ¿Cómo se puede aprovechar la información que se obtiene por la aplicación del SVDI para el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior del aula?

P7: Apropiarse de la información y realizar los cambios de actitud necesarios que de una forma u otra apunten al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

P8: Sirven para hacer ajustes a las actividades realizadas en el aula y donde arroje que hay algunas falencias en los niños o que se le debe reforzar a otros

P9: La verdad, no era lo esperado, llego tarde, cambios de edades y de procesos.

P10: Da una mirada de elementos puntuales que pueden ser importante a nivel del grupo.

P11: Los resultados de la aplicación del sistema llegaron muy tarde al colegio, casi al finalizar el año, no hubo tiempo de analizar su aporte en los procesos de los niños. Posiblemente sirvan para tener un marco de referencia en el siguiente grado que cursaran los niños, pero la idea sería potenciar procesos en el mismo año en el que se apliquen.

8- ¿Es posible, con los resultados de la aplicación de la Guía hacer retroalimentación, regulación, orientación o devolución para reconocer el proceso de desarrollo de los niños y mejorarlo?

P7: Todo instrumento debe estar sujeto a cambios de fondo y de forma ya que cada evaluador tiene propósitos específicos de acuerdo a las necesidades o dinámica de grupo. Individualmente tambien da información.

P8: Los resultados nos los dieron a conocer de manera muy rápida no dieron la oportunidad de poderla analizar de la manera que se debería haber hecho para que fuera más fructífera.

P9: No, es generalizado más grupal que individual.

P10: No responde.

P11: Aunque uno logra hacer ejercicios de retroalimentación con los niños pequeños, sus procesos presentan avances y retrocesos, y eso lo hace más complejo. Se buscan herramientas para que ellos alcancen logros y habilidades.

Docentes Institución Eduardo Umaña Mendoza

1- Reseñe brevemente cómo fue el proceso de la Institución Educativa y de las maestras de primera infancia para el alistamiento, sensibilización, cualificación y aplicación del SVDI.

P12: El proceso se radica en el desempeño del niño en el cual se realiza una evaluación especifica del desempeño del niño sentado en unas bases conceptuales que proporcionen un desarrollo y protección integral en cada momento del aprendizaje del estudiante donde se identifique la evolución y se enfatice en la práctica pedagógica con la calidad referida a la aplicación de este en los estudiantes y su evolución apoyada en los docentes y la institución.

P13: En el colegio Eduardo Umaña Mendoza al contar con asesora pedagógica y acompañamiento SED, conto con asesoría acerca de implementación de estos instrumentos se brindó capacitación de apoyo y se dieron los espacios para diligenciamiento o aplicación de SVDI.

P14: Durante el proceso de valoración de los estudiantes hemos estado atentas a sus avances y fortalezas, en el grado de transición se evidencian en los estudiantes mayor transformación es sus hábitos, actitudes y comportamientos, frente a cumplir las normas, realizar sus actividades y ser respetuoso y tolerante con sus pares. El proceso de valoración de la institución es cualitativo, donde resaltamos sus cualidades y habilidades más importantes desde cada eje de formación y por supuesto describiendo sus debilidades y los que el estudiante debe mejorar con apoyo de los padres.

P15: Con la ayuda de medios audiovisuales, se nos hace una presentación del documento, mediante una exposición clara de cada punto contenido , los propósitos de esta evaluación y la forma de aplicarla a los niños y las niñas de la institución, se generan una serie de preguntas por parte de los maestros, las cuales son aclaradas por las personas encargadas de hacer la presentación, luego se hace la base de datos correspondiente a los estudiantes de cada uno de los cursos y se establece el cuestionario de preguntas perteneciente a cada uno de los grupos, teniendo en cuenta las edades de los niños, estableciendo a su vez unas fechas para

empezar a aplicar las evaluaciones a los estudiantes y recopilar toda esta información para hacer una entrega final de todo el trabajo.

2- Describa su práctica de evaluación con los niños y niñas de jardín/transición haciendo mención a: Para qué (propósitos) qué (contenidos, competencias, temas, logros), cómo (estrategias didácticas) y cuándo (tiempos) y otros elementos utilizados en su ejercicio.

P12: Se realiza mediante los desempeños y actividades realizadas con el fin de lograr una integración entre los niños y el docente con el propósito de obtención de aprendizaje completo y total comunicación entre estudiante y su entorno educativo, las competencias se harán mediante la participación activa como foco principal utilizando estrategias didácticas tales como el juego simbólico.

P13: En mi practica evaluativa me ciño al SIE institucional en la que se plantea para P.I , un evaluación continua consensuada con propósito de apoyar en el desarrollo de procesos en los niños teniendo en cuenta intencionalidades , desempeños planteados en acuerdo de ciclo inicial como también ritmos de aprendizaje de mis pequeños de acuerdo a diferentes estrategias según las necesidades de los niños y teniendo en cuenta infraestructura y recursos de la institución como dinámicas familiares para el apoyo a la práctica educativa.

P14: Cada mes se tienen en cuenta los propósitos del área que están en las mallas curriculares de la institución y lo que se busca con las actividades que se están desarrollando con los estudiantes, en reuniones de nivel (Transición) se establecen las tareas y trabajos que se van a plantear por 15 días o un mes en clase. Se tiene en cuenta las habilidades y destrezas que han manifestado los niños y niñas y de acuerdo a eso se avanza en el proceso. Además, se trabajó por Proyecto de Aula que también contribuye al aprendizaje de una forma lúdica y renovada por medio de talleres, juegos, canciones, lecturas; entre otros.

P15: Se inicia con una observación de los procesos de desarrollo de los niños y se busca dar respuesta a las preguntas generadas desde el cuestionario, buscando que se haga una evaluación más particular sobre las competencias desarrolladas por los y las niñas, teniendo en

cuenta dimensiones del desarrollo en la primera infancia: Comunicativa, cognitiva, corporal, socio afectiva, estética, ética. Se evalúa diariamente a cinco niños, respondiendo a todas las preguntas y al completar el total de estudiantes, se procede a pasar las respuestas en el cuestionario guardado en la página y para esto disponemos de una jornada para terminar con la aplicación de este sistema de valoración en la primera infancia.

3- De acuerdo con su experiencia en el aula mencione cuáles son las debilidades, oportunidades y fortalezas del SVDI.

Debilidades:

P12: Falta de tiempo y de recursos

P13: Generaliza el proceso de los niños

P14: En ocasiones el tiempo no da para evaluar todo lo que propone el sistema de valoración y de la forma que lo plantea algunas actividades no se pueden desarrollar.

P15: Debido a los grupos tan numerosos, se hace dispendiosa esta evaluación.

P12: Cambio normativo.

P13: No toma el desarrollo del niño como individual progresivo.

P14: Que puede confundir el proceso de evaluación que se tiene en la institución.

P15: Por ser tan personal y dados los grupos grandes se corre el riesgo de que esta manera de evaluar no responda a las necesidades inmediatas.

Oportunidades:

P12: Posibilidad de otras entidades al apoyar los proyectos, grupos cercanos externos de la institución.

P13: Replantear la propuesta.

P14: Es una nueva forma de evaluar a los estudiantes, de acuerdo a diferentes momentos de trabajo y a las actividades que proponen para hacerlo.

P15: Se tienen en cuenta todas las dimensiones del desarrollo infantil en la edad de primera infancia.

Fortalezas:

P12: Buenos procesos participativos, Apoyo de los programas del centro.

P13: Crea reflexión en la misma viabilidad del instrumento

P14: Un cambio de evaluación que se puede complementar con la cualitativa que se maneja en la institución.

P15: Se puede hacer una valoración más personalizada**.**

4- Teniendo en cuenta que el SVDI pretende valorar el Desarrollo Infantil, ¿considera suficiente y pertinente los cuatro instrumentos (Instrumento de desarrollo individual, instrumento sobre el contexto familiar y comunitario, Instrumento sobre contexto institucional docentes-directivos) para una valoración integral del desarrollo infantil? ¿Por qué? ¿Qué tan lejos o cerca están los instrumentos para valorar el desarrollo infantil?

P12: Sí, es adecuado para el tamizaje con la ventaja de involucrar a los padres de familia siendo un instrumento complementario en la evaluación de los procesos de los niños. Puede estar tan lejos o cerca según el uso a las próximas generaciones a las cual se les brinde el adecuado manejo de este proceso a futuro.

P13: Los cuatro instrumentos si están estructurados para manejar todos los ámbitos en que el niño de desarrolla, sin embargo es un poco estandarizado en contraste con informe individual que se tiene establecido en la institución y que realizamos periódicamente docentes.

P14: De acuerdo a lo establecido para lograr un sistema de valoración completo e integral se necesita conocer desde las familias y sus dinámicas, los procesos que manejan los docentes desde sus clases y lo que hace el colegio desde las directivas para cumplir y hacer valer los

deberes y derechos de cada actor que hace parte de la comunidad educativa. Es una apuesta muy viable para tener en cuenta siendo un instrumento de apoyo para el sistema de evaluación que tiene el colegio.

P15: Los cuatro instrumentos empleados para la valoración son suficientes, ya que abarcan todos los ejes de desarrollo importantes a tener en cuenta en la evaluación de los procesos de desarrollo infantil.

5- ¿Los fundamentos conceptuales y metodológicos que se presentan en la "Guía para la implementación del SVDI" aportan para la comprensión de una evaluación formativa y critica?

P12: Si, ya que permite identificar las competencias desarrolladas y estrategias permitiendo herramientas significativas de un mejor aprendizaje.

P13: Los instrumentos aportan para el desarrollo o aplicación del instrumento.

P14: Es un manual que orienta como aplicar este sistema de valoración, brindando aportes a los docentes para que puedan utilizar algunas herramientas que ofrece para poder completar la evaluación de cada colegio.

P15: Si los fundamentos conceptuales y metodológicos si aportan a la comprensión para la aplicación del instrumento

6- ¿De acuerdo con el enfoque pedagógico expresado en el PEI y en SIEE del colegio, considera pertinente el SVDI?

P 12: Sí, es el proceso en el cual se tiene en cuenta las diferentes etapas del desarrollo en el niño a través de los procesos evaluativos.

P13: En cuanto a la pedagogía crítica analiza el individuo pero por preguntas estandarizadas, en cuanto al SIEE ya mencionaba que está en contradicción con la valoración individual de cada niño que se reporta lleva trimestralmente pero que se lleva en cada una de las experiencias pedagógicas.

P14: Es una buena estrategia, busca que los estudiantes tengan una educación de calidad con derechos, garantizando una educación integral, orientada al logro de mejores

resultados académicos, convivenciales y comunitarios. Así mismo, el sistema de valoración permitirá ver con sentido lo que hacemos a diario, es decir, creamos un currículo con énfasis en gestión comunitaria.

P15: Si es una herramienta que se puede aprovechar para hacer una evaluación de actividades específicas, que a futuro pueden mejorar nuestras prácticas pedagógicas.

7- ¿Cómo se puede aprovechar la información que se obtiene por la aplicación del SVDI para el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior del aula?

P12: A través de las habilidades motoras gruesas y finas, desarrollo social y personal, en las actividades diarias teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.

P13: Si se toma resultados se retroalimenta con pares de docentes para realizar actividades de fortalecimiento de dichos ITEMS.

P14: Lo que nos brinda este proceso de valoración en el desarrollo de las técnicas de enseñanza – aprendizaje son enfocadas al mejoramiento del rendimiento académico mediante los procesos constantes de evaluación para alcanzar los objetivos establecidos. Además, surge como la necesidad de obtener resultados acerca de los sucesos que están ocurriendo y buscar las soluciones respectivas a cada situación que se presenta en la cotidianidad escolar y sobre todo busca características similares que puedan ayudar a establecer prioridades y resolver problemáticas de cada núcleo familiar.

P15: Se puede aprovechar ya que nos muestra situaciones muy puntuales sobre algunos comportamientos de los niños, lo que nos permite incluir ciertas dificultades en los planes de mejoramiento que realizamos al finalizar cada uno de los periodos.

8- ¿Es posible, con los resultados de la aplicación de la Guía hacer retroalimentación, regulación, orientación o devolución para reconocer el proceso de desarrollo de los niños y mejorarlo?

P12: Si es posible ya que el niño aprende a partir de todo aquello que hay en su entorno inmediato siendo un aprendizaje significativo para mejorar la continua retroalimentación en cada proceso.

P13: Es posible tomarlos como un insumo de trabajo en pro de fortalecer procesos en los niños.

P14: Es algo que se está haciendo, ya que nos permite reconocer de cada niño y niña que aspectos debemos trabajar para mejorar su proceso de aprendizaje de acuerdo a las áreas básicas del conocimiento.

P15: Si, considero que es necesario hacer una evaluación de todo este proceso, para hacer ajustes que tiendan a corregir y mejorar esta práctica valorativa.

INTERPRETACIÓN

Categoría Desarrollo Infantil - Referente Conceptual del SVDI.

Teniendo como referencia las respuestas de las maestras, (primera pregunta) se evidencia que el proceso que se llevó a cabo en las instituciones para el alistamiento, sensibilización, cualificación y aplicación del SVDI, se dio inicialmente por parte de los profesionales de acompañamiento técnico, del convenio de primera infancia con la caja de compensación Compensar. Según lo comentan las maestras, el proceso se limitó a una reunión, exposición o presentación sobre el propósito del SVDI. En el encuentro se abordaron algunas reflexiones sobre la concepción de evaluación y desarrollo, aunque según las opiniones de las maestras se hace evidente que el interés se centró en la explicación acerca de uso de la plataforma y de los instrumentos. Comentan algunas maestras que la socialización que tuvieron a propósito del SVDI, generó tensión e incomodidad entre ellas, lo anterior porque no se cuenta con los tiempos necesarios para el diligenciamiento del instrumento y porque no se halla su sentido, uso y relación con el ejercicio pedagógico que realizan las maestras diariamente. Adicionalmente, comentan que el SVDI se presentó como ejercicio piloto, cuyos intereses se

centraban en la obtención de información para la Secretaría de Educación, sin embargo, con el tiempo se instaló institucionalmente, como un proceso que podría aportar y ser útil en la institución. Es importante mencionar que algunas maestras, no tienen claridad frente a dicho proceso, y en sus respuestas aluden a los procesos de evaluación que se desarrollan en la institución, acciones que no tiene que ver con el SVDI.

Acorde con lo expuesto en el marco teórico, la instalación del SVDI en las instituciones se daría en tres fases: alistamiento, sensibilización y cualificación, acompañamiento técnico. SED (2018). La primera referida a la articulación del sistema con los tiempos y recursos institucionales, el esbozo sobre sus objetivos e institucionalidades. La segunda, la sensibilización acerca de la relación directa del SVDI con los procesos institucionales, así como también la comprensión sobre el desarrollo infantil y la valoración del mismo, la promoción de acciones pedagógicas para promoverlo. La tercera, acompañamiento a la experiencia de las docentes y el uso comprensivo del SVDI a fin de fortalecer las prácticas pedagógicas en favor del desarrollo infantil. De acuerdo, a lo anterior, se evidencia incumplimiento en las fases propuestas y las fases ejecutadas.

VALORACIÓN

De acuerdo a la descripción e interpretación anterior, se observa cómo desde el equipo que lidera el SDVI, tanto de la SED como de la caja de compensación se da prioridad al uso instrumental del SVDI, obviando el sentido y comprensión de la evaluación y el desarrollo, invisibilizando la relación con la práctica docente y los procesos institucionales.

Se logra inferir que no hay cumplimiento de las fases de alistamiento, el proceso de cualificación para las maestras se piensa en tiempo de 12 horas, y las reuniones desarrolladas no superaron las dos horas. Se da una comprensión del SVDI alejada de los intereses institucionales, lo cual conlleva a pensarlo como actividad aislada y operativa. No se evidencia una articulación con el PEI de la institución, y tampoco son el SIE, de allí la importancia de

consolidar equipo dinamizadores, que logren articular los procesos, faciliten el análisis de los resultados, promuevan la generación de acciones en las maestras, las familias y la comunidad.

