

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD
Facultad de Educación
Doctorado en Educación



**Referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del
desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia.**

Gloria Elvira Pulido Serrano

Bogotá, Abril 2025

Referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia.

Autor

Gloria Elvira Pulido Serrano

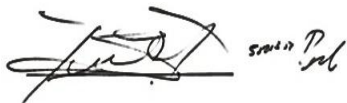
Director de Tesis:

Dr. Fernando Augusto Poveda Aguja

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

Línea currículo y Evaluación educativa

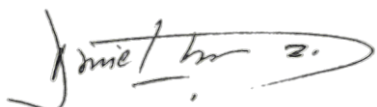
Bogotá, Abril 2025

Tesis aprobada por

Dr. Fernando Augusto Poveda Aguja

Director de la tesis**Jurados**

Dr. Lucidio Nereu Barbosa Duarte

Jurado Internacional

Dr. Daniel Lozano Flórez

Jurado Nacional

Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Jurado Institucional

Dedicatoria

Cuando era niña, soñaba con ser doctora y curar a los niños. La vida, con sus giros inesperados, y los planes de Dios, que siempre son más grandes, me guiaron por el camino de la educación. A través de este sendero, descubrí que también podía sanar, no con medicinas, sino con el poder del aprendizaje, la reflexión y la transformación.

Este trabajo investigativo representa no solo mi compromiso con la educación en Colombia, sino también la voz y el aporte de quienes han sido parte de este proceso.

Dedico esta investigación a los niños y niñas, a las familias que caminan junto a ellos, a los docentes que buscan reflexionar y mejorar su práctica, y a los expertos cuyas comprensiones enriquecieron este estudio. También a quienes se acerquen a estas páginas con la intención de retomar estos aportes y seguir construyendo nuevas posibilidades para la educación.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por iluminar mi camino y dar claridad a mi entendimiento a lo largo de este proceso.

A mi esposo, Joseph, y a mis hijos, Joshua, Jenna y Shaiel, por su amor, apoyo incondicional, motivación constante y compañía en cada etapa de este camino.

A mi madre Beatriz Serrano, por enseñarme el valor del estudio, y a mi padre, quien, aunque ya no está en este plano terrenal, con su amor y apoyo sembró en mí la fortaleza para llegar hasta aquí.

A los maestros que guiaron este proceso en sus diferentes fases: al Dr. Jean Paul Pico, por su orientación en el inicio de esta travesía; a la Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo, por su valiosa asesoría, cercanía y directrices durante el desarrollo del estudio; y al Dr. Fernando Poveda, por sus lineamientos clave para la conclusión de este proyecto.

A los niños y niñas, docentes, familias y expertos que, con sus aportes, enriquecieron esta investigación y le dieron sentido a su propósito.

A Yulieth Romero, por su amistad, sus sugerencias y su escucha atenta en los momentos más desafiantes del proceso y a mis compañeros de camino en este Doctorado.

A la Universidad Santo Tomás y a sus docentes, por la formación brindada; a la línea de investigación Currículo y Evaluación Educativa, por sus permanentes retroalimentaciones y sugerencias.

A la Secretaría de Educación, por el financiamiento otorgado a través del fondo de formación docente. A los expertos, las directivas de las instituciones, los maestros participantes, las familias y los niños y las niñas que permitieron esta construcción conjunta de conocimiento.

A todos los que, de una u otra forma, contribuyeron a este proyecto, mi más sincero agradecimiento.

Tabla de contenido

1. Problema de Investigación.....	20
1.1 Pregunta problema	32
1.1.1 Preguntas orientadoras	32
1.2 Objetivo General.....	33
1.2.1 Objetivos Específicos.....	33
2. Justificación	33
3. Marco de Antecedentes.....	41
3.1 Método	41
3.2 Tendencias encontradas	49
3.2.1 Objetivos de las investigaciones seleccionadas	49
3.2.2 Conceptos relevantes de evaluación para el aprendizaje y retroalimentación	51
3.2.3 Visión constructivista y sociocultural.....	52
3.2.4 Principios de la evaluación para el aprendizaje, evidenciados desde las investigaciones.....	53
3.2.5 Conceptos de desarrollo y evaluación en la investigación educativa	54
3.2.6 Dimensión afectiva y efectiva en la evaluación.....	55
3.2.7 Cultura evaluativa y proyecciones gubernamentales en evaluación.....	57
3.3 Hallazgos de las investigaciones.....	58
3.4 Tensiones y contradicciones que evidencian las investigaciones	60
3.5 Convergencias y divergencias con esta investigación	61
3.6 Vacíos investigativos evidenciados que posibilitan ampliar la intención investigativa	63
4. Marco teórico.....	65
4.1 Paradigma interpretativo, la hermenéutica como método para interpretar	66
4.2 Principios claves que orientan el abordaje hermenéutico	69
4.2.1 El principio de determinación del topos de la comprensión	69

4.2.2 El principio de corrección.....	70
4.2.3 El principio de la sensibilidad.....	71
5. Marco Categorical	73
5.1 Desarrollo Integral	73
5.1.1 Desarrollo.....	73
5.1.2. Desarrollo humano y las diversas teorías que han influenciado el ámbito educativo.....	74
5.1.3 Desarrollo Infantil, dentro de los retos de atención a la Primera Infancia.....	75
5.1.4 Desarrollo Integral y las políticas públicas para la educación inicial en Colombia.....	77
5.1.5 Desarrollo integral, diferentes perspectivas	79
5.2 Comprensión del aprendizaje desde la perspectiva Investigativa	80
5.2.1 ¿Qué lugar ocupa el aprendizaje y la evaluación en el desarrollo integral?.....	81
5.3 Evaluación para el aprendizaje	82
5.3.1 Políticas públicas de evaluación en el contexto colombiano.	86
5.3.2 Referentes Nacionales.....	87
5.4 Educación Inicial.....	91
5.4.1 La educación inicial en relación con el sistema educativo colombiano ..	92
5.4.2 Actores de la Comunidad Escolar.....	93
6. Marco Metodológico.....	98
6.1 Paradigma Interpretativo y enfoque Cualitativo	98
6.2 Método fenomenográfico.....	102
6.3 Diseño investigativo.....	104
Fase I.....	106
6.4 Contexto de la Investigación.....	106
6.5 Participantes	110
6.6 Consideraciones éticas	113
6.6.1 Aspectos relativos al desarrollo infantil.....	115

6.6.2 Aspectos relativos al concepto de los niños y las niñas y sus capacidades	116
6.6.3 Aspectos relativos a la naturaleza del riesgo respecto al tipo de actividad que se adelantará.....	116
6.6.4 Aspectos que tienen en cuenta el aseguramiento del ambiente y las instalaciones.....	118
6.6.5 Aspectos relacionados con la comunicación oportuna	118
Fase II.....	119
6.7 Técnicas e instrumentos	119
6.7.1 Entrevista Semiestructurada.....	120
6.7.2 Matriz de análisis	122
6.7.3 Validación de los instrumentos.....	124
6.8 Matriz de vaciamiento.....	126
Fase III	129
7. Análisis de resultados	129
7.1 Análisis Objetivo número 1	133
7.1.1 Categoría de Evaluación para el aprendizaje	141
7.1.2 Categoría de Desarrollo Integral.....	148
7.1.3 Categoría actores de la comunidad escolar	154
7.1.4 Categoría Referentes nacionales	161
7.2 Análisis Objetivo número 2	166
7.2.1 Categoría de Evaluación para el aprendizaje	172
7.2.2 Categoría desarrollo integral.....	221
7.2.3 Categoría actores de la comunidad escolar	254
7.2.4 Categoría Referentes Nacionales	261
7.3 Análisis Objetivo número 3	270
7.3.1 Categoría de Evaluación para el aprendizaje	272
7.3.2 Categoría desarrollo integral.....	282

7.3.3 Categoría actores de la comunidad escolar	288
7.3.4 Categoría Referentes Nacionales	291
7.3.5 Estructura de los referentes	294
8. Discusión de los resultados	306
8.1 Resultados obtenidos a través de la fuente de análisis documental	306
8.2 Resultados obtenidos a través de la fuente de entrevistas semiestructuradas	311
8.2.1 Nivel conceptual o teórico	312
8.2.2 Nivel Práctico o Profesional	313
8.2.3 Nivel Experiencial o Vivencial	315
8.3 Resultados obtenidos desde el método fenomenográfico	318
8.4 Evaluar para aprender promueve la participación afectiva y efectiva	323
9. Conclusiones	324
10. Recomendaciones	326
11. Limitaciones y posibles investigaciones que pueden desarrollar	328
12. Aportes a la línea	329
Referencias Bibliográficas	331
Anexos	347
Anexo A. Tabla con los nombre que se reconoce la educación inicial a nivel mundial	347
Anexo B Matriz de antecedentes	349
Anexo C Tabla de antecedentes analizados	349
Anexo D Carta de declaración de instalaciones adecuadas.	359
Anexo E Guion de las entrevistas semiestructuradas utilizadas en esta investigación	359
Anexo F Capítulo de consideraciones éticas	360
Anexo G Carta aprobación del CEBIC	360
Anexo H Cronograma de la investigación	361
Anexo I Tabla de presupuesto	362
Anexo J Matriz de limpieza de datos	363
Anexo K Matriz limpieza de datos documental	363

Anexo L Formatos de consentimientos y asentimientos utilizados en esta investigación	364
Anexo M Matriz de análisis de participaciones	364
Anexo N Matriz de análisis documental	365
Anexo O Cartilla referentes de evaluación para el aprendizaje	365

Índice de Tablas

Tabla 1	Tabla de términos con los que se reconoce la educación inicial en diferentes países.....	41
Tabla 2	Términos utilizados para esta investigación.....	45
Tabla 3	Caracterización del paradigma cualitativo interpretativo desde diferentes autores.....	67
Tabla 4	La definición de la evaluación formativa un concepto en expansión.....	83
Tabla 5	Características de la fenomenografía.....	103
Tabla 6	Descripción de participantes.....	107
Tabla 7	Criterios de inclusión y exclusión de los participantes.....	111
Tabla 8	Matriz de vaciamiento Tesis Doctoral.....	126
Tabla 9	Acciones específicas del análisis fenomenográfico para esta investigación.....	130
Tabla 10	Aspectos importantes del análisis documental.....	134
Tabla 11	Tablas de códigos identificados en el análisis documental.....	140
Tabla 12	Tabla de códigos identificados en el análisis de las diferentes comprensiones....	170
Tabla 13	Tabla de comparación de las comprensiones sobre desarrollo integral de los actores de la comunidad escolar.....	251
Tabla 14	Tabla de clasificación de las frases más relevantes de las comprensiones de los docentes	257
Tabla 15	Tabla de clasificación de las frases más relevantes de las comprensiones de los docentes sobre los actores de la comunidad escolar	260
Tabla 16	Tabla de unidades de sentido identificadas en la investigación en la categoría evaluación para el aprendizaje.....	279
Tabla 17	Tabla de unidades de sentido identificadas en la investigación en la categoría Desarrollo Infantil.....	286
Tabla 18	Tabla de relación entre categorías, componente y códigos	294

