

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN CICLO INICIAL Y
GRADO PRIMERO COLEGIO GERARDO MOLINA RAMIREZ JORNADA TARDE

Nubia María Muñoz Aguilar

Julie Carolyn Suarez Alonso

Asesora: Claudia Mónica Prieto Díaz

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Bogotá - Colombia

2020

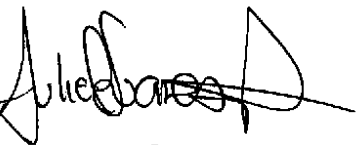
Bogotá, 20 de febrero de 2020

A QUIEN INTERESE

NUBIA MARIA MUÑOZ AGUILAR con CC. 52425153 de Bogotá, JULIE CAROLYN SUAREZ ALONSO con CC. 52964323 de Bogotá. autor(es) del trabajo de grado titulado "Concepciones y Prácticas de Evaluación en Ciclo Inicial y Grado Primero Colegio Gerardo Molina Ramírez Jornada Tarde " presentado y aprobado en el 2020 como requisito para optar al título de Magister en Educación, declaro(amos) que conozco(cemos) el Reglamento de Posgrados, particularmente el Art. 28 "Pérdida de espacio académico", No. 4 "En caso de verificarse plagio en los trabajos escritos, se aplicará la sanción de suspensión o cancelación definitiva de la matrícula, a partir de lo establecido en el Régimen Disciplinario de la USTA" y el Art. 36 "Aprobación de trabajos de grado o tesis", No. 4 "REPROBADA: cuando se compruebe que hay plagio en el trabajo de grado o tesis, o el estudiante o grupo de estudiantes evidencien desconocimiento del tema tratado, o el desarrollo y contenido se considere deficiente y no merezca aprobación. En caso de ser reprobada por segunda vez, el estudiante queda excluido del Programa de Posgrado"; al igual que las leyes de la República de Colombia en lo concerniente a las derivaciones jurídicas respecto a los derechos de autor y propiedad intelectual.

Por tanto, declaro(amos) que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y/o citación, y certifico(amos) que el presente escrito es de mi(nuestra) completa autoría. Soy(Somos) consciente(s) de que la acción voluntaria o involuntaria de una falta a las anteriores reglamentaciones acarrearán investigaciones y sanciones. Igualmente, los conceptos emitidos en este documento son responsabilidad de los autores.

En constancia firmo(mamos),

Firma: 

Julie Carolyn Suarez Alonso .

Nombre y Apellidos:

Documento identificación: 52964323 Btā

Firma: Nubia Ma Muñoz A

Nubia María Muñoz Aguilar .

Nombre y Apellidos:

Documento identificación: 52425153 Btā .

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG.
Introducción.	
1. Planteamiento del problema.....	5
1.1.Contextualización y caracterización.....	10
2. Objetivos.....	11
2.1. Objetivos General.....	11
2.2. Objetivos específicos.....	11
3. Antecedentes.....	12
4. Marco Teórico.....	20
4.1 CAPITULO I Concepciones de Evaluación.....	20
4.2 CAPITULO II Prácticas de Evaluación en el ciclo Inicial.....	32
4.3 CAPITULO III Transiciones.....	34
5. Metodología.....	41
5.1 Fases.....	43
5.2 Análisis de la información.....	44
6. Conclusiones.....	62
Referencias Bibliográficas.....	65

INDICE DE TABLAS

TABLA 1 RECONOCIMIENTO BIOGRAFICO.....	44
TABLA 2 CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN.....	47
TABLA 3 PRACTICAS DE EVALUACION.....	53
TABLA 4 TRANSICIONES.....	57

INTRODUCCION

Históricamente se han evidenciado marcadas diferencias entre el ciclo inicial anteriormente llamado preescolar y grado primero, estas diferencias generan tensiones y rupturas con el paso de los niños de un grado a otro afectando los procesos académicos y convivenciales. Por ello, la evaluación centrada como uno de los componentes que está fuertemente ligada con la pedagogía, la didáctica, permite un acercamiento a las concepciones, las prácticas en el ciclo inicial y grado primero. En este sentido, se ve en ella la oportunidad de indagar acerca de cómo piensan los maestros la evaluación, como la desarrollan en su cotidianidad y su incidencia con el paso de un grado a otro, teniendo en cuenta la importancia del tema es necesario comprender las concepciones y prácticas de la evaluación de los maestros de ciclo inicial y grado primero y las implicaciones que estas tienen en las transiciones de los niños de transición a grado primero, para identificar posibles rutas que permitan la mejora continua y por ende los procesos de evaluación de los niños.

Este trabajo de investigación se desarrolla en el Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, jornada tarde, tomando como población de estudio a 10 docentes vinculados a la institución; cinco docentes del ciclo inicial y cinco docentes de primaria de los cuales tres son directores de grupo y dos acompañaron este grado en años anteriores. Usando la Etnografía educativa como entrada metodológica y como instrumento de recolección de datos una entrevista semi- estructurada, de preguntas abiertas a partir de la participación de las docentes investigadoras en la cotidianidad del contexto en el que se desarrolla el presente trabajo.

Este trabajo consta de 6 apartados, en el primero se encuentra el planteamiento del problema a través de un recorrido el cual evidencia una contextualización, el estado actual y el estado deseado de la problemática, en el segundo apartado se encuentran descritos los objetivos del trabajo, el tercero, hace referencia a los antecedentes locales, nacionales e internacionales relacionados con la evaluación, las prácticas y las transiciones, en el cuarto se ubica el marco teórico compuesto por 3 capítulos, correspondientes a las categorías de análisis. El quinto apartado muestra el análisis de la información discriminada por categorías,

haciendo un comparativo entre el ciclo inicial y el grado primero, finalmente el sexto acápite corresponde a las conclusiones de este trabajo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación pre-escolar desde sus inicios en el contexto colombiano, ha tenido modificaciones en las políticas públicas, programas y proyectos que han sido importantes y a favor de la primera infancia. De igual manera para la básica primaria se han establecido criterios y directrices que permiten su desarrollo en el sistema educativo colombiano. Sin embargo, en la cotidianidad de la vida escolar se evidencian tensiones entre la educación inicial y la básica primaria, estas tensiones están relacionadas con los enfoques de cada una, con respecto a las estrategias pedagógicas, las didácticas, los contenidos; ¿a través del qué?, el cómo? se debe enseñar en cada una de estas etapas, sin dejar de lado la evaluación. A continuación, se hará un trazado histórico que permitirá conocer los cambios que ha tenido la educación inicial en Colombia, así como la básica primaria.

En la década de los 60 se inicia con la creación de los jardines infantiles Nacionales, mediante la ley 75 de 1968 se crea el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar).

Hacia la década de los 70, con la ley 27 de 1974 hubo un gran auge en la educación inicial, se crearon los centros de atención integral al preescolar (Caip), se realizó la inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional con el decreto 088 de 1976 que dicta los conceptos fundamentales y organización por niveles, este es un momento clave para la educación inicial, en el artículo 6° indica que

Se llamará educación pre-escolar la que se refiere a los niños menores de seis años, tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad” (Ministerio de Educación Nacional, 1976, p, 2).

Para la educación básica se define que estará conformada por la primaria y secundaria, en el artículo 7° se establece (5) grados de primaria y está orientada a la vocación de los alumnos, en el artículo 8° se habla de la promoción automática de un grado a otro y será reglamentada por el MEN. También se diseñó el plan nacional de alimentación (PAN), que hace un énfasis especial a la población infantil. Para la década de los años 80 se

implementó por parte del MEN el plan de estudios para la educación preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad. Así como la creación del programa grado cero que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y las niñas de cinco a seis años de edad, estos criterios están planteados en la ley general de Educación 115 de 1994. En esta ley en la sección segunda enuncia específicamente de la educación preescolar, y la define así” la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.” (Ley 115, 1994.p,8). Se establecen objetivos que involucran las dimensiones del desarrollo, la vinculación de la familia y la comunidad. Con respecto a la educación básica en el ciclo de primaria aparecen descritos sus objetivos específicos que resaltan la formación de los valores, iniciativa frente al conocimiento, el desarrollo de habilidades comunicativas, formación artística entre otras.

Durante este proceso de evolución de la educación preescolar hay una inquietud permanente frente a los propósitos que esta debe perseguir, y se evidencia la necesidad de articular los procesos educativos de los niños, se preguntan entonces por la continuidad, por las relaciones que deben existir entre el preescolar y la básica primaria, sin desconocer que cada una tiene su identidad, lo cual se evidenciara hacia el año de 1997 cuando se promulga el decreto No. 2247 de 1997 del MEN en el que se publican normas, orientaciones curriculares del nivel preescolar, para el año de 1999 con la publicación de los lineamientos pedagógicos de la educación inicial y en la década de 2000 a 2010 se promulga la ley 715 de 2001 que estableció el Sistema General de Participaciones SGP, en donde se posibilita la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y se asignan recursos para la alimentación escolar en los establecimientos educativos a niños y niñas en edad preescolar.

En el año 2006 se publican los lineamientos del primer ciclo de educación formal, en el marco de la reorganización curricular por ciclos; que busca articular los procesos entre los diferentes grados y dar respuesta a esa pregunta por la continuidad, además de poner en evidencia la importancia de la educación preescolar.

En el año 2009 el MEN expidió el decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de estudiantes de los niveles de educación básica y media, allí se expresan los propósitos de la evaluación entre los cuales se menciona identificar los intereses de los estudiantes, así como ritmos y estilos de aprendizaje, brindar información que permita reorientar procesos personales e institucionales y determinar la promoción del estudiante. (MEN, 2009). Mientras el Ministerio de Educación reglamenta la evaluación en la educación básica y establece sus propósitos; en el preescolar no es tan evidente a nivel normativo el aspecto de la evaluación; al revisar los lineamientos y orientaciones se pueden hacer algunas inferencias frente a cuáles serían las estrategias de evaluación, pero no hay precisiones al respecto. Del año 2010 a la actualidad se asignan recursos para la atención integral a la primera infancia y se establece la estrategia de Cero a Siempre con fundamentos técnicos, políticos y de gestión.

Al revisar este recorrido histórico se puede percibir cómo a lo largo de los años hay un cambio en la mirada de lo político y normativo hacia los niños, teniendo no solo en cuenta los aspectos cognitivos, sino cada una de las dimensiones del desarrollo del ser humano; (comunicativa, corporal, socio-afectiva, cognitiva, ética y espiritual). También es evidente como hay una gran diferencia entre la educación preescolar y la básica primaria en aspectos relacionados con el currículo porque desde la misma normatividad y concepción del preescolar hay cierta flexibilidad que permite al maestro desarrollar su labor sin la presión que es evidente en la primaria, por los contenidos y metas trazadas para cada grado.

Así mismo, es importante señalar algunas dificultades de la básica primaria como la repitencia, el aburrimiento la inasistencia y algunas tensiones evidentes entre las dos etapas (preescolar y básica primaria). La Secretaria de Educación Distrital (2006) nombra como causas de los problemas identificados en el primer ciclo que:

El manejo equivocado de la relación entre las áreas y las dimensiones, que ha vuelto una verdad incuestionable el hecho de que en preescolar los niños y niñas potencian sus dimensiones de desarrollo y desde primer grado se debe introducir en el dominio de áreas o disciplinas del conocimiento aisladas de su proceso de desarrollo integral.

La desarticulación entre el preescolar y la primaria: en preescolar importa el niño o la niña como tal.

El sujeto, su situación, su bienestar, su desarrollo. Muchos actores en la primaria todavía asumen que lo importante es el aprendizaje y los resultados académicos. Reconocen más al alumno o alumna que al niño o niña que hay en ellos. (p28).

Es claro que la prioridad frente al niño cambia de una etapa a la otra; en el preescolar se prioriza el bienestar, la integralidad entendida como el niño en todas sus dimensiones, en la básica la tendencia es al estudiante, la mirada está centrada en lo cognitivo.

Se puede evidenciar como las actividades pedagógicas en el preescolar deben estar mediadas por los pilares de la educación inicial: arte, juego, literatura y exploración del medio lo cual posibilita, moviliza al maestro en una dirección diferente, en comparación con la básica primaria que estaría mediada por las metas a alcanzar y la segmentación del conocimiento en asignaturas o áreas.

En cuanto a la evaluación el panorama no es diferente, mientras en el preescolar se privilegia el proceso, las circunstancias particulares de cada niño, en la básica se enfocan al resultado. Dichas diferencias entre la básica primaria y el preescolar generan dificultades en los niños, por las transiciones que ellos deben hacer de un grado a otro enfrentándose no solo a la adaptación a nuevas personas; sino además acoplarse a otros ritmos y maneras de abordar el conocimiento, se enfrentan al desconocimiento de los procesos vividos en años anteriores. Implícitamente se le pide al niño que olvide de alguna forma lo vivido, lo aprendido y la forma en que lo venía haciendo, para hacerlo de otra manera, ajustándose a las formas de enseñar, pensar los procesos y evaluar que cada maestro tiene.