De igual modo, la articulación con los tiempos institucionales no se cumple, el SVDI no llega a las instituciones al iniciar el año, tal como lo mencionaban los expertos y lo reafirman las docentes, el SVDI ha llegado tarde, lo cual impide que adquiera compromiso y real sentido en su aplicación y uso.

INTERPRETACIÓN

Ahora bien, considerando la experiencia que han tenido las maestras con la aplicación del SDVI, (tercera pregunta) se logra inferir una percepción negativa del mismo. Esto se hace evidente en el listado de debilidades que enuncian a propósito del sistema, en comparación las limitadas fortalezas y oportunidades que proponen.

La interpretación frente a las debilidades del sistema expresadas por las maestras, se develan en tres sentidos. Primero, en relación al instrumento, argumentan que es un instrumento solo de recolección de información que muestra datos estandarizados, es tedioso en su diligenciamiento, debido a la cantidad de preguntas que se deben responder por cada niño, esto considerando que los grupos son grandes (25-30 estudiantes) adicionalmente, las maestras expresan que cuentan con un tiempo muy reducido, asi como pocos recursos tecnológicos; sumado a las fallas que presenta la plataforma. El instrumento tampoco considera la población con limitaciones físicas y cognitivas, ni el desarrollo de habilidades artísticas o corporales. Incluso, advierten que el instrumento es descontextualizado de los tiempos y necesidades institucionales.

Segundo, en relación a las preguntas, consideran que dan prioridad al rango etario y no al proceso pedagógico en que se encuentran los niños, es decir, no están acorde con los rasgos de los niños y sus realidades, son descontextualizadas. En términos generales homogenizan acciones respecto a la edad, generalizan procesos y no consideran habilidades individuales. El ejercicio de evaluación pierde sentido por la cantidad de preguntas que se deben valorar en los

niños. Tercero, respecto al uso de la información que arroja el sistema; consideran que debido al proceso superficial de cualificación y sin profundidad sobre el sentido del SVDI, el uso que se le da a la información que arroja el sistema no generan impacto en la práctica pedagógica, además de ser resultados que se entregan tarde en las instituciones.

En último lugar, frente a la aplicación del SVDI, se encuentra la preocupación de las maestras al concebirlo como imposición externa, producto de cambios normativos, como herramienta indirecta de evaluación docente, que mide su desempeño frente a los resultados y no frente a los procesos que se desarrollan paulatinamente. Subrayan también, la idea de una evaluación estandarizada, comparativa y segregadora que nada tiene que ver con la concepción de una evaluación cualitativa en primera infancia. Al respecto, se encuentra relación con lo que expone Niño (2013) frente a la evaluación cuantitativa "señala la posición jerárquica, autoritaria y objetivista de las calificaciones donde se valora y establece la medición de los aprendizajes". Finalmente, el SVDI, se asume como una escala de seguimiento más, no es novedosa y no aporta de manera significativa a la práctica docente.

Por su parte, respecto a las fortalezas, conviene resaltar que para algunas maestras el SVDI no tiene fortalezas, en tanto su aplicación no tuvo articulación con los procesos institucionales, no obstante, en términos generales se rescata, la organización del instrumento de desarrollo individual por edades y procesos, aproximación, conocimiento del desarrollo infantil por medio de resultados individuales y grupales. El uso del sistema como herramienta de evaluación y reflexión sobre los procesos de evaluación en primera infancia, y entre los distintos actores que participan de ella. Dentro de las fortalezas, se enuncia la reflexión frente a la viabilidad del SVDI, una nueva consideración de la evaluación y su posible articulación con los procesos de evaluación institucional.

En relación con las oportunidades, se menciona que si el instrumento tuviera una orientación distinta sería útil para identificar necesidades en torno a los procesos pedagógicos, pese a esto, resaltan la consideración que se hace frente a las dimensiones del desarrollo y el

fortalecimiento al ejercicio de observación y registro sobre los avances de los niños, en otras palabras, el SVDI permitiría un seguimiento periódico de los niños. De igual modo, el SVDI posibilitaría la reflexión sobre las acciones de las docentes asi como el fortalecimiento de sus apuestas pedagógicas en favor del desarrollo de los niños, esto considerando los resultados en los procesos bajos que arroja el Sistema. De modo complementario, señalan el apoyo de entidades privadas en los procesos de primera infancia.

VALORACIÓN

De acuerdo a la descripción e interpretación sobre las debilidades, oportunidades y fortalezas del SVDI, se puede evidenciar que los procesos de alistamiento, sensibilización cualificación y acompañamiento a las maestras no han sido óptimos, y no han tenido la profundidad conceptual y metodológica que se propone desde el diseño del SVDI, de allí la percepción negativa sobre el mismo. La prioridad en los instrumentos, la baja reflexión en torno a la relación del SVDI con los procesos del colegio y con las maestras, limita su alcance. Se observa confusión y desconocimiento en los propósitos que plantea el SVDI, su uso, y articulación con los procesos institucionales.

Se hace necesaria una reflexión y comprensión sobre la evaluación, diferenciada de la estrategia de vigilancia sobre el desempeño de las maestras y la rendición de cuentas, por una comprensión como posibilidad de potenciación de procesos de enseñanza-aprendizaje.

La consideración sobre las acciones y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas no pueden limitarse a los resultados del sistema o de las pruebas. Este es un ejercicio conciente, continuo, ético y político con la educación.

INTERPRETACIÓN

Frente a la consideración de los instrumentos como herramientas suficientes y pertinentes para la valoración del desarrollo infantil, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos propuestos en la guía para la implementación, como insumos que permiten la compresión de una

evaluación formativa y critica, (pregunta cuarta y quinta) se logra dilucidar en las descripciones y argumentaciones de las maestras opiniones dividas.

De un lado, se observa desconocimiento de los 4 instrumentos propuestos, solo refieren el instrumento de desarrollo individual, y lo definen como insuficiente para valorar el desarrollo integral. Arguyen que son demasiado estructurados y mecánicos. No son pertinentes al pretender que un niño sea igual a los demás por el simple hecho de estar ubicado en un rango etario específico. También exponen que este tipo de instrumentos crea un racero de valoraciones para todos los niños sin tener en cuenta el contexto y sus desarrollos individuales, que no pueden ser comparables ni medibles, ni definidos por el alcance o no de los mismos.

De otro lado, se encuentra la opinión de las maestras que consideran que los instrumentos consideran los contextos cercanos (sociales- familiares) al niño, y en esa medida son pertinentes y válidos. Consideran además que, los instrumentos retoman las dimensiones del desarrollo y aportan en los procesos de evaluación que se emplean en las instituciones.

La mayoría de las docentes coinciden en afirmar que los instrumentos se encuentran bien estructurados, teóricamente son suficientes y podrían alcanzar su objetivo, que es considerar todos los aspectos, ámbitos y contextos cercanos al estudiante, sin embargo, en términos prácticos, carecen de articulación y no viabilizan un juicio de valor frente al desarrollo, argumentan que como instrumento, debe ajustarse a las realidades y necesidades del contexto donde se aplique.

Ahora bien, frente a la Guía para la implementación del SVDI (2018), se infiere que hay desconocimiento y confusión sobre el documento. Lo referencian como un manual que contiene información e indicaciones importantes sobre la aplicación de los instrumentos pero es escaso conceptualmente. De igual forma, afirman que lo que se expone teóricamente no guarda relación con lo que se hace en términos prácticos. Se hace evidente que sobre el documento orientador no hay estudio, reflexión ni profundización, algunas maestras en sus respuestas aluden a los procesos de evaluación que se desarrollan en el colegio y no a lo sugerido desde la guía. Para

quienes lo conocen, la guía sería suficiente si se considera la valoración en lo que respecta a una escala y no propiamente a la evaluación y valoración sobre los desarrollo de un niño.

VALORACIÓN

De acuerdo a la interpretación que sobre las respuestas de las maestras se realizó, se observa que ninguna de ellas encontró relación entre el SVDI y la evaluación formativa y crítica. Queda claro que, la comprensión del SVDI, el uso de los instrumentos y la concepción de evaluación, en el marco de este contexto, se limita a la aplicación de instrumentos, que según la experiencia que comentan las maestras, se encuentran alejados de sus realidades, de sus prácticas pedagógicas y de posibles articulaciones institucionales.

Sería pertinente que, tal como lo mencionan los expertos que hicieron parte del presente ejercicio investigativo, y conocen de manera más profunda el diseño y aplicación del SVDI, se reoriente el sentido pedagógico tanto en las entidades que lideran el proceso, como los agentes que hacen parte de este en las instituciones.

El estudio, reflexión y análisis sobre las bases conceptuales que enmarcan el sistema, son necesarias para la comprensión del mismo. Lo anterior, podría aportar en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la concepción que sobre evaluación tienen las maestras y las intituciones.

INTERPRETACIÓN

Categoría Modelos de Evaluación

De acuerdo a las respuestas de las maestras, respecto a sus prácticas de evaluación en jardín y transición, (segunda pregunta) se logra observar una constante en la comprensión de ésta, a partir de una tendencia cualitativa. La totalidad de las maestras coinciden en opinar que corresponde a un proceso continuo.

Lo anterior, se inscribe en la perspectiva cualitativa en la medida en que la evaluación como proceso, permite la interacción de los sujetos participantes en el contexto escolar, la reflexión análisis sobre las posibilidades de cada sujeto, en palabras de Tamayo (2017), priman

los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación.”

Las maestras argumentan que en dicho proceso, identifican habilidades, destrezas, avances, retrocesos y aspectos por fortalecer en los procesos de desarrollo de los niños; algunas, aluden a la reflexión de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con esto, se logra una transformación en dos vías, por un lado, la comprensión y uso de distintas estrategias que fomenten el aprendizaje, y por otro lado, la reflexión constante frente al quehacer diario y su influencia en los procesos de desarrollo de los niños y niñas.

Queda claro, como el recurso mayormente empleado por las docentes para reconocer los procesos de desarrollo se da a través de la observación permanente de acciones espontaneas de los niños. Esta práctica la realizan diariamente, y a partir de allí orientan sus prácticas pedagógicas. Producto de las observaciones constantes, las maestras generalmente diligencian fichas de seguimiento individual o informes de carácter descriptivo dilucidando los avances y las debilidades.

Las maestras entrevistadas mencionan que, en los procesos de observación no solo identifican si los niños logran o no desarrollar una habilidad, competencia, etc., sino que también analizan las intencionalidades y disposiciones que los niños tienen frente a lo que las maestras les proponen, con determinadas intenciones pedagógicas. Así mismo, las maestras valoran de manera integral los procesos y tienen en cuenta las dimensiones para dar un juicio respecto al desarrollo de sus estudiantes.

Lo anterior, se encuentra en correspondencia con lo propuesto desde el SVDI en la Guía para la implementación (2018), en donde se consideran dos aspectos, necesariamente vinculados, primero, la observación permanente de las formas y condiciones de interacción de los niños y las niñas, asi como las condiciones de los contextos en que se dan dichas interacciones; el segundo, el registro periódico, según rangos etarios predeterminados, de

información sobre los procesos del desarrollo de los niños y las niñas y sobre las condiciones de sus contextos.

Ahora bien, respecto a la pregunta sobre la pertinencia del Sistema en relación con lo declarado en el PEI y el SIE de las instituciones (pregunta seis), se hace evidente la poca articulación del SVDI con estos elementos. Expresan las maestras, que la valoración que establece el Sistema corresponde a una escala, mientras que la evaluación en las instituciones da cuenta de procesos individuales, descriptivos e individualizados, expresan también que hay una limitante en las preguntas del instrumento de desarrollo individual; tienden a determinar el alcance o no de acciones específicas, mientras tanto, las valoraciones que realizan las maestras avanzan en una evaluación de carácter más cualitativo, de procesos. No obstante, proponen que el SVDI, tiene la posibilidad de articularse con el sistema de evaluación de las instituciones, en tanto considera los procesos y las dimensiones del desarrollo.

De otro lado, frente a las respuestas que dieron las maestras sobre el aprovechamiento de la información que se obtiene por la aplicación del SVDI para los procesos de enseñanza-aprendizaje (pregunta siete), se reconocen varios aspectos; en primer lugar, expresan que los resultados se entregaron a las instituciones al finalizar el año, no tuvieron el análisis necesario para emprender acciones que pudieran fortalecer los procesos que, según el informe final o los resultados, se encontraban en nivel bajo, es decir, los resultados no generaron impacto, ni en los niños, ni en las maestras, ni en la institución. En segundo lugar, consideran que si los resultados correspondieran a los tiempos institucionales, estos serían útiles para socializar experiencias exitosas e identificar elementos que enriquezcan la práctica pedagógica. En tercer lugar, comentan que los resultados, pudiesen servir para ser utilizados en las comisiones de evaluación y llevar un seguimiento sobre los progresos o retrocesos de los estudiantes. Finalmente, enuncian que el análisis oportuno de los resultados podría servir para hacer ajustes en el aula, tanto a nivel individual como grupal.

Para terminar, las maestras de las tres instituciones comentan que, si los resultados estuvieran a tiempo en los colegios, posiblemente si servirían para adelantar ejercicios de retroalimentación del proceso de desarrollo de los niños y niñas (pregunta ocho). Sin embargo, comentan que este ejercicio sería limitado debido a que su presentación es muy general y no da cuenta de los contextos familiares ni comunitarios.

VALORACIÓN

La comprensión de la evaluación desde una tendencia cualitativa, supera la idea de la evaluación como método de medición estándar y homogenizada, por su parte, su comprensión como proceso continuo y de mejora sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la convierte en una herramienta de apoyo al ejercicio diario de las maestras. En coherencia con lo que planeta Santos Guerra, “la evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico”, lo anterior quiere decir que, la evaluación contempla los fines de la educación y de la evaluación, además considera los procesos de enseñanza-aprendizaje, en contraposición no centra su validez en los resultados de los programas o en los resultados de las pruebas. En la misma línea, Moreno (2016), advierte que “toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El por qué evaluar en educación es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar.”(p. 275).

La reflexión continúa sobre la práctica pedagógica permite la identificación y reflexión del proceso educativo, en la medida en que brinda información sobre las distintas formas de enseñanza-aprendizaje, lo anterior, permite entonces, una re-significación respecto al uso y sentido de la evaluación. De esta manera, su objetivo ya no estaría centrado en el resultado, sino que la evaluación serviría de soporte a los procesos educativos (enseñanza-aprendizaje) que se reflejaría en buenos desempeños tanto para estudiantes como para maestros.

Asi mismo Tamayo (2017) refiere que la evaluación es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas y diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la formación

de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad. (p. 23).

Según Cabra (2010) citado en Niño, (2013), el docente ha de intervenir y comprender al sujeto en el hallazgo de diversas estrategias didácticas y pedagógicas que le permitan apoyar los procesos de aprendizajes de este sin mayor interés en la calificación, “pues más allá de lo técnico está la práctica de la evaluación como un acto ético, sostenido en una relación comunicativa entre sus participantes.”

Ahora bien, teniendo claro que el SVDI, procura una evaluación cualitativa sobre los procesos de desarrollo infantil, es de vital relevancia que el Sistema se articule con los fines de la evaluación institucional, así como con el proyecto educativo y el modelo pedagógico, elementos que configuran las prácticas pedagógicas de las docentes. Es preciso resaltar que el SVDI, podría convertirse en un complemento de los procesos evaluativos institucionales, en tanto genera información individual y grupal.

TEMATIZACIÓN SOBRE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

Percepción del carácter instrumental del SVDI: Debido a la orientación y enfoque técnico-administrativo que tuvo el Sistema en las instituciones educativas, la percepción de la mayoría de las maestras frente al sistema, la aplicación de los instrumentos y la utilización de los resultados, es de carácter instrumental. Atiende al uso de la plataforma y diligenciamiento de instrumentos alejados de la realidad institucional. Toma distancia entre lo planteado teóricamente y las posibilidades reales de aplicación. Estos hechos, han llevado a que el sistema pierda su sentido pedagógico y se convierta en una actividad extra que las maestras deben realizan en cumplimiento de sus funciones.

