PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA PRIMERA INFANCIA EN TESTIMONIOS
EDUCATIVOS DE COLOMBIA

Lina María Hernández Solarte

Diana Marcela Guevara Salazar

Director de trabajo de grado:

Miguel Ángel Afanador Restrepo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSE CAMACHO

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Dedicatoria

A Diana, por ser cómplice de muchos momentos de alegrías, lealtad, amistad, amor y cariño.

A Lina, por ser compañera, amiga y consejera, por animarme en momentos difíciles. Pienso en el profundo valor de la amistad, cuando encontramos personas que nos brindan lo mejor en cada momento. Agradezco a Dios por la vida de Lina María Hernández, anhelo de corazón muchos éxitos en su vida.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por ser de gran bendición y guía en nuestra vida, además de apoyo y fortaleza en diversos momentos de dificultad y debilidad. También, por permitir ser privilegiadas al estudiar la licenciatura en pedagogía infantil, que ha llenado nuestras vidas de muchas experiencias significativas y gratificantes. Estamos convencidas de que esto ha sido un propósito de Dios. Agradecemos a Miguel Ángel. Creyó en nosotras e hizo parte de nuestro desarrollo profesional como docentes. Además, agradecemos a nuestros familiares, quienes han sido de apoyo incondicional con su paciencia, consejos y amor, para ayudarnos a ser las personas que somos ahora, con su ayuda de forma moral y económica para que esta etapa se llevara a cabo.

¡Gracias a todos ustedes lo hemos logrado!

*Renunciar a la narración supone
renunciar a la experiencia y, por
tanto, al tiempo y al espacio*

Ortega Ruiz & Hernández Prado (2008)

RESUMEN

La presente monografía aborda el estudio de los testimonios educativos sobre las prácticas evaluativas en la primera infancia en Colombia. Para desarrollar esta investigación, primero presentamos la definición de una propuesta teórica de los testimonios educativos como sustento para la reconstrucción de nuestro objeto de estudio: las prácticas de evaluación en el relato de investigaciones colombianas de primera infancia. Después delimitamos un corpus de testimonios educativos mediante una estrategia basada en la revisión documental. Finalmente, presentamos un análisis sobre las prácticas evaluativas a partir de las subjetividades que emergen este corpus.

Palabras clave: Testimonio educativo, prácticas evaluativas, primera infancia, Colombia.

ABSTRACT

This monograph deals with the study of educational testimonies on evaluative practices in early childhood in Colombia. To develop this research, we first present the definition of a theoretical proposal of educational testimonies as a support for the reconstruction of our object of study: evaluation practices in Colombian early childhood research narratives. Then, we delimit a corpus of educational testimonies through a strategy based on documentary review. Finally, we present an analysis of evaluative practices based on the subjectivities that emerge from this corpus.

Key words: educational testimony, evaluative practices, early childhood, Colombia.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	10
OBJETIVOS	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
JUSTIFICACIÓN	15
METODOLOGÍA	18
Enfoque de investigación:	18
Tipo de investigación	19
Diseño de la investigación	19
Criterios de elegibilidad para la selección de los documentos:	21
Estrategias de Búsqueda	21
Organización de la información	22
Instrumentos y métodos de análisis a emplear	22
CAPÍTULO 1 - Revisión teórica del objeto de estudio: las prácticas de evaluación en el testimonio educativo	24
1. 1. Testimonio educativo	24
1. 2. Prácticas de evaluación	32
1. 3. Primera infancia	44
CAPÍTULO 2 – Definición del corpus: los testimonios educativos en Colombia	49
CAPÍTULO 3 – Análisis de las prácticas de evaluación en los testimonios educativos	75
CONCLUSIÓN	92

INTRODUCCIÓN

La presente monografía aborda el estudio de los testimonios educativos sobre las prácticas evaluativas en la primera infancia en Colombia. Esta investigación parte de la preocupación como docentes sobre las dimensiones epistemológicas de la evaluación en la práctica educativa. Consideramos que es un fenómeno transversal en la educación, pues siempre hablamos de valoraciones, descripciones y cuantificaciones de los procesos de los estudiantes.

Por eso decidimos recurrir al estudio de las experiencias mismas de los docentes, relatadas por sus propias voces. Porque son los docentes quienes dan significado, objetivo y coherencia a la evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es importante enfatizar que entendemos las experiencias docentes documentadas en investigaciones como lo que son: relatos. Entonces, como son relatos referenciales, hemos partido del testimonio para teorizar sobre su proyección o uso en el campo de la investigación educativa. Este concepto lo presentamos aquí como categoría de análisis para los relatos construidos en el campo de la investigación sobre experiencias docentes, sin importar la metodología utilizada.

El estudio de los testimonios educativos promueve la resignificación de las voces articuladas en diferentes investigaciones. De esa manera, en específico, consideramos que la reflexión crítica sobre el valor de las subjetividades podría transformar las prácticas evaluativas en primera infancia. Articulamos en esta monografía reflexiones sobre los actores involucrados en la educación, desde las subjetividades que se sustenta en la evaluación

Para desarrollar esta investigación, primero presentamos la definición de una propuesta teórica de los testimonios educativos como sustento para la reconstrucción de nuestro objeto de estudio. Después delimitamos un corpus de testimonios educativos mediante una estrategia basada en la revisión documental. Finalmente, presentamos un análisis sobre las prácticas evaluativas a partir de las subjetividades que emergen de este corpus.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Hay muchos relatos sobre las prácticas evaluativas en la primera infancia, pero no hay un análisis que los confronte, que permita conocer las problemáticas en cada contexto, las oportunidades de mejora en cada experiencia, las intenciones de cada docente, los problemas de aprendizaje según qué propuesta pedagógica. Las experiencias están aisladas entre sí, sin relaciones cualitativas. Es necesario una observación que revise críticamente estos relatos sobre la evaluación. Es decir, una evaluación sobre lo que dicen sobre las evaluaciones.

También nuestra preocupación surge por la manera como se está llevando a cabo la práctica evaluativa en la primera infancia. En muchas ocasiones los escenarios educativos visibilizan más el resultado final del estudiante, pero no se tiene en cuenta el proceso para llegar al aprendizaje, ni la reflexión de la misma práctica docente.

La Constitución Política de Colombia entiende a la educación como un derecho impostergable. La evaluación siempre emerge articulada a los procesos educativos. En Colombia la evaluación es un “elemento regulador” y su discusión se vincula a conceptos como “valoración”, “avance” y “resultados”. Así lo soporta la siguiente cita:

Según el Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN) la evaluación es comprendida como un “elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.” (MEN, 2016, párr. 2).

Por eso nuestra monografía aborda las prácticas evaluativas, pues su estudio permite analizar cómo los docentes relatan la enseñanza y el aprendizaje. ¿Qué se ‘valorar’? ¿Cuál es el ‘avance’ que ‘garantiza’? La concepción sobre evaluación influye directamente en el desarrollo de los niños y niñas, en el marco holístico de necesidades de formación, y particularmente en el marco de la educación inicial (MEN, 2014).

La evaluación aparece como representación de una tradición académica, en el sentido de que estas prácticas —como lo señalaba Jacques Ardoino— están ancladas culturalmente (Carbajosa, 2008). De allí que la evaluación colombiana se resignifique bien sea mediante revoluciones paradigmáticas en la pedagogía y la didáctica, o bien sea mediante las prácticas docentes según cada contexto político, social y cultural. La evaluación es el centro de muchas transformaciones; como ha sucedido en el fortalecimiento de la calidad educativa, en el cumplimiento de los derechos al aprendizaje de los niños, niñas¹ y adolescentes (NNA), y en el plan integral general de educación.

A propósito de la primera infancia, revisamos aquí el panorama de la evaluación en educación inicial. Encontramos que es frecuente hallar el término “competencias” junto a evaluación. Por eso es necesario aclarar esta acepción mediante los documentos del

¹ Cuando hablamos de niños y niñas, nos referimos siempre a la primera infancia, que es comprendida como: «El periodo de vida que va desde la gestación hasta antes de los 6 años de edad. En este sentido, la Estrategia está dirigida a los 5. 132. 000 niños y niñas de 0 a 5 años del país» (Atención integral de cero a siempre, 2011, p. 9). Es de vital importancia garantizar los derechos desde la gestación, para posteriormente garantizar desarrollos que tienen que ver con las habilidades y capacidades de los niños y niñas siendo estas el fundamento para toda la vida.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Entre ellos se encuentra la Guía 35, que dentro de sus argumentos plantea:

Las competencias se fundamentan en ese conjunto de “adquisiciones” que permiten al niño o niña “hacer” para luego “saber hacer”, hasta llegar a “poder hacer” y “movilizar conocimientos”, estableciendo procesos cada vez más complejos en relación con su etapa de desarrollo. (MEN, 2010, p. 16)

Las competencias en primera infancia se definen como capacidades y comportamientos que los infantes pueden utilizar de una manera cotidiana en su vida. La política educativa de primera infancia del año 2009 contempla que la educación inicial es un proceso permanente que potencia la adquisición de competencias para favorecer actividades de socialización; estas se aprecian desde el entorno familiar, comunitario e institucional. Han planteado competencias en niños desde los cero hasta los cinco años, en consideración del aspecto psicológico y los elementos de desarrollo evolutivo que deben cumplir los infantes de acuerdo a sus momentos de desarrollo.

Desde la práctica evaluativa se hace necesario entender lo que nos dice la Política Educativa para la primera infancia sobre el desarrollo de los niños y niñas como prioridad para la valoración de estos: «Es necesario entender que la educación inicial NO es una preparación para la escolaridad. Son las bases para el desarrollo presente y durante toda su vida» (MEN, 2016, p. 23).

De manera que estudiamos la evaluación en la primera infancia desde los relatos sobre práctica docente. Porque sólo a través de la reflexión sobre la práctica podemos llegar a

mejores propuestas, que resuelvan de manera integral las necesidades de aprendizaje y los intereses de los niños y niñas. Acorde a esto, las Bases curriculares en la educación inicial y preescolar del MEN sugieren:

Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron. (2017, p. 138)

Esta investigación estudia las prácticas evaluativas que devienen de los relatos autorreferenciales de los docentes, y de sus respectivas reflexiones. Por eso esta investigación también propone la categoría de testimonio educativo. En consecuencia, nuestro objeto de estudio son las prácticas evaluativas en la primera infancia a partir de los testimonios educativos. Cabe anticipar que al analizar las prácticas evaluativas en el testimonio educativo nos preguntaremos por su presencia, pertinencia y potencialidad.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de evaluación relatadas en un *corpus* de testimonios educativos sobre la primera infancia?

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar las prácticas evaluativas de la primera infancia mediante la perspectiva crítica de los testimonios educativos.

Objetivos específicos

Definir las prácticas evaluativas en primera infancia como objeto de estudio del testimonio educativo.

Delimitar el corpus de testimonios educativos de primera infancia desde el año 2015 al 2021, a partir de sus prácticas evaluativas.

Relacionar las prácticas evaluativas de la primera infancia en los testimonios educativos desde el año 2015 al 2021.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación pretende contribuir en los procesos reflexivos de las comunidades educativas sobre las problemáticas de la evaluación. Esto, al considerar aspectos metodológicos profesionales que permiten evaluaciones intencionadas y relatos críticos sobre la realidad educativa. Nuestra propuesta reflexiva de los testimonios educativos es un medio posible para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, tal como lo plantea el MEN:

[...] "el docente puede identificar cuál es su aporte al desarrollo de las competencias de los estudiantes, qué es lo que están aprendiendo y cómo están reconociendo los distintos códigos con los que él trabaja". Según Piñeros, "es una herramienta para evaluar su práctica pedagógica; la pregunta básica que debe resolver el docente es ¿cómo hago para ser cada día mejor, con base en los resultados?" (MEN, 2003, p. 1).

Investigar sobre las prácticas evaluativas nos permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues estructura discusiones sobre aciertos didácticos, objetivos en la enseñanza, paradigmas pedagógicos y limitaciones educativas. También vincula al debate los cuestionamientos sobre el mejoramiento continuo alrededor del rol docente:

En el desarrollo de un ejercicio reflexivo en torno a la práctica pedagógica, se le problematiza e interroga, y éste se constituye en un espacio en el cual "los sujetos pueden superar las formas tradicionales de comprender; acercando el mundo de la teoría al de la práctica. (Ghiso, 2000, p. 3)

Por eso acudimos a la sistematización de experiencias y la documentación narrativa, pues estos relatos así registrados promueven reflexiones profundas basadas en experiencias. Las experiencias

son en sí mismas tejidos de conocimientos pedagógicos que dialogan con los conocimientos de futuras investigaciones.

Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. En gran medida, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. (Suárez, 2017, pp. 43-44)

Hemos elegido comprender las prácticas evaluativas desde los relatos y sistematizaciones de los testimonios, porque la realidad educativa no consta en los registros numéricos o burocráticos de los boletines. La realidad de las prácticas educativas subyace en los mismos relatos de los actores pedagógicos, como en las voces de maestros y de estudiantes. Sólo a través de los testimonios de los mismos actores de la educación podemos comprender este complejo fenómeno para así analizarlo.

También es cierto que el testimonio enmarca los saberes docentes que se manifiestan en la práctica misma. En el testimonio de los docentes, estos saberes ya han sido interiorizados, han sido puestos en escena, se han valorado y se han reconstruido mediante la memoria. Pues lo que leemos en las sistematizaciones y documentaciones de sus experiencias no es la experiencia misma, sino sus memorias: las lecturas de sus autores, sus propias explicaciones, reflexiones y caracteres. Como muy bien lo postula Ricoeur.

El conocimiento narrativo se construye y reconstruye conforme componemos relatos para explicarnos a nosotros mismos y a otros. Ciertamente, reconstruimos el saber narrativo con aquellas narraciones que nos cuentan, no sólo nuestras y nuestros estudiantes, sino con las historias que también nosotros compartimos, como docentes, en nuestras conversaciones.

Y es que las experiencias ajenas mueven nuestra subjetividad, evocan nuestras propias historias, así como amplían el horizonte de nuestra existencia. (Ricoeur, 1995, p. 152)

Nuestra investigación de los testimonios educativos sobre las prácticas evaluativas en la primera infancia será de gran relevancia para la escuela y los actores que influyen en ella. Con la investigación, sus testimonios serán revalorados y relacionados entre sí, promoviendo en la academia el valor de sus voces, para compartir modos de saber docente, prácticas significativas y reflexiones sobre la práctica evaluativa en la primera infancia.

METODOLOGÍA

Esta investigación es una monografía, pues su estructura corresponde a un tipo «de texto académico [...] que circula en el ámbito educativo con el objetivo de “hacer avanzar” el conocimiento» (Loprete, 1984, p. 1). Partimos de construir la categoría de testimonio educativo para plantear una discusión teórica sobre las prácticas evaluativas. Si bien esta discusión tiene por objeto un corpus delimitado de relatos, se realiza para confrontar la validez teórica de entender las Sistematizaciones de Experiencia y las metodologías semejantes en tanto que testimonios de la educación. Así, la problemática del presente trabajo de grado se va a interpretar desde dos categorías que relacionadas entre sí dan sentido al objeto de estudio de esta investigación: (1) las prácticas evaluativas en la primera infancia, y (2) los testimonios educativos.

Enfoque de investigación:

La naturaleza misma del objeto de estudio —los testimonios— nos ha guiado a entender que el enfoque cualitativo establece más correspondencias con las discusiones monográficas (Hernández Sampieri et al. , 2006). Pues nos centramos en las subjetividades, en los relatos de vida. Al respecto, Vasilachis (2006) postula:

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

La presente investigación comprende las narraciones de los docentes, al estudiarlas como una expresión de sus subjetividades, como representación de las prácticas evaluativas en la primera infancia atravesadas por la memoria.

Tipo de investigación

La monografía aquí planteada es también una confrontación de voces, como muy bien lo dice Kaufman y Rodríguez (1993):

[...] la monografía es un texto de información científica, expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. La selección y organización de los datos sirve como indicador del propósito que orientó la escritura. (p. 5)

Revisamos las narraciones de testimonios educativos desde la práctica evaluativa docente en un corpus de investigaciones de Colombia. Aborda directamente un fenómeno textual y no uno social. Su aporte a la comunidad académica es de orden del análisis a partir de conceptos y teorías.

Diseño de la investigación

Entendemos que se «[...]define el diseño de investigación como un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados» (Arnau 1995p. 27). Por eso presentamos aquí los aspectos procedimentales que nos permiten confrontar las prácticas evaluativas desde la perspectiva crítica de los testimonios educativos. En ese sentido, este diseño articula las fases de definición, delimitación y análisis de las prácticas evaluativas en la primera infancia. Esta descripción también

permite plantear el nivel de conocimiento científico y el nivel de análisis por realizar en la investigación (Vásquez Hidalgo 2000 p. 1).

Las fases de desarrollo de la investigación monográfica deben corresponder también con las características mismas de sus etapas de desarrollo. Por eso hemos construido el diseño de esta monografía a partir de la descripción procedimental de Cruz Barrios (2006): «Seleccionar el tema [...] Limitar el tema [...] Búsqueda de fuentes bibliográficas. , Evaluación y análisis de la bibliografía [...] Formulación de la Hipótesis [...] Redacción del borrador y el bosquejo [...] Redacción y presentación del trabajo [...] Citas».