Índice de Figuras

Figura 1	Matriz de Vester para esta investigación.....	21
Figura 2	Árbol de problemas definido para esta investigación.....	23
Figura 3	Tasa de escolarización de niños y niñas de 5 años y gasto público en educación inicial.....	26
Figura 4	Razones que motivan la asistencia de los niños y las niñas a los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral.....	29
Figura 5	Protocolo PRISMA para esta investigación.....	43
Figura 6	Investigaciones por año desde el año 2010-2023.....	46
Figura 7	Diagrama Sankey Relación entre las investigaciones, palabras clave, países y autores.....	47
Figura 8	Adaptación de la cultura evaluativa y la teoría de los sistemas.....	57
Figura 9	Convergencias y divergencias encontradas con los antecedentes	63
Figura 10	Conceptos de desarrollo infantil.....	76
Figura 11	Fases según el diseño de la fenomenografía identificadas en esta investigación.....	104
Figura 12	Mapa de Bogotá y sus localidades, ubicando las instituciones participantes.....	106
Figura 13	Estructura del diseño de las entrevistas semiestructuradas.....	121
Figura 14	Esquema de triangulación y análisis desde la fenomenografía y la hermenéutica.....	124
Figura 15	Procedimientos éticos definidos para esta investigación.....	125
Figura 16	Triangulación desde el enfoque fenomenográfico y el método hermenéutico...	129
Figura 17	Matriz de limpieza para el análisis documental.....	133
Figura 18	Documentos analizados en el software de ATLAS. Ti 23.....	139
Figura 19	Diagrama Sankey categoría de Evaluación para el aprendizaje y los diferentes documentos analizados.....	142
Figura 20	Organización curricular y pedagógica para educación inicial.....	144
Figura 21	Diagrama Sankey particularidades de la evaluación.....	146
Figura 22	Gráfico de fuerzas comprensiones de la evaluación.....	147

Figura 23	Nube de palabras sobre desarrollo integral del análisis documental.....	149
Figura 24	Diagrama Sankey de la categoría de desarrollo integral y los diferentes documentos analizados.....	150
Figura 25	Diagrama Sankey aspectos relacionados con el desarrollo.....	153
Figura 26	Gráfico de fuerzas del desarrollo integral.....	154
Figura 27	Nube de palabras de la categoría actores escolares.....	155
Figura 28	Diagrama Sankey de la categoría actores de la comunidad escolar.....	156
Figura 29	Características de influencia en los actores de la comunidad escolar.....	159
Figura 30	Gráfico de fuerzas de los actores de la comunidad escolar.....	160
Figura 31	Nube de palabras de la categoría referentes nacionales.....	162
Figura 32	Diagrama Sankey aspectos relevantes de los referentes nacionales.....	163
Figura 33	Gráfico de fuerzas de la categoría referentes nacionales.....	165
Figura 34	Diagrama Sankey del análisis del decreto 1290.....	166
Figura 35	Matriz de limpieza de datos.....	168
Figura 36	Pantallazo Matriz análisis de participaciones.....	169
Figura 37	Nube de palabras comparativa comprensiones Expertos y Docentes.....	172
Figura 38	Nube de palabras comparativa de las comprensiones de padres y niños.....	174
Figura 39	Diagrama Sankey de las comprensiones de los expertos sobre evaluación para el aprendizaje.....	176
Figura 40	Diagrama Sankey de las comprensiones de los docentes sobre evaluación	190
Figura 41	Diagrama Sankey aspectos relevantes de la evaluación para el aprendizaje.....	203
Figura 42	Diagrama Sankey de las comprensiones de evaluación para el aprendizaje	208
Figura 43	Diagrama de fuerzas que inciden en la evaluación para el aprendizaje.....	212
Figura 44	Diagrama Sankey de las comprensiones de los niños y niñas sobre la evaluación para el aprendizaje.....	215
Figura 45	Diagrama Sankey de los aspectos que influyen en la evaluación para el aprendizaje desde las comprensiones de los niños y niñas.....	216
Figura 46	Nube de palabras de las comprensiones de los expertos y docentes acerca de desarrollo.....	221
Figura 47	Nube de palabras, comparación de las comprensiones de los padres y los niños acerca de desarrollo.....	222

Figura 48	Diagrama Sankey de las comprensiones de desarrollo para los expertos.....	224
Figura 49	Diagrama Sankey de lo aspectos que inciden en el desarrollo según las comprensiones de los docentes.....	230
Figura 50	Diagrama Sankey de las comprensiones sobre desarrollo de los padres.....	237
Figura 51	Comprensiones de los niños y niñas acerca del desarrollo.....	248
Figura 52	Diagrama Sankey de las comprensiones de los diferentes actores de la comunidad escolar sobre los aspectos que resaltan del desarrollo	255
Figura 53	Diagrama Sankey comparativo de las diferentes comprensiones de los niños y niñas sobre los actores de la comunidad escolar.....	259
Figura 54	Diagrama Sankey de las comprensiones de los diferentes actores sobre los referentes nacionales.....	262
Figura 55	Diagrama Sankey sobre los aspectos relevantes de los referentes nacionales desde las comprensiones de los diferentes actores de la comunidad escolar.....	266
Figura 56	Diagrama Sankey de los aspectos relevantes de la evaluación para el aprendizaje de las entrevistas y el análisis realizado.....	272
Figura 57	Red de relaciones de la categoría evaluación para el aprendizaje.....	281
Figura 58	Diagrama Sankey de los aspectos relevantes del Desarrollo Integral de las entrevistas y el análisis realizado.....	283
Figura 59	Red de relaciones de la categoría desarrollo integral.....	287
Figura 60	Diagrama Sankey de los aspectos relevantes de los actores de la comunidad escolar de las entrevistas y el análisis realizado.....	289
Figura 61	Red de relaciones de la categoría actores de la comunidad escolar.....	290
Figura 62	Diagrama Sankey de los aspectos relevantes de los referentes nacionales de las entrevistas y el análisis realizado.....	292
Figura 63	Red de relaciones de la categoría referentes nacionales.....	293
Figura 64	Estructura propuesta para los referentes de evaluación para el aprendizaje.....	295
Figura 65	Portada de los referentes de evalaución para elaprendizaje.....	296
Figura 66	Niveles de comprensión sobre evaluación para el aprendizaje en los diferentes participantes.....	320
Figura 67	Niveles de comprensión sobre desarrollo en los diferentes participantes.....	321

Resumen

Esta investigación educativa se centra en la carencia de orientaciones sobre la evaluación en la educación inicial. El objetivo principal es contribuir teóricamente al desarrollo integral, al proponer referentes de evaluación para el aprendizaje en este nivel educativo.

Para sustentarlo, se siguió el protocolo PRISMA mediante una revisión sistemática y exhaustiva de la literatura existente; lo que permitió identificar vacíos en la investigación y examinar aspectos clave vinculados a la evaluación en la educación inicial. El marco teórico se apoyó en el paradigma interpretativo de la construcción del conocimiento, ya que ofrece herramientas para comprender las complejas interacciones humanas, así como la importancia del diálogo y la interpretación en contextos específicos. Asimismo, se adoptaron los principios de la hermenéutica propuestos por Gama (2021) como método interpretativo. El marco conceptual se organizó en torno a las categorías identificadas, que fueron: desarrollo integral, evaluación para el aprendizaje, participación de los actores de la comunidad escolar, referentes normativos y políticas educativas.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, empleando la fenomenografía como método para explorar las experiencias y percepciones de los sujetos involucrados; la recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, análisis documental y de participaciones. Se contó con las voces de un grupo de 20 niñas y niños, 7 expertos en educación y un representante de padres de familia y docentes por localidad, abarcando un total de 20 instituciones públicas de Bogotá. En síntesis las comprensiones obtenidas fueron vitales para la construcción de los referentes de evaluación para el aprendizaje.

Palabras Claves: Educación, Infancia, Evaluación, Aprendizaje

Abstract

This educational research focuses on the lack of guidance regarding assessment in early childhood education. The main objective is to contribute theoretically to integral development by proposing assessment referents for learning at this educational level.

To support this, the PRISMA protocol was followed through a systematic and exhaustive review of the existing literature, which made it possible to identify research gaps and examine key aspects related to assessment in early childhood education. The theoretical framework was based on the interpretive paradigm of knowledge construction, as it provides tools to understand complex human interactions, as well as the importance of dialogue and interpretation in specific contexts. Likewise, the principles of hermeneutics proposed by Gama (2021) were adopted as the interpretative method. The conceptual framework was organized around the identified categories: integral development, assessment for learning, participation of school community actors, normative referents, and educational policies.

The research adopted a qualitative approach, using phenomenography as the method to explore the experiences and perceptions of the individuals involved. Data collection was carried out through semi-structured interviews, documentary analysis, and participatory analysis. The study included the voices of a group of 20 children, 7 education experts, and one representative of parents and teachers per locality, covering a total of 20 public institutions in Bogotá. In summary, the understandings obtained were vital for the construction of learning assessment referents.

Keywords: Education, Childhood, Assessment, Learning.

Introducción

Esta investigación se originó en el marco de formación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, con el apoyo de la Secretaría de Educación en la convocatoria de formación avanzada a docentes. En tal sentido, representó un doble compromiso: no solo con la formación académica, sino también con la generación de un impacto real en la transformación de las prácticas educativas en Bogotá, Colombia.

En este marco, se asumió el reto de consolidar una propuesta que orientada a la construcción de referentes de evaluación para el aprendizaje, comprendidos desde el paradigma interpretativo, con el fin de lograr una mejor comprensión del objeto de estudio. Este proceso incluyó la revisión sistemática de la literatura y la postura experiencial al analizar la forma en que los sujetos comprendieron o experimentaron los procesos evaluativos.

Asimismo, esta investigación retomó términos que debían contextualizarse en el contexto específico de la educación inicial en Colombia, en relación con lo que se encuentra conceptualizado en el marco de atención a la primera infancia. En este sentido, se empleó el término “niños y niñas”, de acuerdo con lo planteado en la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, donde se les reconoció específicamente como sujetos de derechos. Se hizo énfasis en su diferenciación nominativa, no desde un enfoque de género discursivo, sino con el propósito de avanzar en la perspectiva del fortalecimiento de la identidad, sustentada en las bases conceptuales con las que se debe entender y conceptualizar la infancia.

En este contexto, para esta investigación, se entiende por educación inicial aquella que se desarrolla en espacios formales y está dirigida a niños y niñas menores de seis años. El concepto de desarrollo integral se retoma desde lo planteado en la Política de Infancia y Adolescencia, entendiéndolo como un proceso que abarca la totalidad del ser humano, considerando sus dimensiones físicas, emocionales, sociales y éticas. Se reconoce que este desarrollo no se completa en una edad específica, sino que se construye y transforma continuamente a partir de las experiencias y las interacciones con el entorno. En este marco, la presente investigación surgió con el propósito de contribuir a dicha transformación y se estructura en este escrito de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, junto con la pregunta central y dos preguntas orientadoras que guiarán el análisis. A partir de ellas, se plantea el objetivo general

y los objetivos específicos, que delinean las metas de esta propuesta. El segundo capítulo está dedicado a la justificación del estudio, desarrollada a partir de seis argumentos clave relacionados con la educación inicial.

En el capítulo tres, dedicado al enfoque metodológico, se describe el procedimiento seguido para analizar los antecedentes que fundamentan la construcción del estado del arte. Este proceso se desarrolló en dos fases: la primera, orientada a la unificación de la terminología relevante, y la segunda, centrada en la aplicación del protocolo PRISMA como herramienta para la selección y priorización de artículos, en el marco de una revisión sistemática de la literatura. Además, se realiza un análisis en profundidad de los documentos seleccionados, identificando tendencias, hallazgos, tensiones, convergencias, divergencias y vacíos presentes.

El capítulo cuatro está dedicado al marco teórico, que orienta y sustenta el desarrollo de esta investigación. En él se busca contribuir a la construcción teórica del desarrollo integral desde los procesos pedagógicos, a partir de la interpretación de las distintas comprensiones expresadas por los actores involucrados en la evaluación.