Teniendo en cuenta que la evaluación es un elemento que brinda información del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que facilita evidenciar y reflexionar acerca de las concepciones que se tienen del currículo, del mismo maestro, del estudiante, del aprendizaje y de las prácticas, permite comprender las tensiones, que existen en las dinámicas de transición en el paso de los niños del ciclo inicial y el grado primero. Tensiones como las posturas que asumen los maestros de un lado y otro frente a la forma de evaluar, los propósitos de la evaluación, de la enseñanza, la concepción de niño, los procesos, sus expectativas, certezas etc. que como se ha expuesto anteriormente son históricas, marcan las dinámicas de trabajo y son determinantes en la vida escolar de los niños.

Se considera entonces oportuno abordar el tema de la evaluación en el Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, para movilizar la reflexión y la búsqueda de puntos que permitan enriquecer las prácticas y los saberes tanto de los maestros de ciclo inicial como de los de grado primero, beneficiando los procesos de los niños y a la institución educativa ya que se aportaría a la implementación coherente del modelo pedagógico.

1.1 CONTEXTUALIZACION

El colegio Gerardo Molina Ramírez IED, se encuentra ubicado en la Carrera 143 # 142A-62 barrio Ciudadela Cafam II sector, localidad 11 suba, sede única. Es un mega colegio que beneficia a la comunidad de los barrios Bilbao, Tibabuyes, Berlín, San Carlos de Suba, quienes pertenecen a la UPZ 71 Tibabuyes de Suba. Cuenta con 1500 estudiantes por jornada, distribuidos en seis ciclos.

Es un colegio de carácter académico, con énfasis en el área de humanidades (lengua castellana e inglés), que apropia el modelo PEDAGOGIA DIALOGANTE (incluyente y participativo); encaminada al fortalecimiento de competencias en todas las dimensiones del desarrollo humano en niños, niñas y adolescentes para la elaboración de un proyecto de vida digno y transformacional a nivel personal, familiar y social. (Gerardo Molina Ramírez IED, PEI, 2018, p. 1.), por lo tanto, su proyecto educativo institucional lleva por título: *“Comunicándonos con calidad mejoramos en humanidad”*.

Al indagar en la institución con los docentes de ciclo inicial frente a las tensiones que se presentan entre el paso de este ciclo a grado primero, expresan su preocupación por el desconocimiento que se tiene de los procesos desarrollados en ciclo inicial, así como el cambio en la visión que se tiene del niño y la niña y la manera tan diferente de evaluar en primero comparada con el ciclo inicial, lo cual genera un impacto evidente en la actitud, la motivación de los niños frente al colegio.

Considerando el contexto anterior y los intereses de este trabajo de investigación se plantea la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las concepciones y prácticas que tienen los maestros de ciclo inicial y grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, jornada tarde?**

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender las concepciones y prácticas de evaluación de los maestros de ciclo inicial y grado primero y las implicaciones que estas tienen en las transiciones de los niños de transición a grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, jornada tarde.

2.2. Objetivos Específicos.

Identificar las concepciones de evaluación de los maestros que predominan en ciclo inicial y grado primero del colegio Gerardo Molina Ramírez, jornada tarde.

Caracterizar las prácticas de evaluación que predominan en ciclo inicial y grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez, jornada tarde.

Reconocer las implicaciones que tiene la evaluación de los docentes en las transiciones de los niños del ciclo inicial a grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez, jornada tarde.

3. ANTECEDENTES

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se realizó una revisión de documentos, con el fin de tener puntos de referencia a nivel local, nacional e internacional, que puedan hacer aportes a esta investigación.

En esta búsqueda se referencian investigaciones de la Universidad Santo Tomás, La Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Manizales, Universidad Javeriana, artículos en revistas sobre investigación de México, Chile, Venezuela y Holanda.

A continuación, se presentan algunas investigaciones que muestran hallazgos acerca de las prácticas evaluativas y concepciones sobre evaluación de los maestros.

Al revisar el repositorio de la Universidad Santo Tomás se encuentran dos tesis de la Maestría en educación, la primera tiene como Título *Las Prácticas Evaluativas de los Docentes del Colegio Nuestra señora del Rosario de Chocontá*. (Castillo, Andrade, 2014) y tiene como objetivo describir, identificar y categorizar cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes que permean y prevalecen en la institución nombrada anteriormente, la investigación aporta a la institución educativa diferentes herramientas para propiciar cambio de paradigma con respecto a la forma de evaluar.

Esta investigación se desarrolla con la metodología cualitativa, desde una perspectiva fenomenológica, el tipo de investigación es descriptiva. Como conclusión de este proyecto de investigación se evidencia que las prácticas de los docentes de la institución educativa se reducen en su gran mayoría a instrumentos de medición como talleres, evaluación escrita y oral, teniendo en cuenta solo la nota y dejando de lado procesos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes.

Para los docentes la evaluación está cerca del control y del poder y subjetiva al individuo.

Las concepciones de la evaluación están centradas en la verificación de aprendizajes. Finalmente realizan algunas recomendaciones a la institución para que sean tenidas en cuenta

para ajustes posteriores.

El segundo trabajo se titula *Las prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la IE León XIII, del municipio de Soacha*. (Acero, 2016). El objetivo es reconocer las prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la institución, así como interpretar el concepto de evaluación de los docentes, determinar particularidades de la evaluación en la institución. Con respecto al diseño metodológico es Cualitativa, Etnográfica. Para la recolección de datos se utilizó: la entrevista no instructiva, la observación participante, registros y descripciones en diario de campo. Como conclusiones presenta que a pesar del interés de algunos docentes en innovar siguen predominando la aplicación de instrumentos tradicionales, asumiendo un papel certificante de la enseñanza. La evaluación está ligada desde el marco normativo del Ministerio de Educación Nacional, aún no se asume un concepto propio como institución con respecto a la evaluación en educación inicial.

Continuando con la indagación de antecedentes en el orden local se revisa el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, encontrando 4 trabajos relacionados con las categorías propuestas: uno de ellos tiene como título *Las prácticas evaluativas en el marco del Decreto 1290: ¿Incidencia en la evaluación de estudiantes? La experiencia en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa- Cundinamarca*. (Ortiz, 2013), en donde la autora busca identificar y caracterizar las prácticas de evaluación que tienen los docentes de Básica Secundaria en la institución y cómo esta incide en el proceso formativo de los estudiantes. Este proyecto de investigación según el documento se desarrolla a partir de la investigación alternativa, desde la postura epistemológica de las pedagogías críticas, es un estudio exploratorio de corte descriptivo e interpretativo, partiendo del estudio de caso y las entrevistas semi estructuradas. Como conclusiones se propone formular alternativas para buscar autonomía institucional para crear un sistema institucional de evaluación de acuerdo al PEI y al currículo. La autora de esta investigación sugiere encaminar las prácticas evaluación hacia un proceso formativo y no como un elemento de poder.

De igual manera se encuentra en este repositorio un trabajo de grado para optar al título de especialista, titulado *Descripción de las Prácticas Evaluativas de los docentes de*

los grados 604 y 703 de la IED Bicentenario de Funza Cundinamarca. (Hernández, 2014); con el objetivo de identificar posibles causas de pérdida, deserción que se presentaban a nivel institucional, especialmente en los cursos en mención. La investigación es un estudio descriptivo, cualitativo. Presenta como conclusiones “dentro de las aulas de clase se llevan a cabo procesos de evaluación evidenciados a través de actividades o estrategias pedagógicas tales como talleres, exposiciones, rúbricas. Es importante que el docente enfoque su proceso de evaluación hacia la enseñanza y que convierta la evaluación en un proceso de retroalimentación que le permita seleccionar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes de acuerdo al grupo de estudiantes con el que esté trabajando.” (p46)

“Existen factores que afectan estos procesos de evaluación como son la disciplina, habría que entrar a examinar los conceptos que los docentes tienen en cuanto a disciplina, pues según lo expuesto en la investigación, este un factor relevante para el docente al momento de valorar el desempeño académico de los estudiantes” (p47).

En un tercer trabajo se encuentra una tesis para optar al título de Magíster en Educación titulada: *“Concepción y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el marco de la Evaluación por Competencias”* (Rodríguez, 2016), este trabajo es un estudio de caso que se lleva a cabo en el IED Bolívar de Ubaté Cundinamarca; que tiene como objetivo identificar las concepciones, orientaciones y prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes en dicha Institución Educativa, en el marco de la evaluación por competencias y su contribución a la configuración de sujetos competentes. Entre las conclusiones se resalta que en la institución educativa la evaluación es utilizada para realizar la verificación de conocimientos de forma lineal y sistemática, que corresponde a la educación tradicional, y da al maestro la apertura a hacer juicios sobre los aprendizajes de los estudiantes desde sus propias concepciones.

La investigadora afirma que el proceso de enseñanza se ve limitado al acopio de información, privilegiando el aprendizaje memorístico, además resalta que los docentes no tienen en cuenta la evaluación como un referente de reflexión sobre su práctica, es decir la evaluación es unidireccional.

El cuarto trabajo es la tesis para optar al título de Magíster en educación titulada *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Análisis en cuatro experiencias investigativas del grupo evaluándonos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.*

El documento presenta el estudio sobre la trayectoria investigativa desarrollada por el Grupo Evaluándonos referente a la evaluación y estándares en educación en el periodo comprendido entre los años 2008 al 2012. Investigación realizada en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, con el interés de conocer y analizar los desarrollos conceptuales, los procesos de formación de docentes de colegios distritales y estudiantes de la Maestría, así como la creación de conocimiento sobre el campo evaluativo, a través de la investigación evaluativa de Elliot Eisner y de la herramienta metodológica cualitativa Atlas.ti, para la indagación crítica sobre los problemas, los aportes y los desafíos emergentes del análisis de las concepciones político-administrativas y pedagógicas en que se ha apoyado el Grupo en su recorrido académico.” (Gamma, 2013, p. 9).

En cuanto al diseño metodológico esta investigación se desarrolla desde el Paradigma Cualitativo, con enfoque Hermenéutico, apoyado en el autor Elliot Eisner y usando la herramienta metodológica Software Atlas.ti. De esta manera se Ubica en la Investigación Meta evaluativa.

Como conclusiones de esta investigación el autor afirma:

En cuanto este ejercicio de evaluación docente prevalece el problema de la concepción tradicional la cual se caracteriza por la imposición del control sobre el desempeño del docente, en uso de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Parte de los sistemas de control organizacionales para las empresas en proceso de certificación de calidad, se trasladan a las escuelas, y así mismo, se instauran como elementos de regulación, validación y regulación de la labor docente. Esto evidencia que la tendencia hacia la rendición de cuentas prevalece legitimada en las prácticas interesadas en medir la eficiencia y efectividad de la práctica docente, tanto como instauran la medición de la eficacia en el uso de los recursos públicos. (p.105).

El autor también expresa que:

En cuanto a los estudiantes, también se encuentran sometidos al problema de la rendición de cuentas por cuanto su deber es responder a las pruebas estandarizadas y censales que buscan verificar el contenido transmitido a través de las asignaturas, en un marco donde convergen las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas de orden académico, además de las competencias laborales (p.105).

Al continuar con la revisión de antecedentes fue encontrada una investigación en la Universidad de Manizales -CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), Centro Cooperador de la Unesco con sede en la Ciudad de Manizales, esta investigación es desarrollada para optar al título de Doctor en

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, titulada: *Prácticas evaluativas en la educación básica Primaria en el municipio de Pereira*, (Vargas, 2014). La investigación es realizada con cuatro instituciones oficiales de la Ciudad de Pereira, sus objetivos son comprender las prácticas evaluativas de los maestros de instituciones oficiales de Pereira en relación con los estilos de enseñanza de los mismos. La investigación se realiza con enfoque cualitativo, método de la teoría fundada, hicieron uso de instrumentos como: observaciones, entrevistas y grupos focales. Entre las conclusiones están:

Las prácticas evaluativas corresponden en su mayoría con enfoques instrumentales y memorísticos, la evaluación se lleva a cabo de acuerdo a la preferencia del maestro desconociendo otros criterios, el sentido y la práctica de la evaluación no dinamiza, obstaculiza los procesos de aprendizaje. (Vargas 2014)

A nivel internacional se encuentra una investigación con país de origen Holanda, se encuentra en idioma inglés, esta investigación es encontrada a partir de la revisión de antecedentes mencionada en un artículo de la Revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 2018, 55 (1), 1-17. Título: *Conceptions of assessment Abridged questionnaire. Concepciones de evaluación en un cuestionario abreviado*. (Frans, Post, Oenemea, Minaert, 2019). En este estudio se quiere conocer los conceptos de los maestros de preescolar y kindergarten sobre evaluación estandarizada basada en normas, de acuerdo al contexto holandés. La inspección holandesa de educación exige que las escuelas primarias evalúen a sus estudiantes con una medida estandarizada para seguir el desarrollo de los niños. Esta medición está sobre todo centrada en lenguaje y matemáticas, y son estandarizadas con papel y lápiz. El objetivo de este estudio es determinar cómo los maestros de preescolar y kindergarten ven el papel de las pruebas estandarizadas de lápiz y papel. También los maestros respondieron a dos preguntas:

¿Cómo experimentan los maestros el rol de las pruebas estandarizadas referenciadas en las normas en su enseñanza?