La evaluación de docentes e instituciones encubierta en el SVDI: Como se ha mencionado, el SVDI, tiene como propósito fundamental permitir la valoración del desarrollo infantil teniendo en cuenta sus elementos de integralidad, complejidad y pluralidad, sin embargo,

en las indagaciones y diálogos establecidos tanto con las maestras como con los expertos, se logra entrever cómo el Sistema, de manera indirecta cuestiona las prácticas docentes y evalúa a maestras e instituciones, respecto a los resultados que obtienen de los grupos y niños.

De la evaluación prescriptiva a la evaluación formativa: En primera instancia, surge como tendencia la compresión del SDVI en las instituciones educativas como imposición de la Secretaria de Educación Distrital, que no presenta relación con los procesos institucionales, ni con las prácticas docentes, de igual modo, es recurrente la consideración del SVDI como herramienta instrumental, en respuesta de ordenamientos externos que buscan la recolección de información, y el diligenciamiento de preguntas sobre el desarrollo infantil con base a escalas de valoración, que no están directamente relacionados con los contextos de las instituciones.

Es pertinente considerar, la evaluación mediadora de Hoffmann (2010), que se interesa por la observación, la reflexión, la acción, el acompañamiento y la promoción de mejoras en el aprendizaje, se basa en el respeto por la diversidad y no se interesa en la comparación, hace énfasis en la importancia de la relación estudiante y docente, en donde este último ha de considerar su relación con cada uno de sus estudiantes de manera individual, en la búsqueda de reconocer sus características de aprendizaje, para apoyarlo.

La evaluación ha de considerarse como proceso y no como acto aislado, tal como lo propone Santos Guerra. Entonces, la evaluación del desarrollo infantil considera los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no solo como indicadores de procesos especificos, que alimenten bases de datos.

De acuerdo con Alvarez, citado en Gimeno (2009), la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. De esta manera, el uso de la evaluación como herramienta de apoyo a los procesos formativos, envuelve la reflexión sobre la práctica pedagógica, toda vez que posibilita en los estudiantes nuevas y mejores formas de aprendizaje y en las docentes mejores prácticas de enseñanza.

Pues bien, hasta aquí se han presentado los resultados y análisis de la información recogida a través de las diversas técnicas que fueron seleccionadas en la investigación; ahora, producto de las descripciones, interpretaciones, valoraciones y tematizaciones realizadas, el siguiente capítulo presenta algunas perspectivas de evaluación formativa y crítica que surgen de la experiencia sobre el diseño y aplicación del SVDI.

CAPÍTULO 6

PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

El presente capítulo propone algunos elementos de reflexión frente a perspectivas de evaluación formativa y crítica a partir de las experiencias de las maestras participantes en la investigación, así como del análisis sobre los referentes teóricos utilizados a lo largo del desarrollo y la experiencia frente al diseño, desarrollo y aplicación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI. Lo anterior, dando respuesta tanto al objetivo general como al último objetivo específico de investigación que se relaciona con la proposición de perspectivas de evaluación formativa y critica. Conviene resaltar que los siete puntos que se mencionan a continuación son producto de las interpretaciones, valoraciones y tematizaciones que surgieron del capítulo anterior. Retomando las temáticas que surgieron de cada una de las técnicas aplicadas están: El carácter normativo de las políticas y su análisis en la Educación Inicial, el monitoreo de la calidad en educación inicial asociada al Sistema, la percepción del carácter instrumental, su pretensión administrativa y la función pedagógica del SVDI, la dicotomía sobre la integralidad entre la teoría y la práctica, la comprensión de la evaluación y de los procesos socio-culturales del desarrollo infantil como elementos complejos, la trasformación de las prácticas pedagógicas y de evaluación en educación inicial y su posibilidad desde la evaluación formativa y crítica.

6.1 Reflexión sobre la política pública en el contexto educativo.

Antes de considerar los elementos de la evaluación formativa y crítica en educación inicial, se precisa una reflexión sobre las políticas públicas que llegan a la Educación para este ciclo (jardín y transición). Políticas que como se ha estudiado, corresponden a reformas educativas que priorizan desde un enfoque económico la calidad, la eficiencia, la competitividad y la evaluación. Los intereses del modelo económico neoliberal, vienen imponiendo en los procesos educativos modelos de gestión, definidos y organizados a partir de estándares de calidad para la prestación del servicio, lo que se enuncia como desarrollo integral en la primera infancia; donde se propone el desarrollo de competencias y habilidades desde el nacimiento y a lo largo de la vida, que les permitan desenvolverse de manera productiva en la sociedad, lo anterior, se resume en el interés de generar procesos formativos y sujetos eficaces, eficientes, útiles al mercado laboral.

Desde el SVDI se precisan acciones que, supuestamente consideran particularidades personales, culturales y sociales de los niños, las niñas y sus familias, así como las características de sus contextos, sin embargo, tal como se ha evidenciado en las entrevistas realizadas a las maestras y como lo han confirmado los expertos, el Sistema no alcanza a abarcar los desequilibrios sociales, culturales, económicos, las marcadas particularidades en los procesos de los estudiantes, las diferencias pedagógicas – didácticas al interior de las aulas de clase, entre instituciones, la diversidad de prácticas pedagógicas, las múltiples concepciones sobre educación y evaluación, etc., es decir, los elementos mencionados anteriormente, no se resuelven con el planteamiento de las políticas educativas ni son viables si se analizan de cara a dichas condiciones.

Específicamente la política pública de atención integral a la primera infancia, basada como ya se mencionó en procesos de gestión, se orienta al potenciamiento de capacidades en favor del desarrollo infantil con calidad, eficiencia, eficacia y efectividad, todo esto, con la idea de

garantizar los derechos de los niños, bajo la premisa de un Estado garante de derechos. Pero su aplicación, frecuentemente descontextualizada y articulada a intereses económicos, respaldados por organismos de carácter mundial, legitima un enfoque técnico e instrumental de la educación, fortalece la idea de capital humano, enfatiza en la evaluación como rendición de cuentas, mecanismo de control, medición de indicadores y desempeños, deslegitima el rol docente y desconoce múltiples dimensiones de desarrollo. ¿Entonces el desarrollo integral, la calidad, la educación, la evaluación quedan a expensas de los resultados, las estadísticas y el cumplimiento de metas? Estas reflexiones y otras tantas corresponden al campo educativo, al gremio de los docentes y no solo a instancias gubernamentales y políticas, de allí su relevancia como tema de análisis en Educación Inicial.

La concepcion normativa sobre las políticas educativas, como se ha evidenciado a lo largo de la investigación, se traduce en intereses ideológicos, culturales y políticos que se instauran, sin mayor reflexión, en las instituciones educativas, por tanto la reflexión, el análisis y el posicionamiento crítico frente a las exigencias del Estado, son un compromiso ético y político para quienes nos dedicamos al campo de la pedagogía, tal como lo plantea Freire, el proceso humano de acompañar a los sujetos en su emancipación mediante una práctica educativa no puede comprenderse al margen de un compromiso ético y político, es una construcción social, de carácter dialéctico.

El aseguramiento de la calidad educativa se refleja en las políticas educativas y de evaluación, tal es el caso del SVDI, que en su compromiso con la niñez, la educación, y la garantía de los derechos, promueve una estrategia de recopilación, sistematización y análisis de información que genere reportes de calidad para alimentar decisiones y nuevas ofertas de atención integral a dicha población. Aunque el SVDI procura procesos de evaluación y valoración sobre los procesos de desarrollo infantil y con ello un conocimiento pertinente y contextualizado sobre el desarrollo de los niños y las niñas de la ciudad, implícitamente tiende a la evaluación de

los docentes y su desempeño en aula. De acuerdo a lo presentado en el marco teórico, las experiencias comentadas por las maestras, y tambien por los expertos, se observa que no necesariamente las acciones políticas que se emprenden en favor de la calidad, reflejan el esperado “progreso” económico, ni tan siquiera educativo, pues como quedo expuesto en las entrevistas realizadas, la aplicación del SVDI ocasionalmente aporta a las prácticas pedagógicas de las docentes y presenta una idea generalizada sobre el desarrollo infantil.

En acuerdo con Alvarez Méndez, la educación, la enseñanza, el conocimiento se hallan limitados a fines económicos, la educación es este tiempo no vela por el desarrollo humano, se interesa por la adquisición de aprendizajes estandarizados, el conocimiento se equipara con la consecución de competencias, habilidades y destrezas útiles para la vida laboral. En qué lugar entonces se pueden ubicar las habilidades que no pueden ser medidas por medio de instrumentos estandarizados, los procesos pedagógicos diferenciales que surgen de acuerdo a los contextos, los resultados que no encuadran en estándares, indicadores ni variables observables, donde ubicar estadísticamente realidades complejas y diversas.

Las políticas educativas en educación inicial que pretenden “valorar” por medio de instrumentos estandarizados, la calidad, la educación, y para este caso particular, el desarrollo infantil, indudablemente están negando la pluralidad cultural y social, e incluso, ponen en tela de juicio, el saber y la experiencia de los docentes a la vez que desconocen las prácticas evaluativas de docentes e instituciones, las particularidades y necesidades de los niños, familias y comunidad.

Es una necesidad manifiesta la consideración sobre la continuidad de las políticas educativas; más allá de reglamentaciones normativas y cambiantes de cada plan de gobierno. Si bien el SVDI, es una apuesta que ha transcurrido por casi una década, sus orientaciones, fines y usos han fluctuado acorde con las administraciones de turno y la administración que sobre este se ha dado. El compromiso y acompañamiento sobre los proyectos ha de ser también un reto

para la Secretaria de Educación Distrital quien encabeza y lidera proyectos de gran impacto en las instituciones. Adicionalmente, es pertinente la comunicación, diálogo y articulación entre las direcciones que dan línea en términos pedagógicos y educativos, tal es el caso de la Dirección de Preescolar y Básica y la Dirección de Evaluación.

Las políticas educativas, en su mayoría, demandan de las instituciones y los sujetos a los que involucra, recursos materiales y simbólicos, por tanto, luego de las reflexiones que se han propuesto anteriormente, es pertinente considerar, tanto espacios, tiempos, recursos tecnológicos, económicos, como acompañamiento pedagógico a cada uno de los actores que hacen parte del proceso.

6.2 Reflexión sobre la articulación de los acuerdos institucionales.

Al interior de cada institución educativa, es fundamental la articulación de procesos curriculares acordes con la realidad y las necesidades institucionales. El Proyecto Educativo Institución ha de ser la carta de navegación de los colegios, tal como se menciona en la ley general de educación, éste responde a las situaciones, necesidades de la comunidad educativa. El PEI de una institución es una construcción conjunta, participativa y deliberada que da cuenta del sujeto que se espera formar, los principios, valores, capacidades, fines y medios que se utilizaran para esto.

En este contexto, surge el modelo pedagógico, que groso modo, es la manera de concebir la naturaleza del proceso de aprendizaje, como fruto de la concepción de ser humano y de sociedad que se espera formar en la institución, es indispensable que los diferentes métodos de enseñanza, los contenidos, su organización, las técnicas, materiales, se encuentren en relación y además tengan coherencia con el PEI. El Modelo Pedagógico entonces orienta la práctica docente y por su puesto la Evaluación.

Ahora, anclado al PEI, y articulado a todos sus elementos se encuentra la Evaluación, o el Sistema de Evaluación Institucional (SIE), que si bien, responde a requerimientos legales, goza de autonomía y al igual que los otros elementos del currículo, es una posibilidad de diálogo y acuerdo sobre el tipo de sujeto que se espera construir. Por su puesto, las prácticas pedagógicas que realizan las docentes orientan las prácticas evaluativas.

Esta lógica de articulación entre los elementos del PEI, es fundamental para lograr prácticas coherentes que respondan a los intereses de formación de cada institución y a la luz de dichos acuerdos institucionales es que los colegios debieran asumir los programas o políticas que vienen de entes externos de gobierno. Desde este lugar, la reflexión en torno a la articulación, la relación con los procesos pedagógicos, el aporte o limitación respecto a la realidad contextualizada, es pertinente y valiosa.

Tal como señala Hernández (2015), citado en Tamayo, A., Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017), la relación de la evaluación es parte intrínseca de la enseñanza y del aprendizaje, ya que se ha potencializado como un proceso simultáneo que responde a una intencionalidad didáctica dentro del hecho educativo, se percibe como uno de los aspectos que contribuye al mejoramiento del proceso pedagógico en el contexto escolar propiciando la revisión de los elementos que integran la formación de sujetos, como son la revisión de lo que propone el docente, de lo que realiza el estudiante, de lo que gestiona la institución y de lo que propicia el sistema frente al contexto educativo en general. Dado lo anterior Castillo y Cabrerizo (2003) consideran que al igual que la enseñanza la evaluación necesita responder al contexto, a los tiempos y a los intereses de los agentes, atendiendo a un diseño procesual que garantice logros y avances en la implementación del currículo (Hernández, 2015, p. 137).

De acuerdo a la experiencia de las docentes, el SVDI, posiblemente por su comprensión instrumental, no se halla articulado a los procesos de evaluación de las instituciones, sin embargo, por la valoración que se da a los procesos y dimensiones de desarrollo infantil, la

importancia sobre la observación, su carácter cualitativo e integral pudiera ser una posibilidad para complementar los procesos de evaluación descriptivos, individuales que abogan las maestras. Es decir, el SVDI, pudiera aportar elementos para enriquecer y potenciar los procesos internos, y no al revés, el SVDI, invisibilizando los procesos institucionales.

6.3 Reflexión sobre la integralidad y el desarrollo infantil

El SVDI advierte una comprensión sistémica e integral a propósito de la valoración del desarrollo infantil, la articulación de los elementos que teóricamente conforman la unidad del Sistema implican un proceso complejo; comprensión del desarrollo desde la perspectiva interaccionista culturalista, esto es, el desarrollo como proceso sistémico, dinámico, multidimensional, de interacción permanente entre factores físicos, biológicos, psicológicos, pero ante todo de procesos culturales y sociales, comprensión de la evaluación con tendencia cualitativa, uso articulado de los cuatro instrumentos que generan información no solo de los procesos individuales, sino del contexto familiar, comunitario e institucional. En razón a los múltiples elementos que engloba el Sistema, se requiere un análisis riguroso sobre su sentido pedagógico, así como también, un uso adecuado de sus instrumentos y de los resultados que arroja; el SVDI más allá de ser una política pública para la primera infancia, que arroje información sobre el estado del desarrollo infantil y permita la toma de decisiones políticas y administrativas en favor del bienestar de esta población, deberá exaltar el saber pedagógico, didáctico de las maestras, las prácticas evaluativas de docentes e instituciones y los avances de la evaluación formativa en jardín y transición.

Ahora bien, en los siguientes ítems se presentarán algunas reflexiones que pudieran potenciar la evaluación formativa y crítica, para las docentes, directivos e instituciones educativas.

6.4 Reflexión sobre la práctica pedagógica

En acuerdo con los postulados de Zuluaga (1999), la práctica pedagógica “comprende los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes modelos de enseñanza, una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía; así como las formas de funcionamiento de los discursos en las Instituciones Educativas de una sociedad, dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (p.17). Entonces, las prácticas docentes cargadas de saber pedagógico son su potencial en el escenario educativo, las maestras como intelectuales y profesionales de la educación, tienen un lugar trascendental en la formación de los sujetos, así que concebirlas como operarias y técnicas en el desarrollo de las políticas es un irrespeto con la pedagogía.

Para Zuluaga (1999) la práctica pedagógica “nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas, pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales intituciones ” (p. 46), lo anterior indica que a través de las practicas pedagógicas se ilustra, por decirlo que alguna manera, el funcionamiento de cada institución, el modelo pedagógico representado en acciones pedagógicas intencionadas, así como la concepción de ser humano y sociedad.