El desarrollo integral, desde la perspectiva que proponen las políticas públicas para la educación inicial —como la Ley 1804 de 2016 “De Cero a Siempre”, el Decreto 1290, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial—, requiere un mayor aporte desde el ámbito educativo. Este aporte resulta significativo, ya que el paradigma interpretativo permite reconocer aspectos específicos de la evaluación, abriendo nuevas posibilidades para reflexionar sobre el ejercicio pleno de los derechos de los niños y las niñas.

Es importante destacar, como factor innovador, que la evaluación en educación inicial no debe limitarse únicamente a la observación del desarrollo, sino que también es necesario plantear otras formas de seguimiento que integren los aportes de los actores involucrados en estos procesos. En este sentido, el capítulo cinco aborda el marco categorial, el cual se construye a partir de las categorías identificadas en la investigación. Estas permiten una comprensión más profunda del objeto de estudio, ya que delimitan y sustentan los aportes desde los cuales se fundamenta esta propuesta investigativa.

El sexto capítulo delimita el marco metodológico que aporta las orientaciones con las que se van a realizar esta investigación, iniciando desde la identificación del paradigma que delimita el enfoque y método investigativo, así como la selección de los participantes y definiendo las técnicas e instrumentos, para recabar la información seguido del diseño de la investigación, la cual

tiene tres fases principales en las que se encuentran incluidos los principios éticos de esta investigación.

En el siguiente capítulo se desarrolla lo correspondiente a la fase III según el diseño investigativo, que es el análisis realizado por cada objetivo de esta investigación y de acuerdo con cada categoría propuesta. El impacto que reconoce esta investigación es la participación de los niños y las niñas en su proceso evaluativo, así como la voz de otros actores que intervienen en el sistema educativo. Este tema es de gran trascendencia para la educación en Colombia, ya que se ha avanzado en el acceso y permanencia de esta población en el sistema educativo formal, y esto hace que se necesiten nuevas formas de construir y comprender el conocimiento, que permitan un impacto en los contextos de la educación inicial, y, además, propongan posibles soluciones a un tema tan impactante como lo es la evaluación.

El desarrollo de los capítulos anteriores permite consolidar las conclusiones y recomendaciones al igual que proyectar un aporte a la línea de currículo y evaluación educativa, en primer lugar el aporte epistemológico desde la construcción de los referentes de la evaluación para el aprendizaje en Educación Inicial, además de un aporte conceptual desde el desarrollo de la reflexión y el reconocimiento de la necesidad de cambios curriculares que se enfoquen en potenciar el desarrollo integral y la evaluación en Educación Inicial y finalmente el aporte metodológico desde la investigación de la fenomenografía ya que no solo es un método de investigación educativa que permite la comprensión de cómo los sujetos experimentan un fenómeno sino que es una posibilidad metodológica diferente para realizar investigación.

1. Problema de Investigación

La educación inicial ha tomado gran relevancia en los últimos años en cuanto a su pertinencia e importancia en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos en el ámbito mundial. La declaración de Tashkent de la UNESCO (2022) centra su interés en desarrollar las capacidades intelectuales, morales y emocionales de los menores de seis años de acuerdo con las construcciones sociales del contexto donde se desenvuelven y de acuerdo con las características propias de su ser y del entorno físico, los cuales influyen para que se puedan generar diversas interacciones. Sin lugar a dudas, se reconoce la importancia de las acciones de atención integral en la primera infancia por el impacto positivo que tienen frente al retorno social; de allí que todas las investigaciones y acciones que se realicen en la primera infancia sean primordiales para el ámbito educativo (Presidencia de la República de Colombia, 2013).

En Colombia, la atención a la primera infancia es cuestión de política pública, enmarcada en la ley de Cero a Siempre. Dentro de los avances y procesos de dicha implementación, se ha postulado el desarrollo integral como término clave para el avance en los diferentes procesos. Sin embargo, se hace necesario profundizar en qué condiciones se da y qué acciones dentro de la práctica pedagógica permiten aportar al mismo.

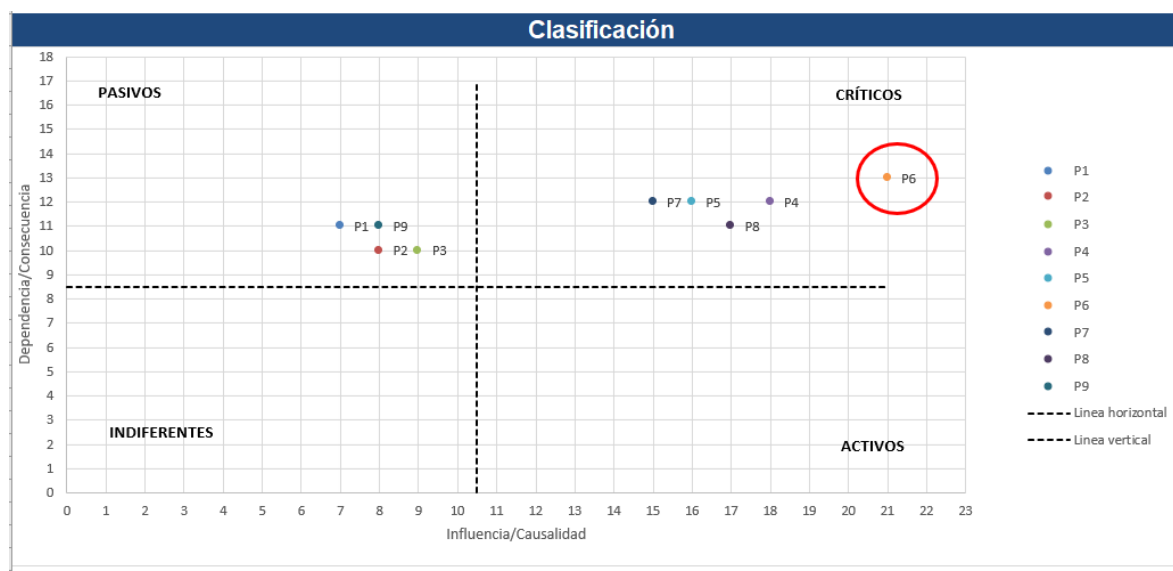
La educación inicial está mediada por los espacios formales donde las diferentes infancias pueden acceder a las influencias educativas; toda acción educativa está transversalizada por procesos de evaluación y seguimiento. Por esta razón y teniendo en cuenta la importancia de hacer aportes pertinentes al campo de la educación inicial, se delimitan a continuación algunas problemáticas identificadas, las cuales se priorizaron a través de la matriz de Vester. Esta matriz se ha implementado con más reconocimiento en el ámbito de la ingeniería y de la ejecución de proyectos, pero en los últimos años se ha utilizado en educación, como lo señalan González y Rodríguez (2022), quienes toman como referencia diferentes investigaciones educativas que han utilizado esta técnica para la priorización de sus problemáticas a intervenir en el campo educativo.

En un primer momento, se estableció una lista de problemáticas reconocidas de acuerdo con el interés de investigación, categorizadas por la letra “P” de problema y números en serie, los cuales no dependen del impacto o fuerza de la problemática, sino simplemente de la ubicación o detección de la problemática. Así se identificaron los siguientes problemáticas y se visualizan en la Figura 1, que se presenta a continuación.

Figura 1

Matriz de Vester para esta investigación

Código	Problemas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	INFLUENCIA
P1	Existe un riesgo de entender el concepto de evaluación reducido a los exámenes, desde solo la mirada de aplicación de pruebas. Mankey (2021)	0	1	1	1	0	0	0	0	1	3				7
P2	Las tensiones y desafíos que existen en educación inicial en el currículo, aspectos como la calidad educativa en el marco de atender al cumplimiento de la política pública, donde se pone al manifiesto, la edad de acceso al sistema educativo y la edad de acceso al sistema educativo y la edad de acceso al sistema educativo.	3	0	1	1	0	0	2	0	0	1				6
P3	En las prácticas en educación inicial hay mirada centrada en el desarrollo, muy desde los aspectos evolutivos donde priman la observación y el seguimiento al desarrollo. (MEN, 2014, p.78)	0	1	0	3	2	2	0	0	1	0				3
P4	Desde las diversas escuelas formativas y desde la misma práctica pedagógica existen diferencias concepto del niño y sus capacidades. Andersson & Ljungberg (2018)	0	1	3	0	3	3	3	3	1	1				18
P5	Las orientaciones metodológicas y didácticas del abordaje de la Educación inicial están basadas en la observación cualitativa del desarrollo, y es escaso el	3	3	0	0	0	3	1	0	3	3				16
P6	Falta una cultura que supere las acciones evaluativas centradas en el uso de las recompensas y calificaciones en Educación Inicial. Zerbato (2012)	2	1	3	3	3	0	3	3	0	3				21
P7	Las relaciones de poder en la evaluación (control, calificaciones- no participación) (Mankey, 2021, p. 232) (García, 2016, p. 4)	3	0	0	0	3	1	0	3	2	3				15
P8	Se evidencia una cultura evaluativa no congruente, fuera del foco de potenciar la participación y el aprendizaje. (Pérez et al, 2017, p. 62)	0	3	0	3	1	1	3	0	3	3				17
P9	Confundir la observación cualitativa y la calificación con la evaluación para el aprendizaje. (Gómez, 2018, p.22)	0	0	2	1	0	3	0	2	0	0				8
DEPENDENCIA		11	10	10	12	12	13	12	11	11	17	0	0	0	119



Nota. Plantilla de la matriz Vester, adaptada con las problemáticas identificadas en esta investigación. ([1.2 Matriz de Vester | Técnicas de Investigación: Identificación del problema \(unad.edu.co\)](#)) Fuente: UNAD (s.f).

P1: Existe un riesgo de entender el concepto de evaluación reducido a los exámenes, desde solo la mirada de aplicación de pruebas Mankey (2021).

P2: Las tensiones y desafíos que existen en educación inicial en el currículo, aspectos como la calidad educativa en el marco de atender al cumplimiento de la política pública, donde se pone al manifiesto la edad de acceso e ingreso al sistema educativo y las condiciones del contexto en la que se desarrollan los niños y las niñas, y cómo se favorece o determina el desarrollo en la educación inicial, tensiones que sin duda delimitan las acciones pedagógicas (Vera, 2022).

P3: En las prácticas en educación inicial, hay una mirada centrada en el desarrollo, muy desde los aspectos evolutivos donde priman la observación y el seguimiento al desarrollo. (MEN, 2014).

P4: Desde las diversas escuelas formativas y desde la misma práctica pedagógica existen diferencias entre el concepto del niño y sus capacidades (Andersson & Ljungberg, 2018).

P5: Las orientaciones metodológicas y didácticas del abordaje de la educación inicial están basadas en la observación cualitativa del desarrollo, y es escaso el énfasis en el aprendizaje, lo cual genera diferentes tensiones en el currículo relacionadas con las acciones pedagógicas de la educación a la que accede la primera infancia (Vera, 2022).

P6: Carencia en la delimitación de orientaciones para evaluar el aprendizaje en educación inicial, es necesario promover una cultura evaluativa que supere las acciones de solo realizar observación o de solo comunicar el proceso a padres y estudiantes a través de iconos o emoticones que no profundizan el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas (Zerbato, 2011; Pulido, 2018).

P7: Las relaciones de poder en la evaluación, marcadas por el control y la falta de participación, así como la prevalencia de las calificaciones sobre otros aspectos, han sido discutidas por varios autores (Manhey, 2021; García, 2016).