¿De qué manera influyen en su enseñanza las concepciones de los maestros sobre las pruebas estandarizadas referenciadas por normas?

Para conocer las concepciones de los maestros sobre evaluación usaron una traducción del cuestionario abreviado de concepciones de la evaluación (CoA-III Abreviado,

Brown, 2006). Luego se seleccionaron 6 maestros para participar en 4 entrevistas semiestructuradas.

Este es un estudio cualitativo.

Por otro lado, se encontraron 3 artículos de revistas procedentes de Chile, México y Venezuela.

El primero se encuentra en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3. El artículo es titulado “*Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados en educación básica*” (Vergara, 2012), da cuenta de un proceso investigativo que se llevó a cabo en Chile con un grupo de docentes que ha tenido un desempeño destacado en sus evaluaciones de desempeño. Esta investigación se enmarca en un enfoque fenomenológico, con metodología de estudios de caso, dentro de los planteamientos que se realizan en el artículo menciona referentes a los procesos de evaluación que deben llevar a cabo los maestros en Chile, la intención política de mejorar la calidad de la educación y algunas acciones en caminadas a este objetivo. Entre las conclusiones se menciona: que las concepciones de los maestros se enmarcan en una línea de evaluación formativa, las concepciones de evaluación de los maestros son coherentes con los principios de una evaluación para el aprendizaje.

El segundo artículo se encuentra también en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(1), 31-42 Este artículo presenta un informe de la primera etapa de una investigación titulada “*Un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar*”, (Sañudo, L & Sañudo, M, 2014), dicha investigación es financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Gobierno de Estado de Jalisco en México 2011, la primera etapa de esta investigación tenía como objetivo conocer las concepciones explícitas que tiene las maestras de preescolar con respecto a la evaluación.

Las autoras enmarcan su trabajo en una investigación mixta, con metodología de análisis descriptivo, donde hacen uso de un cuestionario de preguntas abiertas a un grupo de muestra de maestras de preescolar. Entre las conclusiones que expresa el artículo se encuentran

La muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar, sin embargo, no dominan conceptualmente el propósito fundamental que es el de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en la práctica en el aula. (Sañudo, 2014, p.41).

La autora también expresa que “La concepción de las educadoras con respecto a la evaluación es racionalista y convencional. Las consideraciones con respecto a la construcción social compartida de los aprendizajes esperados no se observan con claridad” (Sañudo, 2014, p.41).

El tercer artículo se encuentra en la Revista Mexicana de Investigación, 2010, 15, (47). 1025-1050. titulado *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. (Martínez, S., Rochera M. & José, M. 2010)*, el artículo es el resultado de un estudio de caso que buscaba comprender las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar en México ya que la reforma curricular que apunta al trabajo por competencias era nueva, y sugiere retos y transformaciones en las prácticas educativas y en la evaluación. En la investigación se resaltan las dificultades que tiene los docentes para hacer cambios en las prácticas de evaluación, a pesar de comprender los principios que orientan la reforma llevarlo a la práctica genera dificultades, la falta de claridad en el diseño de instrumentos que den luz para la evaluación por competencias y la necesidad de mayor capacitación a cerca de la reforma curricular orientada a la práctica.

El cuarto artículo se encuentra en la Revista Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional Latinoamericana 2018, 55 (1), 1-17. Titulado *Concepciones Docentes Acerca de la Evaluación y el Boletín Informativo en Educación Inicial. (Díaz, Velasco, 2108)*. Este es un estudio con un enfoque Cualitativo, en donde se diseñaron encuestas de preguntas abiertas, con el objetivo de conocer cómo las docentes conciben y manejan la evaluación y el boletín informativo, estas encuestas fueron aplicadas a una muestra de 60 profesoras en Mérida Venezuela. Como conclusiones determinaron que para las maestras la evaluación es observar el conocimiento y aprendizaje de los niños y se usan instrumentos de registro descriptivo y objetivo. El boletín escolar sirve para informar y

reportar a los padres sobre el rendimiento de los estudiantes y lo que aprendieron a hacer desde la experiencia y tienen como dificultad el cómo expresar los aspectos negativos del niño y cómo escribir con una redacción correcta que permita una comprensión real a sus padres.

Al revisar el panorama, local, nacional e internacional de las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes se puede afirmar que:

Los trabajos frente a las concepciones y prácticas de evaluación a nivel local y nacional son escasos especialmente en lo que respecta a los niveles de preescolar y primaria; sustentan la importancia de revisar, analizar y reflexionar frente a las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes en todos los niveles de educación, dado que esta es un elemento que atraviesa e impacta el desarrollo de todos los procesos educativos. (Currículo, didáctica, pedagogía, los espacios etc.).

En los trabajos revisados predomina como metodología de la investigación el estudio de caso, etnografía, cualitativa.

Con respecto a la categoría de las Transiciones, la Universidad de Manizales cuenta con una investigación realizada por Gloria Nancy López Arenas de la Maestría en Educación desde la Diversidad, titulada *Transición armónica y su influencia en los procesos académicos de los estudiantes, entre los grados transición y primero de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Manzanares (Caldas)*, esta “ investigación aborda el proceso de articulación y transición armónica entre los niños del grado preescolar y el grado primero de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario sección C del municipio de Manzanares (Caldas), y cómo influye esta situación en su desarrollo académico.”(López, 2018, p.9). Sus objetivos son comprender la influencia que tienen las transiciones armónicas en los procesos académicos, identificar las concepciones de los maestros y padres sobre transiciones armónicas, conocer las prácticas de los maestros y padres para favorecer las transiciones armónicas.

En cuanto al tipo de investigación tiene un enfoque cualitativo, su método es el

Descriptivo y las técnicas de recolección de datos son la observación directa, la entrevista y la encuesta. En cuanto a las conclusiones se puede establecer que para que las transiciones resulten efectivas es importante que exista una comunicación e interacción permanente entre los docentes de preescolar y grado primero, compartir espacios y experiencias pedagógicas que permitan a la docente del grado primero conocer los procesos de los niños que ingresaran a la primaria. Por último, se realizan recomendaciones tanto para profesores y maestros con el fin de favorecer las transiciones armónicas de los niños.

Para continuar con la indagación de antecedentes con respecto a las transiciones se consulta un artículo de la Revista Educación XXI. 14.1, 2011, PP.135-156, de la Universidad de Cantabria, escrito por Javier Argos González, María Pilar Ezquerro Muñoz y Ana Castro Zubizarreta, titulado Metáforas de la transición: *La Relación Entre la Escuela Infantil y la Escuela Primaria y la Perspectiva de Futuros Docentes de Educación Infantil*. Este trabajo investigativo se basa en las observaciones de estudiantes de Magisterio de Educación Infantil, realizadas durante su primer año de prácticas en centros educativos. Se mencionan algunos aspectos que dificultan las transiciones armónicas como el desacuerdo que hay respecto a las metas educativas; ya que en la educación infantil la perspectiva es más global y educativa mientras que en la básica es más académica. Otro aspecto está relacionado con el rol del maestro; en la educación infantil es provocador y propositivo, mientras que en la básica el maestro es la figura del director y el transmisor de conocimientos. En cuanto al juego en la educación infantil se tiene en cuenta como principio fundamental, mientras que en la básica se devalúa y pierde su valor pedagógico. Con respecto a la evaluación en la educación primaria está más enfocada a los resultados mientras que en la educación infantil es global, amplia, procesual. Finalmente, con respecto a la relación con la familia en la educación infantil es más estrecha mientras que en la básica primaria se disminuye y no se involucra en las actividades. Esta investigación es Descriptiva y recoge las reflexiones y descripciones de los maestros en proceso de formación, como resultados de este trabajo podemos enunciar que es importante dar continuidad educativa para que sea un proceso progresivo y armónico, para esto es necesario ampliar los encuentros entre un ciclo y otro y no limitarse solamente a algunos eventos durante el año, es necesario hacer más reuniones e intercambiar experiencias pedagógicas y de empalme.

Se encuentra también un tercer artículo en la revista Perfiles Educativos vol.37 no.148 México abr./jun. 2015 denominado *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria* sus autores Ana Castro, Javier Argos y Pilar Ezquerro presentan su trabajo de investigación en el que pretenden “conocer la perspectiva infantil sobre el proceso de transición escolar entre las etapas de educación infantil y educación primaria” (Castro, Argos y Ezquerro. 2015, p.1).

Participan 60 niños y niñas de educación infantil, y su objetivo es conocer la percepción de los niños sobre la transición de la educación infantil a la básica primaria, también identificar sus intereses y creencias sobre lo que piensa sobre la básica primaria.

En cuanto al diseño metodológico es de Enfoque Cualitativo, se utilizaron técnicas de recolección de la información el dibujo infantil y las conversaciones con los niños, el análisis de la información se realizó a través del programa Atlas Ti.

Con respecto a los resultados se afirma que para los niños el paso de la educación infantil a la básica primaria genera temor y ansiedad frente a los nuevos profesores y el hecho de perder a sus amigos. También es importante para ellos y les marca bastante es la información o referentes que tienen de otros niños que ya iniciaron su básica primaria, así como los comentarios y recomendaciones de los adultos, lo que puede generar incertidumbre o rechazo si los comentarios han sido negativos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN

Para dar inicio a las concepciones de evaluación, se propone revisar el concepto de evaluación en el tiempo, las contribuciones al tema que se han hecho desde el contexto colombiano, para realizar aportes en la construcción del concepto de la evaluación en el ciclo inicial.

En el marco de la educación confluyen diversos elementos como el currículo, la didáctica, la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación entre otros, cada uno de ellos ha tenido desarrollos y modificaciones en la historia teniendo en cuenta el contexto, la cultura y las demandas sociales y políticas.

En el caso de la evaluación podemos evidenciar que en los años 30 Ralph Tyler conocido como el padre de la evaluación plantea “el modelo de planificación curricular tecnológico, en el cual pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos” (Mora, 2004. p6).

Enmarcado en el paradigma cuantitativo Tyler considera la evaluación como una forma de verificar el alcance de los objetivos propuestos en un programa de estudios o currículo, por medio de comparaciones entre resultados y objetivos, basado en la premisa de que el alcance de los objetivos produce modificaciones en el comportamiento de los estudiantes.

“En los años 60, en los Estados Unidos, la evaluación se comienza a profesionalizar y, a raíz de ese fenómeno, en educación se plantea la necesidad de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemática” (Mora, 2004, p.7.)

En esta época Lee Joseph Cronbach, propone una nueva forma de evaluación constituida como: la valoración del cambio ocurrido en el alumno, teniendo como criterios objetivos bien formulados, junto a esto fija la atención en los cambios o resultados derivados del proceso educativo pero que no estaban contemplados dentro de los objetivos iniciales y que se pueden evidenciar incluso a largo plazo.

Cronbach propone que la evaluación debe incluir seguimiento de los procesos y hechos que tienen lugar en el aula, así como el rendimiento las actitudes y cambios de los estudiantes, por lo tanto, la evaluación no debe limitarse a los test de rendimiento, sino que propone instrumentos como cuestionarios, entrevistas y la observación.

Después de la década de los setenta con el auge y la competencia entre las instituciones de educación superior se apunta a la formación integral del ser humano (desarrollos cognitivos y habilidades personales), lo cual lleva a mirar la evaluación y todos los procesos educativos configurándose así la autoevaluación.

En la actualidad autores como Miguel Ángel Santos Guerra, Juan Manuel Álvarez Méndez y Frida Díaz Barriga entre otros, han estudiado la evaluación, sus concepciones, prácticas, características, su influencia en el currículo, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y en la organización escolar proponiendo el concepto de evaluación desde una perspectiva compleja, integradora y cambiante.

Para Santos Guerra (2003) “la evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales.” (p, 69). Este autor manifiesta que la evaluación está condicionada por el contexto, por las disposiciones legales y organizativas, y que a su vez ésta tiene doble valor: uno de uso que se refiere al sentido, la utilidad, la significación y motivación para el evaluado, dando relevancia al aprendizaje y otro de cambio en el que la evaluación se cambia por una nota, dando relevancia a aprobar, pasar por encima del aprender.