Por lo tanto, hemos definido cuatro etapas para desarrollar nuestra investigación. La primera etapa consiste en definir el objeto de estudio. Luego, a partir de una revisión de antecedentes, podemos definir los conceptos centrales o categorías de análisis. Estas categorías nos permitirán estudiar las investigaciones delimitadas mediante revisión documental. Finalmente propondremos un análisis teórico sobre este corpus que llamaremos testimonios educativos.

Tabla 0

Etapas de la investigación

Etapas	Descripción
Definición del objeto de estudio.	En este caso, nuestro objeto es: “Prácticas evaluativas en la primera infancia a partir de los testimonios educativos de las instituciones educativas de Colombia”.
Revisión de antecedentes.	Revisamos antecedentes para confrontar nuestra propuesta teórica sobre testimonios educativos en investigaciones previas. Esta revisión nos permite considerar los argumentos ya discutidos sobre el relato de las prácticas pedagógicas.
Establecer los conceptos para el análisis.	Para definir los conceptos centrales (categorías) de esta investigación, hemos partido de los siguientes referentes: Ricoeur, P. (2008). <i>La memoria, la historia, el olvido</i> . Fondo de Cultura Económico. Ricoeur, P. (s. f.). <i>La gramática narrativa de Greimas</i> . Traducción de Renato Prada Oropeza. [Sin más datos], 7-42.

	<p>Bejarano Novoa. ; D, Camacho: &. Caro Yazo, L (2017). <i>Bases curriculares para la educación inicial y preescolar</i>. Universidad de Antioquia en el marco del Contrato Interadministrativo</p> <p>Carbajosa, D. (2008). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. <i>Perfiles educativos</i>, 33 (132), 183-192</p>
Análisis	<p>Esta monografía obedece a la lógica de la investigación inductiva. Por tanto, a partir de confrontar las conceptualizaciones, construiremos una hipótesis que cohesione los aspectos más relevantes de los testimonios educativos estudiados.</p>

Nota. Elaboración propia.

Criterios de elegibilidad para la selección de los documentos:

Para la determinación de los artículos de investigación rastreados en las fuentes se establecieron los criterios de selección flexibles, mediante características mínimas. Por eso sólo definimos cuatro criterios: (i) los textos deben abordar o contener las palabras claves, o también pueden tener pertinencia en relación con los propósitos de la investigación; (ii) los textos deben ser publicados entre los años 2015 a 2019; (iii) deben ser escritos en español; y (iv) deben estar indizados, con su debida identificación.

Estrategias de Búsqueda

Para estructurar las estrategias de búsqueda, hemos empezado por definir el motor de búsqueda (Jaime Castrillón 2008, p. 99). Aunque es un motor de búsqueda que se conecta con varias bases de datos especializadas, presenta varias limitaciones. Hemos utilizado Google Académico a pesar de sus limitaciones porque de esta manera se nos ofrecen investigaciones con posicionamiento en el ámbito investigativo. El buscador Google Académico permite acceder a documentación académica de acceso libre «los cuales hacen parte de revistas científicas, tesis, resúmenes, textos de sociedades científicas y universidades. Permite buscar información contenida en varias bases de datos que son accesibles por medio de diferentes motores de búsqueda» (Jaime Castrillón 2008,

p. 109). Hemos preferido este motor porque nuestra intención es acceder a documentación académica fácilmente disponible, para confrontarla con nuestra propuesta teórica.

Luego definimos las palabras claves de la investigación como términos de búsqueda. La búsqueda se realizó con los términos: “Testimonios educativos”, “evaluación” y “primera infancia”. Esta estrategia, que asocia las categorías centrales de nuestra investigación, mejora la red de los servicios de motores de búsqueda a través de enrutamiento basado en la aplicación (Batista 2019, p. 8).

Organización de la información

Usamos una matriz de información, para organizar la información de los testimonios. Entendemos esta matriz como «una forma de ordenar los datos de manera que sea visible su estructura (tripartita ó cuatripartita)» (Lauphan, 2006, p. 1); esto permite ordenar, estructurar e interpelar la realidad con la teoría, para así hacerla inteligible (Lauphan, 2006, p. 1).

La matriz parte de los saberes de la semiótica narrativa, que organiza las estructuras discursivas en tanto que narraciones, para así disponer de su análisis. Recurrimos a este acervo teórico precisamente porque los testimonios educativos son narraciones. La semiótica narrativa, desarrollada en principio por A. J. Greimas (2006), «aborda el estudio de la narratividad a partir del análisis de lo que denomina, con rigor, la estructura narrativa del texto» (p. 1). Damos por entendido que la semiótica narrativa nos permite confrontar los signos propuestos en los testimonios, y organiza los documentos académicos de manera que podemos analizar sus significados en tanto que relatos de la realidad.

Instrumentos y métodos de análisis a emplear

Aunque esta es una monografía, hemos recurrido a un instrumento de revisión documental para ordenar la lectura de documentos y así orientar la delimitación del corpus. Por eso, observamos

con discrecionalidad lo postulado por Sampieri: «Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno» (Sampieri P. 396).

Instrumentos de recolección

El instrumento de revisión documental, en nuestro caso, es fundamental para ordenar la información de las diferentes investigaciones a manera de relato. Hemos denominado a este instrumento Resumen Narrativo, pues se ha dispuesto información sintetizada en forma de narración, para así proyectar el análisis final.

Procesamiento y análisis de la información

Las categorías de esta investigación son: testimonios, prácticas educativas, y evaluación en primera infancia. Entender el corpus aquí estudiado como testimonios educativos nos permiten adentrarnos en las voces de los actores educativos para poder comprender la evaluación desde la praxis. Es decir, la intención es analizar cualitativamente, a través de los testimonios, cómo se dan las prácticas evaluativas en la primera infancia.

El análisis parte de los relatos propuestos a manera de sistematizaciones de experiencia, documentaciones narrativas, prácticas reflexivas, entrevistas o cualquiera que sea la propuesta metodológica de archivo de experiencias educativas. Por eso, el testimonio educativo cohesiona los relatos, sin importar las delimitaciones de sus superficies textuales o metodológicas, para analizar la tradición narrativa autorreferencial de los diferentes actores de la educación.

CAPÍTULO 1 - Revisión teórica del objeto de estudio: las prácticas de evaluación en el testimonio educativo

En este capítulo definimos el objeto de estudio de las prácticas de evaluación en la primera infancia, desde la perspectiva teórica de los testimonios educativos. Para realizar esta propuesta teórica, partimos de las caracterizaciones de Ricoeur (2008) sobre el testimonio, lo cual nos permite reflexionar acerca de los relatos de experiencias educativas. También revisamos algunos aspectos epistemológicos sobre la evaluación, desde el enfoque formativo. Finalmente, restringimos esta propuesta en el contexto de la primera infancia.

1. 1. Testimonio educativo

Antes de precisar el concepto de “testimonio educativo” es fundamental comprender la carga epistémica del testimonio, pues es la base del desarrollo de esta monografía. El testimonio es «un discurso transhistórico, es decir, un tipo de discurso que, de acuerdo a [sic] Todorov, no es posible fijarlo en un único momento del tiempo, de manera que testimonio tenemos desde que la lengua existe» (Haber, 2010, p. 114). Como el lenguaje y el testimonio están articulados desde siempre, entonces el enunciador es fundamentalmente un testigo. Los actos discursivos nos configuran como testigos de una realidad. A su vez, desarrollamos lenguaje para dar un lugar en el mundo a nuestra subjetividad, para construir nuestras verdades.

Pero el testimonio no es sólo lenguaje: es también memoria. Si no existe memoria no hay testimonio. «Con el testimonio se abre un proceso epistemológico que parte de la memoria declarada, pasa por el archivo y los documentos, y termina en la prueba documental» (Ricoeur, 2008, p. 208). El testimonio es la memoria declarada. El archivo es la forma escrita

y organizada del testimonio. Por eso consideramos valioso construir el concepto de testimonio educativo en el campo de investigación.

Es cierto que «La narración está estrechamente vinculada a la experiencia. Más concretamente, la experiencia es el lenguaje de la narración» (Ortega Ruiz y Hernández Prados, 2008, p. 2). Pero no toda narración busca reconocimiento de verdad; no todo narrador busca ser fidedigno. La diferencia entre el testimonio y cualquier otra narración oral es que el primero debe anclarse necesariamente a la realidad. Pues el testimonio es nuestro vínculo con la verdad. A menudo se relaciona el testimonio con “hechos verídicos y reales”. Por tanto, la diferencia es la relación forzosa entre relato y mundo referencial. Pues a través del testimonio buscamos que nuestra experiencia sea considerada como cierta.

El testimonio tiene como característica definitoria «la aserción de la realidad factual del acontecimiento relatado [y] la autenticación de la declaración por la experiencia de su autor, lo que se llama su presunta fiabilidad» (Ricoeur, 2008, p. 211). Hay entonces una pretensión de veracidad del testimonio. El testigo certifica la fiabilidad de su relato, que se autentica mediante su experiencia, para que alguien más lo acredite como cierto. El narrador aquí no busca persuadir ni entretener al narratario; busca que su memoria declarada sea considerada ‘verdadera’, pues la ha certificado y autenticado como experiencia atestiguada. Esa declaración de verdad es sólo pretendida por el testigo, pero finalmente es otorgada por un *otro*. Ese otro acredita el testimonio después de revisar su valor referencial.

¿Cómo se acredita un testimonio? Primero debemos entender que el testimonio se certifica por vía de la autorreferenciación. Pues el testigo dice “esta es mi experiencia real”. El testimonio es «una narrativa contada en primera persona por un narrador que es también un protagonista o testigo real de los eventos que él o ella cuenta». Eso convierte al testimonio en la forma primigenia de las escrituras del yo, que luego conoceríamos como diarios o

autobiografías. Porque, como en el testimonio, en las escrituras del yo el narrador se sitúa a sí mismo como personaje del relato que está construyendo. La autodesignación del testigo dentro del relato funciona como garantía de la certificación, es decir: garantiza su presencia en los acontecimientos descritos (Ricoeur, 2008, p. 44). La autorreferenciación se establece porque el testigo siempre implica en su relato el “yo estuve ahí”; es inherente al concepto mismo de testimonio incluso desde la perspectiva lingüística: «traduce literalmente el acto de testificar o de ser testigo en un sentido legal o religioso» (Beverly, 2015, p. 2).

El testigo certifica y autentica su relato mediante la autorreferenciación. Luego el otro, el narratorio, acredita el testimonio si pasa la prueba de la sospecha: es decir, el escrutinio de su valor de verdad. Porque «la posibilidad de sospechar abre a su vez un espacio de controversia en el que se ven enfrentados varios testimonios y varios testigos» (Ricoeur, 2008, p. 212).

De manera que podemos abordar como testimonio todas esas memorias declaradas y luego archivadas, siempre que proyecten las características antes explicadas. Es decir, que sean narraciones autorreferenciales, que sean certificadas y autenticadas como ciertas por sus autores, que sus autores se hayan autodesignado en el relato, y que busquen acreditación. En ese sentido, claro, entendemos el testimonio educativo ligado a su núcleo epistémico propuesto por Ricoeur (2008).

El testimonio educativo es el registro de la memoria en la educación. Los actores viven la experiencia educativa o la atestiguan o la perciben relatada, y posteriormente es escrita mediante estrategias metodológicas diversas. En el campo de la investigación educativa muchas memorias declaradas han sido archivadas mediante metodologías diversas. Cada estrategia metodológica confiere al testimonio educativo de una forma textual determinada. Puede ser un documento escrito a manera de diario de campo, un documento audiovisual,

una grabación en audio, un registro de entrevista, una sistematización de experiencia, una crónica o bien un documento narrativo.

Las diferentes metodologías confieren al testimonio educativo de complejidades. Podrían ser rigurosas y metódicas, como en caso de la sistematización de experiencia o la documentación narrativa; o bien podrían ser archivos testimoniales directos como en el caso del diario de campo o la entrevista. Aunque hay diferencias en sus grados, alcances y formas, estos métodos y técnicas buscan autenticar relatos sobre la educación, para que sirvan de prueba documental en sus comunidades. Y esa forma dada al testimonio también le confiere de unas características. Por ejemplo, recordemos la memoria educativa que se evoca mediante la práctica reflexiva. La práctica reflexiva es una concepción europea para el mejoramiento de la enseñanza, a partir de la revisión pedagógica de las prácticas docentes.

La práctica reflexiva requiere por tanto de un análisis “metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo”, que solo se consigue enfrentando de forma voluntaria y continua. Por tanto, la reflexión se diferencia de la práctica reflexiva porque es una acción natural de la persona que se realiza de manera vocacional, que no necesita metodologías ni intencionalidad. (Dewey, 1933, p. 11).

Este concepto corresponde con las búsquedas críticas del testimonio educativo. No obstante, el testimonio educativo toma distancia de la práctica reflexiva a partir del problema epistémico de narrar la experiencia. Cuando construimos una práctica reflexiva, establecemos como cierto un relato sobre la realidad que esperamos sea validado por otro. El testimonio educativo no sobreentiende la validación, pues sabe que sólo será otorgada en tanto que haya las correspondencias suficientes con la realidad educativa relatada.

Además, el testimonio educativo puede construirse desde la voz de docentes, directivos, estudiantes o cualquier otro actor de la educación. No se limita a la enseñanza, pues puede abarcar problemáticas del aprendizaje, de las discusiones curriculares o de las políticas públicas para la educación.

En otro caso antes mencionado, la documentación narrativa directamente organiza la experiencia vivida a manera de relato:

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas. (Suárez, 2003, p. 11)

Es importante enfatizar sobre la expresión “conversar entre colegas” propuesta por Suárez (2003) anteriormente. Consideramos que en ese aspecto podemos encontrar correspondencias con uno de los posibles objetivos del testimonio. Porque precisamente a partir del relato de las experiencias vividas construimos nuevos aprendizajes. La documentación narrativa, la sistematización de experiencia y las otras formas de archivar la experiencia educativa se han construido bajo esa certidumbre: relatar las experiencias vehiculiza la generación de discusiones y reflexiones en torno a la educación. En últimas, la discusión de las experiencias conduce a reconocer las limitaciones, los retos y las transformaciones necesarias en la educación.

Los testimonios refieren a aspectos que consideramos fundamentales y significativos para avanzar en una reflexión sobre sus trayectorias, su dimensión humana y su

valiosa e innegable contribución al proyecto y misión institucional de formación integral. (Cabra Torres, 2019, p. 22)

En ese sentido, el testimonio educativo tiene una vocación colaborativa y transformadora. O, como lo dice Connelly y Clandinin (1995, citado en Suárez, 2008), busca construir “comunidades de atención mutua” entre docentes e investigadores. Los relatos que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan (Connelly y Clandinin, 1995 citado en citado en Suárez, 2008).

Por eso hablamos de testimonio *educativo*. Recordemos que la palabra «educación», según algunos autores, tiene vínculos con el verbo latino «*educo-is-ere*», que significa «extraer de dentro hacia afuera». La preferencia por este segundo significado supone considerar la educación más como un proceso de desarrollo interior que de construcción realizada desde el exterior. El relato del testimonio educativo se construye desde la vivencia personal, desde el sujeto que ha experimentado, y se proyecta hacia los otros. De manera que los otros puedan confrontar esa historia con sus propias vivencias. Hablamos entonces de aprender mediante el relato de lo real. En ese caso, el testigo educativo se vincula a lo propuesto por Mélich (2002) «porque el objetivo del narrador no es comunicar un “hecho” (esta sería la tarea de la información), sino la transmisión de una experiencia y el darse él mismo en el testimonio, para que aquellos que reciben la transmisión puedan rehacerla y puedan aprender» (p. 83, citado en Ortega Ruiz et al., 2009).

El relato de la educación como construcción de saberes colaborativos confronta el relato de la educación en tanto que imposición de saberes institucionales (véase Freud, 1952; León,

2007). Bajo la episteme del testimonio, la discusión se realiza sobre la singularidad de la experiencia educativa. Es singular porque «no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan» (Larrosa, 1996, p. 29). Los relatos se convierten en exposiciones directas al escrutinio de los otros. Y la sola existencia de esas singularidades derriba los discursos que operan como imposiciones. Pero todavía más: la subjetividad educativa queda expuesta ante otras subjetividades educativas. Esto se aleja de la educación como imposición del saber, que se concibe en términos institucionales como una forma de homogeneizar los saberes y hasta las experiencias. En ese sentido, el testimonio educativo comprende que el relato construido es una búsqueda de la singularidad disruptiva.

La propuesta teórica del testimonio educativo se vincula a la concepción de un análisis que cohesione críticamente todas las formas de archivo de la experiencia educativa. El testimonio educativo se sobrepone a las distinciones formales de los relatos documentados, para así estudiar su esencia bajo la estrategia de la sospecha. Porque consideramos que es necesario movilizar la investigación hacia la crítica de estos archivos de la memoria educativa; archivos que han sido rigurosamente contruidos. Pues no tendría sentido archivar tantas memorias sobre la experiencia educativa, para luego olvidarlas.