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas invita a la revisión de la relación que surge entre la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión sobre las estrategias que se emplean diariamente y la relación de éstas con el desarrollo de los procesos de los estudiantes. Parafraseando a Aguerrondo y Braslavsky citados en Castillo (2015), la práctica pedagógica se refiere al buen manejo de la pedagogía y la didáctica, que orienta el acto de la enseñanza y las estrategias para la promoción de los aprendizajes intencionados de los educandos, donde la

práctica del maestro se relaciona con los saberes pedagógicos o académicos, esto evidencia que la práctica involucra las diferentes acciones que implementa la docente en el aula.

De acuerdo a lo anterior, se observa la inevitable la relación entre las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación, por tanto la reflexión sobre ello, es un debate y un reto por asumir entre las docentes, siguiendo a Castaño, Oicata y Castro, (2008), toda práctica evaluativa en educación es fruto de la tensión entre dos funciones, una de control y otra de comprensión. De modo que, una práctica de evaluación que se centre en la primera función, se reduciría a la constatación de logros o metas. En cambio, un ejercicio de evaluación que se incline más hacia la comprensión, buscará que profesores y alumnos, e incluso padres de familia, tomen conciencia de las nuevas realidades que ellos ayudan a construir y de su papel individual en ese proceso.

Conforme a lo anterior, la relación entre las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas develan tensiones, pues al valorar los aprendizajes en grupos tan heterogéneos, podría incurrirse en obviar diferencias de toda índole (socioeconómica-cognitiva, física, etc.), lo que conduciría a emplear las mismas estrategias didácticas para atender a necesidades diversas de los estudiantes, aplicando parámetros de evaluación similares, lo cual, ubica en un segundo plano el desarrollo individual, y conlleva a las prácticas pedagógicas mecanicistas y homogeneizantes que responden exclusivamente a intereses externos. En este sentido, Guio (2011), plantea la ética de la evaluación y afirma que es importante revisar cómo se está asumiendo la evaluación, como proceso formativo que respeta las características individuales y reconoce las adquisiciones y debilidades de los estudiantes o como criterio de selección, categorización, calificación, entre otros.

De otro lado, se podría afirmar que en algunas instituciones aún prevalece la evaluación tradicional, sustentada en el resultado o en datos cuantitativos, que enfoca, sobre todo, errores y debilidades, privilegiando la evaluación como instrumento de control y vigilancia, anclada a

enfoques instrumentales. Entonces, continuando con los aportes de Guio (2011) la evaluación, primero, comprende un alto componente técnico, ya que requiere el dominio y conocimiento de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas, diseño y manejo de instrumentos de evaluación y por lo tanto procesos de formación y actualización permanente. Segundo, evaluar requiere una inversión significativa de tiempo y esfuerzo adicional a las tareas cotidianas de los docentes. No obstante, como se mencionó arriba, la práctica evaluativa tiene un componente ético y político importante por sus características de ordenamiento, valoración y las implicaciones en la vida escolar de los estudiantes, que genera en ocasiones situaciones conflictivas con ellos y sus familias

Otra tensión inminente es la influencia que tienen las exigencias externas en la práctica pedagógica, pues como se ha anotado en los referentes teóricos de la investigación, la evaluación en busca del aseguramiento de la calidad, impone criterios como respuesta a las finalidades económicas. Es este sentido, Rojas (2014) expone: La evaluación se transforma en mecanismo regulador de individuos y comunidades del sistema y de sus instituciones; estos medios reguladores no solo responden a necesidades nacionales, sino que por otra parte buscan acreditarse en el campo internacional con las bien conocidas pruebas internacionales, que terminan contribuyendo a la “rendición de cuentas” de instituciones, docentes y estudiantes (Rojas, p. 19).

Recapitulando, las prácticas pedagógicas y evaluativas requieren ser asumidas como un proceso en el que se integran un sinfín de componentes, que atienden tanto a las necesidades de los estudiantes como de los maestros. La evaluación comprende procesos continuos y metodologías formativas, en tanto aporta al progreso de los estudiantes y al fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje. De allí la importancia por el análisis sobre qué, para qué, cómo, cuándo, con qué evaluar y aunque es evidente el protagonismo del estudiante en la evaluación, también corresponde al docente reestructurar su pensamiento pedagógico y sus prácticas profesionales.

6.5 Reflexión sobre la evaluación con sentido formativo

Elementos como la comprensión, la interpretación y la reflexión de avances, retrocesos, progresos y dificultades en los procesos de formación, así como el análisis sobre el desarrollo profesional corresponden a la evaluación formativa, de enfoque cualitativo.

De acuerdo con Niño (2013) este enfoque, de evaluación y promoción cualitativa, posibilita unas características especiales para su ejercicio, como son: flexibilidad para entender los procesos de formación de los estudiantes, interpretar los cambios por los que ellos atraviesan, comprender qué les ha llevado a una determinada situación, contar con los ritmos diferentes de desarrollo de quienes integran los grupos y de la diversidad de intereses de quienes interactúan, sensibilidad para entender las situaciones particulares de los sujetos en sus procesos de análisis y autoconocimiento, y descubrir significados y posibilitar la participación activa y responsable de las interacciones entre los distintos integrantes del proceso educativo (Niño, 2013, p. 113).

Agrega Niño (2013), otro elemento importante del enfoque de evaluación cualitativa es el desarrollo crítico, la toma de conciencia sobre el papel ético en los juicios de valor que implica cualquier acto evaluativo y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía para la autodeterminación en los juicios personales, tanto de profesores como estudiantes (Niño, 2013, p. 115).

Acorde con lo anterior, se podría afirmar que el uso de la evaluación formativa posibilitaría un conocimiento sobre el desarrollo infantil de los niños y niñas en busca del fortalecimiento de acciones pedagógicas acordes con las necesidades y particularidades de éstos. Lo anterior, conlleva ejercicios de cualificación y actualización permanente, que reconfiguren su saber pedagógico.

La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el

rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada será un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se ha cumplido en esta (Niño, 2013). Desde esta perspectiva, el SVDI, tendría la posibilidad de trascender de una comprensión instrumental a una formativa.

Ahora bien, a la evaluación formativa le interesa el proceso educativo, esto quiere decir, en palabras de Niño (2013), darle un valor al sujeto mismo antes que a lo demás, conformar una comunidad con similares intereses capaz de generar procesos de autorreflexión en grupo y a nivel individual. Lo cualitativo significa, además, la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde diferentes puntos de vista (Niño, 2013).

Otro elemento que pudiera considerarse sobre la evaluación formativa es la retroalimentación, y es que indudablemente la motivación afecta los procesos de aprendizaje, argumenta Moreno (2016), los estudiantes conseguirán éxito académico sólo si ellos en realidad desean tener éxito y si se sienten capaces de conseguirlo. Al respecto afirma, la retroalimentación ofrecida en forma de recompensas o calificaciones aumenta la implicación del ego en lugar de la participación en la tarea. Si los profesores centran la atención de los alumnos en su capacidad y no en la importancia del esfuerzo, terminarán dañando la autoestima de los alumnos de bajo rendimiento y conduciendo a problemas de indefensión aprendida. La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar. Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivarse, como indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo. (p, 125).

Particularmente en educación inicial, la retroalimentación, se da en el reconocimiento de las habilidades logradas y aquellas que requieren potenciación, esto puede registrarse en las descripciones individuales que las maestras tienen de cada niño o niña, y pueden también ser

socializadas a las familias, procurando la motivación por aquellas habilidades y procesos que requieren mayor acompañamiento.

Entonces, la evaluación formativa, es una apuesta de formación en las instituciones educativas y al interior de las aulas. Esta formación se da en dos sentidos, para los estudiantes se logra un éxito escolar, para los docentes se logra un éxito profesional y personal, es así como tanto la retroalimentación y la auto-evaluación enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La concepción de evaluación en esta perspectiva formativa, implica valoraciones, juicios de valor, respecto a los procesos de aprendizaje que son constantemente retroalimentados, es decir, se trasciende de la calificación y juicios de valor expresados en números o letras, de la rendición de cuentas al gobierno, y la evidencia ante los organismos internacionales, por el contrario, el sentido de la evaluación formativa tiene un carácter pedagógico tanto para los maestros como para las instituciones, procurando la transformación del país y la formación de ciudadanos democráticos.

6.6 Reflexión sobre la evaluación con sentido crítico

La comprensión de la evaluación en perspectiva crítica, implica la consideración crítica de elementos tales como la educación, la evaluación los procesos de enseñanza- aprendizaje, y en un nivel más global implica la comprensión crítica sobre la sociedad y las políticas educativas. Así se confirma en esta perspectiva que es un proceso y no un acto final. Toda “evaluación necesita estar contextualizada” (Santos; citado por Bohórquez, 2013).

La evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes a cerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, del desempeño, de los avances, del rendimiento, de los logros del educando y del educador; de la calidad de procedimientos, métodos, técnicas y estrategias empleados por el educador y por el educando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación integral, de tal manera que “cada uno tome conciencia sobre la importancia de la evaluación como un

proceso propio y significativo para la formación integral de cada uno de los estudiantes. (López y Gutiérrez, 2014). Se confirma entonces que la evaluación "facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje", tal como alude Santos Guerra.

La evaluación, desde una postura crítica, retomando a Santos Guerra (2007), está basada en los siguientes principios:

a) La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico: La evaluación interroga por los fines, los interés, los conocimientos, las nociones de aprendizaje y enseñanza, se pregunta por el qué, por qué, para qué evaluar. De este modo, lo fundamental no es la validez, ni la objetividad, y tampoco el rigor del diseño estadístico para medir productos o aprendizajes predeterminados.
b) La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado: El objeto de la evaluación se relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, intersubjetivos, comunicativos, psiconeuronales, sociales y lingüísticos, por lo anterior, las pruebas de lápiz y papel aunque son un indicador no dan cuenta de procesos complejos.
c) Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo: Evaluar supone recoger conocimiento con criterios pedagógicos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje e indudablemente esto, implica interacciones comunicativas no solo del lenguaje sino tambien de los valores, pensamientos, culturas, es decir, del saber del maestro y del saber de los estudiantes. Los implicados en el proceso de evaluación establecen acuerdos sobre los propósitos de formación para tener referentes a la hora de hacer juicios de valor sobre esos mismos procesos.
d) La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo: Corresponde a una relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo. El maestro pone a disposición de los estudiantes lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad y en ese intercambio entre

el programa escolar y las capacidades del estudiante, que apropia y asimila, se posiciona y lo convierte en experiencia de vida.

e) Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos: Asi como en los procesos de aprendizaje se evidencian varios tipos de inteligencia, en los procesos de evaluación se emplean diversas estrategias pedagógicas y didácticas de acuerdo al horizonte de formación establecido y contextualizado.

f) La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje: La evaluación permite potenciar o limitar los procesos de aprendizaje. Entonces, la evaluación, cuando es formativa, retroalimenta y transforma, permite la autorreflexión sobre los procesos y genera una cultura, muy diferente a cuando es excluyente, sancionatoria, jerarquizante y descalificadora.

g) El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador: Lo que se evalúa se corresponde con procesos sociales y culturales y no solamente dimensiones laborales o de desarrollo económico. De allí que la evaluación tienda por la formación integral y la valoración de desarrollos cognitivos, afectivos, prácticos, éticos y políticos que contribuyen a superar las limitaciones e inacabamientos de los seres humanos.

h) Para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje: Al evaluar se establecen juicios de valor sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, y esto implica, conocimiento sobre teorías y metodologías del aprendizaje, asi como dominio sobre procesos de desarrollo y meta-cognitivos.

i) La evaluación tiene que servir para el aprendizaje: En las instituciones se precisa se precisa fomentar una “cultura de la evaluación” entendida como una nueva actitud de la comunidad educativa que asuma la necesidad de saber y comprender sus procesos de formación como una responsabilidad compartida para el mejoramiento de los aprendizajes, para mejorar la calidad de vida y el bienestar en las instituciones. Una

evaluación que dé respuesta a la pregunta fundamental de la educación, hecha por los griegos: ¿Cómo formar la virtud en el alma de nuestros hijos?" (Tamayo 2010).

j) Es importante hacer meta evaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones: la evaluación, como categoría pedagógica, como corriente de pensamiento, como acontecimiento complejo, puede ser también objeto de investigación.

6.7 Reconocimiento de la población diversa

Además del reconocimiento a la diversidad social y cultural, las maestras han de reconocer las condiciones personales y particulares del desarrollo de los niños y niñas. El reconocimiento de las características diferenciales y los ritmos de aprendizaje conlleva a la flexibilización de sus prácticas pedagogicas. Está claro que las diferencias son inherentes entre los seres humanos, sin embargo, en los procesos de aprendizaje, algunas diferencias son más marcadas, y el ajuste tanto de las metodologías como de los recursos empleados se hacen necesarios.

Según Blanco (1999) es fundamental que, se respeten los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma… la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje (p. 16).

Ahora, siguiendo a Correa, Bedoya, Vélez, y otros (2008), la educación para la diversidad de la población reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas de su género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras; esta concepción lleva a que los sistemas del Estado garanticen la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no sólo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana. Estas personas tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su

desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado (p. 3).

Fandiño y Reyes (2012) señalan que existen múltiples formas de acompañar los procesos de los niños a partir de la observación, planeación e interacción, en donde existe un reconocimiento de los niños como ejes del proceso de aprendizaje y el papel del maestro entonces es ser un mediador, capaz de flexibilizar experiencias o situaciones que se presenten inesperadamente. Sostienen que en algunas instituciones no ha trascendido al debate sobre la diferencia, sobre aquella oportunidad que tenemos todos de reconocernos distintos y tener condiciones para tal reconocimiento, una de ellas podría ser la planeación de experiencias, en donde se reconozca a cada uno diferente, no sólo porque tengan necesidades educativas específicas, o por su condición de desplazamiento, sino porque independientemente de ello, todos tienen historias diferentes y vienen de contextos distintos (p. 141).

Por todo lo anterior, el compromiso de las docentes está en la re significación de sus prácticas pedagógicas, el reconocimiento de las capacidades y necesidades, desde allí, el planteamiento de acciones que respondan a esto y potencien otras capacidades. Total, se trata no solo de la promoción y garantía de los derechos, sino de las múltiples posibilidades de desarrollo.

CONCLUSIONES

Este último apartado recoge las conclusiones del ejercicio de investigación sobre Evaluación del Sistema de Valoración del desarrollo Infantil – SVDI en Educación Inicial: Jardín-Transición: El caso de las docentes de tres Instituciones Educativas. El ejercicio se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico que posibilitó la comprensión de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del SVDI, así como la caracterización de las prácticas de evaluación de las docentes de educación inicial en jardín y transición y su relación con el SVDI a fin de formular perspectivas de evaluación desde una visión crítica y formativa.

Con la investigación se valida el hecho de que la educación es uno de los ejes centrales de la sociedad, de allí, que se haya vuelto foco de atención en las instancias políticas y económicas; las entidades y asociaciones que se extienden más allá del Estado han posicionado a la educación en un lugar fundamentalmente económico, efecto de esta situación, se traduce en las formulación de políticas que condicionan el sistema educativo con la aplicación de leyes, decretos, programas y proyectos cuyos intereses particulares afectan la estructura y el sentido profundo de éste.

A partir de la investigación documental se corrobora que las políticas educativas, vinculadas a los intereses económicos de los organismos internacionales, velan entre otras cosas, por el aprendizaje de lo básico, el desarrollo de competencias útiles para el mundo laboral, el aseguramiento de la calidad y la evaluación como mecanismos de verificación y control de los sistemas educativos.

Es en este contexto que el discurso sobre la calidad se ha insertado en el campo educativo producto de sus múltiples sentidos, interpretaciones y usos. Con el devenir de la historia, la calidad originalmente ligada a procesos económicos y productos empresariales, se ha instaurado en el campo educativo y en las condiciones humanas; situación que ha llevado a que la escuela se conciba como escenario de productividad, eficiencia, eficacia y competitividad.