Continuando con la indagación sobre evaluación Álvarez Méndez (2001), afirma que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p.1) De tal manera, que la evaluación está al servicio del conocimiento, se constituye como oportunidad para que los aprendices pongan en práctica lo aprendido y defiendan sus ideas. Para Álvarez Méndez (2001) la evaluación debe estar integrada al currículo, debe ser procesual y continua, es bidireccional ya que la evaluación es una oportunidad para que el maestro reflexione sobre sus prácticas y el estudiante sea responsable de sus propios aprendizajes.

Frida Díaz Barriga (2005) plantea que:

Una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se *hace*, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. (p.3)

La evaluación auténtica está centrada en el desempeño del estudiante y debe ser coherente con la enseñanza, así como los aprendizajes deben ser contextualizados, esta evaluación se caracteriza por buscar que los aprendices resuelvan tareas complejas usando sus conocimientos previos, sus aprendizajes nuevos y las habilidades para la resolución de problemas.

Días Sobrinho (2004) expresa que el fenómeno de la evaluación tiene sentidos mucho más amplios y complejos que aquellos que las nociones escolares más sencillas y el sentido común transmiten de generación a generación.

En el contexto colombiano algunos pedagogos como Guillermo Bustamante Zamudio, Miguel de Zubiria y Julián de Zubiría. Hacen su aporte con respecto a la evaluación.

Guillermo Bustamante afirma

La evaluación no es un componente “objetivamente” presente en el dispositivo educativo, en el sentido de que exista fuera e independientemente de los sujetos, sino que es promovido a la existencia por sus prácticas; que la evaluación es un campo de tensiones, ya que las perspectivas sociales en juego producen diversas evaluaciones cuyas especificidades no necesariamente son solidarias en cierto nivel, pero que materializan formas históricas de producir sujetos para cierto funcionamiento social (1998, p.4).

Por lo tanto, la evaluación es una construcción social.

Siguiendo los postulados colombianos, Miguel de Zubiría (2017) propone que “evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado” (p,1). La evaluación debe estar centrada en la praxis no en la práctica entendiendo praxis como la práctica reflexionada, y puede ser usada para diagnosticar, promover o facilitar el aprendizaje.

Julián de Zubiría establece que:

La evaluación nos sirve fundamentalmente para dos grandes cosas: para establecer cómo están los niños al iniciar un proceso educativo en lo que se conoce como la *evaluación diagnóstica*; y para determinar en qué nivel del desarrollo se encuentra en un momento dado el estudiante, para saber cómo impulsarlo, en lo que se conoce como *evaluación formativa*. (Zubiría, Julián, 2017, p.1).

Al revisar el concepto de evaluación en el tiempo se confirma que este no es exclusivo de la educación. La evaluación está presente en diversos campos como el empresarial, institucional, económico, político y en la vida cotidiana de cada ser humano; en todos ellos depende del uso y el sujeto que la propone, así como las posturas conceptuales desde la cual se realice.

El uso de la evaluación está enfocado a diagnosticar, medir, comprobar y analizar procesos, personas, instituciones, productos etc., con el objetivo de mejorar la calidad, tomar decisiones y emitir juicios de valor.

La evaluación en este ciclo está definida en el decreto 2247 de 1997, artículo 14 que la define como: “un proceso integral sistemático permanente, participativo y cualitativo” (p,4), además en este decreto también se establecen los propósitos de la evaluación, de la educación preescolar y algunas directrices curriculares que pretenden orientar la práctica en este nivel. Este decreto junto con los lineamientos Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, los documentos institucionales PEI, SIEE y la influencia de las ideas previas y posturas pedagógicas desde donde el maestro se sitúa; configuran las

interpretaciones y concepciones de evaluación, las prácticas y las estrategias que se llevan a cabo en este ciclo. Por lo tanto, al pensar en la evaluación, es necesario situarse en un contexto específico (casi que individual), para referirse al tipo de institución desde la cual se va a tratar el tema. pues la influencia de los aspectos organizativos, administrativos (de carácter público o privado), inciden también en la forma como se aborda la evaluación.

La evaluación también está permeada por las expectativas que tienen los padres de familia frente al trabajo que se realiza, y a las ideas que culturalmente tienen de la evaluación, en las cuales se concibe a ésta como un elemento de verificación, donde la calificación es el punto focal. Las concepciones de los padres son relevantes porque van a incidir en la mirada que los niños puedan tener del trabajo que se tiene en el ciclo y de la misma evaluación.

Después de revisar el concepto de evaluación, se aborda el significado de las concepciones de evaluación; de tal manera que se entiende las concepciones “como un sistema organizado de creencias, originados en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa” Coll y Remesal (como se citó en Hidalgo, Murillo. 2009 p.109) este concepto tiene en cuenta que las personas toman parte en diversas experiencias que permiten construir el pensamiento, formar las ideas y creencias. “Las concepciones nacen y se construyen en entornos sociales, ya que se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos.” (Hidalgo y Murillo, 2017, p.109)

En el ámbito educativo los profesores confluyen y comparten sus opiniones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y de sus experiencias en el aula, es decir “las concepciones docentes se entienden, por tanto, como un marco o estructura de ideas implícitas personales a través de las cuales los docentes interpretan su práctica profesional”. Philip (como se citó en Hidalgo y Murillo 2007 p,109).

Continuando con las concepciones en el ámbito educativo González, Rincón y Vicentes, retomando a Perafan, E.G (2005), expresan que:

La comprensión cualitativa de las concepciones de los maestros/as, constituye el punto central en la definición de lo que el autor llama el pensamiento práctico de los docentes, por cuanto este último, corresponde a una categoría de análisis pertinente para caracterizar el modo en que los/as educadores/as asumen la relación entre sus saberes y la acción, en el desarrollo de su labor en las instituciones educativas. (p.24)

Teniendo en cuenta esta consideración y la idea de la educación como acto complejo y dinámico, en la medida que este cambia con el tiempo, con la transformación de la cultura y la sociedad desde la cual se observe; se entiende entonces las concepciones, como constructos complejos donde teoría y práctica son transformados en su interrelación entre sí y con el contexto en el que están inmersos, de modo que la teoría cobra vida en la medida en que es interiorizada por el sujeto, en su intento de reflejarla en la práctica, y así mismo la práctica es modificada en el proceso reflexivo que hace el sujeto al contrastar lo que hace, con la teoría ó con las creencias, concepciones y experiencias de su entorno o propias.

En cuanto a las concepciones de evaluación, Santos Guerra (2003) expresa que :“ La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta” (p.79) , partiendo de esta afirmación el autor en el artículo *Dime cómo Evalúas y te diré qué Tipo de profesional y de Persona Eres* plantea una serie de consideraciones a tener en cuenta sobre las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación y la influencia que estas tienen sobre las prácticas evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Santos Guerra afirma que los docentes no es que no tengan sustento teórico, lo que ocurre es que no son explícitas, y que al realizar las prácticas de evaluación se pueden develar las concepciones que tienen los maestros sobre evaluación sobre qué consideran que es la inteligencia, el concepto de enseñanza y aprendizaje, el tipo de docente que es, así como las actitudes y principios éticos del evaluador.

Por su parte Álvarez Méndez (2001) afirma que:

una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículum, la evaluación(p,13).

El autor desde este planteamiento considera que se debe “llamar la atención en la necesidad de que el profesor se sitúe, y tome postura respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en el que se va a llevar a cabo la

evaluación.” (Álvarez Méndez, 2001.p.14) Al tener estas claridades el profesor podrá mostrar una postura clara, reconocer al sujeto y hacerlo parte de los procesos evaluativos.

Las concepciones de evaluación “se entiende como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes, así como su ejecución” Brown, (como se citó en Hidalgo y Murillo.2004 p.110).

Al revisar los aportes sobre las concepciones de evaluación, consideramos que estas son una construcción compleja, dinámica que conforma estructuras mentales y prácticas donde se relacionan y retroalimentan ideas, creencias, saberes y experiencias no solo de la evaluación sino de los sujetos, de la enseñanza, del aprendizaje, del sentido de la evaluación, del conocimiento, de la educación, del currículo, de la cultura y del contexto; mediadas por la expectativa del sujeto (ideal) y por la realidad entendida esta última como el entorno externo en el que se mueve el sujeto y el interno que hace referencia a las motivaciones cognitivas, emocionales y éticas del docente.

En el ciclo inicial las concepciones de evaluación están relacionadas con la integralidad del ser humano, la bidireccionalidad de la evaluación en el sentido del proceso del niño y del que hacer del docente, es decir la evaluación cumple una función de retroalimentación a la práctica educativa y al tiempo permite conocer el estado del proceso de los niños; reconoce que al evaluar no solo se tiene en cuenta contenidos, habilidades o el currículo sino las particularidades del niño como su entorno familiar, sus fortalezas, desarrollos, y su estado inicial. Se destacan variedad de estrategias de evaluación entre las que se privilegia la observación en actividades lúdicas, situaciones problema, preguntas abiertas y el desarrollo de ejercicios puntuales.

En el marco de las concepciones de evaluación tanto del ciclo inicial como de la básica primaria (grado primero) se evidencia una mezcla de términos para referirse a la evaluación tales como calificación y valoración; por lo tanto, se hace necesario establecer diferencias entre los términos.

Álvarez Méndez (2001) hace una disertación interesante al respecto

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que se utilizan y los fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé es necesario la presencia de sujetos. (p.2)

Partiendo de esta afirmación se puede decir que evaluar es diferente a calificar , porque calificar es asignar un valor que puede ser cualitativo o cuantitativo, teniendo en cuenta el nivel de logro que se alcanza en el desarrollo de una actividad específica, la función de la calificación no se interesa en el aprendizaje o en el sujeto, sino que responde más bien a intereses administrativos de clasificación para fines más bien estadísticos que corresponden a una concepción objetiva del aprendizaje y de la educación. Calificar tiene que ver más con aprobación que con aprendizaje, lo cual está mediado por la cultura tal como lo expresa Santos Guerra (1999)

La cultura que genera la evaluación (Santos Guerra, 1996) potencia unas formas de actuar y de pensar conducentes a la búsqueda del éxito. Éxito que se sustenta en la obtención de calificaciones excelentes(...)Más importante que aprender es aprobar. La sociedad, la familia, la institución y los propios alumnos se meten en esta endiablada y absorbente filosofía. (p.371)

Por otro lado, valorar es describir y analizar momentos específicos del aprendizaje del estudiante, y está centrado en los resultados con el objetivo de determinar en qué aspectos debe centrarse el estudiante para obtener los resultados esperados; en comparación con la evaluación que tiene en cuenta al estudiante en su contexto socio cultural con demandas específicas enfocada en el proceso más que en el resultado.

Walvoord (2010) plantea “la valoración del aprendizaje en el aula es la recolección sistemática de información sobre el aprendizaje del estudiante, utilizando el tiempo, conocimiento, experiencia, y recursos disponibles, con el fin de informar las decisiones que afectan dicho aprendizaje” (p.1)

Al tener claro el concepto de calificar y valorar se concluye que: estos términos hacen parte de la evaluación, pero no la constituyen en su totalidad. Su diferencia sustancial está en las dimensiones que se involucran en la evaluación y las funciones específicas que cumplen tanto la calificación como la valoración.

4.2 PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

La evaluación como concepto y concepción es tejido de relaciones, y un fenómeno dinámico - complejo por las implicaciones sociales, culturales e históricas que lo movilizan; tiene un carácter práctico por ser una acción que se desarrolla en un entorno y con un propósito. También puede ser una praxis cuando la acción (práctica) está mediada constantemente por la reflexión.

Tomar la evaluación como práctica o praxis implica retomar las relaciones que desde su origen teórico también se manifiestan en la realidad práctica tal como lo expresa. Santos Guerra (2003) “El profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de evaluación” (p.69) el autor expone una serie de factores que afectan directamente la práctica evaluativa del docente, una de ellas tiene que ver con las políticas educativas y las disposiciones legales que regulan las instituciones manifestando: “Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que dan sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación” (Santos Guerra, 2003, p.70)

Otros aspectos son la supervisión de los estamentos institucionales y las presiones sociales relacionadas con el valor y uso que le da a la evaluación, la familia, la sociedad; que espera que los resultados de la evaluación se puedan ver en un informe, así poder clasificar y comparar a los estudiantes. Las prácticas evaluativas también se ven afectadas por la cantidad de estudiantes que se tienen en el aula, las exigencias y el modelo pedagógico de cada institución.

Así mismo Para Álvarez Méndez (2001), propone que la práctica docente no puede darse sin tener en cuenta los conceptos de calidad y evaluación, también manifiesta que el deber ser del maestro es desempeñar su profesión con principios de autonomía y responsabilidad.