P8: Se evidencia una cultura evaluativa no congruente, fuera del foco de potenciar la participación y el aprendizaje (Pérez et al., 2017).

P9: Confundir la observación cualitativa y la calificación con la evaluación para el aprendizaje (Gómez, 2018).

La Figura 1 expuesta anteriormente ejemplifica el esquema de la matriz para esta investigación y cómo se grafican desde la matriz el análisis de las problemáticas planteadas.

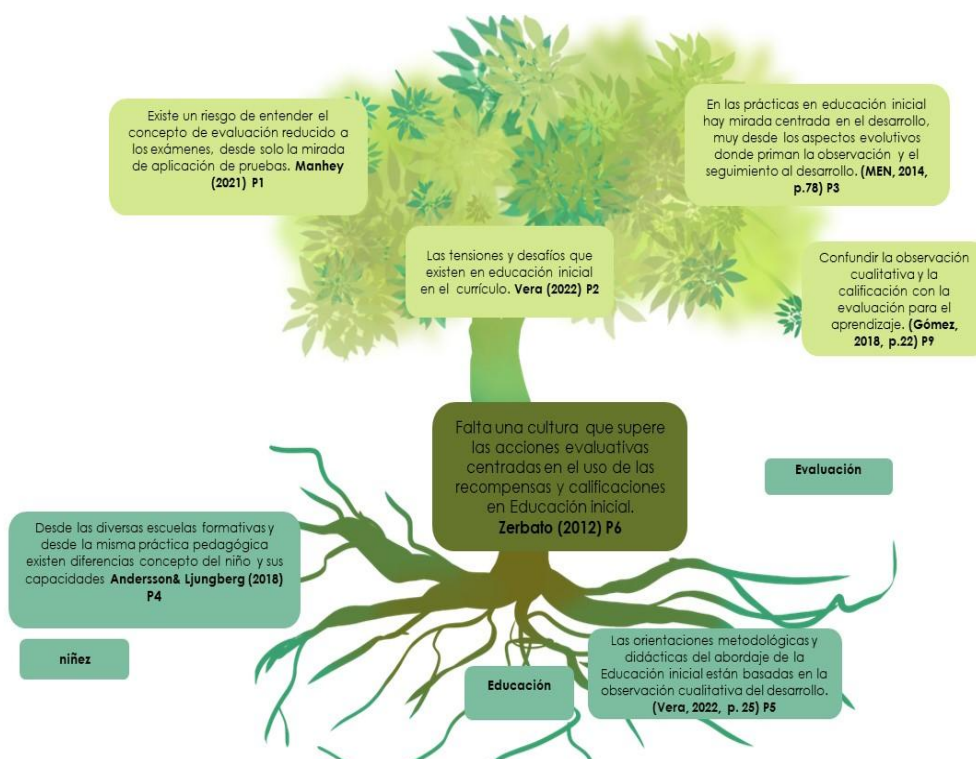
Esta estructura proporciona una visión detallada de los desafíos y cuestiones relevantes que rodean el tema de investigación. La utilización de esta matriz en la categorización de estos permite identificar de manera precisa y sistemática los aspectos clave que requieren atención en el análisis

y la posterior búsqueda de soluciones. A través de esta metodología, se puede profundizar en las áreas críticas que conforman el contexto de estudio y establecer causas y consecuencias de acuerdo con un análisis de relación de causalidad con unas variables de dependencia/consecuencia y codependencia/causas, ya que el problema central de la investigación, codificado como P6, se determinó en función de la problemática que mostraba mayor influencia y dependencia en relación con las demás, según la metodología propuesta por la matriz. Esto permitió identificar con mayor claridad y rigurosidad las causas y las consecuencias que se correlacionan con el problema priorizado.

Lo que permitirá desarrollar una comprensión más completa y enriquecedora de las problemáticas abordadas. Estas fueron graficadas a través de un árbol de problemas, el cual se presenta a continuación en la Figura 2.

Figura 2

Árbol de problemas definido para esta investigación



Nota. Imagen de árbol tomada de Canva y adaptada con la información de causas y consecuencias identificadas en esta investigación. Elaboración Propia.

En la Figura 2, se evidencian las raíces del problema, donde se establecen las causas asociadas a la falta de una cultura evaluativa que supere las acciones evaluativas centradas en el uso de recompensas o en solo la observación por parte del docente; en el campo de educación, la falta de orientaciones en la evaluación en educación inicial que vincule los aprendizajes (Rivera & García, 2016). Y en lo referente a la evaluación, la tendencia hacia una cultura evaluativa que se aleja del enfoque de promover la participación y el proceso de aprendizaje (Manhey, 2021), ya que se identifican desequilibrios en las relaciones de poder en el proceso de evaluación, donde el control desde la observación y las calificaciones desde las recompensas gráficas prevalecen sobre la participación de los niños y las niñas (Ravela, 2009).

Otro factor de influencia es que existen diferencias en la concepción de las capacidades de los niños y las niñas, tanto desde las diversas escuelas formativas como desde la propia práctica pedagógica. Guzmán & Bernal (2009) señalan que dentro de las aulas y en los diferentes ambientes de aprendizaje, que son los lugares donde suceden los procesos evaluativos, hay acciones que se centran en el desarrollo de competencias y habilidades definidas por las escalas de seguimiento, observación y valoración del desarrollo infantil. Otras acciones están ligadas a la calificación de las actividades o experiencias que promueven los aprendizajes, comunicadas a través de caritas felices (Pulido, 2018), lo que evidencia vacíos en cuanto a la conceptualización y orientaciones previas para la evaluación, como lo señala Peralta (2003). La importancia de plantear conceptos reconstruidos de la niñez se convierte en uno de los desafíos que ha identificado para los educadores en la infancia, siendo necesaria una mirada más amplia de la evaluación, como proceso clave y vital en la educación inicial, ya que el deber ser es fortalecer los currículos con orientaciones pertinentes de acuerdo a las diferentes realidades, que generen preguntas reflexivas, un ejemplo claro es The kindergarden program cuyo papel no es solo dar orientaciones, sino guiar a los docentes a repensar las prácticas tradicionales en el entorno de aprendizaje y avanzar hacia prácticas que reflejen la comprensión actual de cómo los niños aprenden mejor (Ontario, 2016).

Después de especificar las causas asociadas al problema central para esta investigación, se exponen las consecuencias identificadas en la Figura 2. La primera de ellas se evidencia al confundir la observación cualitativa con la evaluación; si bien es necesario hacer una descripción cualitativa del proceso, no necesariamente implica que se esté realizando la evaluación, por cuanto es importante incluir las evidencias del aprendizaje para que la evaluación no quede sesgada solo a niveles de desempeño (Gómez, 2018). La evaluación tiene una connotación diferente y posee un

alto valor formativo y no se debe limitar únicamente a la observación del adulto hacia el menor, como lo menciona García (2016); no es una receta con una sola forma de ejecutarse, sino que tiene un significado con mayor profundidad.

Adicionalmente, la pandemia visibilizó un escenario para repensar las prácticas pedagógicas, sobre todo las relacionadas con los procesos implícitos en el aprendizaje y la forma de obtener como docentes esas evidencias de aprendizaje real de los estudiantes, en este contexto la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes se vuelve un aspecto importante para la educación inicial, dejando al descubierto algunas de las tensiones que existen en los currículos.

Según lo planteado por Vera (2022), existen diversas tensiones dentro de las cuales se puede vislumbrar la función asistencialista del currículo, que desconoce el aspecto pedagógico práctico referente a las metodologías para el aprendizaje, que se pueden desarrollar en esta etapa vital de la vida que es la infancia. Estas tensiones que son de carácter pedagógico ideológicas y psicosociales asociadas a la implementación curricular, cuando son analizadas desde la cultura, la cotidianidad y el conocimiento también dejan entrever una mirada centrada en el desarrollo únicamente. Es evidente que el currículo del siglo XXI para educación inicial tiene como desafío reflexionar acerca de abordar el desarrollo de manera más participativa y permanente. Es importante mencionar que no solo el seguimiento al desarrollo debe primar, también se debe priorizar el aprendizaje y no dejarlo relegado a aspectos de revisión curricular o a las comprensiones que los docentes tengan.

Es importante plantear que el concepto de evaluación en educación inicial muchas veces es entendido de una forma reduccionista, como lo señala Acosta (2003); esta es una de las causas asociadas a la falta de orientaciones que potencien que la evaluación deba ser vista como un proceso necesario para el aprendizaje e indudablemente requiere la participación e interacción de todos los actores involucrados; para Sathasivam & Abdul (2021), esto es algo difícil de alcanzar, además el contexto de la educación inicial requiere una mirada rigurosa que no limite únicamente la evaluación a procesos de observación de acuerdo con escalas del desarrollo.

Esta investigación centra su atención en la evaluación para el aprendizaje, como un aporte al desarrollo integral, que se convierte en uno de los objetivos clave cuando de atención a la primera infancia se trata. Desde la política pública, tiene una connotación única y multidimensional; este aspecto es crucial porque permite encontrar relevancia global, ya que una de las metas trazadas de la agenda 2030 es brindar una educación de calidad que promueva los

derechos de los niños, donde se garantice el acceso a edades tempranas y se fomenten oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, las limitaciones y consecuencias de la pandemia han sido devastadoras a escala mundial. Según el informe sobre los objetivos de desarrollo sostenible, en adelante ODS, la ONU (2022) indica que la pandemia de COVID-19 amplió las brechas en el aprendizaje y el bienestar de los niños, enfatizando la necesidad global de que los gobiernos implementen programas que incidan en la recuperación de los aprendizajes perdidos.

Sin embargo, no todos los niños y niñas, pertenecientes a la primera infancia ingresan a los contextos escolares, entre los factores identificados, se encuentran aspectos netamente relacionados con la educación y el cuidado a los que pueden acceder, de acuerdo con las políticas públicas implementadas en cada país; según el SITEAL (2019), el cual es el sistema de Información de tendencias en América Latina en países como Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana; la tasa de escolarización para este grupo poblacional se encuentra entre el 71 y 89 %, la Figura 3, muestra como la tendencia es a aumentar la tasa de escolarización.

Figura 3

Tasa de escolarización de niños y niñas de 5 años y gasto público en educación inicial

País	Tasa de escolarización (cca. 2015)			Variación cca. 2005 - cca. 2015			Gasto público en nivel inicial como porcentaje del gasto total en educación (a)
	Total	Rural	Clima educativo bajo	Total	Rural	Clima educativo bajo	
Argentina	95.5	s/d	90.3	1.3	s/d	0.0	8.2%
Bolivia (EP)	71.8	60.3	65.2	43.1	45.3	73.2	5.0%
Brasil	91.4	87.5	87.0	18.0	42.3	27.0	10.1%
Chile	97.2	94.0	88.1	11.4	34.5	15.5	15.5%
Colombia	88.7	81.1	80.4	10.1	15.0	17.6	5.7%
Costa Rica	82.4	81.1	73.4	43.2	49.5	64.4	6.1%
Ecuador	95.0	93.2	90.3	10.6	20.8	18.1	4.8%
El Salvador	72.3	59.9	56.1	26.9	36.7	39.6	7.6%
Guatemala	31.4	21.9	20.1	-11.4	-9.7	-17.9	10.6%
Honduras	73.2	66.6	62.7	55.6	64.7	65.4	7.3%
México	97.4	96.2	92.2	4.1	2.8	8.7	10.4%
Nicaragua	62.0	55.0	52.9	1.6	6.9	14.5	3.6%
Panamá	84.6	74.7	67.3	12.0	10.5	8.9	3.0%
Paraguay	75.4	65.3	56.2	92.4	128.5	90.2	6.1%
Perú	93.0	70.3	90.2	44.4	28.5	109.8	16.6%
República Dc	86.9	89.9	82.0	14.3	26.3	18.7	4.2%
Uruguay	98.6	99.7	98.9	3.6	19.3	10.2	10.2%
Venezuela (RB)	93.3	s/d	84.8	10.2	s/d	15.5	7.2%

Nota: (a) CIMA- BID.