Se puede señalar entonces la relevancia que tienen los testimonios educativos entendidos como relatos autorreferenciales sobre la Escuela, ya sean individuales o colectivos, personales o institucionales, que cobran gran importancia al momento de comprender las realidades educativas; que en esta monografía dichas realidades se delimitan más precisamente al campo de las prácticas evaluativas en primera infancia. De manera que los testimonios educativos están vinculados a los textos conocidos como “sistematización de experiencias” y “documentación narrativa”. En ese sentido entendemos que los testimonios

educativos son textos complejos que requieren una rigurosa carga crítica de análisis. Sobre este último, nos dice Suárez:

En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectiva profesional y laboral. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones. (Suárez, 2006, p. 44)

Los testimonios educativos permiten reflexionar sobre la práctica docente. Las narraciones así construidas nos permiten apreciar las formas y las prácticas de la escuela, a través de los sucesos resaltados por los actores involucrados; quienes a su vez vinculan las experiencias a un nuevo saber pedagógico para la construcción crítica y dialógica. En este caso, no se trata de copiar los saberes de otros; es decir...

No se trata de apropiarse de las conclusiones de los saberes elaborados, sino de reconocer que los saberes pedagógicos están vivos, que su aprendizaje es inabarcable e inagotable desde la perspectiva de acumular conocimientos y gestionar situaciones con ellos. (Blanco et al. , 2016, p. 236).

Son esas narraciones y sistematizaciones las que permiten construir valiosas transferencias culturales y fortalecer tradiciones académicas. Por eso es necesaria la reflexión pedagógica tanto como son necesarias las narraciones de la práctica educativa. Los testimonios permiten adentrarnos en las experiencias, sin falsear el principio de que dicha experiencia siempre está atravesada por la subjetividad. Nos permite conciliar la subjetividad como base para el

análisis de la realidad. El testimonio educativo le otorga protagonismo a la subjetividad del sujeto de estudio. Además, permite dar valor a las percepciones de los actores de la educación desde sus propias voces: directamente desde sus propios relatos de mundo.

En conclusión, el testimonio educativo no es un género. Es más bien una categoría de análisis o bien una perspectiva crítica. Pues comprende las experiencias narradas en su esencia, sin miramientos sobre sus elementos formales de archivo. Esta categoría permite analizar los relatos que hacen los docentes, los directivos, los investigadores, los estudiantes, las familias y todos los actores sobre sus experiencias relacionadas con la educación. En este caso, revisaremos particularmente sus experiencias en las prácticas evaluativas. Por tanto, nuestro objeto de estudio es una forma de aterrizar esta discusión teórica en un corpus documental, derivado de investigaciones, el cual delimitaremos en el siguiente capítulo.

1. 2. Prácticas de evaluación

El testimonio educativo abarca muchos fenómenos. Pero esta investigación se enfoca particularmente en las prácticas de evaluación, porque es una forma de entender cómo el docente se plantea el mejoramiento de sus experiencias en educación. Así lo expresa Gallardo Córdova et al. (2015):

Una de las tareas más importantes que ejerce el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es la evaluación. Estimar o medir los alcances del aprendizaje de los alumnos en relación con los objetivos o metas trazadas ha exigido que en los últimos años los maestros realicen más esfuerzos por conocer cada vez mejor los procesos de diseño, conducción y uso de sus resultados. Las instituciones educativas esperan que sus cuerpos docentes coadyuven a que los estudiantes logren mejores resultados en

su aprendizaje y que esto se pueda ver reflejado en los distintos procesos de medición que se realizan. (p. 118)

La evaluación es uno de los factores más complejos e importantes en el desarrollo del aprendizaje de los y las estudiantes. Todavía más si consideramos que la evaluación está inmersa en los procesos de calidad educacional, lo cual suele repercutir de manera directa en las transformaciones pedagógicas, didácticas y curriculares. Las teorías de la evaluación que se han desarrollado a través de su historia, también conocidas como modelos o enfoques, son consecuencia de las perspectivas de los evaluadores, que son quienes delimitan un método en particular de llevar a cabo esta práctica. Frente a esto, Leeuw & Donaldons (2015) expresa:

La evaluación ha sido constituida desde hace mucho tiempo, como lo dice, Las teorías de la también conocidas como modelos o enfoques, son consecuencia de las perspectivas de los evaluadores, que son quienes delimitan un método en particular de llevar a cabo esta práctica (p. 8).

Para Santos Guerra (2003), el cambio en el enfoque evaluativo solo es posible si se modifica el contexto y las condiciones en las que se realiza la evaluación y se cuestiona la forma de entender las instituciones educativas y la evaluación basada en la competitividad (Santos, 2003, p. 63). Por esto también coincidimos con Contreras (2003), pues el profesor debe analizar sus prácticas de evaluación para poder transformarlas: «si se entiende la evaluación como un proceso integrado al aprendizaje, entonces este componente no puede estar ausente de los análisis de las prácticas de los profesores» (Contreras, 2003, p. 32). Si hablamos de educación inicial, la evaluación intencionada desde su integración con las formas en que la niña y el niño aprenden.

Es imperioso reflexionar sobre el propósito, la forma y el sentido mismo de las prácticas evaluativas. Siempre es una tarea crítica del profesor asumir una posición ante el resultado de sus estudiantes en la evaluación. Los resultados en la evaluación no son el final del aprendizaje, sino un camino de retorno, de volver la mirada hacia atrás. La evaluación abre el camino a la intervención, a la transformación sobre la marcha. El profesor observa, media y analiza las necesidades de sus estudiantes en todo el proceso, pero más aún ante los resultados de la evaluación.

[...] el maestro debe entender, pues, la evaluación como un instrumento de investigación didáctica, el cual, a partir de la identificación, la recogida y el tratamiento de datos, le permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas e introducir en ellas las modificaciones pertinentes. Esto con el fin de ayudar a nuevos cambios que den paso a una pedagogía nueva que rompa estereotipos y paradigmas para obtener mejores resultados. (Cayuso y Delfis, 2001, p. 40)

Estos resultados sustentan la valoración de los estudiantes. Pero la valoración, que es un criterio evaluativo, no es una forma determinista de tipificar los aprendizajes; como quizás podría llegar a confundirse. El objetivo de la valoración es la mejora del aprendizaje. Recordemos que el concepto de valoración tiene su origen en la palabra francesa “*assesser*”, que significa: «acompañar como juez asistente, acompañar como guía» (Atehortúa, 2000, p. 103). Mediante la valoración, cualitativa o cuantitativa, es entonces un proceso imprescindible para analizar los aprendizajes. Por lo tanto, consideramos crucial considerar el concepto de evaluación según Atehortúa (2000), pues desarrolla la significación a partir de procesos valorativos:

El término evaluación se origina en la palabra francesa: “evaluer”: valorar. Evaluación, es entonces, “la emisión de un juicio respecto de la calidad”, el valor o la valía que puede tener una respuesta, producto del desempeño, con base en los criterios establecidos y los estándares del programa. Dicho de manera más real: “la evaluación proporciona al estudiante una indicación clara de qué tan bueno es su desempeño”. (Atehortúa, 2000, p. 104)

La valoración del desempeño no es, como se ha dicho, una actividad terminal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos darle una dimensión dinámica, trascendente para el proceso educativo. Evaluar no es sólo valorar el desempeño de los estudiantes; también se valora la misma didáctica docente, el proceso de aprendizaje y enseñanza, las decisiones del profesor. Pues no es una función mecánica de aplicar exámenes, acreditar materias, asignar calificaciones; como lo advierte Palacios (1993) en alusión a Freinet:

Sistemas que promuevan una evaluación más humana y menos mecánica, una evaluación más promotora que deficitaria, más en manos del maestro que a dispensa de un algoritmo matemático, y una evaluación que reconozca como decía Freinet: que “Cada vez que el alumno hace todo lo que puede, merece la máxima calificación, cualquiera que sea el resultado”. (Palacios, 1993, p. 3)

Tampoco debe usarse la evaluación como instrumento de intimidación o represión, como ha sucedido con la educación centrada en el examen. Al respecto, es importante recordar que las principales críticas a la educación durante el siglo XX se dieron por el papel dado al examen. El examen opera para el moldeo de los cuerpos, como bien lo estudiaba Foucault (1976). La estandarización de los desempeños estudiantiles trae consigo limitaciones. Las

instituciones educativas necesitan revisar la evaluación no desde un control sumativo, si no desde un sentido formativo, respetuoso de las subjetividades.

La calidad se basa en el mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje. El examen traslada por completo la responsabilidad de los saberes al estudiante. La evaluación comprende la responsabilidad del estudiante, pero concibe los resultados como una oportunidad para reestructurar el rol docente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las disposiciones metodológicas.

Foucault advierte que todo sujeto es «un objeto para el conocimiento y una presa para el poder» (Foucault, 1976, p. 177). Por eso le preocupó particularmente la educación, en tanto que institucionaliza una forma de regular las subjetividades, o incluso una forma de anular las identidades. Explica que «Las prácticas evaluativas fabrican individuos expuestos a la configuración de un saber y sujetos a una trama de relaciones en las que opera, de disímiles modos, el poder» (Foucault, 1976, p. 177). Las prácticas de evaluación deben ser reflexivas y críticas sobre esta dimensión de la subjetividad y el poder en la educación. Pues de otra manera, implicaría exponer a los estudiantes a configuraciones de sus individualidades según parámetros deterministas de desarrollo físico, social y emocional.

El examen como fijación a la vez ritual y "científica" de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad [. . .] indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las "notas" que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un "caso". (Foucault, 1976, pp. 196-197)

Las teorías de la evaluación que se han desarrollado a través de su historia, también conocidas como modelos o enfoques, son consecuencia las revisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas de las prácticas evaluativas (Leeuw & Donaldons, 2015, p. 3). Precisamente revisar las prácticas evaluativas desde el testimonio educativo permite no sólo focalizar la subjetividad del testigo, sino también todas las otras subjetividades implicadas en su relato: los estudiantes, los directivos docentes, las familias. Por eso es una categoría imprescindible para resignificar las prácticas evaluativas, en consideración de las diversas subjetividades involucradas en la educación.

La evaluación pierde su sentido si se utiliza para condicionar los aprendizajes hacia la recompensa inmediata y mediata en la sociedad. Los profesores debemos trabajar por resignificar estas prácticas, incluso desde las consideraciones sociales y culturales. Reflexionar sobre las prácticas evaluativas desde los testimonios educativos consiste en distanciarse del paradigma del examen-recompensa: “Ganas un examen: te gradúas. Ganas una prueba: obtienes trabajo. Ganas una evaluación: obtienes una mejor educación”. Ese propósito es idealista, claramente, porque buena parte de la sociedad todavía opera bajo esos imaginarios conductistas.

Sin embargo, el siguiente estudio nos dice que este tipo de evaluaciones, en esencia mediciones de competencias instrumentales, no sólo son reductoras de la integralidad del niño y de la niña, sino que al procurar la mismidad en la infancia se contraponen con el ejercicio del derecho a ser distinto, a la identidad y al acervo cultural propio que tiene cada niño y niña, a su derecho de ser diverso, legitimando así la desigualdad y, por ende, conducen y/o acentúan la exclusión (Lo Priore, 2018, p. 8).

A la luz de tales ideas, consideramos que el aprendizaje es un proceso de construcción personal. El sujeto toma en cuenta sus conocimientos previos y la colaboración con “otros”, para así reconstruir su “realidad” y enriquecer su estructura cognitiva. De ello se desprende que la enseñanza se concibe aquí como el proceso que contribuye a la construcción personal de los aprendizajes. El docente se convierte en mediador. Construye conocimientos internos de los estudiantes, regula relaciones ubicándose así desde lo interno a lo ajeno a ellos lo externo que es la cultura en el ámbito escolar a través del currículum. Es por esto que la educación a través del tiempo ha ido conceptualizando y motivando al cambio.

Los aspectos fundamentales atribuidos a la concepción evaluativa de Stake son: las evaluaciones tienen que ayudar a las audiencias a observar y a mejorar lo que están haciendo. Los evaluadores deben escribir programas en relación tanto con los antecedentes y las operaciones como con los resultados. Los efectos secundarios y los logros accidentales deberían ser tan estudiados como los resultados buscados. (Stufflebeam & Shinkfield, 1985, p. 238).

La evaluación vista desde la primera infancia nos habla de una valoración del proceso, y no de los sujetos, lo que implica una reflexión sobre la práctica. Al tener en cuenta los ritmos de aprendizajes y las maneras que aprenden los estudiantes afianzando el desarrollo de los niños y las niñas. Así lo postula las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Reflexionar en todo momento sobre la práctica; intentar responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden los niños y las niñas, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo; esto es valorar el proceso. (MEN,2017, p. 147).

Entonces vemos que valorar en primera infancia no solamente implica la observación del proceso, sino también la reflexión de la misma práctica, que permite entonces una

coevaluación integrando así en el proceso de valoración a los padres de familia y los estudiantes.

También es importante resaltar lo que nos dice el MEN sobre la Ley General de Educación, desde el proceso evaluativo en la primera infancia:

A partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994) se dio paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa, más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias, haciendo que el proceso en el aula cobre un sentido distinto. Reglamentada la ley por decretos como el 1860 de 1994, el 230 y el 3055 de 2002 se propició un cambio importante en las prácticas pedagógicas, al establecer la autonomía curricular de las instituciones mediante la definición de su Proyecto Educativo Institucional. (MEN, 2008, p. 1)

Es importante tener en cuenta las competencias en la evaluación ya que la maestra en la primera infancia está llamada para la potencialización de desarrollos en los niños y las niñas, “para que puedan adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos” (MEN, 2009, P.1). Afianzando cada vez los aprendizajes del “poder hacer” de forma autónoma. Teniendo en cuenta lo que dice el Documento Número 10 sobre Desarrollo infantil y competencias de la primera infancia.

La competencia se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible les brinda a los niños más posibilidades de ‘poder hacer’ y de un desarrollo autónomo. (MEN, 2009, p. 21).

Es decir, estas situaciones específicas (observables) son determinantes en el momento de generar una valoración ya que estas sirven como indicadores de desempeño al permitir dejar en evidencia una competencia (no, son directamente observables) dada que surge de dicha situación. de este modo se puede observar los avances de los niños y niñas. Al mismo tiempo los aspectos a mejorar. Así lo expresa el Documento 10 de Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.

Los conceptos de los niños y sus operaciones no son directamente observables, las competencias tampoco lo son. El estudio de éstas requiere observar sus desempeños y actividades ante situaciones variadas. Es así como ciertos desempeños resultan indicadores de la existencia de una competencia dada, pero no son la competencia misma. (MEN, 2009, p. 21).

Dichas situaciones, permite a los niños y las niñas experimentar, del mismo modo construir nuevas hipótesis y aprendizajes Conocidas estas como experiencias reorganizadoras. Documento 10 de Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia

Por esto las experiencias reorganizadoras como la define el documento 10 MEN “se definen porque constituyen una síntesis del conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores más elaborados” (2009, p. 22). Las experiencias reorganizadoras potencian la exploración y el interés de los estudiantes, fortalece su comprensión de la realidad a partir de sus saberes previos. ligado al desarrollo de competencias generales que posibilitan “quehaceres”, “saberes”, “poder hacer”. Así, la evaluación surge como un acompañante al proceso.

La evaluación está comprendida como la valoración intencional. De antemano es importante tener en cuenta que en la práctica pedagógica siempre debe de llevar a cabo un proceso de valoración, para esto las bases curriculares de educación inicial y preescolar nos dice:

Toda práctica pedagógica requiere estar organizada desde diferentes elementos que le den sentido al trabajo que hacen las maestras y los maestros con niños, niñas y familias, de manera que todos tengan oportunidades de aprender y desarrollarse garantizando la equidad y la calidad de la educación. (MEN, 2017, p. 147)

Es así como nos habla de un proceso intencional que tiene en cuenta a los sujetos desde sus modos de pensar, particularidades y necesidades. Las bases curriculares nos dicen la importancia de llevar un orden.

Indagar: escuchar, observar y recoger las inquietudes, los intereses y las preguntas de las niñas, los niños y sus familias para comprender sus procesos de desarrollo y aprendizaje, valorar el proceso, Proyectar: Crear y construir invitaciones que promuevan la acción propia de los niños y las niñas y potencien su desarrollo; en otras palabras, diseñar ambientes, disponer objetos, promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender.

Vivir la experiencia: Privilegiar la vivencia de las niñas, los niños y sus familias, respetando sus experiencias y procurando siempre “llevarlas un poco más allá”; darle paso a la incertidumbre, a la emergencia de mil maneras de aprender con las que cuentan los niños y las niñas (MEN, 2017, p. 147).

Por el cual se realiza un seguimiento que da cuenta de los avances de cada estudiante en su desarrollo integral. Esto a su vez permite hacer notable el desarrollo con cada una de sus habilidades. La evaluación así propuesta sensibiliza a los docentes, compañeros y padres de familia, al asumir sus respectivas responsabilidades. Por esto el MEN plantea:

De todas maneras, resulta central que se conciba el proceso de evaluación desde la misma noción de competencia y lo que ésta implica en términos de desempeños y de concreción de esos desempeños en evidencias palpables; ver en creaciones, manifestaciones y asuntos tangibles las mejoras que se van teniendo a lo largo del proceso y poder emprender instancias de análisis, desde allí, de los aprendizajes. (MEN, 2008, p. 1).