De tal forma que el reto es que los profesores deben ser agentes activos y abiertos a nuevas formas de enseñar y por ende evaluar, posibilitando una nueva manera de aprender,

resultando significativo para la vida de los estudiantes dentro y fuera del aula.

El maestro puede aprender de sus prácticas evaluativas, lo cual le da la posibilidad de modificarlas, ya que “la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a un ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican algunas de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz”. (Álvarez Méndez, 2001, p.14)

Para Álvarez Méndez (2001) la evaluación ofrece un valor formativo que permite determinar con precisión las diferencias entre los estudiantes en cuanto a su rendimiento académico, pero que también debe “considerar los valores morales que deben orientar y gobernar la intervención docente”(Álvarez Méndez,2001,p.16).ya que estos dan legitimidad desde lo social a las prácticas formativas, teniendo una coherencia entre lo epistemológico y la práctica y usando la comunicación a través del diálogo en el que los estudiantes también pueden opinar, ser escuchados y proponer nuevas situaciones de aprendizaje.

Por su parte, Frida Díaz Barriga plantea la evaluación auténtica centrada en el desempeño, en la que la evaluación y enseñanza deben ir de la mano, la autora afirma que “una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra.” (Díaz Barriga, 2005 p. 1).

Para Díaz Barriga es fundamental que, para que la evaluación sea auténtica se deben evaluar aprendizajes contextualizados, es decir que las prácticas evaluativas también deben ser auténticas en la que los estudiantes puedan mostrar su desempeño y habilidades en la vida real. Dentro de las prácticas evaluativas se debe incluir la autoevaluación por parte del estudiante, y también la coevaluación.

Partiendo de los planteamientos anteriores, se puede decir con respecto a las prácticas evaluativas de los docentes en el ciclo inicial, que estas se ven influenciadas por diferentes factores que están inmersos en el contexto, dentro de los cuales se pueden encontrar, el

modelo pedagógico de la institución, las dinámicas de los maestros a nivel institucional, sus prácticas pedagógicas, el currículo, así como las concepciones de evaluación que cada uno tiene. Estas prácticas también se ven influenciadas por los documentos oficiales promulgados por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación, siendo uno de ellos los lineamientos de la Educación Inicial en el cual se establecen los cuatro pilares que son la base para el ciclo así, como las recomendaciones para orientar las experiencias pedagógicas y la esencia del ciclo inicial.

4.3 TRANSICIONES

Para el desarrollo de este capítulo se tendrá en cuenta el concepto que plantea la secretaria de Educación del Distrito acerca de las transiciones:

Como aquellos procesos de cambio, que se dan al pasar de un estado a otro, presentes en todas las culturas y basadas en el orden biológico, pero que se exacerban y regulan desde el orden social y cultural, razón por la cual presentan diversas características de acuerdo con los contextos en los cuales se presentan. (Secretaría de Educación del Distrito, SED, 2018, p. 7)

Esta afirmación permite comprender que las transiciones afectan cada campo de desarrollo de la vida de una persona, estas se producen internamente involucrando las emociones, lo cognitivo y lo social apoyado en procesos de articulación externos como la estimulación adecuada, la escolaridad, la apropiación de la cultura y el contexto; cabe resaltar que en tanto las transiciones son un proceso, estas no se dan de manera inmediata; sino que requieren de unos subprocesos que según Peralta (2007) tomado de Peralta (2002) son: *continuidad* que hace alusión a la estabilidad y principios de validez, *progresión* que se refiere a la complejización de los procesos aprendidos y *diferenciación* el cual tiene que ver con la incorporación de nuevo hábitos, normas, formas de actuar y pensar que corresponden a la nueva etapa.

Siguiendo a Peralta (2007), en el caso de los niños, la autora establece tres tipos de transiciones a saber: la *familiar - social* (primera transición) para referirse a los procesos que realizan los niños de un espacio íntimo, como el vínculo con sus padres y cuidadores a la ampliación de sus relaciones con su familia extensa; la segunda transición es *del ambiente familiar- social a la vinculación con alguna institución*: en esta transición las opciones son múltiples y dependen del contexto socio económico en el cual se encuentre el niño, otras variable en esta transición están relacionadas con la edad en la que el niño la inicia, las prácticas de crianza y las creencias sociales que se tienen a cerca de la preparación para el ingreso a la primaria; la tercera transición o *próxima transición* es la que se da en el paso del último grado de la educación inicial a la básica primaria, en esta se pueden identificar algunas variables como las tradiciones culturales con respecto a la educación y la capacidad de la comunidad educativa para vincularse efectivamente a estas transiciones.

Otro aspecto a resaltar acerca de las transiciones lo expresa El Ministerio de Educación Nacional, en su publicación *¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y de los niños en el entorno educativo*, (2015) afirmando que

Una transición armónica no radica en protegerlos de sentir miedo, incertidumbre, frustración o de vivir los obstáculos y tropiezos que el proceso trae, sino en ayudarles a enfrentarlos, a tomar decisiones, a vivir en la incertidumbre y a afectar el mundo en el que viven. (p.7).

Entonces se debe comprender las transiciones no como una pretensión de que nada cambia sino como una oportunidad de aprendizaje que brinde herramientas para enfrentar con resiliencia los cambios.

Teniendo en cuenta el panorama expuesto podemos afirmar que las transiciones en el paso de un entorno a otro o de un ciclo a otro, tienen relevancia sobre el proceso de aprendizaje de los niños, puesto que durante estas se modifican las actividades que se realizan, las rutinas, los espacios, las personas con las que el niño se relaciona diariamente, las normas, la enseñanza, entre otros.

Cada uno de estos aspectos a los que los niños deben adaptarse requiere de especial atención y un acompañamiento adecuado por parte de la comunidad educativa, puesto que “cada niña y cada niño vive las transiciones de manera singular y única, de acuerdo con sus características, las particularidades familiares, el contexto social y cultural.” (Secretaría de Educación del Distrito, 2018, p.13). Es por esto, que es importante involucrarlos y hacerlos partícipes activos, aprovechar cada instante como un momento de aprendizaje, permitir la expresión de sus emociones, indagar sobre sus intereses y experiencias; de esta manera se contribuye a establecer bases sólidas que mantengan y fortalezcan la motivación por el aprendizaje y permitan la formación de habilidades para enfrentar las transiciones futuras.

La Secretaría de Educación del Distrito en su *Documento de orientaciones Recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo*, (2018) plantea que las transiciones son armónicas cuando todos los integrantes de la comunidad educativa unen sus esfuerzos para lograr que los niños desarrollen todas sus capacidades y se fortalezcan para afrontar cada una de las transiciones que se presentan en

la vida, y efectivas cuando se garantiza una educación de calidad.

De ahí la importancia que tiene el papel de cada actor que interviene en los procesos de los niños; en primera medida la familia y cuidadores son quienes acompañan las primeras transiciones, brindando herramientas apropiadas de socialización, seguridad y afecto por medio de pautas adecuadas de crianza, junto a un interés sostenido por los desarrollos, las personas y las entidades que se vinculan paulatinamente a la vida del niño.

Luego, el talento humano del entorno educativo debe propender porque se “desarrolle la capacidad de observar, escuchar y promover la participación de los niños y las niñas para la organización del proceso educativo y pedagógico” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.12). Teniendo en cuenta lo anterior se destaca la función de los docentes en las transiciones de los niños, puesto que son ellos quienes los reciben y acogen en la nueva etapa escolar, además en su proceso de planeación deben plantear propuestas pedagógicas que aporten a que dichas transiciones sean efectivas.

Atendiendo de esta manera a la preocupación creciente de la Secretaría de Educación Distrital frente a la falta de articulación entre el ciclo inicial y la básica primaria, como lo expresa en el documento *Respuestas grandes para grandes pequeños primer ciclo de educación formal en Bogotá de preescolar a segundo grado de primaria (2006)* en el cual identifican como problemáticas: la alta repitencia en grado primero con el agravante de que en muchos niños se da de forma reiterada, la deserción por falta de motivación, acompañamiento, y la inasistencia por causas familiares entre las que se destacan económicas y la irresponsabilidad de los padres.

Intentando atender estas problemáticas el Ministerio de Educación Nacional ha implementado la política de cero a siempre, en la cual se destaca que acompañar las transiciones tiene efectos positivos para los niños y en el sistema educativo; promoviendo el reconocimiento y la celebración de la diferencia, aportando al fortalecimiento de la identidad étnica, y la disminución de las barreras para el aprendizaje.

Ante esta afirmación se considera entonces que lo positivo de las transiciones son el fortalecimiento de la autoestima, los procesos de autonomía, socialización, reconocimiento de sí mismo, resolución asertiva de situaciones problema, la motivación por el aprendizaje, los procesos de Modificabilidad; en tanto, se promueve el reconocimiento del yo y de los otros, el respeto, la apropiación de espacios, la colaboración, el trabajo en equipo entre otros. En el sistema educativo se garantiza la continuidad, la coherencia en los procesos, la permanencia, mejoras en el clima laboral y en las prácticas pedagógicas.

La política de cero a siempre se complementa con la ruta integral de atenciones “que señala todo aquello que debe pasarle a los niños y niñas para que sus transiciones sean de calidad y aseguren su acceso y permanencia en el servicio educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.14). En esta ruta se destacan tres procesos: *el ingreso oportuno y de calidad de las niñas y niños al entorno educativo; procesos pedagógicos que promuevan la continuidad entre grados y niveles, y condiciones que aseguren su permanencia.*

Tanto las condiciones de permanencia como la estructura curricular de las instituciones y los procesos pedagógicos competen de forma directa a los docentes quienes deben propender por la coherencia, el diálogo y la continuidad en los currículos, las experiencias pedagógicas, el modelo pedagógico y los procesos de evaluación.

Siendo la evaluación el interés central de esta investigación, se resalta su rol en los procesos de transición; en los cuales la evaluación está presente y activa en cada uno de los subprocesos que menciona Peralta (continuidad, progresión y diferenciación), es decir la continuidad está relacionada con la evaluación diagnóstica y en ella deben trabajar en equipo los docentes del ciclo/ grado anterior con los del nuevo grado para identificar las características de los niños en cada una de sus dimensiones no solo desde el aspecto cognitivo sino en detalles como los hábitos, roles que ejercen los niños en el aula, la socialización y la independencia entre otros. En cuanto a la progresión se relaciona con la evaluación formativa en la cual los docentes pueden identificar el estado del mismo a nivel individual y grupal con el fin de establecer acciones que favorezcan el desarrollo de los mismos en los diferentes niveles de desempeño que encuentre dentro del grupo que pueden ser: iniciando, avanzando

y los que han alcanzado el proceso.

Finalmente, la diferenciación se relaciona con la evaluación por procesos en la cual el docente puede ver la globalidad del proceso formativo, lo cual le permite identificar las fortalezas, aspectos por mejorar y la proyección tanto individual como grupal.

5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La Metodología se centra desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo, mostrando la pertinencia de la Etnografía como método que apunta a la consolidación de los objetivos propuestos. En tal sentido y de acuerdo a lo propuesto por (Martínez, 2011)

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretenden llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, y valores. (p.12)

Teniendo en cuenta esta premisa se considera que la investigación cualitativa interpretativa se ajusta a los intereses de la presente investigación, ya que se pretende comprender las concepciones y prácticas de evaluación de las maestras de ciclo Inicial y grado primero del colegio Gerardo Molina Ramírez para identificar cómo influyen estas en las transiciones de la primera infancia a la básica primaria (ciclo I).

Al realizar una revisión de las metodologías de investigación y sus características se encuentra que los principios de la etnografía educativa se ajustan y son coherentes con los objetivos propuestos, según Torres, Jurgo (como se citó en Goetz, Lecompte, 1988):

La investigación etnográfica se convierte así en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores. pero no únicamente eso, también sirve para acceder a ver el grado de eficacia que aquellas permiten. las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor. (p.17).

Por su parte Goetz, Lecompte (1988) afirma que” El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades, y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente.” (p.41), se pretende, a través de esos datos descriptivos acercarse a las comprensiones de la evaluación que tienen los docentes y en ese sentido aportar a las reflexiones, discusiones pedagógicas y decisiones que

se tomen respecto al tema en el Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, contexto en el que se desarrollara el trabajo de investigación.

Teniendo en cuenta las características de la investigación etnográfica a continuación se describe algunos rasgos del trabajo investigativo, así como las etapas del mismo.

Las investigadoras han estado inmersas en el contexto desde hace más de tres años, lo cual ha permitido identificar la problemática, observar de cerca las dinámicas en aula tanto del ciclo inicial como de los grados primeros y obtener una visión amplia de la evaluación y de las transiciones dada la posibilidad de interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa, la participación en reuniones y en la construcción de documentos institucionales; la población vinculada de la institución son cinco docentes de ciclo inicial, tres docentes que asumen en el 2019 la dirección de los tres cursos de grado primero y dos docente que fueron directores de curso de grado primero durante más de tres años en la jornada tarde del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, para un total de 10 docentes.