Nota. Tomado de la publicación del SITEAL (2019) con base en las Encuestas de Hogares de cada país.

Una forma de medir el acceso a los servicios de escolarización en educación inicial es a través de las tasas de asistencia. En Colombia se hace a través del Sistema Nacional de Indicadores Educativos para Educación Preescolar, Básica y Media, el cual ha sido diseñado con el propósito de proporcionar una evaluación integral del sistema educativo del país. Estos indicadores se han organizado en cinco categorías fundamentales: contexto, recursos, proceso, resultado, e impacto. Dentro de la categoría de contexto se mide entre otros indicadores, el índice de pobreza multidimensional el cual tiene la medición de la inasistencia escolar dentro de las variables asociadas; además del rezago escolar y las barreras de acceso a servicios para cuidado de la primera infancia. Dentro de estas mediciones, es importante hacer seguimiento al acceso de la población infantil al sistema educativo formal, denominado educación inicial. Este acceso se mide a través de las tasas de asistencia, según SITEAL (2019), como se ilustra en la Figura 3. Colombia se encuentra en 88,7 %, con un gasto público del 5,7 %, muy por debajo de Uruguay, cuya tasa de asistencia alcanza el 98,6 %, o de países como Argentina y Brasil, que presentan una mayor inversión pública y niveles de asistencia más elevados. Chile también lidera en sus indicadores de asistencia, con un porcentaje de gasto público del 15,5 %.

En Colombia, la educación inicial ha conseguido avances significativos en los años recientes, los cuales se evidencian en la expansión de la cobertura y la mejora de la calidad. La tasa de asistencia de niños de entre 3 y 5 años alcanzó el 87,5% en 2022, lo que refleja un incremento considerable. Este avance ha sido impulsado por la implementación de la Política Nacional de Cero a Siempre, cuyo objetivo es garantizar el desarrollo integral de la primera infancia. Así mismo, programas como De Cero a Siempre y Hacia una Educación Inicial con Calidad han sido esenciales para optimizar la atención educativa en esta etapa.

En el modelo colombiano de medición de la calidad de la educación inicial, se distinguen dos componentes esenciales: calidad estructural y calidad de proceso pedagógico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021).

El componente de calidad estructural evalúa las condiciones materiales, humanas y ambientales que sostienen el desarrollo de las prácticas educativas. Su medición se realiza a través de distintas escalas específicas: el Índice de riesgos alrededor del establecimiento educativo (EE) y el Índice de riesgos dentro del EE, que permiten identificar factores que pueden afectar la seguridad y el bienestar de los niños y niñas; el Índice de propiedades del aula, que analiza las condiciones físicas y los recursos disponibles en los espacios educativos; y el análisis del talento

humano, centrado en las cualificaciones y capacidades del personal encargado de la atención y educación de la primera infancia (MEN, 2021).

Por otro lado, el componente de calidad de proceso pedagógico se enfoca en las prácticas educativas y las interacciones que ocurren en el aula. La medición de este componente se realiza mediante dos instrumentos: la Escala de calidad pedagógica, que analiza aspectos como la pertinencia, intencionalidad y efectividad de las prácticas pedagógicas, y el Índice de actividades, que registra la diversidad, calidad y pertinencia de las actividades propuestas para promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas (MEN, 2021).

Ambos componentes, en conjunto, ofrecen una visión holística de la calidad educativa en la educación inicial, articulando las condiciones estructurales con las prácticas pedagógicas, en coherencia con los principios de garantía de derechos y desarrollo integral en la primera infancia.

Aunque los indicadores de calidad en la educación inicial en Colombia consideran dimensiones como el talento humano —evaluando el nivel educativo de las docentes, su experiencia laboral, la formación continua y la participación de otros profesionales— y el índice de actividades pedagógicas —centrado en la observación de prácticas vinculadas al desarrollo de competencias en diversas áreas—, persiste una limitación importante: la débil incorporación de los procesos evaluativos y de retroalimentación directa a los estudiantes como parte esencial de la medición de la calidad. La estructura actual privilegia variables más cuantificables, como la cantidad y variedad de actividades realizadas o las credenciales académicas de los docentes, dejando en un segundo plano aspectos cualitativos cruciales, como la evaluación formativa y el acompañamiento personalizado que permite a los niños y niñas construir aprendizajes significativos. Esta omisión refleja una visión parcial del proceso educativo, ya que la calidad no puede reducirse únicamente a la existencia de actividades o a la trayectoria profesional de los docentes, sino que debe contemplar también las interacciones pedagógicas que favorecen la reflexión, el diálogo, la participación activa y el reconocimiento de los avances individuales en el aprendizaje infantil.

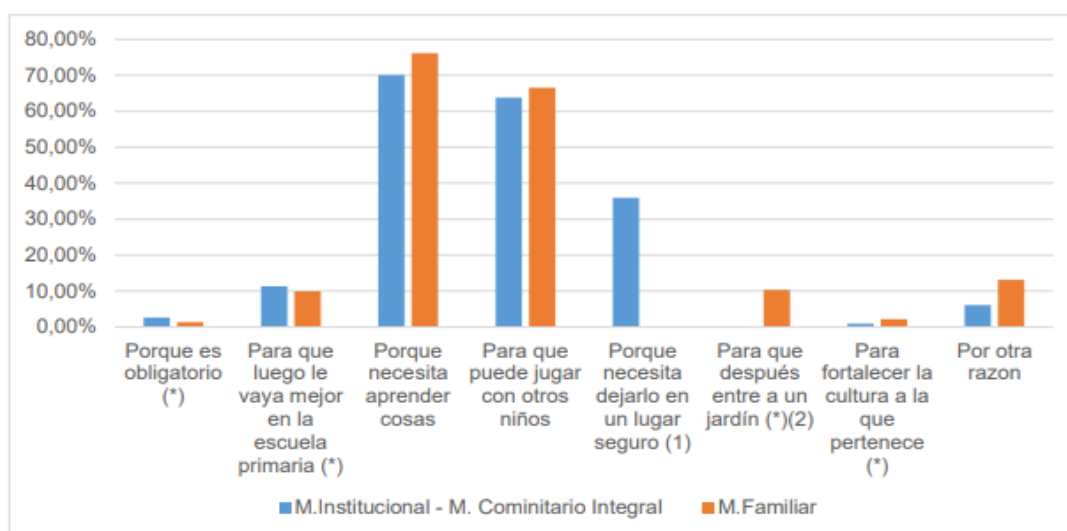
No obstante, todavía existen desafíos importantes. Un sector de la población infantil todavía carece de acceso a la educación inicial, especialmente en zonas rurales y de difícil acceso. En lo que respecta a la calidad, se evidencian desigualdades en la prestación del servicio, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer la formación docente y mejorar la infraestructura educativa. Adicionalmente, la financiación sigue siendo un reto crucial, ya que la

inversión en educación inicial continúa siendo inferior en comparación con otros niveles educativos.

Asimismo, se requiere una mayor articulación entre los diferentes sectores que atienden a la primera infancia, como salud, educación y protección social, para asegurar un enfoque integral y coordinado. Las políticas de cuidado y educación en la primera infancia juegan un papel crucial en la ruptura del ciclo de pobreza intergeneracional “las políticas de cuidado y educación para los primeros años son vitales para romper el círculo de transmisión intergeneracional de la pobreza” (Minujin et al., 2014, p. 18). Además, el aprendizaje es un aspecto importante en la educación el cual inicia desde el mismo momento del nacimiento como lo refiere el DNP (2007). Además de ser un aspecto de relevancia política, el ámbito pedagógico adquiere un papel central, ya que la mayoría de las acciones implementadas tienen como propósito fortalecer el desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2014). A esto se suma, según el informe del DNP (2018), que cuando las familias deciden vincular a sus hijos a los servicios de educación inicial, su principal motivación es el reconocimiento de la necesidad de potenciar sus aprendizajes y promover la interacción con otros. Esta perspectiva se distancia de la visión reduccionista que concibe la educación inicial únicamente como una preparación para la educación primaria o como un medio para alcanzar determinados hitos de desarrollo según la edad. A continuación la Figura 4.

Figura 4

Razones que motivan la asistencia de los niños y las niñas a los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral



*Dato no cumple con el criterio de calidad definido para el informe, razón por la cual no es posible afirmar o concluir asuntos relacionados con esta variable

(1) esta variable solo aplica para modalidad institucional y comunitaria integral

(2) esta variable solo aplica para modalidad familiar

Nota. Tomado de la UT Econometría-SEI 2018 a partir de datos de la encuesta

La Figura 4 presenta los resultados de la encuesta realizada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2018), en la cual se indagaron las razones con mayor peso para las familias al momento de acceder a los programas ofrecidos en el marco de la atención integral a la primera infancia, específicamente en las distintas modalidades de educación inicial en Colombia.

Esta medición incluyó dos modalidades: institucional y comunitaria integral, y familiar. La primera abarca centros de desarrollo infantil (CDI), hogares infantiles (HI), hogares empresariales (HE), hogares múltiples (HM), colegios, jardines sociales, preescolar integral, desarrollo infantil en establecimientos de reclusión e instituciones educativas. La modalidad familiar, por su parte, comprende los centros de desarrollo infantil en medio familiar (DIMF) y los hogares comunitarios de bienestar (FAMI) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.

En ambas modalidades, más del 70 % de los padres y/o cuidadores reconocen la importancia de la asistencia de los niños, destacando la necesidad de que aprendan. Además, más del 60 % valora la interacción social a través del juego, mientras que un porcentaje inferior al 10 % considera que esta experiencia beneficiará su rendimiento en procesos educativos futuros.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, el aprendizaje ocupa un lugar relevante en la educación inicial. Ahora, todo proceso formal de educación aborda no solo el aprendizaje sino también la evaluación, ya que va ligada al seguimiento y valoración de las acciones educativas.

Es justo frente a estos aspectos que se plantea el problema central que se aborda en esta investigación, y es que en educación inicial existe una carencia en la delimitación de orientaciones para evaluar el aprendizaje. Es necesario promover una cultura evaluativa que supere las acciones de solo realizar observación o de solo comunicar el proceso a padres y estudiantes a través de íconos o emoticones que no profundizan el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, como lo sustentan Zerbato (2011) y Pulido (2018).

Estas prácticas son observables en el aula, donde, por ejemplo en algunas prácticas de aula, para comunicar los resultados del proceso de evaluación, en lugar de utilizar números o letras, se emplean imágenes de caritas felices o tristes para categorizar el desempeño de los estudiantes. Cada ícono representa un nivel diferente de logro o comprensión y se asocia habitualmente con descripciones como “excelente”, “bien”, “regular” o “necesita mejorar”. Esto, en gran parte, se debe a la falta de orientaciones claras sobre cómo realizar y comunicar la evaluación en la educación inicial. Donde se promueve una evaluación formativa, lo que genera que en las prácticas se desarrollen acciones que distan del sentido real de la evaluación (García, 2016).