Todo esto, en el marco de la implementación de políticas educativas y modelos de gestión derivados de la ideología neoliberal que pretende un pensamiento de masas homogéneo e indiferenciado de una cultura.

Acorde con la experiencia de las maestras y los expertos participantes de la investigación, se puede concluir que concebir la calidad educativa en el marco de productos y resultados, resulta inoportuno e inapropiado para el contexto educativo; la escuela, como escenario de formación y desarrollo humano, como eje indispensable para el progreso de una sociedad y la transformación de una cultura, no puede posicionarse desde ese lugar. La potencia de las funciones de escuela no pueden seguir desconociéndose por esta lógica dominante, es decir, los conocimientos que circulan consecuencia del análisis sobre la realidad, la discusión argumentada y reflexiva sobre el carácter político y social, el reconocimiento por el otro, por su diferencia, el fomento de valores, entre otras muchas otras funciones, han de contribuir a las concepciones limitadas sobre las políticas y la educación que se agencia en este tiempo.

Lo anterior, sin duda exige un compromiso y un posicionamiento crítico por parte de los actores del campo educativo. Sin duda, la influencia externa, tanto en las funciones, como en los roles y en la estructura misma de la escuela, es perentoria. No obstante, las apuestas colectivas, participativas, pedagógicas, democráticas, reflexivas sobre la realidad juegan un papel determinante en la configuración de escuela, la sociedad y por supuesto en la reconfiguración del sentido sobre la calidad educativa.

Ahora bien, reconociendo el hecho de que Colombia se halla sujeta a condicionamientos de orden mundial, en el país se implementan políticas en favor del aseguramiento de la calidad y la evaluación con fines claramente alejados de las realidades. Es así como, bajo el slogan de favorecer a la población vulnerable y brindar condiciones de desarrollo integral se implementan estrategias políticas y económicas que solo responden a intereses globalizados y heterogéneos de la educación. De igual modo, en su afán por evidenciar dicha “calidad educativa”, se opta por acciones evaluativas que permitan la verificación de resultados tanto de estudiantes como de

profesores e instituciones y con ello la comparación y competitividad. Se observa cómo las políticas educativas, lejos de ser una acción política que favorece a la sociedad y atiende sus necesidades sociales, culturales, se convierte en herramientas normativas que legitiman el poder de los gobernantes.

En ese sentido, la evaluación se aborda como una herramienta de carácter técnico e instrumental, unido al cumplimiento de objetivos propuestos dentro de programas, proyectos, enfocados tradicionalmente a la recolección de información sobre resultados que puedan constatarse, verificarse y cuantificarse. Esta tendencia sobre la evaluación, basada en instrumentos y verificaciones sobre aprendizajes observables, no tiene sentido en los contextos multiculturales del campo educativo y menos en los procesos de evaluación en primera infancia. Indiscutiblemente la evaluación en educación inicial dista de la evaluación en educación básica y media. Los juicios valorativos para este ciclo son esencialmente formativos en tanto procuran el mejoramiento del desarrollo infantil y no centran la atención en datos cuantificables.

Se podría afirmar que el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI), como política pública enmarcada en el contexto que ya se ha mencionado en los párrafos anteriores, y también como apuesta de valoración y evaluación cualitativa sobre procesos de desarrollo infantil, cumple dos funciones. De un lado, y tal como se plantea en sus objetivos, es una herramienta y estrategia de recopilación, sistematización y análisis de información que genera reportes de calidad para alimentar decisiones y nuevas ofertas de atención integral a dicha población. De otro lado, es la posibilidad de generar conocimiento respecto al desarrollo infantil, y con ello también, la reflexión sobre la concepción de evaluación así como la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de las docentes, la articulación con los procesos institucionales.

La evaluación comprensiva y reflexiva sobre el SVDI, ha de originar la reflexión sobre las políticas públicas para primera infancia, sus orientaciones y fines, su marca en los sistemas educativos y en las prácticas docentes, así como también la reconfiguración en las concepciones sobre evaluación, desarrollo infantil, procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al análisis del sistema en relación las políticas educativas queda claro que, éste no se escapa de la perspectiva instrumental, a partir de los resultados (datos) que arroja, pues sin duda, como dispositivo de control, genera información sobre el desarrollo de los estudiantes y el desempeño de las maestras. A pesar de esto, el SVDI, es una herramienta de cualificación a docentes y de evaluación sobre la práctica docente, que solo tendría sentido a partir de la interpretación, análisis y comprensión de los resultados sobre el desarrollo infantil.

El sentido profundo sobre el Sistema, su estudio y reflexión tanto conceptual como metodológica, debe trascender de cualificaciones aisladas, uso de la plataforma o aplicación de instrumentos desarticulados, en su lugar, ha de relacionarse de manera directa con los procesos de enseñanza- aprendizaje, con las realidades y necesidades institucionales, con aportes pedagógicos y sustanciales para la educación.

El reconocimiento e identificación de la diversidad cultural y social, de los distintos ritmos de aprendizaje, de las potencialidades y limitaciones de los niños, de procesos particulares e individuales y el uso de estrategias pedagógicas intencionadas, que favorezcan de manera multidireccional a docentes y estudiantes, hacen parte del saber pedagógico del maestro, de allí la importancia de su rol como intelectual y profesional.

La reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje, e instalan la concepción de la evaluación formativa como elemento clave de los procesos educativos, por su carácter ético y político, la evaluación formativa implica desarrollo de pensamiento crítico, así como tambien autonomía tanto de estudiantes como de profesores.

Elementos tales como, la interacción entre sujetos y situaciones cercanas al estudiante, el reconocimiento de habilidades y potencialidades del niño contribuyen a su desarrollo, de allí que la perspectiva de desarrollo sociocultural cobre un lugar importante en la comprensión del SVDI. Desde esta teoría se hace relevante la forma en que no solo los adultos y pares influyen en el aprendizaje, sino también la manera como las creencias y actitudes culturales posibilitan la

enseñanza y el aprendizaje. Es así como, las funciones interpsicológicas (nivel social) e intrapsicológicas (nivel individual) son necesarias para el desarrollo infantil y el desarrollo de funciones superiores del pensamiento.

Entonces, la evaluación del desarrollo infantil no presupone la objetividad del evaluador, por el contrario, advierte una interacción entre los sujetos que participan del proceso, es decir, alude a un modelo del dialógico, de comprensión de sentido sobre la práctica pedagógica y la reorientación de la misma.

Por todo lo anterior, la evaluación del desarrollo infantil, no opera como herramienta de medición, ni como mecanismo de rendición de cuentas de instituciones, docentes y estudiantes para intereses internacionales que regulan y controlan las “necesidades” del campo educativo. Su aplicación no puede reducirse a fundamentaciones epistemológicas de corte positivista, de medición de resultados. Por su parte, la evaluación, presupone la consideración hermenéutica, una re-significación de la concepción de evaluación formativa y crítica, de la complejidad sobre la práctica pedagógica y didáctica que atiende a problemas y necesidades propias de la enseñanza-aprendizaje, siempre contextualizados.

La evaluación formativa y crítica supone la reflexión sobre la praxis del docente, y ante la imposición de programas y agentes externos con intereses alejados la realidad cultural, social y política, se posiciona desde su saber pedagógico, comprende su práctica y actúa en favor de una mejora continua del hecho educativo.

Las prácticas docentes, las prácticas evaluativas que corresponden al ámbito educativo son acciones complejas con un carácter social, cultural y político cargadas de significado, por lo cual reducir la educación a la racionalidad científica, es negar sus múltiples lenguajes. Aunque desde esta perspectiva se valida un tipo se conocimiento, éste no el único, y la idea sobre ese conocimiento debe ser cuestionada, sobre todo en el contexto educativo, donde la compresión e interpretación es simbólica y significativa, alude a acciones, costumbres, acontecimientos, actores sociales y no a fenómenos controlables y modificables.

Por último, el presente ejercicio investigativo, es un compromiso que como maestra asumo con la educación y con la sociedad. La naturaleza de los que somos maestros nos lleva a ejercicios de indagación permanente, a cuestionamientos constantes sobre las relaciones, tensiones, posibilidades y limitaciones que se presentan tanto en las situaciones educativas, como en las dinámicas sociales, culturales y políticas. Es así como este ejercicio de investigación es también un ejercicio de formación, que me lleva no solo a comprender sino a aportar desde mi experiencia y el conocimiento construido al sentido y significado del hecho educativo y sus múltiples manifestaciones.

Este ejercicio investigativo, además de la construcción de conocimiento sobre cada una de las categorías de análisis que permitieron la evaluación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil, es una puerta que se abre para la reflexión y el diálogo al interior de la Secretaria de Educación Distrital alrededor del aporte que desde las políticas educativas se genera en las instituciones educativas. También es una invitación y un compromiso personal a revisar cómo desde mis prácticas individuales, profesionales aporto a la construcción de una sociedad más empoderada y reflexiva del hecho educativo como acción política.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Capítulo 1 Políticas Educativas y de Calidad en el Contexto Neoliberal

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008. Bogotá D.C. Recuperado de: http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/(06012016)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Informe sobre el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008 -2012. Bogotá Positiva. Para vivir mejor. Dirección de Análisis y Diseño Estratégico Subdirección de Diseño, Evaluación y Sistematización. Bogotá D.C.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Plan de Desarrollo Económico y Social y de Obras Públicas para Bogotá Distrito Capital 2012-2016. Bogotá. Bogotá Humana. Recuperado en: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/2012_2016_Bogota_Humana_Plan_Acuerdo489_2012.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). Programa de gobierno Enrique Peñalosa. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429_proyecto_pdd.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (Febrero, 2009). Informe sobre el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. Bogotá Positiva. Para vivir mejor. Dirección de Análisis y Diseño Estratégico Subdirección de Diseño, Evaluación y Sistematización. Autor: Bogotá D.C.

Alcaldía Mayor de Bogotá. 2013. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer examinar para excluir. Madrid: Morata.

Ball, S. (1990). Politics and policy making in education. London: Routledge.

Banco Mundial (2011). Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Washington. Recuperado de: http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf

Brunner, J. J. Coord. (1994): Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Bs. As., CEDES DC/108/E.S.

Cassasus, J. (2010). Problema de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Unesco.

CINDE (2014) Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI) / compiladores Diana Carolina Bejarano Novoa y Alfonso Sánchez Pilonieta. -- 1a ed. – Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

CINDE (2015). Sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá

Comisión Intersectorial de Primera Infancia Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia (2012). Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_intervencion/colombia._estrategia_nacional_de_cero_a_siempre.pdf

Congreso de la República (2006) Ley 1098 de 2006. "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". Bogotá: Diario Oficial N.° 46.446. Colombia, Recuperado de: https://www.ins.gov.co/Normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf

Congreso de la República (2009). Ley 1295 de 2009. "Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén". Bogotá: Diario Oficial N° 47.314. Colombia, Disponible en: Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36048

Congreso de la República (2011). Decreto 4875 de 2011, Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia – AIPI – y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_4875_2011.htm

Constitución Política de Colombia 1991. Colombia, Congreso de la República. Recuperado de: https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf

Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI", (2000) Santiago de Chile. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/1026

Díaz B, J. (2018). Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz B, R. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. Revista Opciones Pedagógicas. Números 29 y 30. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Diez E. (2010) La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 2, pp. 23-38

Estrada, J. (2005) Política Educativa y Neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez. En Serie Documentos para una evaluación crítica. No 1 Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Estrategia de atención integral a la primera infancia (2013). Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Bogotá D.C., Colombia Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf

Gramsci, A. 1981. Cuadernos desde la cárcel. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Lahera, E. (2004). Política y Políticas Públicas. Santiago de Chile: CEPAL.

Levin, B. (2001). Conceptualizing the process of education reform from an international perspective. Education Policy Analysis Archives, 9 (14). Recuperado [25 de Octubre de 2014] de http://epaa.asu.edu/epaa/v9n14.html.

Ley General de Educación 1994. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

MacCornick, R y James, M (1996). Evaluación del Currículo en los Centros Escolares. Madrid: Morata.

Ministerio De Educación Nacional (1996) Resolución 2343 de 1996, Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Recuperado de: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y

Ministerio De Educación Nacional (1997) Decreto 2247. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Ministerio De Educación Nacional (2007) Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia". CONPES 109 de 2007. Bogotá: DNP. Colombia, Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación, ICBF. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Ministerio De Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento N° 10. Bogotá: MEN. Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Ministerio De Educación Nacional, (1998). Preescolar, Lineamientos Pedagógicos. Bogotá.

Niño, L. (2001). Tendencias de Evaluación de Docentes. Revista Opciones Pedagógicas No. 24. Universidad Distrital: Bogotá.

Niño, L. (2008). La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes. Opciones pedagógicas. Fondo Editorial Universidad Distrital.

Niño, L Tamayo, A, Díaz, B y Gama, A. (2016). Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

OCDE (2011). La medición del aprendizaje de los alumnos: mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas. OECD Publishing. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es

Pedró, F., & Puig, I. (1998). Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada. Paidós Ibérica.

Pozner, P. (2000). *Desafíos de la educación. Módulo IIPE.* Buenos Aires: Ministerio de la Nación.

Rivas F. J. (2008). *Política Educativa y prácticas pedagógicas*. Universidad de Málaga. Revista de Reflexión Educativa "Barbecho". En: http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Concepto de política educativa*. En Rizvi, F. y Lingard, B. (2013), Políticas educativas en un mundo globalizado (23-46). Madrid: Morata

Roth (2002) POLÍTICAS PÚBLICAS. Formulación, Implementación y Evaluación. Ediciones Aurora, Bogotá, Colombia. Septiembre.

Salazar V. C. (2006). *Politing: Marketing Político Integrado*. Bogotá, Ediciones Universidad Externado de Colombia.

Sánchez, M. (2007). *El órgano de fiscalización superior y el instituto estatal de transparencia y acceso a la información pública, elementos inherentes de la democracia, para el combate a la corrupción en el sector gubernamental* (caso Oaxaca). Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca de Juárez.

Schedler, A (1999). *Conceptualizing Accountability*. En L. Diamond, M. F. Plattner & A. Schedler (Eds). *The Self Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. Coloradi, EEUU: Lynne, Rienner.

Secretaría de Educación Distrital (2018) Para Garantizar Una Educación Inicial De Calidad En El Marco De La Ruta Integral De Atenciones En Los Colegios Oficiales Del Distrito Capital. Anexo Técnico. Bogotá

Secretaría de Educación Distrital (2010). Orientaciones para la reorganización curricular. Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación.

Secretaría de Educación Distrital. (2012) Subsecretaría de calidad y pertinencia. Proyecto 901. Pre- jardín, jardín y transición. Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial. Informe de gestión con corte 2012. Bogotá.

Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación del Distrito (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá: Imprenta Nacional.

Unesco (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

Unesco (2000). Foro Mundial sobre la Educación, "La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos". Dakar. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Unesco, (2000) Marco de Acción Regional, los países renovaron en el MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1996) *La comprensión del Nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación*. Bogotá. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Unesco, (2013). *Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos*. Francia. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf

Unesco, (2014). Documento de la posición sobre la educación después de 2015. París. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226628S.pdf

Unesco, (2015). Replantear la educación ¿hacia un bien común? Francia. Recuperado de www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-s

Unesco. (2010) Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), Moscú. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa

Unicef ((1989). Convención Sobre los Derechos del Niño Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Verger, A. & Parcerisa, L. (2017). La Globalización de la Rendición de Cuentas en el ámbito Educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. En RBPAE - v. 33, n. 3, p. 663 – 684.

Capítulo 2 Antecedentes sobre Evaluación y Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Universitaria de Investigación, 9 (2), 187- 202.

Alvarez M, J. M. (2000). Didáctica Currículo y Evaluación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Alvarez M, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata

Barnett, R (2001). Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona. Gedisa.

Briones, G. (2006). Teoría de las ciencias sociales y de la educación. México: Trillas.

Bogoya, D. (2003). El camino de la evaluación. Magisterio Internacional. I.