El trabajo que se llevará a cabo con los docentes consiste en establecer diálogos y observaciones informales de las dinámicas de la institución, así como el desarrollo de una entrevista que permita reconocer el perfil de los docentes que participan. Alimentar cada categoría de análisis: concepciones de evaluación, prácticas de evaluación y transiciones de ciclo inicial a grado primero (ciclo I), las cuales están pensadas en función de los objetivos propuestos y aquellas que emerjan en el desarrollo del mismo.

5.1 FASES DE LA INVESTIGACION

En cuanto a las fases, se han planteado cuatro a saber:

Fases 1: se pretende abordar los hallazgos que hay de cada una de las categorías iniciales para hacer construcciones conceptuales enriquecidas por la lectura de la realidad que ofrece el contexto y el trabajo de investigación, abriendo posibilidades de nuevas rutas investigativas en el tema de las transiciones, la evaluación y las prácticas de evaluación

A través de las observaciones, la inmersión en el contexto y los instrumentos seleccionados; identificar las concepciones de evaluación que predominan en los docentes del ciclo inicial, y del grado primero, para contrastarlas, analizarlas y comprenderlas.

Fases 2: Partiendo de las entrevistas, las observaciones y la participación en reuniones relacionadas con el tema de interés se describirá las prácticas de evaluación de los docentes de ciclo inicial y grado primero, contrastándolas e identificando puntos comunes y rasgos diferenciales en cada etapa (ciclo inicial- grado primero)

Fase 3: Analizar a la luz de los referentes teóricos y la información acopiada las relaciones entre la evaluación y las transiciones, para identificar las implicaciones que estas tienen en el paso de los niños del ciclo inicial al grado primero.

Fase 4: Se elaborará el informe final, consolidando el análisis de acuerdo a las categorías planteadas.

Cabe aclarar que las etapas descritas no son de desarrollo lineal, secuencial, sino que cada etapa puede llevarse a cabo en forma simultánea y lleva consigo un proceso constante de reflexión y evaluación, ajustándose a las características del contexto sin perder de vista el papel y la función del investigador.

5.2 ANALISIS DE LA INFORMACION

En este capítulo se encuentra el análisis detallado de la información recolectada a través de la entrevista, la observación, los diálogos informales y la participación en reuniones pedagógicas de la institución. La información se encuentra condensada en cuatro cuadros; el primero corresponde al reconocimiento biográfico de los docentes del ciclo inicial y el grado primero; el segundo muestra las concepciones de evaluación; el tercero da cuenta de las prácticas de evaluación, y el cuarto concierne a las transiciones de ciclo inicial a grado primero. Al finalizar cada cuadro se encuentran los hallazgos correspondientes a cada una de las categorías.

5.2.1 TABLA 1. RECONOCIMIENTO BIOGRAFICO

Para este trabajo de investigación es importante conocer acerca de la formación académica, la experiencia laboral y las motivaciones por las cuales los entrevistados ejercen la labor docente, puesto que el conocer la historia brinda información valiosa para la interpretación de la información recolectada en el desarrollo del trabajo investigativo. Además, una de las características de la etnografía es el reconocimiento de la población o comunidad objeto de estudio desde su subjetividad y comprensiones de la realidad.

La etnografía admite dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes ofreciendo así una profundidad en la comprensión de la que carecen a menudo otros enfoques. Esta práctica facilita un control más consiente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes. (Lecompte, 1988.p,34)

CICLO INICIAL	GRADO PRIMERO
En el ciclo inicial del colegio Gerardo Molina Ramírez, jornada tarde, se realizaron cinco entrevistas: en el reconocimiento biográfico se estableció que de los cinco docentes entrevistados cuatro tienen formación de pregrado en Licenciatura en Educación preescolar, en pedagogía Infantil y en licenciatura en educación especial y uno de ellos es Músico instrumental. De estos cinco docentes cuatro tienen especialización en diferentes campos. La experiencia de los docentes oscila entre los 5 y 12 años, en diferentes niveles dela educación como preescolar, primaria y programas de aceleración. Entre las razones por las que escogieron la docencia como profesión se encuentra: inclinación por el trabajo con los niños, lo que les llevo a escoger una licenciatura; y una oportunidad de trabajo coherente con un propósito social. Con respecto a las actividades que les motiva o interesa de su profesión docente se destaca el trabajo en equipo, el trabajo en el aula con afinidad en un área de conocimiento específica, acompañar los procesos privilegiando el desarrollo de la	En el grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez, jornada tarde, se realizaron cinco entrevistas: en el reconocimiento biográfico se estableció que todos los docentes son licenciados, de ellos tres en Básica primaria, uno en Educación Especial y otro en Biología. Dos tienen formación previa como normalistas y todos han realizado estudios pos graduales: tres con maestría y dos con especialización. La experiencia como docentes oscila entre los 10 y 30 años de experiencia, en diferentes niveles de la educación como preescolar, primaria y bachillerato. Entre las razones por las que escogieron la docencia como profesión se encuentra: la vocación, el interés por ayudar a otros, algunos docentes tenían entre sus opciones la docencia como segunda opción profesional. Con respecto a las actividades que les motiva o interesa de su profesión docente se destaca el gusto por el desarrollo de las actividades como: la planeación, la lúdica, el trabajo corporal y

curiosidad y la exploración del conocimiento. En cuanto a las actividades de menor agrado se encuentran: situaciones del contexto de algunos niños que generan una carga emocional fuerte en el docente, la rutina y falta de innovación, y el desarrollo de algunas actividades para las que no se consideran preparados o hábiles como el desarrollo corporal y artístico.	los espacios que permiten compartir con los estudiantes dentro y fuera del aula para generar aprendizajes, diagnosticar y ayudar a nivel individual / grupal y hacer reconocimiento del entorno con los estudiantes. En cuanto a las actividades de menor agrado se encuentran: el acompañamiento del docente en el comedor puesto que no encuentran intención pedagógica en esta actividad, dos docentes manifiestan desagrado por las clases magistrales o repetitivas y actividades como dictados; otro docente expresa su desinterés por las actividades institucionales que requieren el diligenciamiento de muchos formatos porque no encuentra aportes a su actividad en el aula. Finalmente, un docente manifiesta no mostrar desagrado por ninguna actividad, todo le gusta.
--	---

HALLAZGOS

Los docentes del ciclo inicial y el grado primero cuentan con amplia, formación académica, y vasta experiencia en diferentes niveles de la educación, lo cual les da una perspectiva amplia de las dinámicas que desarrollan al interior de la escuela.

Aunque son diversas las razones por las cuales manifiestan ser docentes, se puede evidenciar que hay satisfacción y convencimiento en su labor.

La mayoría de los docentes de grado primero establece su discurso desde la práctica en el aula, no tienen en cuenta otros aspectos de esta labor como la comunicación entre pares, el trabajo en equipo, la participación en actividades institucionales. En contraste con los docentes del ciclo inicial quienes en sus apreciaciones mostraron una visión más amplia de su labor.

5.2.2 TABLA 2 CONCEPCIONES DE EVALUACION

Objetivo 1: Identificar las concepciones de evaluación de los maestros que predominan en ciclo inicial y grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

En esta categoría buscamos identificar las concepciones de evaluación de los maestros con el propósito de relacionarlas con los postulados teóricos, para contrastarlas con su práctica de evaluación y encontrar diferencias / similitudes entre el ciclo inicial y el grado primero. Ya que: “la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa”. (Marshall y Drummond, 2006 en Hidalgo, Murillo, 2017, p,110).

CICLO INICIAL	GRADO PRIMERO
1. Que es evaluación En su definición se encuentra que los maestros de ciclo inicial definen en su mayoría la evaluación como un proceso que permite dar cuenta de los avances, aspectos a mejorar y potencialidades a nivel grupal e individual. Esta postura de los maestros del ciclo inicial es a fin a la postura de (Álvarez Méndez, 2001) cuando expresa que:	1. Que es evaluación Dentro de las concepciones de evaluación se pueden evidenciar dos tendencias; una encaminada hacia la medición de avances o dificultades de los estudiantes y otra en la que se involucra la evaluación como proceso formativo y espacio para evidenciar desarrollos, habilidades y competencias. 2. Qué evalúa o qué busca evaluar.

en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 1993). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje del alumno identificando las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. De los cinco docentes entrevistados uno hizo referencia a la autoevaluación enfocada en la planeación y la práctica pedagógica y otro docente la definió como un instrumento de verificación. Esta última referencia se puede contrastar con la reflexión de Santos Guerra acerca de la evaluación desde una perspectiva positivista en la que: “la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y un medio de control social.” (Santos Guerra, 1996.p, 7). 2. Que evalúa o que busca Evaluar. En coherencia con la concepción que la mayoría de docentes del ciclo inicial	Se encuentra que en el grado primero los docentes muestran diferentes opiniones frente a lo que evalúan en sus estudiantes; un docente considera que evalúa el concepto, la aplicación y comunicación del mismo; otro docente expresa que evalúa la formación personal, académica teniendo en cuenta el esfuerzo y la dedicación. Dos docentes consideran que se evalúan los procesos desde lo integral y lo transversal, sin embargo, en su discurso se evidencia una tendencia a dar prevalencia a los procesos cognitivos. La docente H expresa que cuando evalúa separa lo académico de lo convivencial justificando su respuesta con la siguiente afirmación: “he notado más que todo en los chicos repitentes es que están repitiendo no es por los conocimientos sino por su disciplina, entonces es ahí donde yo siento que no, eso no afecta tanto los procesos desde que ellos se manejen.” (Entrevista, 2019). Esta expresión evidencia que el factor comportamental o disciplinario de los estudiantes es uno de los criterios fuertes a tener en cuenta en la aprobación o desaprobación del año escolar. 3. Función de la evaluación Dentro de las funciones que otorgan los docentes de grado primero a la
--	---

tiene con respecto a la evaluación se estableció que buscan evaluar los desarrollos, los procesos desde una perspectiva integral, siendo una tendencia el tener en cuenta tanto lo individual como lo grupal. En contraste, uno de los docentes manifiesta que evalúa lo comunicativo y lo cognitivo, mostrando una inclinación a la evaluación por contenidos; este docente aclara que esta evaluación la hace por exigencia de la institución; cuestión que, al contrastar con las reuniones institucional, la experiencia in situ y el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Educativa) no es acorde a la realidad. Puesto que en este describe que: La evaluación es cualitativa porque esencialmente valora el desarrollo integral del estudiante, enfocándose en la calidad del proceso y en las cualidades evidenciadas y apropiadas por el estudiante, que dan cuenta de su transformación y superación; se priorizan la profundidad y la amplitud del desarrollo conforme a las competencias previstas para el grado, antes que la celeridad en los aprendizajes o la cantidad de los contenidos. (Colegio Gerardo Molina Ramírez, IED.p,2)	evaluación se encuentra: identificar los avances y las dificultades para ayudar a los estudiantes a superarlas, El docente F manifiesta que la evaluación marca una ruta de acción en la que se determina si se sigue avanzando o se retrocede para retomar o fortalecer procesos modificando de esta manera la práctica pedagógica. El docente G expresa que “la función de la evaluación es mirar que hay estudiantes que tienen más capacidades que otro” (entrevista, 2019), esta función de la evaluación concuerda con la crítica realizada por Santos Guerra (1988) cuando afirma que cuando solo se evalúa al alumno la responsabilidad exclusiva de la calificación es el resultado de su capacidad y de su falta o derroche de esfuerzos. 4. Opinión del SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Educativa) Algunos docentes opinan que el SIEE es coherente con el modelo pedagógico, es flexible y permite la evaluación por procesos (dialógica, integral y procesual). Se reconocen aspectos positivos de este documento como que encierra la integralidad y el trabajo por dimensiones, también
---	--

2. Función de la evaluación La mayoría de los docentes del ciclo inicial le otorgan varias funciones a la evaluación entre las cuales se encuentran: verificar, cualificar la práctica pedagógica, realizar el seguimiento de procesos, diseño de estrategias y toma de decisiones en los procesos individuales, grupales de los niños y en la práctica pedagógica; así lo expresa la docente A: “la evaluación como tal para mí es un proceso, la evaluación como un proceso, pero también como un parámetro que te permite cualificar quizá lo que estoy haciendo en mi aula” (entrevista 2019). Un docente manifiesta en su respuesta que la función de la evaluación es verificar si se cumple o no con los requisitos mínimos del curso. Como lo expresa la docente E: La función de la evaluación considero que es importante porque de ahí yo estoy mirando, estoy observando estoy indagando y a ver que estudiante cumple pues con digamos como con las expectativas que se requieren en un grado transición, lo que te digo en la parte cognitiva, que para mí es más importante la parte social, pero pues que de igual	manifiestan como aspectos negativos lo cualitativo de la evaluación en el sentido en que aún no es claro cómo aplicarla y todo lo que encierra lo cual influye en el paso de los niños de un curso a otro tal como lo expresa el docente I Aún no tenemos unos parámetros muy claros en cuanto a la evaluación cualitativa que es la que manejamos, nos falta como... organizarnos aún mejor porque tal vez todos no, talvez no, estamos seguros que no pensamos, igual entonces unos se direccionan, por un lado, otros por otro y cuando pasan los niños de una mano a otra hay es cuando vienen las dificultades. (Entrevista 2019).
--	---

manera nos exigen a nosotros la parte cognitiva, comunicativa y pues lo demás de las dimensiones del desarrollo. 2. Opinión del SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Educativa). Algunos docentes opinan que se han logrado avances importantes en la búsqueda de coherencia del SIEE con el modelo pedagógico (Pedagogía Dialogante), reconocen que es un proceso que se está llevando a cabo en el colegio y expresan que en ese proceso debe tenerse en cuenta las dinámicas y particularidades del ciclo inicial. Algunos docentes expresan que no conocen el documento en mención.	
--	--

HALLAZGOS

En el ciclo inicial predomina la evaluación cualitativa enfocada en el seguimiento de procesos, que permite el reconocimiento de fortalezas y aspectos a mejorar, tanto a nivel individual como grupal de los estudiantes; con una fuerte incidencia en la reflexión de la practica pedagógica, siendo la evaluación un apoyo importante en el diseño y planeación de estrategias y experiencias.