Estas prácticas se han normalizado culturalmente por diversos factores, entre ellos se encuentran la falta de formación referente a cómo realizar una evaluación de acuerdo a las necesidades actuales, Moreno (2011), asoció lo planteado a que puede ser que algunos docentes no estén preparados para enseñar, les falte el tiempo o los conocimientos suficientes para cambiar sus conceptos y abandonar o reemplazar sus viejos hábitos, procedimientos y métodos de evaluación. Sin embargo, si se piensa en los procesos de aprendizaje a desarrollar en los niños y niñas, es imposible no considerar los procesos de evaluación que son inherentes en este contexto.

Precisamente, la premisa anterior establece un contexto en el cual aprender a aprender adquiere una gran relevancia para adaptarse a los cambios continuos que caracterizan la educación. En este sentido, la evaluación debe ser considerada como un componente esencial del proceso de aprendizaje, ya que posibilita una identificación más consciente de las necesidades individuales del estudiante a través de las interacciones y desempeños que este demuestra.

Es importante construir y comprender colaborativamente alternativas que den cuenta de las necesidades del contexto. Así, de acuerdo con Castañeda (2013), para esa construcción es necesario entender que la escuela es un sistema donde padres, cuidadores, estudiantes, maestros y directivos no solo se encuentran en el espacio educativo, sino que tienen la capacidad de interactuar con él; en estas interacciones es donde se generan y promueven diferentes aprendizajes; en el contexto de la educación inicial es importante ver la evaluación como un pilar clave para propiciarlos y potenciarlos. Cabe aclarar que, aunque en esta etapa de la vida humana es importante hacer valoración y seguimiento a los diversos desarrollos, también es necesario sentar las bases de un aprendizaje real donde el estudiante tenga un rol protagónico en todos los procesos implícitos.

La evaluación en este caso propicia las interacciones que se dan dentro de la escuela como sistema, es un proceso que está susceptible de cambios emergentes en la educación, como el fomentar una cultura evaluativa que garantice una evaluación para el aprendizaje alejada de emociones que generen miedo o rechazo, como lo propuso en sus conclusiones (Puñez, 2015), donde es importante el reconocimiento de los otros como agentes activos en el proceso educativo, con capacidades, habilidades y expectativas frente al proceso de evaluación en educación inicial, como lo planteó la OCDE (2001) es necesario apoyarse en los padres de familia y lo que conocen de sus hijos para que se dé la continuidad del aprendizaje en casa, además de la importancia de promover actitudes y conductas positivas hacia el aprendizaje de los niños y las niñas, como la motivación, la autorregulación y la participación permanente (Sofou & Jiménez, 2020).

Es innegable que la atención que se le ha dado a la primera infancia, en cuanto a su pertinencia e importancia en el desarrollo de los niños y las niñas como sujetos de derechos, ha permitido la consolidación de nuevas concepciones sobre la niñez. Esto ha facilitado el avance en la garantía de sus derechos, al reconocer más claramente sus capacidades para interactuar, relacionarse y participar.

Sin embargo, en el ámbito educativo, cuando los niños y las niñas pertenecientes a la primera infancia ingresan a los contextos donde tienen acceso a la educación inicial, se encuentran aspectos de la realidad del aula, como es la cultura evaluativa del entorno escolar, muchas veces una cultura relacionada con la obtención de iconos que representan emociones al cumplir los logros propuestos, donde no es potenciada la participación dentro del proceso. Es importante entender esta participación desde los planteamientos de Novella y Trilla (2014), como participación genuina, no siendo solo el sujeto observado u observable, sino que tenga la posibilidad de interactuar, de hacer visible su voz, su pensamiento y sus ideas.

Las prácticas actuales en la educación inicial requieren una mirada y unas directrices que ayuden al desarrollo de estrategias dentro de los espacios escolares donde los niños y las niñas sean participantes activos de los aprendizajes, y que la cultura evaluativa supere las acciones centradas en comunicar los resultados de los procesos a través de imágenes o emojis y propiciar que se potencie la participación y el aprendizaje, para aportar al desarrollo integral.

Por eso, para esta investigación se plantean las siguientes preguntas que ayudan a abarcar el interés investigativo y las problemáticas anteriormente expuestas.

1.1 Pregunta problema

¿Cuáles son las orientaciones de evaluación para el aprendizaje en educación inicial que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia?

1.1.1 Preguntas orientadoras

¿Qué se requiere incluir para diseñar los referentes de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, de cara al desarrollo integral en niños y niñas, en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia?

¿Cuáles son las comprensiones sobre evaluación para el aprendizaje en los estamentos de la comunidad escolar, así como en los referentes nacionales que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial, en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia?

1.2 Objetivo General

Proponer los referentes de evaluación para el aprendizaje en la educación inicial, que favorezcan el desarrollo integral en niños y niñas, en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar los referentes existentes sobre la evaluación para el aprendizaje en la política pública a nivel nacional que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial.
- Comparar las comprensiones sobre evaluación para el aprendizaje en los actores de la comunidad escolar, que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial, en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.
- Relacionar en unidades de sentido las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas, para la construcción de los referentes evaluativos.

2. Justificación

Pensar en el lugar que ocupa la evaluación para el aprendizaje en las prácticas pedagógicas de la educación inicial no es una tarea sencilla. Esto requiere proponer una evolución conceptual y práctica de una temática que puede suscitar subjetividades y emociones diversas, derivadas de las concepciones formadas a partir de la experiencia y formación de los diferentes actores que participan en la educación inicial. Esta complejidad es un motivo suficiente para ahondar y justificar la pertinencia del objeto de conocimiento para esta investigación.

Es conveniente llevar a cabo esta investigación debido a que, al profundizar en los aspectos clave de la atención integral a la primera infancia, se evidencia su importancia en las políticas públicas de Colombia. En este sentido, la educación inicial emerge como una de las acciones

centrales para garantizar y cumplir con dicha atención a la primera infancia. Por lo tanto, la justificación de esta investigación se fundamenta en los argumentos que respaldan el diseño de la política pública de la primera infancia en el país, abarcando aspectos legales y políticos, científicos, sociales y culturales, económicos y éticos. Estos argumentos serán expuestos detalladamente a continuación, permitiendo así vislumbrar el sentido y la utilidad de este estudio.

Desde el argumento legal y político, uno de los vínculos fundamentales para el desarrollo humano es la educación. Simarra y Madariaga (2012) señalan la importancia y evolución de las políticas formuladas en Colombia, las cuales se vuelven un eje estructurante para garantizar la atención integral a la primera infancia.

En Colombia se ha avanzado en la atención educativa formal de la niñez en el rango de edad de 3 a 5 años, pero actualmente el único grado obligatorio para la primera infancia es el grado transición, como lo plantea la Ley 115 de 1994 en sus artículos 11, 15 y 17, a esta modalidad de atención educativa, en esta etapa de la vida, se reconoce en esta investigación como educación inicial, que adquiere validez y relevancia, no solo por los compromisos internacionales que acoge el país, sino por su importancia para potenciar el desarrollo. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) destaca que la educación diferencial dirigida a la niñez prioriza la calidad y pertinencia de las interacciones, con un enfoque en procesos permanentes. Además, permite a los niños y niñas “potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos” (p. 8).

Retomando lo anterior, la educación inicial debe ser una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de los niños. Este desarrollo debe ser entendido como un derecho que no puede ser dividido ni fragmentado, ni limitarse a un único tipo de desarrollo. Para garantizar este derecho en Colombia se plantean las siete realizaciones que son vistas como las condiciones para materializar este derecho y posibilitan el desarrollo integral. De acuerdo con el Congreso de la República de Colombia (2016), la Ley 1804 establece que la primera infancia debe contar con condiciones esenciales para su desarrollo integral, tales como la presencia de cuidadores principales que garanticen pautas de crianza adecuadas, el acceso a un estado óptimo de salud y nutrición, ambientes propicios para el desarrollo, construcción de identidad en diversidad, expresión de sentimientos y opiniones, y un contexto que promueva sus derechos y garantice su cumplimiento (Artículo 4).

Las realizaciones que esta investigación busca promover se orientan a hacer partícipes a cada niño y niña de sus propios procesos educativos, así como a garantizar la vivencia de ambientes adecuados en los que sus opiniones sean valoradas como parte fundamental del desarrollo integral de sus capacidades, potenciando así el ejercicio de su ciudadanía desde una edad temprana. Este enfoque constituye una contribución innovadora al campo de la educación inicial, pues trasciende la mera transmisión de conocimientos para fomentar una cultura de participación y empoderamiento en los procesos evaluativos.

Desde esta perspectiva, el desarrollo integral parte de una comprensión holística del ser humano y exige reconocer que “investigar con y sobre los niños implica tener presente la integralidad que debe caracterizar sus procesos de desarrollo” (Jaramillo & Lourdes, 2013, p. 156). Sin duda, esto contribuye a la consolidación de nuevo conocimiento emergente desde el ámbito académico, lo cual permitirá explorar otras formas de posibilitar el desarrollo integral, un aspecto no solo necesario, sino pertinente y valioso para la realidad educativa en Colombia.

Otro argumento importante acerca de la relevancia de esta investigación es el argumento científico sobre la intervención educativa en edades tempranas, donde no solo se evidencia su impacto en el desarrollo, sino que se argumenta que los primeros años de vida son determinantes para los aprendizajes. Desde la neurociencia se ha comprobado que el cerebro posee una gran capacidad de generar nuevas conexiones neuronales que se afirman cada vez que se produce una nueva experiencia, sentando las bases para entender cómo sucede el aprendizaje desde las interacciones y estímulos que recibe del ambiente. Así las personas que interactúan con el niño se convierten en creadores de conexiones neuronales (Villeneuve, 2016); es decir, no solo es importante centrarse en el desarrollo únicamente, sino que hay que pensar en el rol preponderante que el aprendizaje tiene.

Es necesario tener en cuenta que los aprendizajes en la primera infancia no se producen de manera fragmentada ni responden únicamente a una dimensión del desarrollo, sino que emergen de forma integrada a partir de las experiencias vividas por los niños y las niñas, mediante las cuales generan nuevas conexiones neuronales. En este sentido, resulta fundamental diseñar ambientes significativos que favorezcan la apropiación de nuevos aprendizajes. Este proceso forma parte de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), que proporciona información valiosa sobre el pensamiento actual de los niños. El aprendizaje y la evaluación son procesos continuos y estrechamente interrelacionados. Como lo plantea el Programa de Educación Inicial de Ontario

(2016), los educadores y los niños construyen una comprensión compartida de lo aprendido y acuerdan los pasos siguientes, es decir, co-construyen el aprendizaje.

Según Perkins (2010), uno de los principales retos de la educación consiste en ayudar a aprender aquello que no se adquiere de manera natural en la vida cotidiana. En esta línea, la presente investigación busca resaltar la necesidad de valorar el desarrollo infantil, así como de promover activamente los aprendizajes en lugar de limitarse a verificarlos. Por esta razón, se considera pertinente profundizar en la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) como una herramienta clave. La articulación efectiva entre los procesos de aprendizaje y evaluación en la educación inicial resulta esencial para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, al permitir una comprensión más profunda de sus avances y necesidades.

Esta integración tiene un impacto significativo en varios aspectos de la educación y puede conducir a transformaciones importantes en el sistema educativo. Entre los impactos que se pueden generar al articular el aprendizaje y la evaluación, destacan los siguientes:

En primer lugar, se mejora la comprensión del progreso individual, permitiendo identificar de manera precisa las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como adaptar la enseñanza de forma oportuna. Además, involucra activamente al niño o la niña en la identificación de los retos que enfrenta en su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se favorece un cambio de un enfoque centrado en resultados a un enfoque basado en procesos. Esto permite prestar mayor atención a cómo los niños están aprendiendo, qué estrategias utilizan y cómo pueden mejorar, lo cual resulta fundamental para implementar efectivamente la evaluación formativa en el aula.