Las nuevas alternativas pedagógicas hacen énfasis en una evaluación más cualitativa que cuantitativa. Según Santos Guerra (1991) «En este sentido, puede entenderse la metodología cualitativa como una estrategia idónea para la innovación educativa, para la transformación de la práctica docente a través del diálogo, la comprensión y la mejora» (p. 06). Es por esto que la evaluación debe de ser, en primera instancia, integral. La evaluación debe ser un instrumento que garantice los aprendizajes: el dotar al sujeto de hábitos, actitudes y aptitudes, potenciar el desarrollo individual en atención de los intereses y necesidades.

[...] por ejemplo en diversos documentos oficiales se afirma perentoriamente que la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que deben responder a determinadas características. Todos estos conceptos que en el papel hacen parte de cualquier manual básico de evaluación y supuestamente tienen un sentido denotativo, entre los educadores poseen significados muy diferentes. (Cerde, 2003, p. 2)

La evaluación debe guiar al estudiante en su camino, lo cual implica la autoevaluación y la coevaluación. Pues las prácticas evaluativas persiguen precisamente que el estudiante construya un sentido crítico sobre sus propios saberes. Se pretende que el estudiante tome conciencia de sus propios aciertos o errores, de sus fortalezas y limitaciones en relación con sus esfuerzos.

La evaluación formativa se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno. Esto significa observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos y dificultades que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes necesarios en la práctica pedagógica (Gutiérrez Loza citado en Oviedo, 2007, p. 14).

La evaluación formativa realmente es la que fortalece de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en cada área de su desarrollo social, físico, cognitivo, emocional, para obtener resultados. La evaluación vista así permite también en sí misma un fortalecimiento como guía en el proceso formativo. «La preparación docente en el área de evaluación formativa puede considerarse como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación a todos niveles» (Bastidas Martínez & Gualé Vásquez, 2019).

Es decir, la evaluación formativa posibilita al docente profundizar y tener una idea clara del proceso de evaluación teniendo en cuenta diferentes aspectos sin excluir algunos, aspectos relevantes como: ritmos de aprendizajes, dificultades de aprendizaje, atención de

los estudiantes, participación, repertorio de estrategias que respondan a las necesidades de estos.

1. 3. Primera infancia

La primera infancia es un concepto ligado a momentos de desarrollo. Por eso es vital que la educación garantice los derechos ininterrumpidamente desde la gestación; es decir, propender por el desarrollo integral, en relación con las habilidades y capacidades de los niños y niñas. Esto es el fundamento de la vida. Los eventos que se presenten en el transcurrir de la primera infancia determinan en gran medida su vida adulta. (Artículo 29): "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 (MEN,2023, P.1)

Los niños y las niñas, como todo ser humano, tiene derechos y deberes. En el transcurso del tiempo, el concepto de niñez ha ido cambiando, resignificando el valor y la comprensión del niño, de la niña y del mismo ser humano. Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia (Carli,1999, p. 1).

La primera infancia es el momento propicio para potenciar desarrollos. El desarrollo en la primera infancia tiene características fundamentales mencionadas en las bases curriculares de la educación inicial y preescolar se concibe como:

En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. 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. Y, en tercer lugar, el desarrollo no

parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar. (MEN, 2009, p. 18).

Es decir, el desarrollo no es lineal porque los niños y las niñas interpretan el conocimiento en el momento, y lo interiorizan. Pero al pasar unos días puede que este conocimiento se les haya olvidado, no obstante, sigue en construcción porque su conocimiento está explícito. A su vez los niños van construyendo saberes y experiencias desde el nacimiento al obtener información del contexto. Es por esto que el desarrollo no inicia de cero pues tienen conocimientos previos. El desarrollo no tiene final porque siempre “existe reorganizaciones que conllevan a transformar el conocimiento” (MEN, 2009, p. 20). Es decir, el proceso de aprendizaje es continuo.

Seguidamente el desarrollo educativo en la infancia influye para obtener un mejor desempeño en los periodos posteriores de la educación, evitando así el fracaso la deserción escolar. Por esto la primera infancia debe ser punta de lanza, en todos los procesos desde sus primeros años de vida, los niños y las niñas son sujetos de derecho. La educación, y la evaluación, debe entenderse entonces como una forma de educar desde los derechos.

Por esto la educación se convierte en algo fundamental para la potencialización de sus desempeños, capacidades, movilizándolo así su desarrollo integral, por lo tanto la educación busca que se garantice la parte del crecimiento físico, emocional, social, para que paulatinamente se vinculen en los procesos escolares, teniendo en cuenta una construcción comprensiva de las diversidades, atenta al ser del estudiante, enriquecedoras como lo son las experiencias significativas. Estas experiencias significativas tienen sentido cuando en la educación se tiene en cuenta las actividades rectoras inherentes en los niños y niñas ya que

estas les otorga identidad. Así lo postula las Bases Curriculares en la educación inicial y preescolar.

La definición y desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser. (MEN, 2016, p. 39).

Es frecuente ver a los niños y niñas explorando el medio, jugando, contando historias, pintando dibujando, disfrazándose, escuchando historias de los adultos. Y es por esto que las actividades rectoras son un factor determinante para generar prácticas o experiencias significativas. Permitiendo en los niños y niñas una mayor interacción con el contexto. Es por esto que las bases curriculares de la educación inicial y preescolar postula:

Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones. (MEN, 2016, p. 39).

Dentro de la educación inicial en primera infancia se tiene cuenta todo lo que comprende el desarrollo de los niños y niñas por lo cual las actividades rectoras juegan un papel importante

en la potencialización y construcción permanente . Al tener en cuenta sus gustos, necesidades e intereses. Así lo comprende el documento 20 sentido de la educación inicial.

La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. (MEN,2014, p.40).

Es así como en la primera infancia busca propiciar dentro de la educación acciones intencionadas de aprendizaje potenciando capacidades. A través de experiencias que generen el desarrollo integral del sujeto. Para esto el documento 20 expresa lo siguiente:

la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos. (MEN,2014, p.42).

Por esto, el educar desde la primera infancia comprende unas series de preguntas que desde el rol docente debe tener presente sobre los niños y niñas, Quiénes son, qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención de acuerdo con ello y con lo que propone la educación como finalidad (MEN,2014, p.44).

La educación inicial comprende las particularidades de los niños y niñas ya que se destaca la importancia de tener en cuenta cada una de las capacidades y potencialidades de sus desarrollos individuales.

Para la educación inicial es importante promover el desarrollo de cada niña y cada niño reconociendo su heterogeneidad, producto de características únicas e irrepetibles dadas por un desarrollo no homogéneo ni lineal y que se particulariza teniendo en cuenta las capacidades y potencialidades. (MEN,2014, p.52).

CAPÍTULO 2 – Definición del corpus: los testimonios educativos en Colombia

En este capítulo, delimitamos las prácticas evaluativas de la primera infancia en testimonios educativos colombianos desde el año 2015 al 2021. Los testimonios educativos aquí reseñados los hemos definido según criterios antes expuestos en el apartado metodológico. Son investigaciones con diversas proyecciones metodológicas. El centro del análisis son las prácticas evaluativas, por lo cual hemos focalizado este fenómeno dentro de las reconstrucciones narrativas de experiencias educativas en estas investigaciones. Hemos considerados estos relatos reconstruidos como Testimonios Educativos.

Testimonio Educativo 1

Tabla 1

Ficha de Testimonio Educativo 1

Testimonio Educativo		Narradores
<i>Desarrollo del pensamiento lógico Matemático en la primera infancia</i>		Erika Álvarez Diana Santa Colorado Lylliana Vásquez Benítez
Simopsis	Implementación de estrategias en el grado de prejardín. Utilizaron diferentes metodologías con la finalidad de generar aprendizajes significativos. Tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje para desarrollar en los estudiantes un pensamiento lógico matemático. Dentro de esta investigación abordaron el pensamiento numérico, espacial y aleatorio.	
Fich	Colorado, D. S. , & Álvarez Agudelo, E. J. (2017). <i>Desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia</i> . Uniminuto (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relata?

Las actividades giraron en torno a experiencias lúdicas que permitieran a los niños y las niñas desarrollar o potenciar el pensamiento lógico matemático, por medio de la experimentación (Álvarez & Santa Colorado, 2017, pp. 5-17). Realizaron cuatro actividades, cada una de las cuales tenía un nombre a propósito de su búsqueda didáctica.

La primera actividad se llamó “Orden de Colores”. Las investigadoras especificaron que los niños y niñas estuvieron atentos a la actividad clasificando los colores. Mientras los niños y las niñas realizaban la actividad, las docentes evaluaban si lo habían hecho bien. Los que terminaban primero le ayudaban a los demás (Álvarez & Santa Colorado, 2017, pp. 5-17).

A la segunda actividad la llamaron “Una selva”. Según relatan, los niños y las niñas estuvieron muy atentos a la tarea de imitar los sonidos. Era especialmente divertido imitar cada animal utilizando onomatopeyas (Álvarez & Santa Colorado, 2017, pp. 5-17).

A la tercera actividad la llamaron “Adivina qué es”. Esta actividad se realizaba con los ojos cerrados. Las investigadoras relatan que los estudiantes estaban con mucha curiosidad, pues expresaban impaciencia por pasar al turno siguiente. Aunque al inicio hubo temor, al final empezaron a identificar las características del objeto que se les pasaba (Álvarez & Santa Colorado, 2017, pp. 5-17). La cuarta actividad le llamaron trencitos tenían que trabajar en equipo, realizar conteo y categorización.

La quinta actividad la llamaron “Vestir serpientes”. Trataba sobre el conocimiento de las figuras geométricas, en la cual relatan que esta también les sirvió para evaluar conocimientos previos desde el juego. Posteriormente a esto permitía a los niños y a las niñas el desarrollo motriz.

La sexta actividad se llama, “Trabajando los primeros números”. Esta actividad se realizó con canastas de huevos, Por lo tanto, trabajaron la clasificación de números con la cantidad correspondiente, evidenciando el trabajo en equipo y la ayuda entre ellos.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

Este texto relata la necesidad de implementar la evaluación evidente de los procesos de los niños y niñas. Ya que su manera de evaluar fue a través de la observación, por lo cual

concluyen que los niños y las niñas lograron obtener un resultado positivo y aprendizajes significativos.

Relatan que utilizaron una herramienta de la evaluación la cual fue “la observación” con la finalidad de identificar el progreso de los niños niñas frente a las actividades propuestas. Por lo tanto, es pertinente ya que la intención está relacionada con la vinculación de la evaluación de la actuación misma del estudiante, teniendo en cuenta las manifestaciones externas de las competencias en este caso las competencias lógico-matemáticas. Es por esto que la evaluación permite evidenciar los aprendizajes adquiridos a través del proceso de intervención pedagógico.

Testimonio Educativo 2

Tabla 2

Ficha de Testimonio Educativo 2

Testimonio Educativo		Narradores
<i>El arte, una estrategia para potenciar procesos lectores en los niños del jardín infantil Mis Pequeños Gigantes; sistematización de experiencias.</i>		María Fernanda Díaz Morales, Carold Jiseth Vásquez Becerra
Sinopsis	<p>llevaron a cabo la observación participante y diversas actividades para delimitar las necesidades de niños y niñas de dos a cinco años de edad.</p> <p>Relatan que los niños y niñas no tenían interés en las actividades que planteaba la maestra titular. También el bajo acompañamiento de los padres de familia, por esto realizan una intervención de propuesta pedagógica relacionada con el aprendizaje significativo y el arte, permitiendo que el aprendizaje sea diferente y creativo.</p>	
Ficha	<p>Díaz Morales, M. F. , & Vásquez Becerra, C. J. (2017). El arte, una estrategia para potenciar procesos lectores en los niños del jardín infantil Mis Pequeños Gigantes; sistematización de experiencias (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).</p>	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

La docente titular Nubia Contreras en el aula de clase, permite a las practicantes intervenir como auxiliares. En la observación participante ellas postulan, como primera instancia, que las actividades que se desarrollan en el aula de clase son impuestas, y no tienen en cuenta la participación de los estudiantes, lo cual genera apatía.

En segunda instancia, no existe un acompañamiento activo de los padres de familia y los cuidadores. También relatan que los niños y niñas casi no comprenden conceptos dados. En consecuencia, se postula la necesidad de fortalecer procesos lectores con planeación en actividades artísticas, lúdicas y recreativas. Por esto se realizaron diferentes actividades.

La primera actividad fue una socialización del proceso para desarrollar durante dos meses, entregando material, el cual les permitió vincular a los padres de familia en la ambientación del aula. La segunda, se llevó a cabo a través de una recolección de libros de cuentos infantiles en compañía de los padres de familia, para construir una minibiblioteca. La tercera actividad es relatada como el envío de una serie de tareas para escribir y decorar cantos y arrullos, lo cual es utilizado luego como lectura en voz alta y lectura cantada. En estas actividades se implementaron, obras de teatro, cantos, cuentos infantiles, también canciones culturales.

Seguidamente su análisis giró en torno a su propia experiencia, relatando que surgieron diferentes emociones. Por un lado, alegría por el acercamiento y contribución de su práctica profesional. Por otro lado, frustración por la condición en cómo se encuentra la institución con espacios reducidos. También hubo poco interés por fortalecer esos espacios. Sin embargo, el reto era proporcionar procesos de lectura generándose un sinnúmero de ideas y experiencias que los niños y niñas disfrutaron. De esta forma la investigación concluye que si es posible crear hábitos de lectura desde la primera infancia, y que el ICBF debe fortalecer procesos de formación de las cuidadoras de los niños y niñas.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

Relatan una evaluación sobre la práctica misma, desde el rol docente. Por la cual realizan un proceso de recolección y clasificación de las actividades realizadas por la docente titular. Así construyen una evaluación cualitativa del desarrollo de las actividades, con énfasis en la implementación de estrategias pedagógicas que contribuyan al fomento de la lectura como una práctica cotidiana. Del mismo modo evaluaron el rol como practicante, a partir de la revisión sobre cómo están utilizando las estrategias pedagógicas dentro del aula de clase, del jardín infantil “Mis Pequeños Gigantes”. Algo que realmente es muy relevante porque esto permite reflexionar sobre la práctica misma en relación con sus objetivos.

Testimonio educativo 3

Tabla 3

Ficha de Testimonio Educativo 3

Testimonio Educativo		Narradores
<i>Sistematización de experiencia, crítica y propuesta para la enseñanza de la escritura en grado primero en el colegio el Jazmín.</i>		Carolina Rodríguez Corredor, Karen Stephany García Cano, Pedro Baquero Másmela.
Simopsis	<p>Esta investigación trata de los procesos de enseñanza de la lectura-escritura, la problemática se enfatiza en que estos procesos se están dando de manera muy tradicional, en cuanto a la práctica docente.</p> <p>Lo hacía apoyándose del tablero, escribiendo en palabras por lo cual eran desarrolladas en la cartilla, o en algunos casos las que pedía mediante la participación de los niños. Posteriormente, comenzaba a preguntarles uno por uno, qué decía en lo que señalaba con el marcador en el tablero. Sin embargo, no todos los niños llegaban a diferenciar las letras que para la profesora ya estaban vistas, los estudiantes solían confundirlas y al momento de pedirles que las escribieran no lo podían hacer.</p> <p>Es por esto que se desarrollaron estrategias que buscaban trascender y modificar de manera positiva la aprehensión que del código están teniendo los niños de segundo grado, mediante estrategias de juego, rondas, narración y lectura en voz alta.</p>	
Fich	García Cano, K. S. , & Rodríguez Corredor, C. (2020). Sistematización de experiencia, crítica y propuesta para la enseñanza de la escritura en grado primero en el colegio el Jazmín IED Primero en El Colegio el Jazmín.	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

La experiencia comenzó el 12 febrero del año 2018 en el colegio I. E. D El Jazmín, con la observación y el reconocimiento de las instalaciones, en donde tendrían lugar las sesiones de clase, junto con las dependencias del ámbito escolar. Con el diagnóstico pudieron identificar problemas de convivencia, y por ello aplicaron estrategias didácticas que permitieran generar regulación de actitudes.

La primera la llamaron “Regulando emociones”. Se basaba en el uso de un “semáforo” que realizaron en cartón paja, como objeto mediador. Posteriormente a esto el semáforo tenía cuatro colores, cada uno simbolizaba una emoción, negro (furia), rojo (enojo), amarillo (tristeza) y verde (felicidad). Dentro de cada color se ponían los nombres de los estudiantes de acuerdo a su conducta. También realizaron identificación de características del grupo en general y todo lo respectivo con el uso de las herramientas que tenían lugar en el aprendizaje de la lectura y la escritura (García Cano, K. S. , & Rodríguez Corredor, C. . , 2020. pp. 46-55).