Se evidencia poco conocimiento del SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Educativa), y una necesidad sentida en el ciclo inicial por la inclusión de un apartado de este documento que sea apropiado a las particularidades de los niños del ciclo.

En contraste, en el grado primero existe diversidad de concepciones con respecto a la evaluación, aunque los docentes reconocen que en el SIEE se describe la evaluación cualitativa e integral prevalece lo cognitivo, por encima de las demás dimensiones. En el discurso de los profesores de grado primero se evidencia la evaluación centrada en el estudiante con el objetivo de detectar dificultades para luego subsanarlas sin que esto incluya una reflexión y transformación consiente de la práctica pedagógica. Se resalta que de los docentes entrevistados solo uno hace referencia a la práctica pedagógica.

Los docentes de grado primero en su mayoría reconocen el SIEE, lo relacionan con el modelo pedagógico (Pedagogía Dialogante), y expresan sus inquietudes frente a la comprensión y puesta en práctica de la evaluación cualitativa.

5.2.3 TABLA 3 PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Objetivo 2: Caracterizar las prácticas de evaluación que predominan en ciclo inicial y grado primero del colegio Gerardo Molina Ramírez.

En esta categoría se busca caracterizar la práctica de evaluación de los docentes del ciclo inicial y grado primero, con el propósito de encontrar similitudes y diferencias entre ellos, así como la relación con sus concepciones y los postulados teóricos.

CICLO INICIAL	GRADO PRIMERO
1. Estrategias de Evaluación Con respecto a las prácticas de evaluación se encuentra que los docentes de ciclo inicial, emplean diversas estrategias de evaluación siendo las más recurrentes la observación por parte del docente y el juego como un elemento movilizador del aprendizaje, en tanto que por medio de este los niños aprenden y ponen en práctica sus conocimientos.	1. Estrategias de Evaluación. Referente a las prácticas de evaluación en grado primero la mayoría de docentes expresan como estrategias de evaluación actividades diversas en clase, la participación en las mismas y el uso de material tangible, juegos didácticos y artísticos que permitan evidenciar los aprendizajes de los niños.
2. Instrumentos de Evaluación. Como instrumentos de evaluación se destacan planillas de seguimiento, guías, actividades individuales y grupales, diálogos mediados por preguntas orientadoras y la escritura de lo que el docente observa. Los docentes hacen la salvedad que la escritura de esas	2. Instrumentos de Evaluación. En cuanto a los instrumentos de evaluación la mayoría de docentes hace referencia a las guías, la evaluación escrita y oral, uno de los docentes expresa el uso de rúbricas encaminadas a la auto evaluación, aclara que previamente se

observaciones no es sistemática ni muy rigurosa, que más bien es tomada a manera de apuntes; pero que les permite rescatar algunos elementos importantes para la evaluación cualitativa de los estudiantes. Un docente evidencia en su respuesta falta de claridad frente a los instrumentos de evaluación que usa ya que menciona algunas actividades que realiza en el aula (juegos y videos) sin establecer la relación de estos con la evaluación. 3. Criterios de Evaluación. La mayoría de docentes del ciclo inicial refieren el micro currículo como principal criterio de evaluación, también hacen referencia a documentos oficiales como los derechos básicos de aprendizaje y lineamientos de la educación inicial. En el desarrollo de las entrevistas se pudo evidenciar que algunos de los docentes no tienen clara la diferencia entre instrumentos, criterios y estrategias de evaluación, sin embargo, el reconocimiento que tiene los investigadores del contexto y de la población permite identificar cuáles son los criterios, estrategias e	explica el uso de la rúbrica y el propósito de la evaluación a los estudiantes. 3. Criterios de Evaluación Como criterios de evaluación los docentes expresan características cualitativas de los procesos, entre los cuales se destacan habilidades de escucha, comprensión de las indicaciones que se dan, que este ubicado en el tema o aspecto que se está trabajando; un docente expresa también como criterios de evaluación el contexto en el que se desenvuelve el niño y su inquietud frente a su labor como docente
---	--

instrumentos que estos docentes utilizan.	
---	--

HALLAZGOS

La práctica de evaluación en el ciclo inicial está relacionada con las experiencias y actividades diarias de los niños, no se evidencian tiempos específicos para la evaluación en las dinámicas del aula, de tal manera que los estudiantes del ciclo inicial no perciben que están siendo evaluados como tradicionalmente se concibe.

Esto se puede ver en el lenguaje que usan los niños al contar sus vivencias del colegio, pues en su vocabulario no está presente la palabra evaluación, sin embargo, en sus relatos los niños identifican cuando alcanzan logros que son evidentes durante las actividades desarrolladas en la clase y usan expresiones que connotan la evaluación tales como: hoy repase, hoy jugué a... (contar, identificar vocales, clasificar, etc.), hoy logré, antes no podía y ahora sí; esto está directamente relacionado con el lenguaje que usan los docentes para explicar o expresar a los niños las diferentes experiencias en las cuales se involucra la evaluación, pues estas son incluyentes, siempre en lenguaje positivo, activo y lúdico.

Sumado a esto los docentes conocen a sus estudiantes y en la evaluación de los procesos tienen en cuenta aspectos como el contexto y el acompañamiento de los padres. Muestran interés por valorar cada avance de los niños, lo cual lleva a un reconocimiento de la individualidad; en el ciclo inicial la evaluación es vista como un apoyo, aspecto de la cotidianidad y de la práctica desde lo constructivo, lo afectivo, lo positivo.

Otro Hallazgo está relacionado con la claridad que muestran los docentes en el manejo del micro currículo, los propósitos y dinámicas del ciclo, lo cual unido a la experiencia en aula que tienen; les permite realizar observaciones participativas con los niños, de modo que a medida que avanzan o desarrollan alguna actividad orientan y evalúan simultáneamente.

Con respecto a la práctica de evaluación en el grado primero esta se relaciona con algunas actividades que se desarrollan en clase que están determinadas por la disposición que tiene el grupo para el desarrollo de las mismas, y las características particulares de docentes y estudiantes, (en situación de discapacidad) , también se encuentra un interés marcado de los docentes por diversificar y dinamizar la evaluación vinculando estrategias como el juego, el arte y las experiencias fuera del aula.

Por otro lado, aunque no es explícito en las narraciones de los docentes el uso del micro- currículo y los lineamientos si se logra inferir el conocimiento y apropiación de estos como criterios de evaluación, ya que, en las observaciones, las conversaciones con los docentes y las reuniones institucionales ellos muestran manejo de estos. Sin embargo, se evidencia que los docentes del grado primero están sometidos a una encrucijada constante entre la evaluación por dimensiones y cualitativa que marca el horizonte institucional en contraste con las orientaciones curriculares y documentos oficiales que aún están planteados en términos de contenidos, privilegiando lo cognitivo y encaminados a la superación de las pruebas externas; lo cual genera mayor preocupación y con lleva a centrar más la atención en aspectos como la lectura, la escritura y los procesos matemáticos formales.

5.2.4. TABLA 4 TRANSICIONES

Objetivo 3: Reconocer las implicaciones que tiene la evaluación de los docentes en las transiciones de los niños del ciclo inicial a grado primero del Colegio Gerardo Molina Ramírez, jornada tarde.

En esta categoría se pretende reconocer como las concepciones y las prácticas de evaluación influyen en los procesos de transición de los niños de ciclo inicial a grado primero.

CICLO INICIAL	GRADO PRIMERO
1. ¿Cómo ve las transiciones del ciclo inicial al grado primero en el colegio? La mayoría de los docentes del ciclo inicial coinciden en afirmar que estas transiciones significan un punto de quiebre, un choque o una ruptura para los niños que pasan a primero, ya que los docentes perciben diferencias en las dinámicas del aula del grado primero expresando que los niños permanecen más tiempo en la mesa privilegiando el trabajo individual y descuidando los procesos de socialización, de igual manera ocurre con las rutinas relacionadas con el momento de las onces, el descanso y el uso del baño, ya que los tiempos son más rigurosos, la forma como se relacionan los niños con el docente de primero también es un factor de cambio porque el docente de primaria requiere mayor “madurez” y mayor independencia del estudiante. 2. Diferencias al evaluar los niños de ciclo inicial y grado primero Algunos docentes del ciclo inicial expresan que la diferencia más notable entre la evaluación del ciclo inicial y grado primero está en que en primero se lleva a cabo en unos momentos específicos de evaluación con el objetivo de verificar los	1. ¿Cómo ve las transiciones del ciclo inicial al grado primero en el colegio? La mayoría de los docentes mencionan aspectos que dificultan la transición de los niños al grado primero como la actitud y disposición del docente que los recibe; ya que a algunos les cuesta flexibilizar su pensamiento y ajustarse a las características de los niños de esta edad, porque vienen de acompañar niños de grados más grandes; las rutinas relacionadas con el tiempo que permanecen sentados, la rigurosidad en el desarrollo de las actividades, el uso del baño (tiempos establecidos y menos flexibles), y de espacios diferentes al aula, la cantidad de estudiantes; todo esto reflejado en la expresión del docente F: “yo lo veo como un poco en algunas formas como muy coercitivo es la palabra, no sé si lo estoy utilizando bien, porque coarta mucho esa libertad que trae el chico”. (Entrevista, 2019). Algunos docentes de grado primero consideran que las transiciones están bien y que los niños tienen la capacidad de adaptarse a cualquier cambio. 2. Diferencias al evaluar los niños de ciclo inicial y grado primero

contenidos. En comparación con el ciclo inicial en donde la evaluación es permanente e integral y permite hacer seguimiento de los procesos de los estudiantes. 3. Cómo deberían ser las transiciones de los niños del ciclo inicial al grado primero. Los docentes del ciclo inicial proponen diversas estrategias que pueden favorecer las transiciones armónicas como: hacer una entrega de los niños por parte de los profesores de ciclo inicial a los profesores del grado primero donde se realice un dialogo pedagógico que le permita al docente de primero hacer un reconocimiento inicial del grupo que recibe. Los profesores del ciclo consideran que es necesario mostrar la importancia que tienen los procesos que se llevan a cabo en el ciclo inicial, ya que con frecuencia perciben que su trabajo no es reconocido por los docentes de grado primero.	Los docentes afirman que la diferencia esta que en ciclo inicial se evalúa lo social y los valores, mientras que en primero se evalúan los procesos académicos en tiempos más controlados. Un docente manifiesta que no existen diferencias que es la misma evaluación solo que cambia el nivel de complejidad. Otro docente expresa que la evaluación debería estar unificada basados en los criterios del modelo pedagógico. 3. Cómo deberían ser las transiciones de los niños del ciclo inicial al grado primero. La mayoría de los docentes mencionan algunas estrategias que pueden favorecer las transiciones de los niños entre las cuales esta: los cambios desde lo personal en lo actitudinal de los docentes para aterrizar sus expectativas a las características de los niños del grado primero; se resalta la importancia de rotar y hacer una sensibilización a los docentes sobre el grado que van a acompañar; fortalecer y aprovechar las semanas de diagnóstico para conocer a los niños, su proceso y dejar de “echar culpas” a los docentes del grado anterior.
--	--

	Un docente expresa que se deben aprovechar las socializaciones de los proyectos pedagógicos transversales interdisciplinarios para conocer las estrategias que desarrollan los docentes de los otros niveles, además considera que se debe continuar en primero con el trabajo de rotación que se realiza desde el proyecto del ciclo inicial (ambientes de aprendizaje), para no perder la capacidad de relacionarse con otros maestros, diferentes ritmos y la socialización con niños de otros grupos. Otro factor mencionado tiene que ver con la ampliación de la dotación de material didáctico y de consumo diario que se le otorga al ciclo 1(primer y segundo), ya que resulta limitado y reduce las posibilidades de diversificar las estrategias pedagógicas. En contraste con lo anterior una docente considera que la transición yo creo que ha sido siempre correcta o ha sido siempre acorde porque yo no he visto pues diferencias, que son más vienen con un poquito que más lúdico, sí que quieren jugar a toda hora, pero a medida que uno va pasando el proceso ellos se van acomodando a que uno ya tiene que exigir un poco más y tienen que ser más maduros los procesos. (Entrevista, 2019).
--	--

Hallazgos

El paso de los niños del ciclo inicial al grado primero en el Colegio Gerardo Molina Ramírez jornada tarde no es considerado como una transición sino como una ruptura en el proceso, que lleva a los niños a enfrentarse no solo a las nuevas dinámicas, sino también a cambios en aspectos físicos como la adaptación a la postura de estar sentados por largo tiempo, ajustes en las horarios para el uso del baño y para el consumo de alimentos; y en procesos mentales relacionados con la memorización, disminución en la posibilidad de desarrollar la creatividad y manifestar ideas.