En tercer lugar, se promueve la motivación intrínseca. Valorar y potenciar el proceso de aprendizaje fomenta una participación genuina de los estudiantes, quienes se sienten más comprometidos, lo que, a su vez, puede derivar en un aprendizaje más profundo y duradero.

Finalmente, al integrar la evaluación de manera natural en el proceso de aprendizaje —y no como un evento aislado— se reduce el estrés y la ansiedad asociados tradicionalmente a pruebas y exámenes. Los niños se sienten más seguros al saber que están siendo acompañados en su proceso de aprendizaje, en lugar de ser únicamente evaluados o juzgados por su desempeño.

Si bien es cierto que las prácticas pedagógicas en la educación inicial han avanzado hacia una mayor pertinencia, persisten ciertos enfoques culturales que inciden en la forma como se concibe y comunica la evaluación. Una de estas perspectivas relacionada con la cultura de las

recompensas, caracterizada por el uso habitual de símbolos como caritas felices o refuerzos positivos en la retroalimentación que se entrega a los niños. Esta práctica, cada vez más demandada tanto por las familias como por los propios estudiantes, se ha naturalizado en el desarrollo de las actividades en el aula. Al respecto, Mercado y Martínez (2014) advierten que “se da una calificación sin significado y apuntar en las tareas frases de aliento o desaliento a los alumnos observa una gran tendencia a señalar aciertos y errores, en marcar con algún sello, dar (bien hecho, sigue así, esfuérzate más)” (p. 553), lo cual puede limitar el alcance formativo de la evaluación.

Una segunda perspectiva es la tendencia a reducir la evaluación al seguimiento del desarrollo infantil. En Colombia, la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (EVCDI-R) se utiliza para observar las interacciones de los niños y las niñas con su entorno como indicador de su desarrollo (Presidencia de la República, 2016). No obstante, como plantea Moreno (2016), la evaluación debe entenderse como un proceso orientado a facilitar el aprendizaje, más allá de la simple verificación de competencias. En esta línea, los documentos orientadores enfatizan que la evaluación no debe limitarse a la aplicación de pruebas o a la observación cualitativa del adulto, sino que debe responder a un enfoque social y cultural, en el que se reconozca a los niños como sujetos activos en sus propios procesos de aprendizaje.

Abordando el argumento económico, la inversión que hacen los países para garantizar la atención integral a la primera infancia, no debe quedar rezagada solo a factores de ingreso y reporte de información en bases de datos o plataformas con sistemas de seguimiento, ya que esto reduce esta atención únicamente a prácticas asistencialistas que lo que hacen es perpetuar las prácticas anquilosadas de trabajo práctico con los niños y las niñas, por ello, se debe aportar desde investigaciones como esta, que permitan una comprensión de que no solo es garantizar un acceso y pertenencia al sistema educativo, en cambio se debe garantizar una atención de calidad que promueva nuevos puntos de vista que puedan contribuir a mejorar las acciones al interior de las aulas, tal como lo menciona Ordóñez (2013) quien señala la importancia de la investigación en primera infancia para la transformación de teorías del desarrollo.

Según el proyecto de ley 088, planteado por el Ministerio de Hacienda (2023), en el año 2022 se destinaron 784 mil millones de pesos para el funcionamiento de la educación preescolar, básica y media, lo que representa cerca del 20 % del presupuesto general destinado a inversión. Sin embargo, este monto no corresponde a un rubro específico para la educación inicial, lo cual

limita las acciones efectivas dirigidas a la formación de docentes y a la investigación en este campo.

Es importante señalar que la información sobre la inversión social en primera infancia, reportada en el Sistema de Información de Primera Infancia (SIPI), contribuye al seguimiento y la medición del compromiso de los Estados, así como a la evaluación de las acciones efectivas que adelantan para garantizar los derechos de la niñez, donde ponen en manifiesto las implicaciones positivas y negativas de no invertir en primera infancia. Sin duda alguna, invertir en la infancia contribuye significativamente a la construcción de capital cultural, en palabras de Flórez y Torrado (2013), “es decir, como instrumento de riqueza intelectual y cognoscitiva reconstruido por la familia y el sistema educativo de un país” (p. 23).

Para Colombia, el índice de PIB que se garantiza desde las políticas sociales vinculadas a la primera infancia tiene un porcentaje de 0.5%, por debajo de otros países como Honduras, Paraguay, México, Guatemala, El Salvador, Perú y Costa Rica. SIPI (2015). Adicionalmente, el nuevo Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, *Colombia Potencia Mundial de la Vida*, actualmente en revisión en el Senado de la República, le apuesta a la medición nacional de la calidad de la educación inicial que ofrecen las instituciones educativas en el nivel preescolar, estas apuestas para que sean favorables al desarrollo del país, deben tener de base en las prácticas pedagógicas orientaciones claras, justo es el vacío conceptual que esta investigación quiere abordar ya que en educación inicial es importante ver la evaluación para el aprendizaje como la oportunidad de generar espacios de participación efectivos y afectivos para la primera Infancia.

Finalmente, desde el argumento ético, los actores que interactúan en los diversos sistemas (estudiantes, familias, docentes, instituciones, estado) que componen la educación inicial tienen un compromiso ético en brindar oportunidades de participación en condiciones justas y equitativas. Si bien dentro del quehacer pedagógico la evaluación es una acción humana realizada por y con seres humanos, debe darse de tal forma que no se reduzca la comprensión y participación de los niños en este proceso. Esta mirada es entendida desde la responsabilidad social que se tiene desde las diferentes esferas de participación, para transformar aspectos que históricamente han sido relegados en la educación inicial y que sin duda ayudarán a reducir brechas culturales para el acercamiento y apropiación de los aprendizajes.

Ante esta posibilidad investigativa, y con el ánimo de contribuir en el ámbito educativo, esta investigación se enmarca en la línea currículo y evaluación y pretende continuar posicionando

la educación inicial como un tema prioritario que exige nuevas miradas, sobre todo las referentes a potenciar el aprendizaje, mediante la evaluación como proceso implícito del acto educativo, visibilizando que no solo es garantizar el acceso a educación inicial y hacer seguimiento al desarrollo integral, sino que es necesario priorizar el aprendizaje en esta etapa tan vital y decisiva en el ser humano.

Se prevé que esta investigación tenga un impacto significativo en la práctica pedagógica evaluativa en el ámbito de la educación inicial. A través de un enfoque centrado en la evaluación para el aprendizaje, se espera contribuir a la manera en que los educadores abordan la evaluación en el aula, pasando de un enfoque tradicional de evaluación a través de la observación a uno más formativo. Esto, a su vez, podría conducir a una mayor comprensión de las necesidades y fortalezas de cada niño y niña, así como a la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas para apoyar su desarrollo integral.

La utilidad de esta investigación radica en su capacidad para contribuir a la mejora de la calidad de la educación inicial, al proporcionar orientaciones que promuevan el desarrollo integral y fortalezcan la evaluación del aprendizaje. Es importante señalar que la noción de calidad en la educación ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de una concepción centrada en la cobertura y los resultados estandarizados a una comprensión más amplia, que reconoce la importancia del desarrollo de competencias, la equidad, la inclusión y la pertinencia cultural.

Desde esta perspectiva, para esta investigación, la calidad educativa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes en sus dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. De acuerdo con la UNESCO (2015), una educación de calidad es aquella que garantiza el acceso, la permanencia, la participación activa y el logro efectivo de aprendizajes significativos y relevantes para la vida.

En el contexto de la educación inicial, esta concepción adquiere aún mayor relevancia, dado que la calidad no puede medirse únicamente a partir de los resultados académicos, sino en la posibilidad de ofrecer experiencias pedagógicas ricas, afectivas y participativas, que respeten los ritmos individuales de desarrollo y fomenten la construcción activa de conocimientos. De esta manera, hablar de calidad en la educación inicial implica reconocer a los niños y niñas como

sujetos de derechos, protagonistas de sus procesos de aprendizaje y participantes activos en la construcción de su trayectoria educativa desde los primeros años de vida.

Para la investigación desarrollada, el concepto de calidad educativa se aborda desde una perspectiva más amplia que la mera medición de indicadores de condiciones o logros de aprendizaje. Si bien estos aspectos resultan relevantes, son insuficientes para captar la complejidad de los procesos educativos, particularmente en la educación inicial. En este enfoque, la calidad trasciende los parámetros cuantificables y se reconoce también en las experiencias, interacciones y vivencias cotidianas que los niños y niñas construyen en los espacios escolares. Estas dimensiones, aunque difíciles de medir estadísticamente, tienen un impacto profundo en su desarrollo integral y en la consolidación de su identidad como sujetos de derechos.

Desde esta perspectiva, la calidad se valora a partir de las acciones pedagógicas concretas que promueven entornos de respeto, participación, bienestar y aprendizaje significativo, incidiendo directamente en la garantía de los derechos de la infancia y en la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y democráticas. En consonancia con esta visión, Blanco (2011) señala que la calidad educativa no debe entenderse únicamente en términos de eficiencia o eficacia, sino que debe incorporar también las experiencias, interacciones y vivencias que ocurren en los espacios educativos, elementos que, aunque no siempre cuantificables, son determinantes para el desarrollo pleno de los niños y niñas y para el ejercicio efectivo de sus derechos.

Esta investigación sobre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial permitió identificar necesidades en el modelo actual de medición de la calidad, especialmente en lo que respecta a la incorporación de procesos de retroalimentación formativa y de acompañamiento al desarrollo infantil. A partir de estos hallazgos, se plantean lineamientos orientados a la actualización de las políticas de evaluación a nivel nacional, fortaleciendo la evaluación criterio de calidad y consolidando la formación docente en prácticas evaluativas pertinentes para la primera infancia. En este sentido, la tesis ofrece insumos concretos que pueden orientar a las autoridades educativas en la promoción de estándares más integrales e inclusivos, que reconozcan y garanticen el respeto por los derechos de los niños y niñas desde sus primeros años de vida. Así mismo, esta investigación aporta elementos que podrían incidir en la formulación de políticas educativas y en la transformación de las prácticas pedagógicas en el país, buscando beneficiar a un mayor número de niños y niñas en diferentes contextos educativos nacionales.

3. Marco de Antecedentes

La educación inicial ha estado permeada por diferentes acciones que buscan fortalecer el desarrollo integral de la niñez. La tendencia a realizar un seguimiento solo del desarrollo ha visibilizado un campo de investigación que pretende utilizar la evaluación realizada en las aulas para potenciar los aprendizajes. Con la finalidad de analizar cuáles son los factores que se relacionan con la evaluación para el aprendizaje en educación inicial de cara al desarrollo integral, en el marco de la investigación que se adelantó en la formación doctoral de la Universidad Santo Tomás, fue importante realizar la búsqueda documental de los artículos publicados en cuatro bases de datos —Scopus, ScienceDirect, EBSCO y Web of Science—, así como en tesis doctorales. El análisis se centró en la recopilación de artículos científicos y de 4 tesis doctorales, que abordan la evaluación para el aprendizaje, el desarrollo infantil y la educación inicial, elaborados por docentes e investigadores de distintos países.

3.1 Método

El método de búsqueda y de análisis para este marco de referencias estuvo compuesto por dos etapas. La primera etapa se basó en la unificación de terminología asociada a esta investigación. La segunda se apoyó en el protocolo PRISMA 2020, utilizado como metodología de búsqueda y selección de la información.