Díaz B, Á. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. Evaluación académica. México. Fondo de Cultura Económica.

Díaz B, Á. (2006). Las pruebas masivas: análisis de sus diferencias técnicas. Revista Mexicana de investigación educativa: México D.F.

Eisner, E. (1977). Cómo preparar la reforma del currículo. Buenos Aires: El Ateneo.

Eisner, E. (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

En Deman, C; Haro J. A (comp). Por los rincones: antología de métodos cualitativo en la investigación social, México: Colegio de Sonora

Escobar (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de formación integral. Manizales: Universidad Católica de Manizales.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: v. 9, n. 1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Fernández (2007).Modelos de evaluación educativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de estudio (Documento para uso interno).

Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. Mérida, Venezuela: Educere

Gimeno, J. (2005). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno, J. & Pérez, A. (2005). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. P.p. 334-399

Gimeno, J. (2008). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid. Morata.

Guba y Lincoln (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.

Guevara (2018). Miradas a la Investigación en Evaluación del Aprendizaje En Bogotá: Estado De Arte 2002-2012. Tesis Doctoral Bogotá, D.C.

Kuhn (1986). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

Meza (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica

Monedero, J. (1998).Bases teóricas de la evaluación educativa. Málaga: Ed Aljibe.

Montenegro, G (2003) ¿son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? Revista Magisterio Internacional. I. 18.

Moreno, T. (2016) Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el Curriculum. En Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México D.C.

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. UAM. México D.F.

Nieto Gil, J. M. (1996). La autoevaluación del profesor: Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente. Barcelona: Editorial Praxis S.A.

Niño Z, L, (2001) Las Tendencias Predominantes en la Evaluación de Docentes En: Revista Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital, N° 31, Bogotá.

Niño Z, L.S. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. En: Revista Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital, N° 31, Bogotá.

Niño Z, L.S, Tamayo, A. Gamma, A. Díaz, B. (2016) Competencias y currículo: problemas y tensiones en la escuela. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

OCDE (2009). Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices, OCDE: París.

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumition. Reprinted in Tawney, D. (1976). Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications. London: McMillan.

Ramírez, E. (2009). La investigación educativa. Comunicación cultura y política, 1 (1), 11 - 14.

Santos, M. (1998) Evaluar es comprender. Colección respuestas educativas. Argentina: Magisterio Rio de la Plata.

Tamayo, A., Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017). ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación. Bogotá, Colombia: serie investigación IDEP.

Valero (2016). Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes de los maestros de básica secundaria y media ¿encuentros y desencuentros? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Capítulo 3 Referente Conceptual del SVDI: Educación inicial y Desarrollo Infantil

Alcaldía Mayor de Bogotá 2012. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá.

Aranda, R. 2008. Atención temprana en educación infantil. Wolters Kluwer. Madrid.

Ariés, P. (1987) El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Editorial Tauros.

Bronfenbrenner, U. 1987. La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós. Buenos Aires.

Bruner, J. (1984) Acción, pensamiento y Lenguaje. Alianza Editorial, Madrid

Bruner, J. (2000). La educación: puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Cerda, H. (1996). Educación preescolar Historia, legislación Currículo y Realidad Socioeconómica. Bogotá, Magisterio

Fandiño G, Reyes Y (2012). Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. Bogotá.

García S, A. (2001). Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Modelo ecológico/modelo integral de atención e intervención temprana. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/ modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf

Henao, G. y García, M. (2009) Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 7(2): 785-802.

Isaza, L.; Pineda, N.; Garzón, J.C.; Bejarano, D.C.; Torrado, M.C. y colaboradores (2014). Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: Marco conceptual desarrollo infantil entre 5 y 8 años. Bogotá, Fundación CINDE, Secretaría de Educación Distrital y Secretaría de Integración Social.

Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. UNICEF: Florencia.

Ministerio de Educación, 2009. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Bogotá, Colombia.

Overton y Reese (1981) Conceptual prerequisites for understanding stability-change and continuity-discontinuity. International journal of behavioral development, 4, 99-123

Palacios, J. (1999) Psicología Evolutiva: Concepto, Enfoques, Controversias y Métodos. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll. Compiladores: desarrollo psicológico y educación. Madrid Alianza Editorial.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005) Educación Infantil, Respuesta Educativa a la Diversidad. Madrid: Alianza Editorial.

Riviére, A. (1984). La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. Infancia y aprendizaje (27-28), 7-80.

Secretaría de Educación Distrital, 2018. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil, una apuesta de ciudad. Bogotá.

Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano 7-15. Fundación Bernard Van Leer

Vygotsky, L. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Revista infancia y aprendizaje, 27-28 (3-4), 105-116.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky; L.S. (1977) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La pléyade

Capítulo 4 Postura Epistemológica, Enfoque Investigativo y Diseño Metodológico

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, España: Labor

Eisner, El (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, Paidós.

Gadamer, Hans-George. (1991) La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Paidós.

Gamboa A, R. (2011) El Papel De La Teoría Crítica En La Investigación Educativa y Cualitativa. En: Revista Electrónica Diálogos Educativos Nº 21-2011. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwirzpn7yJ7NAhUBKB4KHZ-iDy8QFggeMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.umce.cl%2Fdialogoseducativos%2Farticle%2Fdownload%2F109%2F117&usg=AFQjCNEk6yp5-5r5pxFsbUNwmGYyJyR6Nw&sig2=Em49BOqOz sUP7z5xncRn4g

Martínez M, M (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Recuperado de: file:///C:/Users/ALMACEN79/Downloads/Ciencia-y-Arte-en-La-Metodologia-Cualitativa-Martinez-Miguelez-PDF.pdf

Martínez M, M (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. Recuperado de: file:///C:/Users/ALMACEN79/Downloads/Dialnet-ElParadigmaSistemicoLaComplejidadYLaTransdisciplin-4171976.pdf

Páramo, P. (2008).La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información: Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Páramo P & Pinilla Roa A. E. (2011). Fundamento de la postura epistemológica del maestro universitario investigador. ENTORNOS, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, 2011, pp. 287-294. Recuperado de: file:///C:/Users/jlunaf/Downloads/Dialnet-FundamentoDeLaPosturaEpistemologicaDelMaestroUnive-3798862.pdf

Páramo, P. (2013). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educación, 31 (1), 11-22. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Vasilachis G, I. (2007) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa.

Capítulo 5 y 6 Sistematización, Análisis y Resultados de la Información y Propuesta Alternativa De Evaluación Formativa

Acosta, A. (2003). Evaluación, pilar para potenciar el desarrollo infantil y el de los actores significativos. En: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Alianza por una política pública de infancia y adolescencia. Bogotá.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Recuperado de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/EscuelaTodos.pdf

Castaño, J; Oicatá, A; Castro, L (2008). Las pruebas comprender como herramienta pedagógica. Taller realizado en 9° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (16 al 18 de Octubre de 2008). Valledupar, Colombia.

Castillo, R., Garza, G. y Minami, H. (2015). Tendencias conceptuales de la noción de evaluación de la práctica docente: un estudio de la práctica educativa. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 1-12

Cohen R (2002). Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición. México: McGrawHill.

Correa, J., Bedoya, M., Vélez, L., Gaviria, P., Agudelo, A., Velandia, M. y Piedrahita M. (2008). Programa educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia Colombia. Recuperado de: https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf

Dahlberg.G, Moss, P, Pence, A (2005) Más allá de la calidad en educación infantil. Pág. 179. Editorial Grao.

Gimeno, S, (Comp.), (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata.

Guio, F. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en colegios distritales de la localidad de es Usaquén. Bogotá D.C. Universidad de la Sabana

Lera, M. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. España

Moreno T (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula.* Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.

Niño, L. (2013). Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.

Niño, L (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones, medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Nirenberg, O, Brawerman, J y Ruiz, V. (2000).Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires. Paidós.

Rojas, J. (2014). “Relaciones de los estándares con el currículo y la Evaluación: estudio de caso en el IPN”, (tesis de maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

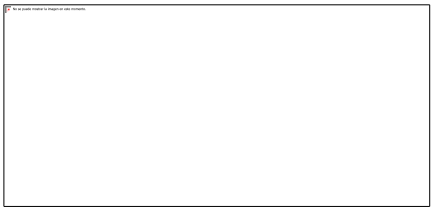
Sen, A. (2011). “Capacidades y globalización, ¿Dónde queda la ética? Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Vol. 41, No. 114 / p. 167-180 Medellín - Colombia. Enero-Junio de 2011, ISSN 0120-3886

Tamayo, A., Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017). ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación. Bogotá, Colombia: serie investigación IDEP

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4941/1/50004.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de Valoración del SVDI

	**SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL** **SVDI** **Instrumento de Desarrollo Individual** **44 meses 1 día a 52 meses cero días**

Anexo 1.1 Instrumentos de desarrollo individual

	INFORMACION DEL NIÑO (A) VALORADO/A
1.	Nombre completo del niño(a): _____
2.	Apellidos: _____
3.	NUIP: □□□□□□□□□□
4.	Fecha de nacimiento: Día |__|__| Mes|__|__| AÑO |__|__|__|__|
5.	Institución: _____
6.	Nombre de maestra: _____
7.	Número de Identificación de la Maestra: □□□□□□□□□□
8.	Grado en el que está el niño:_____

Usted va encontrar algunas preguntas y debe responder según lo que ha observado en el niño o la niña en la institución. Las situaciones que se plantean tienen relación con lo que el niño o la niña hace en clase, en el recreo, durante el juego libre o en otras actividades institucionales, así como en la relación que tiene con usted, con otros adultos o con sus compañeros. Ayúdese de lo que usted ha observado y recuerda sobre este niño o niña.

Para responder cada pregunta puede escoger:

- **Siempre:** cuando la conducta se observa en este niño o niña siempre.
- **Generalmente:** cuando la conducta la ha observado frecuentemente en este niño o niña, pero no siempre.
- **Algunas veces:** cuando la conducta la ha observado en este niño o niña pero de manera poco frecuente.
- **Nunca**: cuando la conducta no la ha observado en este niño o niña.

º	PREGUNTAS	Siempre	General mente	Algunas veces	Nunca
01.	Cuando usted le cuenta una historia, ¿____entiende lo que sucede en ella?				
02.	¿_____ se concentra en actividades de mesa entre 10 y 15 minutos?				

º	PREGUNTAS	Siempre	General mente	Algunas veces	Nunca
03.	¿____ sabe cuáles son sus preferencias? (Por ejemplo, con relación a comidas, juegos o vestidos, etc.).				
04.	¿_____ puede quitarse y ponerse el saco o quitarse los zapatos sin ayuda?				
05.	¿____ disfruta bailar con música de diferentes ritmos?				
06.	¿____ espera su turno en los juegos o actividades grupales?				
07.	Cuando está jugando, ¿_____ usa objetos para representar personas o personajes?				
08.	¿____ se interesa ante acontecimientos especiales de su grupo social? (Por ejemplo, celebraciones de su familia o del colegio, partidos de su equipo de fútbol, festivales o eventos de su barrio).				
09.	¿____ sabe por qué se comporta de una determinada manera? (Por ejemplo, la razón de un llanto, de una risa, de un aplauso, de estarse sentado en algún lado, etc.).				
10.	¿____ sabe qué lo hace sentirse triste, alegre o rabioso?				
11.	¿____ propone juegos o maneras de jugar a sus compañeros?				
12.	Cuando ____ habla, ¿expresa con claridad sus ideas (aunque no pronuncie adecuadamente las palabras)?				
13.	Mientras juega, ¿_____ reproduce algunas normas o reglas cotidianas? (Por ejemplo, reglas de su hogar, normas de tránsito, etc.).				
14.	¿_____ identifica sensaciones corporales como un brazo dormido, el corazón acelerado, la sudoración, etc.?				
15.	¿_____ explica por qué se deben cumplir las normas acordadas en su salón?				
16.	Después de haber peleado con otros, ¿_____ se disculpa con palabras o con gestos? (Lo hace espontáneamente o por sugerencia del adulto).				
17.	Cuando ____ ve un texto escrito en una revista, en un anuncio, ¿pregunta qué dice allí?				
18.	Cuando ____ hace garabatos o pseudo-letras para escribir, ¿puede explicarle lo que dice?				
19.	Al jugar con fichas, bloques o algún otro elemento, ¿_____ sabe si tiene muchos o pocos?				
20.	¿_____ plantea sus hipótesis o explicaciones sobre las causas de algunos fenómenos físicos? (Por ejemplo, los rayos, el granizo, vientos fuertes, las huellas, las sombras, etc.).				

º	PREGUNTAS	Siempre	General mente	Algunas veces	Nunca
21.	¿_____ representa elementos de la realidad con plastilina, fichas u otros objetos? (Por ejemplo, puentes, casas, cocinas, parques, etc.).				
22.	¿_____ tiene algunos amigos con los que prefiere jugar?				
23.	Cuando _____ juega, ¿salta en un solo pie tres veces seguidas sin perder el equilibrio?				
24.	Cuando _____ habla, ¿pronuncia las palabras de manera comprensible?				
25.	¿_____ siente confianza en su profesor o en otros adultos y se les acerca para conversar o solicitarles ayuda?				
26.	¿_____ se muestra orgulloso de sus logros? (Por ejemplo, de poder saltar, de hacer un dibujo, de aprenderse una canción, etc.)				
27.	¿_____ salta desde una altura de tres escalones y cae de pie sin perder el equilibrio?				

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

SVDI

Instrumento de Desarrollo Individual
52 meses 1 día a 60 meses cero días

	INFORMACION DEL NIÑO (A) VALORADO/A
9.	Nombre completo del niño(a): _____
10.	Apellidos: _____
11.	NUIP: □□□□□□□□□□
12.	Fecha de nacimiento: Día |__|__| Mes|__|__| AÑO |__|__|__|__|
13.	Institución: _____
14.	Nombre de maestra: _____
15.	Número de Identificación de la Maestra: □□□□□□□□□□
16.	Grado en el que está el niño:_____

Usted va encontrar algunas preguntas y debe responder según lo que ha observado en el niño o la niña en la institución. Las situaciones que se plantean tienen relación con lo que el niño o la niña hace en clase, en el recreo, durante el juego libre o en otras actividades institucionales, así como en la relación que tiene con usted, con otros adultos o con sus compañeros. Ayúdese de lo que usted ha observado y recuerda sobre este niño o niña.

Para responder cada pregunta puede escoger:

- **Siempre:** cuando la conducta se observa en este niño o niña siempre.

- **Generalmente:** cuando la conducta la ha observado frecuentemente en este niño o niña, pero no siempre.
- **Algunas veces:** cuando la conducta la ha observado en este niño o niña pero de manera poco frecuente.
- **Nunca**: cuando la conducta no la ha observado en este niño o niña.

.