En segundo lugar, se utilizó la caracterización sociodemográfica. Se aplicó el jueves 15 de marzo, contemporánea a la realización de una actividad planeada con el fin de apoyar y dar refuerzo al proceso de lectura y escritura de los niños. Los investigadores relatan que leyeron en voz alta el cuento *Simón el bobito*, Rafael Pombo. Realizaron pausas durante la lectura focalizando su atención, por medio de preguntas a la linealidad del texto. (García Cano, K. S. , & Rodríguez Corredor, C. , 2020. pp. 46-55).

En tercer lugar, implementaron una actividad más didáctica de formar palabras. Los investigadores relatan que esta actividad no tenía que ver con la transcripción de textos, tal como los tenía acostumbrados la docente desde la cartilla *Nacho lee*. Para ello, realizaron unas letras en *foami*, y una lotería en cartón paja. La actividad consistía en repartir las fichas

de lotería a cada uno de los estudiantes. Por cada dibujo existían dos fichas. Esto con el fin de que, al momento de sacar de la bolsa la ficha elegida, dos estudiantes tenían que pasar al tablero y completar la palabra asignada con alguna de las letras en *foami*. (García Cano, K. S. , & Rodríguez Corredor, C. , 2020. pp. 46-55).

En cuarto lugar, realizaron una actividad llamada “lee tu entorno”. Realizaban un juego que consistía en que los niños y niñas llevaran su juguete favorito y hablar de él, permitiéndoles describirlo, para que finalmente en una hoja en blanco dibujaran su juguete y realizaran una pequeña descripción de este en oraciones. Cabe aclarar, que previamente al desarrollo de la actividad, realizaron una serie de ejemplos en el tablero del cómo hacer la descripción de un objeto.

En quinto lugar, realizaron una actividad llamada leamos “algo distinto”. Consistía en leer una lectura por medio de pictogramas promoviendo la participación de los estudiantes, dándoles voz y escuchándolos al momento de la lectura. (Rodríguez Corredor. , 2020. pp. 46-55).

Las actividades consistían fundamentalmente en la creación de personajes animales por parte de los niños y niñas. Por eso se anclaba al mismo interés de los niños al relacionarse con cada animal en la hoja. Se les permitieron a los niños y niñas escoger un animal de acuerdo con las letras. De esa manera garantizaban que se relacionarían con 66 animales diferentes a los convencionales, desarrollando el piccionario.

La principal motivación que tuvieron fue saber que el producto final de la carpeta sería entregado a los padres de familia, quienes verían su proceso de escritura en un trabajo autónomo. No se terminó de realizar todo porque hubo actividades extraacadémicas que hicieron prolongar el desarrollo de este.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

Crean un árbol de problemas donde identifican dificultades tales como relaciones interpersonales, Metodología implementada en el aula, enfocado en el modelo de la palabra generadora. (Cartilla Nacho), Algo que permite tener un acercamiento a las necesidades de los estudiantes y trabajar en ello, Tuvieron en cuenta los criterios de evaluación, de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Educación, en la cual estipulan diferentes descriptores de logros, también las competencias tales como afectivo, social, actitudinal. Posteriormente a esto a través de la observación tienen en cuenta aciertos y desaciertos en el momento de desarrollar la propuesta pedagógica, los investigadores relatan que se evidenció que a partir de estrategias metodológicas adecuadas, como lo fue la reescritura, la aprehensión de temáticas usando medios audiovisuales, carteleras, entre otro material visual, se generó un avance significativo en el proceso de escritura de los niños, llegando a observar la facilidad con la que lograron plasmar sus emociones y pensamientos por medio de la palabra escrita, sin acudir a algún elemento de copia, además, fue de gran ayuda que el tema central fuese de interés para el grupo escolar, lo que les permitió fomentar la escritura en relación a la información brindada en el aula y la que ellos ya poseían.

Testimonio Educativo 4

Tabla 4

Ficha de Testimonio Educativo 4

Testimonio Educativo	Narradores
Sistematización de una experiencia pedagógica en educación preescolar en una institución pública del municipio de santa rosa de cabal, Risaralda/Colombia	Luisa Fernanda Calvo Osorio, Tatiana Hernández Taborda, Carolina Taborda Salazar

Sinopsis	Este se realiza en el marco de macroproyectos y el proceso de formación “Pequeños Científicos” con docentes de 4 municipios del departamento de Risaralda: Quinchía, La Celia, Santa Rosa de Cabal y Santuario. Destacando una experiencia significativa desde el área de ciencias naturales por medio del diseño de una unidad didáctica aplicada en el grado de preescolar, utilizando la metodología “Pequeños Científicos”. Este surge de la importancia de que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, con el fin de identificar errores, debilidades y fortalezas dadas en el proceso de enseñanza para transformar su labor docente, influyendo así en los aprendizajes de los estudiantes.
Fich	Calvo Osorio, L. F. , Hernández Taborda, T. , & Taborda Salazar, C. (2016). Sistematización de una experiencia pedagógica en educación preescolar en una institución pública del Municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda/Colombia.

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

La institución tiene un plan de estudio que presenta una metodología basada en la mediación cognitiva, la cual integra cuatro proyectos. El primer proyecto se llama “Educándome en la afectividad”. Relatan que los niños y niñas empezaron su proceso de adaptación y socialización escolar; por medio de actividades motivadoras, por ejemplo, una “fiesta de bienvenida”. El segundo se llama “Eco-ecológico” con énfasis en medio ambiente, los seres vivos y el reciclaje. El año pasado se realizó una experiencia significativa con este proyecto “Las mascotas”, expresaron que esta fue una actividad motivadora; en este la docente presentó un peluche, del cual los estudiantes le pusieron un nombre, se hacían cargo y asumían responsabilidades. Logró ser significativo ya que se alcanzaron los logros y objetivos de aprendizaje planteados.

El tercer proyecto se llama “Colombia, el país en el que vivo”. Por ende, los niños y las niñas aprendieron sobre los símbolos patrios, las costumbres culturales de cada región, tales como: gastronomía, vestuarios, festividades con énfasis en idiosincrasia de cada región de Colombia.

Las actividades motivadoras para este fueron un festival gastronómico e izadas de banderas, por lo cual se resaltaba acontecimientos históricos y culturales del país, como la batalla de Boyacá

(Calvo Osorio, L. F. , Hernández Taborda, T. , & Taborda Salazar, C, 2016. pp20-25.).

El cuarto “Cuéntame un cuento” relatan que se fortaleció el hábito de lectura en los estudiantes, a partir de la elaboración de una biblioteca dentro del salón, lo ambientaron con los libros de forma llamativa y atractiva. Asimismo, los investigadores relatan que este permite la realización de un cuento de manera individual por medio de frisos, como actividad motivadora, para la socialización de estos en la Institución. Estos proyectos a su vez se relacionan con tres ámbitos educativos: comunicativo, tecno-científico y de sí mismo. Teniendo en cuenta esto, las docentes del mismo nivel de todas las sedes se reúnen para realizar un plan de curso diseñado por periodos, el cual propone los contenidos y las actividades con los cuales se lleva a cabo la realización de las planeaciones semanales o mensuales, que se desarrollan de acuerdo a las necesidades de cada grupo. (Calvo Osorio, L. F. , Hernández Taborda, T. , & Taborda Salazar, C, 2016. pp20-25.).

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

La evaluación tuvo un lugar importante definido como un proceso constante donde el objetivo de este no está centrado en un valor cuantitativo sino más bien en un carácter formativo. Clasifican la evaluación, de la siguiente manera:

- La evaluación acumulativa: se realiza por lo general al finalizar una unidad y se utiliza para identificar el nivel de impacto que tuvo un proceso en lo que el niño aprendió.

- La evaluación formativa: es una herramienta que le permite al maestro medir el progreso y la persistencia de obstáculos que no han sido superados y por lo tanto el docente puede buscar soluciones concretas a estos problemas.

Teniendo en cuenta los diferentes elementos que plantea dicha metodología se espera que dentro de las aulas de las diferentes instituciones educativas se construyan clases significativas. Para así reconocer el verdadero valor de los conocimientos de las ciencias naturales. Además de enriquecer las prácticas pedagógicas. Esto con el fin de que los docentes reflexionen sobre las diferentes herramientas que están abordando para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Testimonio Educativo 5:

Tabla 5

Ficha de Testimonio Educativo 5

Testimonio Educativo		Narradores
<i>Fomentar la literatura infantil mediante el uso de las TICs en los niños y niñas del grado preescolar del Jardín Infantil la Casita Encantada</i>		Anggie Lizeth Cetina Chavita, Silvia Moreno
Sinopsis	La propuesta surge denotando la importancia de fomentar la lectura en la primera infancia, y que esta sea mediada a través de estrategias y herramientas como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) de tal manera que esta sea, una manera más dinámica de acercar a las infancias a la literatura infantil.	
Ficha	Cetina Chavita, A. L. Fomentar la literatura infantil mediante el uso de las TICs en los niños y niñas del grado preescolar del Jardín Infantil la Casita Encantada.	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

La primera actividad fue denominada la hora del “TICaCUENTO”, con tres sesiones. La segunda actividad fue denominada como “Un mundo literario con las TICs”; se realizaron dos sesiones.

Ellos relatan que, a partir de la implementación de la secuencia didáctica uno de sus objetivos consistía en «Promover el gusto y encuentros con la lectura mediados por las TICs, es decir que se familiaricen, pero que además fortalezcan su desarrollo del lenguaje, la memoria, la curiosidad y la imaginación» (Cetina Chavita, 2021, pp. 24-26). Por lo cual, se hizo uso de un video-cuento “Una mariposa única”, el cual mostraba de manera interactiva la descripción de los colores de las mariposas. Esto despertó el interés por conocer el ciclo de vida de la mariposa, para luego complementarlo con el cuento “La oruga glotona”. Fue algo realmente dinámico e interactivo. Se utilizaron diferentes sonidos para lograr la atención y la participación.

También fue importante la articulación de las TICs como una forma de generar un ambiente de aprendizaje más interactivo, ya que los estudiantes tuvieron una gran recepción al momento de realizarles las preguntas. Mencionaban que los niños y las niñas se divertían al momento de articular la ruleta aleatoria o la botella preguntona, que funcionaba como una forma de evaluar el proceso y el cuento. (Cetina Chavita, 2021, pp. 24-26).

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

Las investigadoras destacan la importancia de llevar un diario de campo, porque a partir de este registro se logra evidenciar cómo se fomentan los aprendizajes, y también cómo son adquiridos por los estudiantes. A partir de estos se puede analizar lo que se quiere lograr. También es posible evaluar lo que se está haciendo, al tiempo que genera procesos de enseñanza-aprendizaje.

Testimonio Educativo 6

Tabla 6

Ficha de Testimonio Educativo 6

Testimonio Educativo	Narradores
-----------------------------	-------------------

Imaginarios sociales sobre corporeidad de las maestras del jardín infantil mis primeros trazos.		María Mateus Morales	Angélica
Sinopsis	Da a conocer las prácticas docentes que potencian la corporeidad en los niños y las niñas en el Jardín Infantil. La presente investigación da a conocer los imaginarios sociales sobre la corporeidad. Tienen en cuenta que también la corporeidad está inmersa en los niños y niñas, entendido como un proceso de reconocimiento de como interactuar con su cuerpo, al igual que el reconocimiento del entorno, las interacciones sociales, al permitir un desarrollo clave en sus cortos años de vida.		
Fich	Mateus Morales, M. A. Imaginarios sociales sobre corporeidad de las maestras del jardín infantil Mis Primeros Trazos.		

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Se desarrollaron actividades en donde cinco de las docentes trabajaron cuatro momentos. El primero lo denominaron “línea de tiempo”. Aquí debían expresarse acerca de su historia. Así que ellas relatan acerca de su propia información dando a conocerse de manera social en una rejilla desde la parte narrativa. Luego comparten con las demás docentes ese mismo relato. Cada una socializa la información que se registra y clasifica en la rejilla, desde una dimensión narrativa, que da cuenta de la información compartida por las docentes en este momento.

En esta investigación realizaron primero una serie de relatos propios de cada una expresando la necesidad de aceptación y reconocimiento. Dieron testimonio de sus propias experiencias, que conllevan a reivindicarse con ellas mismas, para obtener buenos resultados al momento de ejecutar y realizar estrategias con los niños y las niñas. Ellas también se motivan a expresar lo que desarrollaron o han vivido dentro de las aulas, brindando cinco talleres en donde vinculan a las familias. Desarrollaron actividades tales como “Taller-Mi cuerpo tiene historia”, “Taller-Siento, expreso y valoro”, “Taller-Ambientes que promueven

mi corporeidad”, “Taller- Me relaciono y construyo identidad”. (Mateus Morales,2020, pp. 62-65)

Se efectuó, la realización de los talleres con la intención de contribuir en la promoción de espacios que propicien una reflexión, y dirijan la mirada hacia nuevos sentidos sobre la corporeidad en niños, niñas, familia y docentes. La apuesta se entrega a la institución como insumo para iniciar un proyecto transversal que beneficie a los niños y niñas del Jardín Infantil “Mis Primeros Trazos”. (Mateus Morales,2020, pp. 62-65)

Existieron otras actividades con sus respectivos horarios. Esto permitió vincular a los padres de familia a un taller denominado “el reconocimiento de las pautas de crianza”, tomando un tiempo de dos horas. Por lo tanto, las directivas docentes realizarían apuestas pedagógicas en base con la corporeidad.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

La actual investigación para concluir ve la evaluación en los sujetos de manera reflexiva, y da una valoración no solo desde lo técnico he institucional, sino que emerge en los saberes, en la cultura, el reconocimiento a cada singularidad. Se realizan informes de valoración de manera cualitativa y a través de la observación.

Testimonio Educativo 7: nombre en cursiva

Tabla 7

Ficha de Testimonio Educativo 7

Testimonio Educativo	Narradores
<i>Narrativa oral en la primera infancia</i>	Ivon Roció Camargo Perea, Angela María Reyes Álvarez, María Viviana Téllez González.

Sinopsis	<p>Relatan que por un lado se buscaba contribuir en cada docente la capacidad de fomentar en los niños y niñas las competencias narrativas. Así mismo la capacitación docente a través de un diseño de herramientas para concientizar a los docentes que no se trata solo de hablar de fabulas, leer cuentos. Sino de guiar mediante los discursos cotidianos lo que sucede alrededor para dar pie a las experiencias ya que esto es importante para la primera infancia.</p> <p>Por otro lado, relatan que se buscaban también estrategias para que los docentes desplieguen una buena didáctica con sus estudiantes, permitiendo ver reflejado en ellos la parte emocional. Ya que por la carencia de recursos herramientas hacen que no hablen de las experiencias que tienen cada día a sus estudiantes.</p>
Fich	Camargo Perea, I. R. , Reyes Alvarez, A. M. , & Tellez Gonzalez, M. V. (2017). Narrativa oral en la primera infancia.

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Esta investigación relata sobre formación docente, en cuanto a narraciones, diálogos y experiencias relacionadas con la cultura, la familia y la cotidianidad, con asuntos como los juegos simbólicos. Las participantes de este proceso de formación fueron las docentes licenciadas del jardín infantil en educación preescolar Rafael Barberi. Conocieron y aprendieron acerca de los desarrollos, que tiene cada uno de los niños y las niñas, del jardín.

Por tanto, se desarrollaron una serie de entrevistas a las docentes acerca de cómo ha sido su proceso de enseñanza. Se escribe sobre sus experiencias, en especial sobre como usan las competencias narrativas. Estructuran el proceso a partir de preguntas que dirigen a las docentes a pensar en los relatos escritos como una forma de reflexionar sobre las prácticas en el aula.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

En esta investigación los narradores hablan de cada una de las experiencias vividas en el desarrollo de sus actividades con la primera infancia dentro de las instituciones. Pero en este

caso observan en los niños y niñas respuestas positivas de la competencia narrativa más bien observando sus desempeños para la facilidad de desarrollo cognitivo y social.

Testimonio Educativo 8

Tabla 8

Ficha de Testimonio Educativo 8

Testimonio Educativo		Narradores
<i>Proyecto de Investigación de Aula Estrategia Didáctica para Motivar la Lectura de Cuentos en Niños de Preescolar de la Institución Educativa Nuevo Bosque.</i>		Bello Taborda Antonia, García Lora Lucelis, Edith Mercado Vega María Mónica
Sinopsis	Es una investigación sobre la problemática de los hábitos de lectura en estudiantes del grado preescolar, entre edades alrededor de los 5 años. La institución de la población objetiva tiene docentes que plantean estrategias didácticas acerca del hábito de la lectura. Ayudar y guiar en estos temas permitirá que en el futuro los estudiantes construyan aprendizajes más significativos en sus áreas. Este hábito de lectura ayudará en la parte del lenguaje, y aprendizaje. Este hábito está inmerso en todas las áreas, y de esta manera ellos podrán tener un empoderamiento en su espíritu científico.	
Fich	Taborda, A. B. , Lora, L. E. , & Vega, M. M. (2016). Proyecto de Investigación de Aula Estrategia Didáctica para Motivar la Lectura de Cuentos en Niños de Preescolar de la Institución Educativa Nuevo Bosque.	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Este texto relata la necesidad de implementar estrategias lúdicas con el fin de que los estudiantes se apropien del interés por la lectura. Utilizaron herramientas como la lectura de cuentos de forma lúdica. Buscaron la motivación de cada uno de los niños y niñas, mediante imágenes pintorescas, para motivarlos a desarrollar su imaginación. Fueron motivados a pintar y dibujar a través del juego.