Dentro de estos procesos se ve involucrada la evaluación que también incide en las transiciones de los estudiantes a grado primero, puesto deben ajustarse a momentos específicos para realizarla, a unos instrumentos técnicos (quiz, evaluación escrita) que están centrados en los contenidos, a unos protocolos para desarrollar la evaluación que tienen que ver con la disposición del espacio en el aula y a las conductas que deben tener los niños en ese momento (estar en silencio, no copiar), apareciendo entonces en el vocabulario de los estudiantes el término “evaluación”; asociado a una calificación (superior, alto, medio o bajo), generando cambios en la actitud y disposición del estudiante frente a la escuela y el aprendizaje.

A pesar de este panorama se evidencia en los docentes del grado primero un esfuerzo por vincular nuevas estrategias que sean más coherentes con el modelo pedagógico y el sistema institucional de evaluación educativa (evaluación cualitativa).

Otro hallazgo muestra que tanto los docentes del ciclo inicial como del grado primero son conscientes de las dificultades que existen en el paso de los niños de un grado a otro, coinciden también en las acciones que podrían aplicarse para superar dichas dificultades, sin embargo esto no se ha logrado puesto que se encuentran algunas barreras como la falta de espacios efectivos de encuentros entre docentes con orientación de un directivo docente y una agenda clara de trabajo, dificultad en la comunicación, el trabajo en equipo con docentes de otros ciclos que permitan intercambiar saberes y experiencias.

6. CONCLUSIONES

Luego de hacer la construcción del marco teórico y realizar el análisis de la información se puede concluir que las **concepciones de evaluación** de los maestros del ciclo inicial están unificadas en cuanto a sus criterios siendo procesual, formativa y cualitativa acorde con los principios de la educación inicial, con el horizonte institucional y el modelo pedagógico (pedagogía dialogante). Con respecto a los docentes del grado primero se encuentra variedad de discursos con respecto a las concepciones de evaluación en la que se concluye que esta es de carácter técnico que privilegia los contenidos, y a la que se le da sentido por medio de la calificación.

Aunque en el ciclo inicial y grado primero se evidencian diferentes concepciones de evaluación coinciden en el poco conocimiento y apropiación del Sistema institucional de Evaluación, además se encontró que las convicciones personales marcadas por las historias de vida y las experiencias profesionales sobrepasan las orientaciones pedagógicas e institucionales.

Frente a las **prácticas de evaluación** en el ciclo inicial se concluye que, aunque se realiza la evaluación, los niños no la perciben o no la reconocen como tradicionalmente se concibe puesto que esta hace parte de la cotidianidad, además para los docentes es un componente desde el cual piensan en diversos aspectos de su quehacer permitiendo la transformación de la práctica enriqueciendo entonces sus saberes y los procesos de los grupos que acompañan año a año.

En el grado primero la práctica de la evaluación refleja la preocupación constante a la que se ven enfrentados los docentes por la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, debido a factores como la presión de los padres frente a los resultados de los niños por concepciones o ideas culturalmente aceptadas de la función de la escuela, además de las expectativas del grupo de colegas que valoran el trabajo de los docentes de grados inferiores en la mayoría de casos subestimando el proceso realizado ya que prevalece la preocupación por dar una resultado efectivo a las pruebas estandarizadas.

Tanto en el ciclo inicial como en el grado primero se percibe una necesidad de los docentes por tener evidencias concretas para respaldar su trabajo, también coinciden en la dificultad para diferenciar estrategias, criterios e instrumentos de evaluación lo que afecta directamente la planeación.

Hay docentes tanto del ciclo inicial como de grado primero que en sus prácticas desarrollan ideas innovadoras, que parten de la reflexión y autoevaluación de sus prácticas porque piensan desde su quehacer y su rol en la sociedad pero que no comparten con los colegas por las presiones sociales señaladas anteriormente.

Las implicaciones de la evaluación en las transiciones del ciclo inicial a grado primero representan en la realidad otro factor de choque para los niños que puede llegar a incidir en el resto de su vida escolar, ya que es allí donde el niño se hace una imagen de que es la evaluación y su función. Pues en cuanto el niño concibe la evaluación como una medida de su capacidad afecta su forma de verse a sí mismo, de enfrentar situaciones y retos que se presentaran en su vida, la idea que construya el niño acerca de la función de la evaluación afectará directamente la disposición, la motivación para el aprendizaje.

De ahí la importancia de vincular los procesos de evaluación y de transición dando una continuidad a las etapas de desarrollo, los procesos pedagógicos y al horizonte institucional; ya que hay un desconocimiento de las estrategias pedagógicas, didácticas y de evaluación lo cual genera una falta de continuidad y secuencialidad entre ciclos

En cuanto a las **transiciones** se concluye que los docentes del ciclo inicial y grado primero concuerdan en sus opiniones con respecto a la realidad del cómo se dan estas en la institución, cuáles son sus dificultades y las posibles soluciones, sin embargo, en la práctica aún no se refleja acciones contundentes encaminadas a mejorar estas de grado a grado.

Este trabajo de investigación permite corroborar que la evaluación es una ventana que permite develar las concepciones, posiciones desde las cuales los sujetos la conciben y los factores que confluyen en ella, siendo entonces la evaluación una oportunidad de reflexión, aprendizaje y transformación de las prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, D. & Acero, I. (2016). *Las prácticas Evaluativas de los docentes del grado inicial en la IE León XIII, del municipio de Soacha*. Tesis de grado, Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M., & Castro Zubizarreta, A. (2012). Metáforas De La Transición: La Relación Entre La Escuela Infantil Y La Escuela Primaria Y La Perspectiva De Futuros Docentes De Educación Infantil. *Educación XX1*, 14(1). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.265>
- Bustamante, G & Caicedo, L. (1998). Construcción Social de la Evaluación Escolar. Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP. Recuperado de <https://studylib.es/doc/570698/construcci%C3%B3n-social-de-la-evaluaci%C3%B3n-escolar>
- Capra, F. (1982). *El punto Crucial*. New York, Estados Unidos: Simón & Schuster.
- Castillo, M. & Rodríguez, C. (2004). *Las Prácticas Evaluativas de los Docentes del Colegio de Nuestra Señora del Rosario de Chocontá*. Tesis de grado, Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Castro, A. Argos, J. & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. (37). N°148. p.34-49. <http://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Centro para la excelencia Docente de la Universidad del Norte. *¿Qué se entiende por valoración del aprendizaje en el aula y como se diferencia de la evaluación?* Recuperado de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/cedu/para-tu-curso/evaluar/131-que-se-entiende-por-valoracion-del-aprendizaje-en-el-aula-y-como-se-diferencia-de-la-evaluacion#>
- Colegio Gerardo Molina Ramírez. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia: Subdirección Imprenta Distrital Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Colegio Gerardo Molina Ramírez. (2019). *Sistema Institucional de Evaluación Educativa*. Bogotá, Colombia.

- De Zubiria Miguel, (2017). La evaluación desde la pedagogía dialogante, en *Revista Magisterio.com.co*, 05/06/2017. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-desde-la-pedagogia-dialogante>
- Díaz, Barriga. F (2005). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la Escuela y la Vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, E. & Velasco, A. (2018). Concepciones docentes acerca de la Evaluación y el boletín informativo en ciclo inicial. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2018, 55 (1), 1-17.
- Gamma, L. (2013). *La Evaluación y los Estándares en la Educación Básica y Media: Problemas, Aportes y Desafíos. Análisis en Cuatro Experiencias Investigativas del Grupo Evaluando_nos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Trabajo de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- González, J. Rincón. M, & Vicente. C (2005). *Concepciones acerca de la relación entre la teoría, la práctica y el sentido que los maestros/as asignan a su práctica pedagógica: un análisis crítico del discurso pedagógico en la I.E. D Colombia viva, Sede b, j. m*. Tesis de pregrado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Hernández, L. (2014). *Prácticas de Evaluación en la IED Bicentenario de Funza Cundinamarca. Descripción de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de los grados 604 y 703 de la IED Bicentenario de Funza Cundinamarca*. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Hidalgo, N & Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1). p 107-128. Doi:10.15366/reice2017.15.1.007
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1968). *Ley 75 de 1968*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0075_1968.htm
- Lecompte, M; Goetz, J.P (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
- López, G. (2018). *La Transición armónica y su influencia en los procesos académicos de los*

- estudiantes, entre los grados transición y primero de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Manizales (caldas).* Tesis de grado. Universidad de Manizales, Manizales.
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa Qualitative Research Methods. *Revista Silogismo* N° 08. p, 1-30. Recuperado de:
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, S., Rochera, V., & José, M. (2010). Las Prácticas de Evaluación de Competencias en la Educación Preescolar Mexicana a Partir de la Reforma Curricular. Análisis desde un modelo Socio constructivista y Situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, octubre-diciembre, 2010, pp. 1025- 1050. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Ley 27 de 1974*. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104792_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 2247 de 1997*. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto Número 088 de 1976*. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Ley 715 de diciembre de 2001*. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Recuperado de
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf

- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto Períodos y Modelos, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4 N° 2. p 1-28.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Niek Frans, W. J. Post, C. E. Oenema-Mostert & A. E. M. G. Minnaert (2019):
Preschool/Kindergarten Teachers' Conceptions of Standardised Testing, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI:
10.1080/0969594X.2019.1688763
- Ortiz, F. (2013). *Las prácticas Evaluativas en el marco del decreto 1290. ¿Incidencia en la Evaluación de Estudiantes? La experiencia en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa _ Cundinamarca*. Tesis de grado
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Peralta, M Victoria. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: Un Marco para Abordar el Tema de la Calidad*. Recuperado de
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/43/36.%20Transiciones.pdf>
- Rodríguez, O. (2016). *Concepción y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el marco de la Evaluación por Competencias*. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime Cómo Evalúas y te Diré qué Tipo de Profesional y de Persona Eres. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 69 - 80.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513/49551>
- Santos Guerra, M. (1988). Patología general de la Evaluación Educativa. *Infancia y aprendizaje*. N°41.p 143-158.
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es Comprender. De la Concepción técnica a la dimensión Crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, n° 30. p 5-13. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59726>
- Santos Guerra, M. (1999). 20 Paradojas de la Evaluación del Alumnado en la Universidad Española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). p 369-392. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796478>

- Sañudo, L & Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1.html>
- Secretaria de Educación del Distrito, (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2006). *Respuestas grandes para grandes pequeños. Lineamientos primer ciclo de educación formal en Bogotá de preescolar a 2° grado de primaria*. Bogotá, Colombia: Alianza Global Corporación.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2006). *Reorganización Curricular por ciclos. Segunda edición*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2018). *Documento de Orientaciones Recorrido para Acompañar las Transiciones Efectivas y Armónicas de los Niños y las Niñas en el entorno Educativo*. Recuperado de
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/orientaciones_para_acompanar_las_transiciones_efectivas_y_armonicas.pdf
- Sobrino Días J. (2004). ¿Evaluación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía? *Revista Educación y Sociedad*, vol.25 no.88 especial Campinas oct. 2004.
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la Educación Básica Primaria en el Municipio de Pereira*. Tesis de grado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales, Manizales.
- Vergara, C. (2016). Análisis de las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Destacados de Educación Básica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4296>
- Zubiria, J. (2017, octubre, 31). ¿Calificar o Evaluar? A propósito del reciente debate en redes. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/Item/ArticleAsync/545593>