º	PREGUNTAS	Siempre	General mente	Algunas veces	Nunca
01.	¿____ se interesa en que las personas reciban un trato igualitario? (por ejemplo, cuando se reparte algo entre varios niños, muestra interés que a todos les toque la misma cantidad).				
02.	Al planear una situación o evento, ¿_____ organiza la secuencia de las acciones que se deben realizar? (Por ejemplo, para un viaje simulado o una fiesta).				
03.	¿____ respeta turnos dentro de una conversación en un grupo pequeño?				
04.	Cuándo quiere alcanzar una meta, ¿_____ hace ensayos o experimentos para lograrlo? (Por ejemplo, mira con qué puede pegar dos objetos, hala o amarra objetos para armar algo, etc.).				
05.	¿____ reconoce cuando se equivoca al hacer algo? (por ejemplo, al construir una torre, al organizar fichas, etc.).				
06.	Cuando ___ juega libremente con sus compañeros, ¿acuerda las reglas del juego con ellos?				
07.	¿____ hace sugerencias cuando está jugando con sus compañeros?				
08.	¿____ pregunta acerca de lo que puede o no puede hacer en la institución?				
09.	¿_____ hace ensayos o experimentos con objetos para buscar respuestas a situaciones que le generan curiosidad? (Por ejemplo, comparar objetos para ver cuál flota, hacer sombras con sus dedos, mezclar colores o plastilina para ver el resultado).				
10.	¿____ conoce algunas señales informativas? (por ejemplo, flechas, signo de identificación del baño, etc.).				
11.	¿_____ va narrando lo que hace como una forma de organizar sus acciones?				
12.	Cuando _____ tiene problemas o peleas en el juego con otros niños, ¿intenta resolverlos? (por ejemplo, habla con los compañeros, busca al profesor, etc.).				
13.	Por su propia iniciativa, ¿_____ intenta mejorar trabajos o elaboraciones que ha hecho?				
14.	¿_____ diferencia letras de números?				
15.	Cuando _____ intercambia varios elementos con sus compañeros (como dulces,				

º	PREGUNTAS	Siempre	General mente	Algunas veces	Nunca
	juguetes, canicas, etc.), ¿sabe cuántos tiene cada uno?				
16.	¿_____ identifica a sus amigos o amigas más cercanos?				
17.	Cuando siente que algún compañero lo/a trata de una manera que le disgusta, ¿_____ avisa a su profesor?				
18.	En juegos cotidianos, ¿_____ alterna los pies para saltar? Por ejemplo, en la golosa o cuando salta sobre las baldosas, aros, etc.				
19.	¿_____ explica claramente las razones por las cuales se siente feliz, triste o enojado/a?				
20.	Cuando le cuentan una historia, ¿_____ es capaz de volver a narrarla conservando su sentido?				
21.	Al comunicar una idea ¿_____ se ayuda con elementos de su experiencia? (Por ejemplo, narra cosas que le han sucedido o que ha visto y que se relacionan con lo que quiere comunicar).				
22.	¿_____ sabe que los niños tienen pene y las niñas tienen vagina?				
23.	¿____ usa tiempos verbales de pasado, presente y futuro, aunque no logre hacerlo de manera totalmente precisa?				
24.	¿____ participa en las actividades del aula, dando ideas o haciendo preguntas?				
25.	¿_____ logra el agarre de pinza al utilizar colores y lápices?				
26.	¿____repite algunos comportamientos para reafirmar gustos o habilidades? (Por ejemplo, saltar ciertos obstáculos, peinarse o arreglarse de determinada manera, usar ciertas palabras que le gustan)				
27.	¿_____ realiza actividades manuales sin hacer más fuerza de la necesaria?				
28.	En situaciones en las que antes lloraba, ¿_____ logra controlarse y buscar una solución? (Por ejemplo, cuando se frustra por no poder hacer bien una actividad, en vez de llorar, lo vuelve a intentar o busca ayuda).				

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	**ANEXO** **SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL** **SVDI** **INSTRUMENTO PARA DOCENTES DE IE OFICIALES**

Anexo 1.2 Instrumento para docentes

Instrucciones: *A continuación encontrará algunas preguntas orientadas a conocer y comprender las características de la cotidianidad y de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con los niños y niña de la institución. Por favor léalas con atención y respóndalas teniendo en cuenta su experiencia.*

A. DATOS DE LA UNIDAD DE OBSERVACIÓN			
17.	Nombres y Apellidos: _____		
18.	Número de documento de identidad: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|		
19.	Nombre de la institución en la que labora actualmente: _____		
20.	Localidad: _____		
21.	Barrio o vereda: _____		
22.	Dirección de la institución: _____		
23.	Curso, grado o aula respecto a la cual diligenciará el instrumento: _____		
24.	Teléfono fijo: |__|__|__|__|__|__|__| NT 1☐	25. Extensión |__|__|__|__| NT 1☐	
26.	Teléfono celular: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__| NT 1☐		
27.	Correo electrónico: _____@_____ NT 1☐		

Instrucciones: *A continuación encontrará algunas preguntas orientadas a conocer y comprender las características de la cotidianidad y de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con los niños y niña de la institución. Por favor léalas con atención y respóndalas teniendo en cuenta su experiencia.*

I.	**RELACIÓN ENTRE EL NÚMERO DE NIÑOS Y NIÑAS POR AGENTE EDUCATIVO**			
101.	¿Cuántos niños y niñas atienden actualmente en su grupo?			|__|__|
102.	a. ¿En cuáles de los siguientes rangos de edad se encuentran los niños y las niñas de su grupo?			b. En total, ¿cuántos niños y niñas hay en cada rango de edad hay?
	1. 0-12 meses	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	2. 13-23 meses	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	3. 24-36 meses	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	4. 37-48 meses	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	5. 49-60 meses	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	6. 5 a 6 años (61 - 72 meses)	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	7. 6 años 1 mes a 7 años (73 - 84 meses)	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|
	8. 7 años y 1 mes a 8 años (85 - 96 meses)	No 2☐↓	Si 1☐ →	|__|__|

103.	a. Dentro de su grupo ¿hay niños o niñas en con discapacidad?	No 2☐🡻	Si 1☐ ➔	b. ¿Cuántos niños y niñas hay? |__|__|
104.	a. Dentro de su grupo ¿hay niños y/o niñas con talentos o capacidades excepcionales?	No 2☐🡻	Si 1☐ ➔	b. ¿Cuántos niños y niñas hay? |__|__|

II.	**SATISFACCIÓN LABORAL**					
201.	¿Se siente satisfecho con los siguientes aspectos de sus condiciones laborales? Califique de 1 a 5 su nivel de satisfacción, siendo 1 mínimamente satisfecha y 5 extremadamente satisfecha.					
	a. Remuneración económica	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	b. Funciones destinadas para el cargo	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	c. Su situación laboral como parte de la construcción de su proyecto de vida	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	d. Tiene posibilidades de ascenso	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	e. Sus necesidades, intereses y expectativas son tenidas en cuenta	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	f. Relaciones con sus compañeros	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	g. Relaciones con el equipo directivo	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	h. Jornada laboral	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
	i. Actividades de bienestar laboral	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
202.	¿El desempeño de sus labores le genera agotamiento?	Si 1☐	No 2☐➔301			
203.	Califique de 1 a 5 su nivel de agotamiento, siendo 1 mínimamente agotada y 5 extremadamente agotada 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐					

III.	**NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (INCLUYE ACTUALIZACIONES Y OTROS PROCESOS DE CUALIFICACION)**		
301.	a. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por usted?		b. ¿Cuántos años aprobó en el último nivel educativo alcanzado? |__|__|
	Secundaria	1 ☐	
	Media Vocacional (Normalista)	2 ☐	
	Técnico Laboral	3 ☐	
	Técnico Universitario	4 ☐	c. ¿Qué título obtuvo? _____ _____
	Universitaria	5 ☐	
	Especialización	6 ☐	
	Maestría	7 ☐	
	Doctorado	8 ☐	
	Post-doctorado	9 ☐	Ninguno 1 ☐
302.	En el último año ¿cuántas horas ha dedicado a procesos de actualización o cualificación en temas de infancia y pedagogía? (congresos, cursos, seminarios, diplomados, etc.)		
	Cero horas		1 ☐
	Entre 1 y 20 horas		2 ☐
	Entre 20 y 40 horas		3 ☐
	Más de 40 horas		4 ☐

IV.	EXPERIENCIA LABORAL DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	
401.	¿Cuántos años de experiencia tiene en el trabajo con niños y niñas menores de 8 años?	|__|__|
402.	¿En cuál de los siguientes campos se ubica la MAYOR PARTE de su experiencia con infancia?	
	Trabajo Pedagógico directo con niños y niñas	1 ☐
	Temas de salud infantil	2 ☐
	Auxiliar pedagógico	3 ☐
	Coordinación	4 ☐
	Otro➔ ¿Cuál? _____	5 ☐

V.	PROCESOS PEDAGÓGICOS				
501.	¿En cuáles de las siguientes acciones utiliza la institución la caracterización socio familiar?				
	a. Planeación pedagógica	Si	1☐	No	2☐
	b. Planeación de procesos de trabajo con familias y cuidadores	Si	1☐	No	2☐
	c. Los toma en cuenta para los procesos de interacción con los niños y niñas y entre ellos y sus pares.	Si	1☐	No	2☐
	d. Otro➔ ¿Cuál? _____	Si	1☐	No	2☐
	e. No la utiliza		1☐		
502.	Es fácil o difícil para usted tener en cuenta los siguientes aspectos para la planeación y desarrollo de actividades pedagógicas		**Fácil**		**Difícil**
	a. Las características propias del desarrollo de los niños y las niñas.		1☐		2☐
	b. Abordar el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno		1☐		2☐
	c. Las opiniones e intereses de los niños y las niñas		1☐		2☐
	d. Favorecer la inclusión por razones de etnia, discapacidad, víctima de conflicto armado		1☐		2☐
503.	¿Qué tan fácil o difícil ha sido para usted incluir estas acciones en la implementación de sus prácticas pedagógicas?		**Fácil**		**Difícil**
	a. Promover que los niños y las niñas interactúen entre si respetando sus diferencias		1☐		2☐
	b. Proponer actividades retadoras en las cuales los niños y las niñas puedan preguntar, observar y experimentar.		1☐		2☐
	c. Realizar actividades que contemplen al niño y la niña en su integralidad y no solo en su dimensión cognitiva		1☐		2☐
	d. Disponer el espacio y los materiales para promover la participación de los niños y las niñas teniendo en cuenta sus características particulares (ritmos de desarrollo, discapacidad, capacidades excepcionales, etnia, ubicación geográfica, situación de conflicto armado)		1☐		2☐
	e. Reconocer y tener en cuenta los aportes de los niños y las niñas para el desarrollo de las actividades pedagógicas		1☐		2☐
	f. Responder y estar atento a las situaciones particulares de cada niño y cada niña		1☐		2☐

	g. Acompañar las actividades relacionadas con el cuidado (higiene, control de esfínteres, alimentación)	1☐	2☐

VI.	**TRATO, SEGURIDAD E INTERACCIONES CON LOS NIÑOS Y NIÑAS**			
601.	En una escala de frecuentemente, ocasionalmente y nunca ¿Qué hace usted cuando se presenta un conflicto entre los niños y niñas?	**Frecuentemente**	**Ocasionalmente**	**Nunca**
	a. Interviene inmediatamente y le resuelve la situación a los niños y niñas.	1☐	2☐	3☐
	b. Les permite expresarse y actúa como mediadora propiciando la reflexión y el establecimiento de acuerdos.	1☐	2☐	3☐
	c. Impone una sanción a los involucrados	1☐	2☐	3☐
	d. Ignora la situación y deja que los resuelvan a su manera	1☐	2☐	3☐
	e. Realiza otro tipo de acción. No 2☐↓ Si 1☐→	1☐	2☐	3☐
		¿Cuál? _____		

602.	En las relaciones e interacción con los niños y niñas, es fácil o difícil para usted:	**Fácil**	**Difícil**
	a. Establecer interacciones afectuosas	1☐	2☐
	b. Tener disposición para el diálogo y escucha. *(Si tiene a su cargo bebés menores de 12 meses: Observar atentamente las expresiones de los niños y niñas)*	1☐	2☐
	c. Responder ante necesidades básicas y de cuidado	1☐	2☐
	d. Tener sensibilidad y comprensión de acuerdo a las características de desarrollo de niños y niñas	1☐	2☐
	e. Promover su independencia y autonomía de manera progresiva	1☐	2☐
	f. Establecer acuerdos y formas de reparación en caso de que estos sean incumplidos. *(Si tiene a su cargo bebés menores de 12 meses: Mostrar con suavidad los límites y plantear alternativas a lo que desean hacer)*	1☐	2☐
	g. Distribuir funciones y responsabilidades de acuerdo con la edad y los intereses de cada niño y niña. *(Si tiene a su cargo bebés menores de 12 meses: Establecer las actividades de acuerdo con la edad y los intereses de cada bebé)*	1☐	2☐
	h. Tener expectativas realistas para la edad de cada niño o niña de manera que no se exijan cosas que aún no puede hacer	1☐	2☐
	i. Mantener la calma en los momentos difíciles	1☐	2☐
	j. Controlar las emociones para no recurrir al castigo físico o al grito	1☐	2☐

603.	¿Para usted es fácil o difícil garantizar la seguridad física de los niños y las niñas en los siguientes momentos de la rutina diaria?	**Fácil**	**Difícil**
	a. En el ingreso y/o la salida de la institución	1☐	2☐
	b. Durante los tiempo de juego libre	1☐	2☐
	c. En los momentos de alimentación (brindada por la institución o que los niños la lleven)	1☐	2☐
	d. En el desarrollo de las actividades pedagógicas	1☐	2☐

	e. En las actividades de aseo de los niños	1☐	2☐

VII.	RELACIÓN CON LA FAMILIA				
701.	Los padres, las madres y/o los cuidadores:				
	a. Se informan sobre los avances y dificultades de sus hijos e hijas.	Si	1☐	No	2☐
	b. Aportan ideas y opinan sobre los informes de la Institución sobre el desarrollo de sus hijos e hijas.	Si	1☐	No	2☐
	c. Después de conocer el informe sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, emprenden acciones de apoyo para favorecer su desarrollo.	Si	1☐	No	2☐
	d. Informan a la institución sobre las circunstancias especiales por las que atraviesan sus hijos e hijas.	Si	1☐	No	2☐
	e. Toman la iniciativa para hablar con la Institución en torno al desarrollo de sus hijos e hijas.	Si	1☐	No	2☐
	f. Crean acciones conjuntas con la Institución para favorecer el desarrollo de sus hijos e hijas.	Si	1☐	No	2☐
	g. Ejecutan las acciones acordadas con la Institución que favorecen el desarrollo de sus hijos e hijas.	Si	1☐	No	2☐

Anexo 1.3 Instrumento de valoración del Contexto Institucional dirigido a Coordinadores

SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL SVDI **Instrumento de valoración del Contexto Institucional dirigido a Coordinadores de IE Oficiales**	ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. | BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

	A. DATOS DE LA UNIDAD DE OBSERVACIÓN			
28.	Nombre del coordinador de la institución: _____			
29.	Nombre del coordinador de la Sede para el caso de la institución educativa: _____			N A 1☐
30.	Nombre de la Institución/Razón Social: _____			
31.	Dirección de la institución: _____			
32.	Barrio: _____			
33.	Vereda: _____			
34.	Usaquén ☐	Kennedy ☐	Antonio Nariño 5☐	
	Chapinero ☐	Fontibón ☐	Puente Aranda 6☐	
	Santa Fe ☐	Engativá 0☐	La Candelaria 7☐	
	San Cristóbal ☐	Suba 1☐	Rafael Uribe Uribe 8☐	
	Usme ☐	Barrios Unidos 2☐	Ciudad Bolívar 9☐	
	Tunjuelito ☐	Teusaquillo 3☐	Sumapaz 0☐	
	Bosa ☐	Los Mártires 4☐		
35.	Teléfono fijo: |__|__|__|__|__|__|__| NT 1☐		Extensión |__|__|__|__| NT 1☐	
36.	Número de fax: |__|__|__|__|__|__|__| NT 1☐			
37.	Teléfono celular: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__| NT 1☐			
38.	Correo electrónico: _____@_____ NT 1☐			
39.	NIT de la institución: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|			
3.	Tipo de establecimiento:	Público 1 ☐	Privado2 ☐	

Instrucciones: *A continuación encontrara algunas preguntas orientadas a conocer y comprender las características de la cotidianidad institucional. La información que usted suministre es de carácter confidencial. Lo que se busca con este proceso es la identificación de las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo infantil de niñas y niños, por tal razón esta herramienta se convierte en una oportunidad de mejora y de fortalecimiento de las prácticas institucionales.*