En la primera actividad, Las narradoras, involucraron la Lectura de cuentos, por ende, esto le permitió al docente evidenciar las comprensiones lectoras de cada estudiante. Al desarrollar actividades de “pintar”, permitiéndoles colorear las imágenes relacionado con los personajes del cuento. En la segunda actividad, realizaron lectura de cuentos infantiles,

potenciando el desarrollo motriz con la técnica del arrugado. (Taborda et al. , 2016, pp. 33-38). La tercera actividad expresada por las narradoras, ordenaban las imágenes de cuentos infantiles. La actividad número cuatro se basó en que los niños y las niñas debían elaborar los personajes que intervenían en los diversos cuentos. Relatan que se pretendía generar confianza en la enseñanza de del valor de la obediencia, y la construcción de otros nuevos personajes. (Taborda et al. , 2016, pp. 33-38).

La quinta actividad la se llamó “Lectura de cuentos en lugares agradables”. Se llevaron a cabo dinámicas en lugares que se pudieran ejecutar las actividades y fueran agradables, de acuerdo con el tema del cuento, su ambientación óptima para su buen desarrollo. Para proporcionar el deseo y amor hacia la naturaleza. (Taborda et al. , 2016, pp. 33-38). La sexta actividad se llamó “Leyendo imágenes construimos cuentos”. Está basada en cuentos y su interpretación. Para esto los niños y las niñas de forma visual interpretaron lo que vieron en las imágenes generando su propia interpretación. (Taborda et al. , 2016, pp. 33-38).

La séptima actividad estaba basada en la interpretación de los personajes. Se buscaba la lectura del cuento infantil. Permitía a los niños y niñas una interpretación de los personajes, para mantener la concentración de las niñas y niños. Además, se logrará la atención para estar atentos en el turno que les correspondió con su respectivo personaje (Taborda et al. , 2016, pp. 33-38). La octava, novena y décima activad expresada y realizada por los docentes-narradores fueron llevadas a cabo, permitiendo estas que los niños y las niñas de transición se concentraran en el instante que se diera la interpretación y lectura de un cuento.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

En esta investigación se realiza las competencias en los niños y niñas. Al permitir que estos desarrollaran competencias lectoras, para un mejoramiento de sus desarrollos

cognitivos. Buscaban estrategias a través de la observación y realización de nuevas didácticas lúdicas para construir aprendizajes significativos.

Testimonio Educativo 9

Tabla 9

Ficha de Testimonio Educativo 9

Testimonio Educativo		Narradores
<i>Aproximación a la sistematización y análisis de la experiencia de acompañamiento y formación en el área de matemática a docentes de básica primaria en la Institución Educativa Caracas, en el marco del Programa para la transformación de la calidad educativa, PTA.</i>		Mónica Rosa Londoño Zuluaga
Sinopsis	Es una aproximación al análisis y la sistematización de la experiencia de un grupo de profesores. En este caso es un grupo de ocho profesores que durante dos años han estado involucrados en acompañamientos, y capacitaciones, y preparados en técnicas de cualificación respecto a sus prácticas docentes en el área de matemática. Tenía como objetivo principal la transformación de las prácticas docentes en primera infancia, y con esto motivar a la transformación de la calidad educativa.	
Ficha	Londoño Zuluaga, M. R. (2015). Aproximación a la sistematización y análisis de la experiencia de acompañamiento y formación en el área de matemática a docentes de básica primaria en la Institución Educativa Caracas, en el marco del Programa para la transformación de la calidad educativa, PTA. Facultad de Ciencias.	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Las docentes-narradoras registraron sus experiencias en diarios de campo. Relatan que se debía especificar acerca de la experiencia que tiene el docente, en las observaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que ejecuten en cada una de sus clases. Anotaron lo que sucedía de forma conflictiva en la cotidianidad dentro del aula. Así mismo tenían en cuenta las habilidades, las destrezas o el error en las estrategias didácticas, entre otros aspectos (Londoño Zuluaga, 2015, pp. 75-83).

Relatan también que se buscaba evidenciar si se tiene en cuenta los criterios en cada planeación, y los contextos de cada estudiante teniendo en cuenta los ritmos y necesidades. Luego revisaban que las planeaciones estuvieran cohesionadas con las secuencias mediante una didáctica pertinente y acorde a los estándares y competencias (Londoño Zuluaga, 2015, pp. 75-83). También relatan que en la planeación se tenía que evidenciar si se presentan dificultades en los procesos de aprendizaje. Consideraron en ese sentido el tema y los aprendizajes esperados.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

La evaluación formativa se constituyó de herramientas diferenciadas según la tipología auto, hetero y coevaluación. Se utiliza la autoevaluación como instrumento de formar una autonomía en el estudiante. Se desarrolla la coevaluación con visión a evaluar las actividades y estrategias desarrolladas en clase. En la evaluación, se evidencia la integración de los aprendizajes importantes de la secuencia didáctica conjugada con los objetivos de aprendizaje, tiempos y actividades establecidas. Es preciso resaltar que esta evaluación es concebida desde una perspectiva formativa.

Testimonio Educativo 10

Tabla 10

Ficha de Testimonio Educativo 10

Testimonio Educativo	Narradores
<i>Escuela para todos: una construcción de la diversidad en el contexto rural</i>	Cifuentes Cardenal Diana Patricia, Marín Delgado Natalia Sastoque Martínez, María Alejandra, Téllez Calderón Jhojans Jesús

Sinopsis	Relatan que esta trata de una caracterización sobre los miembros de la Institución Educativa Rural Alto Manantial ubicada en la vereda la Esmeralda del municipio de Tocancipá. Parte de la noción de la inclusión y participación en los procesos de aprendizaje, bajo el enfoque de la diversidad. Busca contribuir en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, que se darán también por medio de la indagación de las características y singularidades que constituyen al sujeto.
Fich	Cifuentes Cardenal, D. P. , Marín Delgado, N. , Téllez Calderón, J. J. , & Sastoque Martínez, M. A. (2018). Escuela para todos: una construcción de la diversidad en el contexto rural.

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Las narradoras construyeron un proyecto de transversalización, involucrando diversas competencias y áreas. Está dirigido al grado transición. Tiene como objetivo contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la primera infancia. La implementación de este mismo se da por medio de la exploración del ambiente y el fortalecimiento de las dimensiones del sujeto.

Se desarrolló a partir de lo propuesto para los grados de transición. Se proponen varias actividades, como un huerto educativo para la reconstrucción de la historia desde el contexto de la IE Alto Manantial. Tienen en cuenta las diferentes expresiones de la vida que han surgido en el Alto Manantial, y la realización de un campeonato deportivo (Cifuentes Cardenal et al. , 2018, pp. 84-101).

En ese orden, el propósito era que los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieran fortalecidos a través del trabajo conjunto. Esto involucraba a todos y todas los/las estudiantes de la Institución. Por lo que cada uno aportó desde sus habilidades, capacidades e intereses. Crearon estrategias basadas en el juego y la exploración en el contexto. Implementaron el juego para el reconocimiento de las prácticas culturales.

La experiencia se relató según momentos. El primer momento se llamó. “Aventura”. Se hizo un recorrido por cada proyecto, generando un espacio de socialización. El segundo momento llamado “huerto educativo” consistía en una serie de actividades con respecto al cuidado y riego de las plantas junto al profesor. Estableció unas horas para el riego y el mantenimiento de las herramientas (Cifuentes Cardenal et al. , 2018, pp. 84-101).

El tercer momento es llamado “Reconstruyendo historia desde el Alto Manantial”. Aquí el profesor lideró una actividad artística al aire libre. Utilizaron pinturas, colores, plastilinas, papel, crayolas papel entre otros. Cuarto momento. El profe les indico una serie de animales que se encuentran en su entorno, de igual manera cada vez que el nombraba alguno, ellos alzaban sus brazos y empezaban a imitar cada uno. Cuando alguno no realizaba las instrucciones dadas, se les otorgaba una penitencia. Motivando a respetar todos los animales que se encuentran el contexto. (Cifuentes Cardenal et al. , 2018, pp. 84-101).

El quinto momento invitaba a que los estudiantes pensaran sobre los cultivos en su contexto: Tocancipá. Aquí el maestro propuso que se realice una dinámica, que conlleva a caminar por los territorios para encontrar alimentos. En ese momento, ellos deben responder cuáles son los alimentos mostrando la imagen: a los que ellos debían decir cuál es, y decir si lo conocen cerca de su entorno en Tocancipá. Posteriormente a esto prosigue a hablar de los hábitos alimenticios saludables, lo hace, desde un lenguaje que ellos puedan comprender.

En el sexto momento el profesor permitió que los estudiantes exploren. Se inició con una serie de instrucciones que permitan a los estudiantes desplazarse de una parte a otra. Así se da el reconocimiento que tiene cada lugar. De esta forma ellos debían encontrar cosas que identifiquen a partir de sus características, como formas, tamaños, colores entre otras (Cifuentes Cardenal et al. , 2018, pp. 84-101).

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

En esta investigación los narradores relatan acerca de la evolución desde la pedagogía activa. En esta metodología, el estudiante asume protagonismo en su proceso de evaluación, desde su rol activo. Por eso los proyectos que se plantean se ven reflejados desde una pedagogía y una didáctica. Se busca fomentar el aprendizaje significativo, midiendo cada uno de los contenidos académicos desarrollados, y que tengan relación con los contextos rurales.

Allí el educador se convierte en un guía del conocimiento por medio de estrategias que se ajusten a los ritmos y estilos de los diversos aprendizajes de los niños y las niñas. Así que la propuesta de evaluación responde a los intereses mencionados por los padres de familia, maestros, estudiantes y el equipo de investigación. De igual manera para el educador esto se convierte en la oportunidad de originar procesos reflexivos. Pues busca cuestionar prácticas dinámicas que se desarrollan en la comunidad educativa respecto a su enseñanza y forma de aprendizaje de los estudiantes.

Testimonio Educativo 11

Tabla 11

Ficha de Testimonio Educativo 11

Testimonio Educativo		Narradores
<i>Sistematización de una experiencia pedagógica de educación primaria en una institución educativa del municipio de la celia/Risaralda, Colombia.</i>		Paola Vanessa Gómez López, Carolina Henao Arboleda
Sinopsis	<p>Sistematiza una experiencia significativa en la educación primaria de una institución educativa en un municipio de La Celia del departamento de Risaralda. Esta busca reflexionar sobre la preparación necesaria o mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Tiene como objetivo el diseño de concordancia didácticas basadas en la metodología “pequeños científicos”. Se desarrollará en la básica primaria de una Institución educativa del Municipio de La Celia, Risaralda.</p> <p>Se buscaba dar un acompañamiento en la aplicación de la Acompañar la aplicación de la concordancia didáctica basada en la metodología pequeños científicos en la básica primaria para la identificación de una práctica significativa.</p>	

Fich	Gómez López, P. V. , & Henao Arboleda, C. (2016). Sistematización de una experiencia pedagógica de educación primaria en una institución educativa del Municipio de la Celia/Risaralda, Colombia.
-------------	---

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Relatan que se desarrollaron secuencias. Esta se llevó a cabo con cinco sesiones. La sesión uno indagó acerca de las ideas previas o sus conocimientos, a través de un dibujo. Además, se llevó a cabo preguntas orientadoras. La sesión dos realiza la construcción e introducción de nuevos conceptos se les pidió la realización de un reloj casero. La sesión tres organizó un experimento llamado la lupa y el papel. En la sesión cuatro discutieron sobre nuevos conocimientos que fueron guiados por registro de las actividades diarias (Gómez López & Henao Arboleda, 2016, pp. 50-54).

Finalmente, en la sesión cinco se desarrolló la evaluación de la unidad didáctica dada, por medio de una parte gráfica. Luego se desarrollaron preguntas orientadoras acerca de los contenidos (Gómez López & Henao Arboleda, 2016, pp. 50-54).

Por último, los estudiantes, estaban en la capacidad de identificar cada fenómeno que suceda en su contexto, u entornos ya sea cambios climáticos, Los fenómenos físicos, que afectan e influyen en los resultados de experiencias, que se pueden generar por la manera de producir o realizar, en las actividades implementadas, que les permitieron un mayor desarrollo en el pensamiento crítico, y de esta manera potencializar, el despertar del desarrollo cognitivo. (Gómez López, P. V. , & Henao Arboleda, C,2016, pp. 50-54).

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

En esta investigación se lleva a cabo la evaluación involucrando a los niños del grado preescolar. El profesor manifiesta ser amante de la evaluación permanente. Pero no la realiza mediante escritura en una hoja, sino mediante observación directa, heteroevaluaciones,

coevaluaciones y autoevaluaciones. Además, siempre está llevando a cabo la observación de sus estudiantes. Le gusta observar cómo es el comportamiento de cada niño y niña. Se interesa por saber si lo que aprendieron lo están desarrollando afuera de las aulas. Aunque el profesor no ha tenido una formación académica para orientar el área de Ciencias Naturales.

Por eso el profesor expresa acerca de un aprendizaje enriquecedor con sus estudiantes en el área de Ciencias Naturales. También utiliza su formación en otras áreas y lo adapta para esta área específica. En este testimonio educativo también se evidencia el uso de carpetas. Las utiliza para describir el desarrollo de las actividades. De igual manera se relacionan los eventos positivos y no tan positivos que se dan durante la jornada laboral. Además, la evaluación se hace evidente y necesaria para comprensión de cada una de las partes se da también el uso de videos, la evaluación actitudinal, del grado de preescolar con el área de ciencias naturales.

Testimonio Educativo 12

Tabla 12

Ficha de Testimonio Educativo 12

Testimonio Educativo	Narradores
<i>Imaginarios sociales sobre educación inicial que emergen en las prácticas pedagógicas de las docentes del jardín infantil Chavitos Creativos</i>	Jenny Alexandra Cellamen Barreto, Iris Marlen Gómez Barrera
Sinopsis	<p>Se evidenció las significaciones imaginarias que surgen de la realización en las prácticas pedagógicas. Se desarrollan en los escenarios, aulas, mostrando como es la realidad. Apuesta para promover las causas significativas de transformación en los agentes educativos de la infancia.</p> <p>También relatan que se buscó identificar los deseos, los sentimientos, las actitudes que hacen diferentes, a las profesoras, del Jardín Infantil “Chavitos Creativos” acerca de la educación inicial. Se hace también relevante en esta investigación las significaciones imaginarias que se instituyen e inciden sobre la educación inicial que de esta manera han construido las profesoras del Jardín Infantil “Chavitos Creativos”. También se evidencia, acerca de los elementos que hacen parte de la práctica pedagógica.</p>

Fich	Cellamen Barreto, J. A. , & Gómez Barrera, I. M. (2019). Imaginarios sociales sobre educación inicial que emergen en las prácticas pedagógicas de las docentes del jardín infantil Chavitos Creativo
-------------	--

Nota. Elaboración propia.

¿Qué relatan?

Las narradoras que hablan de “Los Imaginarios sociales acerca de la educación inicial que aparecen, en las prácticas pedagógicas de las docentes del jardín infantil Chavitos Creativos”. Crean los Diarios de campo con el Propósito de Registrar los acontecimientos, de ser interpretados en el desarrollo pedagógico de las docentes del Jardín Infantil Chavitos Creativos.

A continuación, se expresarán las acciones pedagógicas que las docentes con la integración del grupo llevaron a cabo. Se consignó la respectiva fecha, la hora en que se realizó, este apunte en el diario. También colocaron el nombre de la institución que es el Jardín Infantil Chavitos Creativos. El nombre del Salón es “Prekínder”, conformado por una profesora y dieciocho niños, y niñas. (Cellamen Barreto & Gómez Barrera, 2019, pp. 97-103).

La profesora les dio la bienvenida a los niños y niñas con una oración y con música infantil que coloca en el televisor. Nuevamente saluda, “Niños buenos días vamos a rezar, para pedirle a Dios que sean niños juiciosos el día de hoy”. Los organizó en las mesas en grupos de cuatro niños y niñas. Puso especial cuidado de sentar juntos a los niños más inquietos: “Nicolás y Santiago no pueden sentarse en la misma mesa, porque empiezan a molestar”. Y seguidamente la profesora sostiene el libro de inglés explicándoseles a los niños y niñas que debe decorar el conejo llamado *rabbit*.

Pasándoles materiales como los pedazos de papel de color blanco y pegante. Posteriormente le entrega a cada niño y niña el libro, que deben compartir los niños y niñas

que se encuentran en la mesa. Es así que la profesora da la orden que deben estar sentados todo el momento de la actividad. Les insiste en estar en orden y de esa forma realizar la actividad. “Recuerden niños que deben estar bien sentados y en silencio para que la tarea quede bonita”.

La profesora pasa por los puestos de los niños, y les dicen que no deben salirse de los bordes de los renglones. Sigue repetitivamente revisando la actividad les pide que no se salgan de la imagen (Cellamen Barreto & Gómez Barrera, pp. 97-103). Con esto, relatan sobre la importancia y el propósito del diario de campo. Expresa que es una forma organizada de registrar los hechos acontecidos, para así ser interpretados en el quehacer pedagógico de las docentes del Jardín Infantil Chavitos Creativos.

¿Qué lugar tuvo la evaluación?

En la investigación sí se ve la evidencia de la evaluación. Aplican el sistema de caritas. Es un concepto tradicional de la evaluación en el contexto de la educación inicial.

CAPÍTULO 3 – Análisis de las prácticas de evaluación en los testimonios educativos

En este capítulo desarrollamos un análisis sobre las prácticas de evaluación de primera infancia en los testimonios educativos delimitados previamente. Revisamos cada testimonio a la luz de sus propias reflexiones. Hemos dispuesto, a manera de subtitulación, un elemento cohesionador sobre los estudios de las prácticas evaluativas. Utilizamos estos elementos para acercarnos a las búsquedas de los testigos, y para comprender qué significaciones construye respecto de los relatos de la educación, la validación de experiencias y la perspectiva evaluativa que desarrollan y el sentido que le dan a la evaluación desde la educación inicial.

La observación

El primer testimonio, situado desde el aprendizaje significativo, abarca la principal herramienta de la evaluación: la observación. Es la evaluación en su sentido primigenio. A través de la observación comprendemos y valoramos la realidad: el contexto, las necesidades, las fortalezas. Sin embargo, ¿es posible durante el proceso de evaluación generalizar solo un resultado, teniendo en cuenta que existen diferentes ritmos de aprendizajes y características en el aula? Esto es fundamental, porque las niñas y los niños manifiestan autonomía frente a sus procesos de aprendizaje y de construir saber. La educación inicial demanda una observación personalizada. Precisamente los narradores de este primer testimonio hacen énfasis en una mirada desde la consciencia sobre la diversidad:

Es importante nombrar que el trato con los niños y niñas en todos los momentos de la práctica fue a través del respeto, amor y paciencia, respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, porque cada alumno tiene un aprendizaje diferente, y

como docente debemos de conocer este proceso. (Álvarez & Santa Colorado, 2017, p. 39)

En ese sentido, el reconocimiento de la diferencia nos permite hacer efectiva una de las misiones más importantes de la evaluación en la educación inicial: la de reorientar los procesos pedagógicos. Por eso, una de las condiciones importantes de la evaluación es que permita el registro de indicadores de logro que a su vez son analizados de manera individual para observar el proceso de cada niño y niña. Así como lo expresa Barajas (2003).

La evaluación como una actividad cotidiana en la práctica educativa, formando parte del proceso de enseñanza aprendizaje, para detectar no solo el grado de desarrollo de los alumnos, también los logros deficiencias y el propio desempeño del docente y principalmente retroalimentado la planeación. (p.7)

Esto nos dirige a pensar sobre la importancia de tener en cuenta un proceso de evaluación que busque aprehender las experiencias del estudiante de primera infancia. No es solo un resultado generalizado, porque la evaluación permite al educador inicial tener una aproximación de los resultados de manera individual. Así mismo permite establecer una acción vinculada con los padres de familia para que refuercen las acciones educativas cuando se requieran. Esta es una perspectiva integral sobre la evaluación. Así se considera que la observación en la primera infancia es uno de los mecanismos apreciativos de las subjetividades, para brindar un seguimiento orientado al desarrollo integral. Además, la observación posibilita que los educadores, al realizar el seguimiento, acompañen a los niños y las niñas manteniendo unos propósitos claros sobre la acción pedagógica, a fin de posteriormente valorar y aprender de estos, mediar en sus interacciones, conflictos y ayudar

a enriquecer sus propuestas a fin de apoyar a aquellos que demandan mayor atención (MEN, 2014, pp. 24-25).

Evaluar la enseñanza

En el segundo testimonio, se destaca la evaluación como proceso intrínseco a la enseñanza en educación inicial. La observación es también fundamental, pero como ejercicio anclado a la retrospectión y la memoria. Porque discute la evaluación desde la perspectiva de la autoevaluación del docente sobre su proceso de enseñanza; esto mediante el proceso de sistematización de experiencia.

Se quiere sistematizar la práctica docente en el jardín infantil “Mis Pequeños Gigantes” ejecutada durante los dos semestres del año 2016, para desarrollar un proceso de recolección y clasificación de las actividades realizadas por la docente titular y así poder hacer una evaluación cualitativa del desarrollo de estas. (Díaz Morales & Vásquez Becerra, 2017, p. 30)

Es importante la reflexión sobre el proceso de enseñanza, pues es otra vía para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye la enseñanza en la educación inicial, con el elemento diferenciador de que además es una toma de conciencia sobre las distintas formas de aprender, y las distintas formas de articular las actividades pedagógicas en su complejidad. Entendemos así que la enseñanza y el aprendizaje son procesos distintos, que se resignifican uno al otro en beneficio del niño y la niña. Proviene de sujetos situados en momentos y posiciones distintas: son acciones atravesadas por roles diferenciados. Esta investigación entonces focaliza un aspecto que a menudo se olvida: la evaluación del docente hacia el mismo docente y su práctica. Debido a esta focalización, no hubo alusiones a la evaluación dirigida a los estudiantes.

Por eso mismo consideramos valioso que el concepto de testimonio educativo se utilice para revisar cómo se configuran los relatos en las investigaciones. En la propuesta de testimonio educativo establecimos que el relato sobre la educación busca posicionarse con un valor de verdad que otros validan. En este caso el valor de verdad se propone en relación con la práctica docente.

En contraste, los testimonios tres, cuatro, cinco y seis relatan experiencias muy complejas en términos de la evaluación al estudiante. Desde esa perspectiva, se vehiculizan reflexiones sobre cómo se evalúa: las estrategias y los métodos que se están llevando en el aula. En estos casos la evaluación tiene en cuenta la integralidad, con el fin de potenciar el aprendizaje e identificar las debilidades de cada estudiante para ayudarlo. Es preciso resaltar que utilizan otros métodos de evaluar realmente pertinentes tales como el diario de campo. También vinculan la observación y permite ponderar no sólo resultados, sino todo un avance que se desarrolla frente al testimonio del docente, estando de acuerdo con el hecho de que el valor de la evaluación no se focaliza en un proceso cuantitativo sino más bien en el formativo, y que a su vez está inmerso como un proceso constante del rol docente.

En el caso del quinto testimonio educativo se establece que la evaluación al estudiante está pensada para construir reflexiones sobre la práctica docente. Como se deduce de la siguiente cita sobre el instrumento de diario de campo:

Esto indica que el llevar a cabo un registro detallado en los diarios de campo, posibilita identificar y evaluar a los estudiantes y a los mismos docentes. Es por ello, la importancia de tener en cuenta, que el realizar este ejercicio implica ser constantes, sin limitaciones, es decir, poder generar a cabo una construcción reflexiva. (Cetina Chavita, 2021, p. 14)

El diario de campo está pensando en esa experiencia para soportar los registros de la observación: para “evaluar a los estudiantes y a los mismos docentes”. También menciona la “construcción reflexiva”, que es un concepto derivado de la práctica reflexiva. El sexto testimonio educativo se refiere también a esta derivación:

Desde el rol como asesora pedagógica reconozco la posibilidad de acercarme a las docentes no solo desde lo técnico, sino desde lo reflexivo como parte primordial para la valoración del sujeto y la construcción de la corporeidad (Mateus Morales, 2020, p. 105)

Como se trata de una asesora pedagógica, y está haciendo referencias a prácticas de otros sujetos, no podríamos hablar rigurosamente de práctica reflexiva. Pero sí se trata de un testimonio educativo, y consideramos valioso que la evaluación, en la práctica docente, sea entendida como parte de una reflexión sobre las dinámicas de la educación, desde la mirada de otros actores. El testimonio educativo número diez también es otro ejemplo de la reflexión sobre la práctica, pero que no podría considerarse práctica reflexiva.

[...] se destaca la importancia de reflexionar ante las prácticas educativas de los maestros encaminadas a los contenidos, metodologías, estrategias, objetivos y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidas a los alumnos en la Institución, respondiendo a las características de tipo social, cultural, económico y demográfico (Cifuentes Cardenal et al., 2018, p. 83).

También en este relato, los testigos reclaman más importancia sobre la evaluación, desde una perspectiva amplia: hacia varios procesos y pensando en sus aspectos metodológicos, epistemológicos y pedagógicos. Esto corresponde a lo conceptualizado sobre la evaluación

en educación inicial, en términos de la focalización en los procesos, las intenciones y las apreciaciones.

La evaluación “tradicional”

En el tercer testimonio los narradores focalizan su observación hacia la crítica de ciertas prácticas llamadas “tradicionales” de la educación, como el fortalecimiento de la memoria y la limitación de la experiencia. Es una narración sobre el ejercicio de practicantes. «Uno de los objetivos es evaluar los ejercicios didácticos desarrollados por las docentes practicantes, en función del logro de competencias escritoras en los niños» (García Cano & Rodríguez Corredor, 2020, p. 16). Como docentes que atestiguan a otros docentes, establecen una crítica consistente sobre las formas de construir saberes con los estudiantes:

Desde el primer contacto con el grupo escolar, se observó el desarrollo de las clases de español, a partir de la transcripción de texto encontrado en la cartilla Nacho, prevaleciendo el modelo memorístico a partir de la palabra, limitando la experiencia y la comprensión de la misma [sic] en los estudiantes (García Cano & Rodríguez Corredor, 2020, p. 80).

La memorística es uno de los asuntos ampliamente trascendidos en la educación inicial, pero persiste en la práctica. Todo el tiempo volvemos sobre estos problemas de la llamada “educación tradicional”, aunque los docentes siguen formándose en posturas críticas distanciadas del énfasis en la memoria, el texto escrito y los exámenes. Es decir, en la teoría, nos alejamos cada vez más de esas prácticas denominadas “tradicionales”, porque la educación ha encontrado caminos más complejos en el constructivismo, la educación popular y otras variantes. ¿Por qué entonces seguimos encontrando investigaciones como esta, que evidencian prácticas conductistas?

Esta problemática excede los límites de nuestro estudio. Es una línea posible de investigación que es necesario indagar desde la perspectiva lógica, es decir, desde las causas que originan el fenómeno. Específicamente sería interesante indagar si esto se debe a dinámicas institucionales que verticalizan unas demandas empresariales de la educación. Esa hipótesis sin confirmar se sustenta de la mirada epistemológica de las estructuras de poder sobre la evaluación, que antes exploramos en el primer capítulo. ¿Hay Instituciones Educativas con esta problemática que tienen condiciones de trabajo y liderazgos que promueven el conductismo y las llamadas prácticas “tradicionales”? A propósito, sobre esta misma problemática insisten los narradores del cuarto testimonio educativo.

A pesar de los cambios que se han ido realizando en el ámbito educativo en pro de las mejoras del proceso, algunos docentes han continuado su enfoque basado en lo tradicional, llevando a cabo la simple transmisión de conocimientos hacía unos alumnos que mediante memorización, adquieren dichos aprendizajes sin reconocer la importancia o utilidad de los mismos en su vida diaria. (Calvo Osorio et al., 2016, p. 2.)

En este mismo testimonio, los narradores insisten de nuevo en la necesidad de transformar las prácticas, para tomar distancia del tradicionalismo en la enseñanza de niñas y niños. Llama la atención cómo investigaciones de 2016 y 2020 siguen indicando asuntos trascendidos hace tantas décadas en la teoría pedagógica y didáctica de la educación inicial.

Actividades de evaluación, estas deben ser constantes y formativas durante todo el desarrollo de la unidad didáctica, tanto docente y estudiantes deben ser conscientes de lo que va evaluando, su importancia y forma de hacerse, de allí el valor de la

autoevaluación para el cambio consciente de representaciones. (Calvo Osorio et al., 2016, p. 17)

Los narradores, como evidenciamos en la cita anterior del cuarto testimonio, insisten en evaluaciones constantes y formativas. Las transformaciones educativas entonces no sólo implican cambios en la enseñanza, sino en cómo es evaluada la enseñanza y los aprendizajes que derivan.

La evaluación en la educación inicial debe acompañar las lógicas de los procesos de enseñanza propuestos. En caso de que no haya correspondencia, sería un problema de cohesión entre las partes del relato educativo. Por ejemplo, habría disonancias discursivas si el docente plantea didácticas activas, desde la teoría del aprendizaje significativo, invitando a los estudiantes al descubrimiento; pero al mismo tiempo evalúa con exámenes de selección múltiple sobre información recitada de memoria. En términos pedagógicos, si la evaluación no responde a las mismas lógicas de la enseñanza, habría un sesgo que implicaría errores en los resultados de aprendizaje.

Las distintas miradas de la evaluación

Los últimos seis testimonios educativos narran experiencias atravesadas por la evaluación formativa. La evaluación formativa en la educación inicial se soporta de comprender a los estudiantes como sujetos diversos, y justamente estos testimonios expanden ese concepto de diversidad hacia los docentes. Los narradores hablan de diferentes estilos docentes para socializar los resultados de los procesos y desempeños obtenidos por los estudiantes de la primera infancia, en las diversas áreas del conocimiento, áreas las cuales se sustentan de currículos tradicionales. Como muestra, el testimonio educativo número nueve valora la

evaluación siempre que sea comprensiva de las “particularidades”, tal como dice la siguiente cita:

La categoría que menos se logró impactar fue la de evaluación, a pesar de teorizar al respecto y proponer diferentes estrategias los docentes muestran dificultad en hacer una valoración diferenciada de sus estudiantes atendiendo a sus particularidades. (Londoño Zuluaga, 2015, p. 91)

En todas estas experiencias, la observación emerge como técnica imprescindible para construir cualquier tipo de evaluación. A partir de la observación surgen otras técnicas que delimitan el campo de lo observado y transforman un universo de características complejas en datos estructurados, como en el caso de los diarios de campo; o bien en datos precisos, como es el caso de las técnicas de evaluación cuantitativas. No obstante, las realidades del aprendizaje son demasiado complejas como para caracterizarlas únicamente mediante técnicas cuantitativas. Es decir, la evaluación es intrínsecamente cualitativa, pero según las propuestas pedagógicas podría combinarse con técnicas de otros enfoques.

A propósito de la combinación de técnicas de evaluación, queremos mencionar el séptimo testimonio educativo, que aborda experiencias de “capacitación de maestros”.

Como evidencia que los contenidos están siendo interiorizados por las maestras y que además de tener unas evaluaciones finales, se tendrá en cuenta las actitudes de las maestras que se observen durante el desarrollo de la capacitación; de igual forma la apropiación y participación, así como la interacción con el grupo de niños y niñas. (Camargo Perea et al., 2017, p. 80)

Los narradores se refieren a evaluar la “capacitación” de maestros como “interiorización de contenidos”. De manera que la concepción de la evaluación tiene dos aspectos: por un lado, hay “contenidos”, es decir: objetos disciplinares; y, por otro lado, hay “interiorización” en tanto que manifestación del aprendizaje en forma de integración entre sujeto y saber. Podemos entender que conciben la enseñanza como vía para la “interiorización de contenidos”. Lo sabemos porque la evaluación acompaña los sentidos de la enseñanza, y sus intencionalidades, como hemos dicho antes. La “interiorización de contenidos” es observada de manera continua, pero sólo es confirmada al final. Precisamente requieren de unas “evaluaciones finales” que les permitan contrastar los hallazgos cualitativos que la evaluación formativa y continua fue construyendo durante el proceso de “capacitación”.

Lo mismo señalan los narradores del testimonio educativo número ocho. En este testimonio se construye a partir de experiencias relacionadas con la promoción de lectura.

Luego de proceso de observación de la actividad de clase realizada por la maestra, la evaluación de la clase entre ella y las investigadoras, se pudo evidenciar que el proceso de promoción de la lectura por parte de la maestra a los estudiantes experimenta debilidades de tipo didáctica, debido a que sus estrategias no logran atrapar la atención de la mayoría de los estudiantes generando un ambiente de resistencia hacia el proceso lector. (Taborda et al., 2016, p. 27)

En este caso se cruzan las miradas de la docente y la “investigadora”. La docente evalúa a sus estudiantes, la “investigadora” evalúa a la docente, y nosotros evaluamos todo esto. Convergen observaciones desde lugares distintos de la evaluación. Son entonces las distintas miradas de la evaluación, cohesionadas entre sí, lo que hace posible una descripción más

compleja y fidedigna de la realidad educativa. Como en el caso de los testimonios: sólo emerge la verdad al confrontar diversos relatos sobre el mundo.

Evaluar la primera infancia

Al considerar todas las experiencias, entendemos que cada una de las intervenciones pedagógicas usan variantes de la técnica de la observación, desde la búsqueda del desarrollo cognitivo, emocional y social.

Dentro de la intervención pedagógica después del proceso de observación, se logró leer un contexto el cual arrojó una serie de interrogantes que motivan a encaminar la práctica de manera constructiva. (Álvarez & Santa Colorado, 2017, p.6).