I.	**FACTORES QUE AFECTAN LA INSTITUCIÓN POR SU UBICACIÓN**			
101.		Cuáles de las siguientes condiciones, afectan la institución:		
	a.	Ruidos provenientes del exterior	Si 1 ☐	No 2 ☐
	b.	Contaminación del aire	Si 1 ☐	No 2 ☐
	c.	Inseguridad	Si 1 ☐	No 2 ☐
	d.	Invasión del espacio público (calles o andenes)	Si 1 ☐	No 2 ☐
	e.	Presencia de insectos, roedores etc.	Si 1 ☐	No 2 ☐
	f.	Caños de aguas negras	Si 1 ☐	No 2 ☐
	g.	Bares	Si 1 ☐	No 2 ☐
	h.	Lugares de videojuegos	Si 1 ☐	No 2 ☐
	i.	Otra➔¿Cuál? _____	Si 1 ☐	No 2 ☐
II.	**CARACTERÍSTICAS DE LOS ESPACIOS DE LA INSTITUCIÓN PARA LA ATENCIÓN DIFERENCIAL**			
	201.	¿La institución ha realizado adecuaciones a la infraestructura y a los ambientes para atender a los niños y niñas con discapacidad? ☐➔301	Si 1 ☐	No 2
	202.	¿Cuáles de las siguientes adecuaciones a la infraestructura o ambientes ha realizado la institución para atender niños y niñas con discapacidad?:		
	a.	Rampas	Si 1 ☐	No 2 ☐
	b.	Pasamanos	Si 1 ☐	No 2 ☐
	c.	Adaptación de baños	Si 1 ☐	No 2 ☐
	d.	Señalización	Si 1 ☐	No 2 ☐
	e.	Disposición de salones y espacios	Si 1 ☐	No 2 ☐
	f.	Materiales pedagógicos	Si 1 ☐	No 2 ☐
	g.	Otra➔¿Cuál? _____	Si 1 ☐	No 2 ☐

III.	**MEDIDAS PARA ENFRENTAR POSIBLES SITUACIONES DE VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS**			
	301.	La institución cuenta con procedimientos en caso de sospecha o evidencia de:		
	a.	Maltrato físico o psicológico	Si 1 ☐	No 2 ☐
	b.	Abuso sexual	Si 1 ☐	No 2 ☐
	c.	Negligencia	Si 1 ☐	No 2 ☐
	d.	Otra➔¿Cuál? _____	Si 1 ☐	No 2 ☐

IV.	**ALIMENTACIÓN SALUDABLE Y SEGUIMIENTO NUTRICIONAL**	
01.	¿De cuántos casos de malnutrición en niños y niñas entre cero y 8 años de su institución ha tenido conocimiento en el último año? ***(Si marcó cero, pase a 501)***	__|__|
	Cuando se presentan casos de malnutrición, la institución:	

02.	a. Asesora a las familias y cuidadores para que se remitan al servicio de salud.	Si 1☐	No 2☐
	b. Implementa una dieta especial para el niño o niña (En caso de que lo requieran y /o los padres la soliciten)	Si 1☐	No 2☐
	c. Asesora a las familias y cuidadores sobre los hábitos de alimentación.	Si 1☐	No 2☐
	d. Se realizan visitas domiciliarias	Si 1☐	No 2☐
	e. Se realizan entregas de micronutrientes	Si 1☐	No 2☐
	f. No realiza ninguna acción debido a que esta situación se sale de su competencia.	Si 1☐	No 2☐
	g. Realiza otra acción➔ ¿Cuál? _____	Si 1☐	No 2☐

V. RELACIÓN CON LA FAMILIA

501.	¿Con qué frecuencia se realizan los procesos de formación a familias?	
	Semanal	1 ☐
	Mensual	2 ☐
	Bimensual	3 ☐
	Trimestral	4 ☐
	Semestral	5 ☐
	Anual	6 ☐
502.	Las PRINCIPALES actividades que utilizan durante estos procesos de acompañamiento y formación a familias son :	
	a. Conferencias o charlas a grupos grandes	Si 1☐ No 2☐
	b. Talleres participativos con grupos medianos o pequeños	Si 1☐ No 2☐
	c. Actividades para construir materiales para los niños y niñas	Si 1☐ No 2☐
	d. Actividades vivenciales o que se basan en compartir experiencias	Si 1☐ No 2☐
	e. Entrevistas individuales para asesoría a algunas familias (en institución o en el hogar)	Si 1☐ No 2☐
503.	¿Algunas familias se han organizado para llevar a cabo acciones en beneficio de la comunidad educativa?	Si 1☐ No 2☐ ➔601
504.	Las familias que se han organizado ¿han apoyado alguna de las siguientes acciones en la institución?	
	a. Fortalecimiento de grupos de apoyo a los niños y niñas	Si 1☐ No 2☐
	b. Elaboración de materiales	Si 1☐ No 2☐
	c. Fiestas y celebraciones	Si 1☐ No 2☐
	d. Participación en diferentes actividades de acuerdo a las fortalezas de las familias	Si 1☐ No 2☐
	e. En la construcción e implementación del pacto de convivencia	Si 1☐ No 2☐
	f. Participar en la gestión institucional y pedagógica	Si 1☐ No 2☐

	g. En otro tipo de acciones ➔ ¿Cuáles? _____	Si 1 ☐	No 2 ☐

VI.	**JORNADAS DE DISCUSIÓN Y CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA**		
601.	¿En los encuentros de reflexión pedagógica se han trabajado temas relacionados con la educación inclusiva y o la flexibilización curricular?	Si 1☐	No 2☐

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 1.4 Instrumento de valoración contexto familiar

Variable	Aspectos a Valorar
Información sociodemográfica	• Información de padre, madre y cuidador principal: Edad, escolaridad, ocupación y grupo étnico. • Puntaje SISBEN • Datos de ubicación del hogar: localidad y barrio • Hacinamiento
Niveles de estrés familiar	• Presencia de enfermedades graves en alguno de sus miembros • Presencia de discapacidad en alguno de sus miembros • Traslados de vivienda • Hacinamiento
	• Presencia de enfermedades graves en alguno de sus miembros • Presencia de discapacidad en alguno de sus miembros • Traslados de vivienda: desplazamiento por violencia • Presencia de adicciones de miembros de la familia • Presencia de conflicto con la ley • Conflicto familiar • Hacinamiento • Existencia de espacios para la familia • Actividades exclusivas en familia
Uso de redes de apoyo ante situaciones críticas y participación social de las familias	• Familiar • Institucional: programas culturales • Social
Característica de la comunidad aledaña a los hogares	• Riesgo natural • Saneamiento ambiental • Seguridad: Violencia, Delitos y consumo de sustancias • Programas culturales • Espacios de juego, recreación y actividad física
Creencias y prácticas de crianza de los miembros de las familias	• Promoción del desarrollo socio-afectivo del niño por parte del cuidado • Promoción de la autonomía del niño por parte del cuidado • Promoción de la exploración del entorno del niño por parte del cuidador • Adaptación a los ritmos del niño por parte del cuidador • Estrés del rol parental o del rol cuidador
Información sobre la salud del niño o niña valorado	• Afiliación a seguridad social • Asistencia a controles de crecimiento y desarrollo • Historia de vacunación • Accidentes en institución educativa

Anexo 2 Entrevista dirigida a expertos

Estimado Profesional:
La siguiente entrevista tiene como propósitos:

- Identificar y analizar la formulación e implementación de las políticas educativas en Educación Inicial y la concepción de "calidad educativa" a fin de comprender sus orientaciones pedagógicas
- Caracterizar el SVDI desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales , facilitando su interpretación y comprensión

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración con el ejercicio.

Preguntas orientadoras

Alfonso Sánchez Pilonieta

1- ¿Cuáles fueron los referentes conceptuales sobre desarrollo infantil que se tuvieron en cuenta para elaborar el SVDI?
2- ¿Qué tipo de racionalidad se articula entre los referentes conceptuales y los instrumentos del SVDI?
3- ¿Cuál es el propósito de SVDI respecto de la política de integración entre la educación inicial y primaria? (Control, Seguimiento, mejoramiento de procesos en el aula, etc.)
4- ¿De dónde surge el interés por la creación e implementación del SVDI en relación con la práctica de aula?
5- ¿Cuál es la articulación de la política pública en educación inicial y la práctica de aula?

María Camila Gutiérrez

1. ¿Cuáles son los referentes conceptuales sobre desarrollo infantil que se tuvieron en cuenta para elaborar el SVDI?
2. ¿Cuál es el propósito de SVDI respecto de la política de integración entre la educación inicial y primaria? (Control, Seguimiento, mejoramiento de procesos en el aula, etc.)
3. ¿De dónde surge el interés por la creación e implementación del SVDI y cuál es su relación con la práctica de aula de las docentes?
4. ¿Cuál son los aportes y limitaciones del SVDI respecto a los procesos de evaluación que desarrollan las instituciones y las maestras?
5. ¿Cuál es el uso de los resultados de la aplicación del SVDI?

Anexo 3 Cuestionario dirigido a docentes

Estimada Maestra:

El siguiente cuestionario tiene como propósito recolectar información necesaria para el desarrollo del a Tesis de Maestría en Educación Titulada **Evaluación del "Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)" en educación inicial: Jardín-Transición.**

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración con el ejercicio.

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones en relación a tres categorías (Políticas Educativas, Evaluación y Desarrollo Infantil). Según su conocimiento y experiencia, por favor indique con una X el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

Políticas educativas

Afirmación	Total Acuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Total Desacuerdo
Acción compartida en busca de un bien común para la sociedad, que implica diálogo entre iguales e intercambio de saberes.				
Conjunto de normas, leyes y decretos que procuran la calidad educativa, la gestión, la eficiencia, la cobertura y cambian a partir de los intereses externos en la educación.				
Decisiones políticas, administrativas y financieras que favorecen el control y la vigilancia de acuerdo a intereses políticos y económicos.				
Acciones pedagógicas que tienden a solucionar o prevenir problemáticas educativas teniendo en cuenta el contexto social y cultural.				
Imposición de las fuerzas de mercado a los elementos de control, al uso de instrumentos de medición, a la aplicación de normativas homogéneas y alejadas del contexto cultural de los sujetos.				

Modelos de Evaluación

Afirmación	Total Acuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Total Desacuerdo
Aplicación de pruebas y exámenes para evidenciar el alcance de objetivos predeterminados en un proceso, juicios de valor medible en letras o números.				
Proceso de observación, recolección y análisis de información respecto a posibilidades y necesidades del estudiante a fin que permite reflexionar, emitir juicios de valor y tomar				

decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de su aprendizaje.				
Elemento regulador del servicio educativo, ejercicio de control y vigilancia externa que facilita la comparación, la verificación del alcance de logros –competencias, en procura de una mejora de la educación.				
Practica compleja y proceso democrático, reflexivo, liberador y participativo de todos los sujetos involucrados en el proceso formativo.				
Proceso dialógico y reflexivo sobre la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se considera el ambiente social y cultural de estudiantes y profesores.				

Desarrollo Infantil

Afirmación	Total Acuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Total Desacuerdo
Producto de relaciones recíprocas entre la organización de la propia actividad infantil y su experiencia en el contexto, la cual incluye las interacciones sociales y la participación en actividades culturalmente significativas.				
Proceso continuo, con una secuencia predecible y única. Cambios influenciados por factores genéticos y eventos durante la vida.				
Proceso lineal con etapas especificas conforme a su intelecto y a su capacidad para percibir las relaciones maduras; estas se producen en orden fijo.				
Proceso multidimensional determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos de reconstrucción y reorganización permanente, caracterizado por ser irregular (avances y retrocesos).				
Proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que el sujeto realiza a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturalmente significativos que les proporcionan sus contextos.				

Anexo 4 Caracterización docentes participantes

P	Nombre y Apellido	Genero	Años de Experiencia	Grado a cargo	Titulo pregrado	Titulo Posgrado
P1	Emilce Ximena Caballero Capera	Femenino	8	Transición	Licenciada en preescolar	Magister en Dificultades del Aprendizaje.
P2	Yenny Farid Rincón Neira	Femenino	12	Jardín-transición (docente de apoyo artística	Licenciada en Artes Escénicas.	Magister en Escrituras Creativas
P3	María Yolanda Barrera Gutiérrez	Femenino	8	Transición	Licenciada en Preescolar.	Magister en Dificultades del Aprendizaje
P4	Dayana Méndez Barragán	Femenino	4	Jardín-transición-Auxiliar Pedagógica	Lic. Pedagogía Infantil	
P5	Sandra Yolima Sánchez Uruña	Femenino	33	Jardín	Licenciada en Educación Preescolar.	Especialista en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad
P6	Luz Nelly Bustacara	Femenino	23	Jardín	Licenciada en educación preescolar	Especialista en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos.
P7	Diana Alejandra Soto	Femenino	6	Jardín	Licenciada en educación preescolar	
P8	Eliana Prieto	Femenino	22	Transición	Licenciada en educación con énfasis en inglés	Magister en Educación
P9	Claudia Esmeralda	Femenino	4	Jardín	Licenciada en educación preescolar	Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo y - Magister en

	Moreno Murillo					Infancia y Cultura
P10	Adiela Montaño	Femenino	28	Transición	Licenciada en educación pre escolar	Especialista en Didáctica en lúdica ambiental
P11	Yesica Penagos	Femenino	7	Jardín-Transición (Orientadora)	Licenciada en Psicología y Pedagogía	Magister en neuropsicología y educación
P12	María Diva Amezquita Tovar	Femenino	22	Jardín	Licenciada en educación artística y teatro	
P13	Sandra Mabel Sánchez Parra	Femenino	14	Transición	Licenciada en Educación Preescolar	Magister en Psicopedagogía
P14	Lilian Andrea Sánchez Velásquez	Femenino	14	Jardín	Licenciada en Educación Preescolar	Especialista en aplicación de las TIC para la enseñanza
P15	María Julieta Ocampo B.	Femenino	30	Transición	Licenciada en Educación Preescolar	Especialista en Administración de la Informática Educativa

Anexo 5. Entrevista semiestructurada a docentes

Estimada Maestra:
La siguiente entrevista tiene como propósitos:

- Caracterizar las prácticas de evaluación de las docentes de educación inicial (jardín-transición) y su relación con el SVDI.
- Proponer perspectivas de evaluación formativa y crítica a partir de la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil en Educación Inicial

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración con el ejercicio.

Datos Generales:

Nombre: _____ *Genero: F_____ M _____*
Cargo Desempeñado: _____*Años de experiencia:* _____
Estudios realizados:

Formación	SI	NO	Titulo
Normalista			
Licenciado			
Profesional			
Especialización			
Maestría			
Doctorado			

Preguntas orientadoras

1- Reseñe brevemente cómo fue el proceso de la Institución Educativa y de las maestras de primera infancia para el alistamiento, sensibilización, cualificación y aplicación del SVDI.

2- Describa su práctica de evaluación con los niños y niñas de jardín/transición haciendo mención a: Para qué (propósitos) qué (contenidos, competencias, temas, logros), cómo (estrategias didácticas) y cuándo (tiempos) y otros elementos utilizados en su ejercicio.

3- De acuerdo con su experiencia en el aula cuáles considera son las debilidades, oportunidades y fortalezas del SVDI.

4- Teniendo en cuenta que el SVDI pretende valorar el Desarrollo Infantil, ¿considera suficiente y pertinente los cuatro instrumentos (Instrumento de desarrollo individual, instrumento sobre el contexto familiar y comunitario, Instrumento sobre contexto institucional docentes-directivos) para una valoración integral del desarrollo infantil? ¿Por qué? ¿Qué tan lejos o cerca están los instrumentos para valorar el desarrollo infantil?

5- ¿Los fundamentos conceptuales y metodológicos que se presentan en la “Guía para la implementación del SVDI” aportan para la comprensión de una evaluación formativa y critica?

6- ¿De acuerdo con el enfoque pedagógico expresado en el PEI y en SIEE del colegio, considera pertinente el SVDI?

7- ¿Cómo se puede aprovechar la información que se obtiene por la aplicación del SVDI para el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior del aula?

8- ¿Es posible, con los resultados de la aplicación de la Guía hacer retroalimentación, regulación, orientación o devolución para reconocer el proceso de desarrollo de los niños y mejorarlo?