El testimonio uno percibe las dinámicas de la evaluación desde la observación como un sistema de evaluación continuo en los estudiantes para adaptar el currículo con el fin de apoyar los intereses, habilidades y necesidades de cada niño y niña. No obstante, esto no se percibe en el testimonio dos y doce, ya que realizan una evaluación de la práctica misma docente, pero no toman en cuenta la evaluación en los estudiantes. En el testimonio doce desarrollan la evaluación por medio de caritas como aplicación conductista para controlar las subjetividades en la primera infancia. Por esto es importante tener en cuenta las particularidades de la evaluación. Es así como el documento 25 del MEN dice que la observación no toma como punto de partida los conocimientos, es decir los resultados, para determinar si un niño o niña es “bueno” o “malo” en dicha área.

Así, observar y escuchar es ir más allá de evaluar conocimientos o dar valoraciones concretas para determinar si una niña o niño es sociable, juicioso, brusco o rebelde. Por nuestra condición humana, es difícil evitar juzgar y tener prejuicios, sin embargo,

hacer seguimiento en educación inicial requiere tener una mirada desprevenida y abierta para no poner etiquetas a las niñas y a los niños. Como lo menciona. (Díez Navarro,2005, p.1)

Teniendo en cuenta lo anterior por medio de la observación se conocen los estudiantes desde sus necesidades hasta sus gustos. El testimonio seis realiza un seguimiento de manera cualitativa, brindando un acompañamiento en el proceso de los niños y las niñas desde la práctica reflexiva. Así relatan su forma de intervenir pedagógicamente. En las observaciones no participantes se realizó registro del entorno escolar y cómo esta potencia procesos de autonomía y creación en cuanto a la exploración que los niños y niñas puedan realizar (Mateus Morales, 2020, p. 87). Consideran aspectos importantes como la cultura, el reconocimiento de cada uno desde lo individual, esto al realizar informes para mirar tanto los avances como las dificultades. Como muy bien lo dice el MEN:

Una evaluación adecuada y transparente hace explícitas sus reglas y objetivos en relación con los desempeños que evalúa y permite abordar estrategias para los aprendizajes que se dificultan, teniendo en cuenta los intereses y contextos de cada uno. Es importante que su práctica de aula ofrezca una retroalimentación positiva, que fortalezca la autoestima y empodere a los estudiantes para seguir mejorando. (MEN, 2008, p. 1).

La evaluación formativa en primera infancia

La evaluación formativa otorga importancia a los diferentes registros de evaluación: auto, hetero y coevaluación. Son registros que permiten aprehender los saberes de los sujetos. La evaluación formativa es importante para la primera infancia porque esta permite centrarse en

los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de manera individual, permite que el proceso sea integral partiendo desde las necesidades de los estudiantes. Así mismo la define la Ley General de Educación.

A partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994) se dio paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa, más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias, haciendo que el proceso en el aula cobre un sentido distinto. (MEN,2008, p.1)

En la evaluación formativa se perciben las competencias de manera transversal: el pensamiento lógico-matemático, el lenguaje, las competencias ciudadanas y todo lo que estas se desprenden. A propósito, el testimonio número nueve relata una experiencia interesante desde el enfoque de la evaluación formativa.

Los estudiantes notaron la diferencia en las clases cuando se planeaban y ejecutaban desde las competencias y no desde los contenidos, con situaciones de aprendizaje interesantes para ellos y mediadas por el material didáctico y preguntaban con entusiasmo cuando volvería al salón de clase. (Londoño Zuluaga, 2015, p. 90).

Esta evaluación busca la participación activa de los estudiantes. En esta evaluación evidenciamos que hay pedagogía activa de continuo mejoramiento para que cada objetivo o saber planteado. La evaluación vista así se desarrolla conforme a las necesidades de los niños y las niñas. Por tanto, toma en consideración los contextos, ritmos y aprendizajes de cada estudiante. Los guías en este proceso, es decir los profesores, tienen en cuenta también a los padres de familia para entregar informes que les permitan reflexionar sobre el aprendizaje

incluso por fuera de la institución educativa. Integra por tanto entornos y actores de la educación.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es preciso resaltar la importancia de tener un seguimiento permanente para contribuir al mejoramiento de la praxis. También para que las comunidades educativas tomen decisiones. Es por esto que la evaluación es un factor importante que guía el proceso educativo. Pero en muchas ocasiones la evaluación no corresponde a los modelos pedagógicos, a la didáctica o en general a la práctica de la enseñanza. En ocasiones falta cohesión, y en otras ocasiones falta intencional. Por lo cual se reconoce en la educación inicial la práctica evaluativa desde una mirada cualitativa, ya que en el momento de evaluar el docente debe considerar estrategias que garanticen los niveles de desempeño de cada uno de los estudiantes que tiene a cargo; este proceso repercutirá en el desarrollo integral de los niños y las niñas, dependiendo de la apropiación del concepto de evaluación ejecutado por el docente.

Evaluar desde la educación inicial:

El primer testimonio tiene en cuenta la observación, frente a esto el documento 25 nos habla que este es un mecanismo para el seguimiento de los niños y las niñas en cuanto a su proceso, sin duda alguna el testimonio uno especifica un resultado generalizado, pero realmente el seguimiento intencionado como lo plantea el documento 20, tiene en cuenta un seguimiento dirigido desde las particularidades y singularidades de los niños y las niñas es por esto que plantea lo siguiente:

el seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños se realiza teniendo en cuenta todas estas diferencias y en ningún caso bajo la concepción de un desarrollo homogéneo que se cumple en forma idéntica para todas y todos. De esta manera, el

seguimiento que se realiza en la educación inicial da cuenta de las particularidades individuales, pero también de la construcción grupal que configura el ser social.(MEN,2014,p.53).

Si bien es cierto el seguimiento como un factor primordial de valorar el proceso tiene gran relevancia en la educación inicial , también busca que el docente evalúe constantemente su practica para beneficio del desarrollo integral de los niños y niñas , aunque los dos son procesos distintos no pueden estar separados ya que al llevar un seguimiento intencionado se percibe por medio de la observación las necesidades de cada uno y los aspectos a mejorar en la praxis misma, para posibilitar decisiones de mejoramiento en las practicas pedagógicas. El documento 25 plantea lo siguiente:

Es la posibilidad de revisar lo vivido, lo que se hizo o se dejó de hacer y la emoción que se sintió mientras que se proyectan las acciones que se adelantarán. Los planteamientos que se abstraigan se verán reflejados en los nuevos momentos de interacción con las niñas y los niños, así como en la planeación, disposición del espacio y selección del material. (MEN,2014, p.21).

Es por esto que teniendo en cuenta cada testimonio analizado en este apartado se constata que desde una mirada de evaluación inicial algunos tienen en cuenta aspectos importantes la cual comprende la primera infancia como se acaba de percibir en el testimonio uno, otros comprenden aspectos de la importancia de evaluar la practica misma para garantizar procesos intencionados e integrales , y otros como en el caso número 12 lo perciben desde lo tradicional es decir miran los resultados de cada estudiante, pero no se detienen en el

proceso. Es importante que desde el rol docente en educación inicial exista una reflexión frente a lo que implica una valoración en la primera infancia.

Para esto el documento 25 del desarrollo integral integral de la educación integral comprende la observación como una herramienta de valoración que permite mirar la diversidad de intereses, ritmos de desarrollo, capacidades, maneras de aprender, respondiendo de manera pertinente a sus particularidades, que permite identificar dificultades a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica. Así indica el documento 25:

Observar a las niñas y los niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, es una tarea que implica documentar la cotidianidad. Hacer seguimiento al desarrollo integral es tener la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica. (MEN,2014, p.13).

Cuando pensamos el ¿para qué? De un seguimiento intencionado lo primero que nos conduce es a una reflexión propia y reorientación de las acciones pedagógicas para dar respuesta a los intereses, necesidades, características de los niños y las niñas, “el segundo esta vinculado con compartir esta información a los padres de familia como agentes vinculados a la atención integral de los niños y niñas” (MEN,2014, p.20).

Esto permitirá articular acciones para generar un proceso integrado que permite el desarrollo holístico de los niños y niñas. Desde los relatos se destaca el enfoque desde una mirada del ¿cómo evaluar?, y como se está llevando a cabo la evaluación desde la práctica, pero es

importante más allá de esto, mirar qué sentido tiene la evaluación en la educación inicial e integrar todo lo que tiene que ver con los procesos de valoración entre estos: las familias, fortalecimiento de dificultades, y fortalecimiento de las mismas acciones pedagógicas. Y por esto el documento 25 plantea:

Las diferentes dinámicas de encuentros entre la familia y las maestras, los maestros y los agentes educativos permiten conseguir que ambas partes tengan un lugar en el crecimiento y desarrollo de las niñas y los niños. Es importante señalar el papel que cumple cada uno y sus responsabilidades que, aunque son distintas, siempre tienen un punto complementario. (MEN,2014, p.46).

CONCLUSIÓN

Evaluar es un proceso continuo, que requiere de rigurosidad y cohesión. No obstante, las prácticas evaluativas no siempre son consideradas dentro de los relatos docentes en los testimonios educativos. La evaluación más vinculada con las complejidades de la realidad es aquella que toma consciencia de sus limitaciones. En ese caso, la evaluación formativa para la primera infancia busca comprender los procesos, y no medir los resultados. Pues los resultados son apenas una fracción reducida de la realidad.

La educación inicial está orientada a la exploración, la autonomía de los sujetos, la creatividad y los derechos. Comprendemos la primera infancia como el desarrollo humano integral. Por eso, a partir de la reflexión sobre estos testimonios educativos, preferimos la evaluación sustentada de la observación dirigida a la diversidad y preferimos la escucha atenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los implicados.

La resignificación y la valorización de los testimonios educativos en primera infancia nos permiten reflexionar sobre las oportunidades para fortalecer la educación inicial. Como se ha modelado en esta investigación, el análisis de los testimonios educativos permite una lectura cohesionada y crítica de diferentes realidades educativas en el contexto colombiano. Gracias a esto, hemos podido comprender que varios de estos relatos hacen énfasis en la transformación de las prácticas evaluativas.

También concluimos que la evaluación para la primera infancia es necesariamente de un carácter cualitativo. Esto a razón de que las realidades de la primera infancia no deben relatarse en un sentido limitado o estructurante, porque estaría en conflicto con los fundamentos pedagógicos de la educación inicial. La focalización de la evaluación en

educación inicial está puesta sobre la descripción de los procesos y no en la categorización de los sujetos.

REFERENCIAS

Bastidas Martínez, C. J., & Guale Vásquez, B. S. (2019). La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo* [sin más datos]. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-formativa-herramienta.html>

Bejarano Novoa.; D, Camacho: &.Caro Yazo, L (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Universidad de Antioquia en el marco del Contrato Interadministrativo

Calvo Osorio, L. F., Hernández Taborda, T., & Taborda Salazar, C. (2016). Sistematización de una experiencia pedagógica en educación preescolar en una institución pública del Municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda/Colombia.

Camargo Perea, I. R., Reyes Alvarez, A. M., & Tellez Gonzalez, M. V. (2017). Narrativa oral en la primera infancia.

Carbajosa, D. (2008). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33 (132), 183-192

Castrillón-Estrada, J. A., García Domínguez, J. C., Anaya Taboada, M., Rodríguez Berdugo, D., de la Rosa Barranco, D., & Caballero-Uribe, C. V. (2008). Bases de datos, motores de búsqueda e índices temáticos: Herramientas fundamentales para el ejercicio médico. *Revista Salud Uninorte*, 24(1), 96-119.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-55522008000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Castro, L; & Vizcaíno, R (2007) *Primera Infancia, Atención Integral a la Primera Infancia de cero a siempre*, Colombia

Cellamen Barreto, J. A., & Gómez Barrera, I. M. (2019). Imaginarios sociales sobre educación inicial que emergen en las prácticas pedagógicas de las docentes del jardín infantil Chavitos Creativo

Cetina Chavita, A. L. Fomentar la literatura infantil mediante el uso de las TICs en los niños y niñas del grado preescolar del Jardín Infantil la Casita Encantada.

Cifuentes Cardenal, D. P., Marín Delgado, N., Téllez Calderón, J. J., & Sastoque Martínez, M. A. (2018). Escuela para todos: una construcción de la diversidad en el contexto rural.

Colorado, D. S., & Álvarez Agudelo, E. J. (2017). *Desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia*. Uniminuto (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Contreras Domingo, J.; Quiles Fernández, E. & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.

Cruz Barrios, L. A. (s. f.). *Pasos a seguir en la redacción de una monografía*.

Recuperado 5 de marzo de 2023, de

https://ponce.inter.edu/cai/manuales/Pasos_seguir_monografia.pdf

Dávila, P; Ochoa, L. & Suárez, D. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y nudos*, 2 (17), 16-31.

Díaz Morales, M. F., & Vásquez Becerra, C. J. (2017). El arte, una estrategia para potenciar procesos lectores en los niños del jardín infantil Mis Pequeños Gigantes;

sistematización de experiencias (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Gallardo Córdova, K. E., Valdés Lozano, D. E., & Álvarez Cardona, N. (2015). Las prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con los estándares internacionales: Un estudio exploratorio. *Innovación Educativa*, 15.

García Cano, K. S., & Rodríguez Corredor, C. (2020). Sistematización de experiencia, crítica y propuesta para la enseñanza de la escritura en grado primero en el colegio el Jazmín IED PRIMERO EN EL COLEGIO EL JAZMÍN IED.

Ghiso, A. (s. f.). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles*. 23, 1-15. Recuperado 5 de marzo de 2023, de <https://ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000043.pdf>

Giroux, Henry, A. (1997). Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona.

Gómez López, P. V., & Henao Arboleda, C. (2016). Sistematización de una experiencia pedagógica de educación primaria en una institución educativa del Municipio de la Celia/Risaralda, Colombia.

Haber, M. (31 de agosto de 2009). *El testimonio: Verdad, experiencia y lenguaje en la obra de Michel Foucault y Giorgio Agamben* [Acta]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Capítulo 8. Selección de la muestra. *Metodología de la Investigación*, 244-245.

Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). Hacia una tipología de los textos. *La escuela y los textos*, 19-27.

Lauphan, W. (2006). El dato científico y la matriz de datos. *Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias Agropecuarias*. Argentina.

Leeuw, F. L., & Donaldson, S. I. (2015). Theory in evaluation: Reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467-480.

Londoño Zuluaga, M. R. (2015). Aproximación a la sistematización y análisis de la experiencia de acompañamiento y formación en el área de matemática a docentes de básica primaria en la Institución Educativa Caracas, en el marco del Programa para la transformación de la calidad educativa, PTA. Facultad de Ciencias.

Loprete, C. (1984). Literatura y comunicación. *Plus Ultra*.

Mateus Morales, M. A. Imaginarios sociales sobre corporeidad de las maestras del jardín infantil Mis Primeros Trazos.

MEN (2016). *EVALUACIÓN*. Obtenido de: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/179264: Evaluacion>

MEN (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia: Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.

MEN. (2003, abril 19). *Los beneficios de evaluar—...: Ministerio de Educación Nacional de Colombia:::* <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87447.html>

MEN. (2008). Evaluación para los aprendizajes. *Altablero*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162342.html>

MEN. (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Babel Libros.

https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178515_archivo_pdf_ruta_version_marzo_2009.pdf

MEN. (2016). *Política educativa para la primera infancia. Referentes de calidad* [Diapositivas]. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-192177_archivo_pdf4_refcalidad.pdf

MEN. (2017a). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf

MEN. (2017b, febrero 13). *Evaluación* [Estática]. [mineduccion.gov.co](https://www.mineduccion.gov.co). <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/179264:Evaluacion>

Moya Méndez, M. & Choin, D. (2018). Modelo estructural explicado y ejemplo para la documentación narrativa de experiencias artísticas y artístico-pedagógicas. *Revisa de Investigación y Pedagogía del Arte*, (3), 1-19.

Navarro, R. P. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: REVOLUCIÓN EDUCATIVA COLOMBIA APRENDE.

Ortega Ruiz, P., & Hernández Prados, M. Á. (2009, junio 23). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Lapsus Linguae*. <https://linguae.wordpress.com/2009/06/23/lectura-narracion-y-experiencia-en-la-educacion-de-los-valores/>

Oviedo, P. M. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios*, (48), 9-19.

Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. C., & Kolumbien (Eds.). (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (2. ed). Ministerio de Educación Nacional.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económico.

Ricoeur, P. (s.f.). *La gramática narrativa de Greimas*. Traducción de Renato Prada Oropeza. [Sin más datos], 7-42.

Ruiz, P. O., & Prados, M. Á. H. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(45), 1-5.

Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica*, 1 (3), 480-497.

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la Escuela. *Revista Investigativa Cualitativa*, 2 (1), 42-54.

Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 1 (50), 193-209.

Suárez, D. H. (2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. 21.

Taborda, A. B., Lora, L. E., & Vega, M. M. (2016). *Proyecto de Investigación de Aula Estrategia Didáctica para Motivar la Lectura de Cuentos en Niños de Preescolar de la Institución Educativa Nuevo Bosque*.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vásquez Hidalgo, I. (2005, diciembre 18). Tipos de estudio y métodos de investigación. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/tipos-estudio-metodos-investigacion/>

Vélez White, M; Segovia Ospina, I, & Gaitán; Clavijo; C (2009) *Guía 35 Atención Integral a la primera infancia*, Editorial Babel Libros Oficina de Comunicaciones del Ministerio de Educación Nacional.