Es importante reconocer que al hablar de educación inicial se encuentran barreras contextuales, ya que este término no es el mismo en todos los países y puede ser confundido con la formación inicial de algunas carreras o programas. Por lo tanto, en esta revisión es fundamental unificar el criterio de búsqueda sobre el término educación inicial. Para llevar a cabo este proceso, se identificó cómo se conoce la educación inicial a nivel mundial en 211 países de los 5 continentes; después se categorizó y clasificó la información arrojada, ver anexo A y se condensó de la siguiente manera:

Tabla 1

Tabla de términos con los que se reconoce la educación inicial en diferentes países

TÉRMINOS CON LOS QUE SE RECONCE LA EDUCACIÓN INICIAL
Éducation Préscolaire, Nivel Inicial Educación Parvularia, Enseignement Préscolaire, Pre-Primary Education Burkina, Preschool/ Kindergarten Jardín de infancia, Guardería infantil, Educación preescolar, Educación infantil, Educação Infantil, Educación de los primeros años, Educación temprana, Ensino Pré-

Escolar, Early Childhood Development (ECD), Maternelle/École, Escuela infantil/Preescolar, Guardería/Parvulario, Educación de la primera infancia, Educación primaria, Educação Pré-Escolar, Pre-Primary Education, Ensino Pré-Escolar Educación Inicial.

Nota. Elaboración propia.

La delimitación previamente expuesta en cuanto a cómo se conoce lo que se denomina educación inicial en esta investigación permitió filtrar los criterios de búsqueda y entender que cada país tiene avances propios en la conceptualización de los lineamientos y políticas que emiten para su implementación. De esta manera, se puede analizar que, en 45 países, la educación inicial está asociada a la educación previa que reciben los niños antes de ingresar al sistema escolar; conocida como educación preescolar. Le siguen 43 países que la reconocen como enseñanza preescolar, y se observa un crecimiento en el uso del término educación para la primera infancia, conocido en inglés como Early Childhood Education (ECE), así como el término de educación inicial utilizado en 14 países de América Latina. Este término asociado a la educación a la que acceden las múltiples infancias con diversas interacciones y espacios que les permiten desarrollarse integralmente, es sin duda un tema prioritario a nivel mundial, no solo en términos de inversión económica y políticas públicas, sino también como factor de medición del avance de las sociedades (UNESCO, 2022).

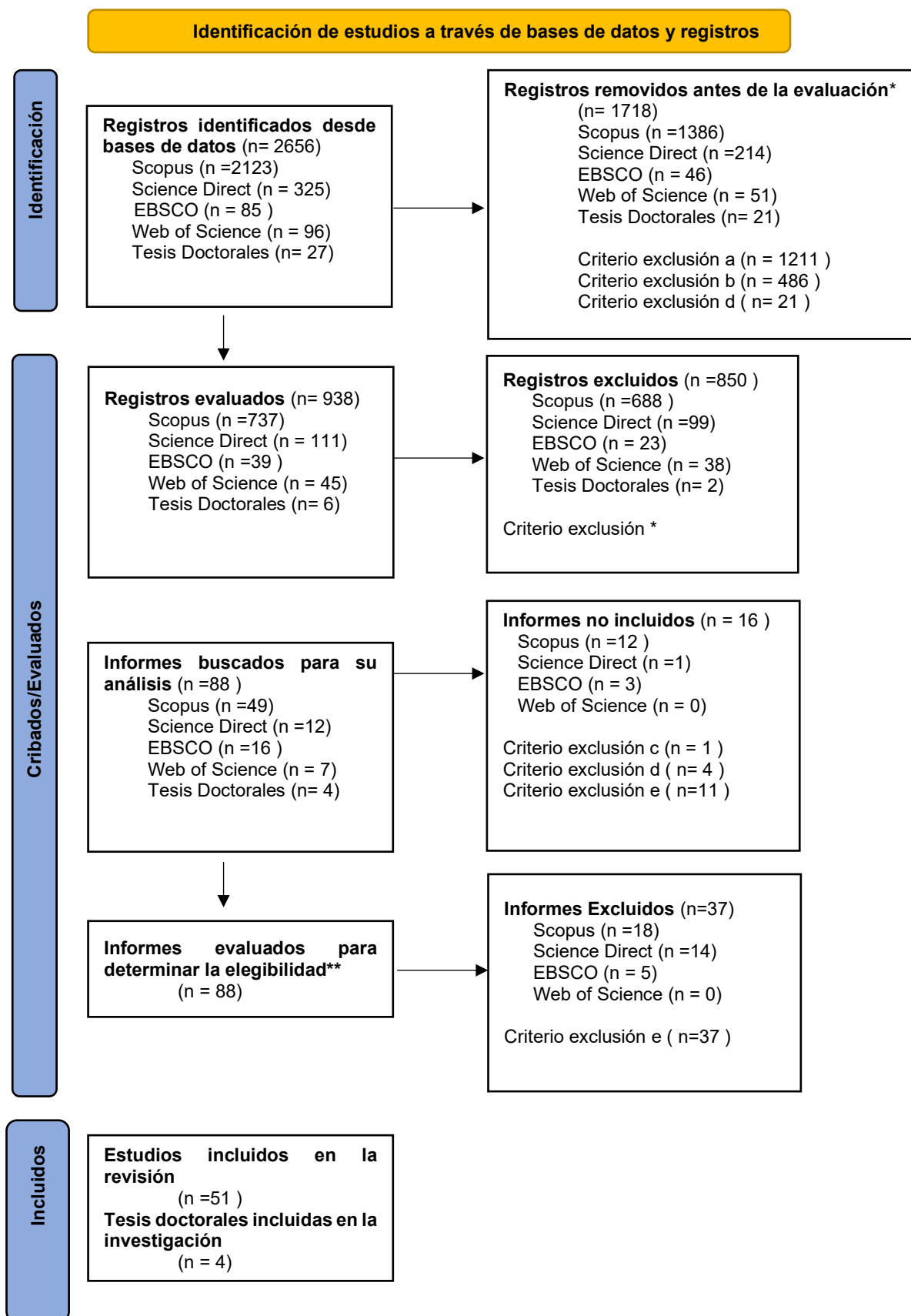
Además, se busca proporcionar experiencias de aprendizaje adecuadas a su edad y desarrollo, enfatizando la participación de las familias en el proceso educativo. Es importante tener en cuenta que esto se abarca de forma general y que pueden existir variaciones y enfoques específicos dentro de cada país y sistema educativo. Sin lugar a dudas, el contexto educativo demanda acciones curriculares que se concreten en el aula y en espacios destinados a reconocer, dar seguimiento y hacer visible el pensamiento y los aprendizajes que emergen en esta etapa de la vida.

Una vez identificados los términos adecuados para la búsqueda, se incluyeron en los criterios de búsqueda de las bases de datos y se inició la revisión sistemática de tipo descriptiva para saber qué investigaciones existen sobre evaluación para el aprendizaje, educación inicial y desarrollo infantil, con el objetivo de retomar los trabajos previos sobre evaluación para el aprendizaje.

Para documentar los resultados, se utilizó el diagrama de flujo PRISMA, el cual no solo evidenció el proceso de selección y clasificación de los artículos encontrados, sino que permite ver con claridad el filtro de la información seleccionada. A continuación la Figura 5.

Figura 5

Protocolo PRISMA para esta investigación



* La primera evaluación se centró en analizar el título, el resumen y las palabras clave en el proceso de selección de artículos.

** Al registrar en la matriz de análisis y al hacer la lectura correspondiente, se evidencia que no se pueden incluir en el estudio.

*** No se utilizó algún programa de automatización para hacer la exclusión; se realizó manualmente.

Según Baker (2016), la revisión sistemática es fundamental para dar a conocer de manera objetiva el conocimiento actual en un tema y ofrecer un panorama de las oportunidades investigativas, destacando la importancia de abordar las brechas o vacíos existentes en la literatura que se pueden encontrar, para este caso poder identificar los factores relevantes e identificar metodologías y técnicas de investigación utilizadas previamente.

La segunda etapa del método de búsqueda se fundamentó en la Declaración PRISMA 2020, la cual proporciona directrices actualizadas para la elaboración de revisiones sistemáticas, muy asociado a las revisiones sistemáticas que han empezado a tener una apertura mayor en el ámbito educativo, ya que se utilizan para conocer en mayor profundidad el estado de la cuestión en un área permitiendo priorizar el interés investigativo; la Declaración PRISMA contiene orientaciones que permiten documentar de manera honesta y clara: (a) el motivo de la búsqueda, (b) el procedimiento de extracción de datos, (c) la evaluación del riesgo de sesgo y (d) la síntesis de los resultados (Yepes et al., 2021).

Retomando lo anteriormente expuesto, es importante plantear la pregunta que ayuda a abordar la búsqueda documental, se definió así: ¿Cuáles son los factores asociados a la evaluación para los aprendizajes y al desarrollo que se identifican en la educación de niños y niñas de tres a cinco años?, para lo cual se delimitaron unos criterios de elegibilidad de los artículos encontrados. Se realizó la búsqueda de artículos arbitrados por pares académicos entre mayo y julio con un último barrido a 30 de septiembre del 2023 y manualmente en los repositorios de las universidades buscando tesis doctorales que aportaran al objeto de estudio, ya que a nivel de la línea de investigación currículo y evaluación de la Universidad Santo Tomas, en años anteriores se ha realizado un trabajo que permite que esta investigación pueda utilizar esos insumos para seguir construyendo conocimiento que aporte a las dinámicas sociales del país.

Entre los criterios de inclusión que se utilizaron, se encuentran:

a) Artículos, libros y revisiones que estén ubicados en áreas del conocimiento de las ciencias sociales, psicología, artes y humanidades

b) Artículos, libros y revisiones que contengan las categorías de análisis propuestas para la investigación Evaluación para el aprendizaje y/o Educación Inicial y/o desarrollo infantil.

c) Artículos que tengan la condición de estar publicados y ser de acceso abierto que se encuentren en las cuatro bases de datos consultadas.

d) Tesis de nivel doctoral que aborden el tema de la evaluación en educación inicial y/o que a criterio del investigador, con base en la pregunta que guía esta revisión, sirvan como insumo para esta investigación.

Entre los criterios de exclusión se encuentran:

a) Se prioriza la ventana de observación de los artículos publicados que se encuentran dentro del periodo del 2010 hasta 2023; se excluyen los que no correspondan a esta temporalidad.

b) Los que corresponda a áreas de conocimiento como la salud y la economía.

c) Artículos duplicados por estar en otro idioma

d) Artículos que no tengan relación directamente con el aprendizaje en el rango de edad que cubre la primera infancia, sino que privilegiaban los procesos de formación inicial docente, ya que el interés de esta revisión está centrado en los procesos de evaluación para el aprendizaje de los niños y las niñas.

e) Artículos y documentos que, después de hacer la lectura rigurosa del documento, no tenían pertinencia con el objeto de estudio de esta revisión de acuerdo con la pregunta de búsqueda planteada.

El propósito principal fue identificar información relevante que contribuyera significativamente a la construcción del conocimiento en torno a esta línea de investigación, evaluando el riesgo de sesgo de los estudios individuales incluidos para garantizar la calidad de la evidencia recopilada. Como se evidencia en el diagrama de flujo anterior, el proceso de selección de los artículos se compone de un apartado de identificación, otro de cribado que son las pruebas que se utilizan para la selección y, finalmente el apartado de los artículos que quedaron incluidos en los antecedentes investigativos que aportan a esta investigación.

Los términos de búsqueda se utilizaron de la siguiente forma:

Tabla 2

Términos utilizados para esta investigación

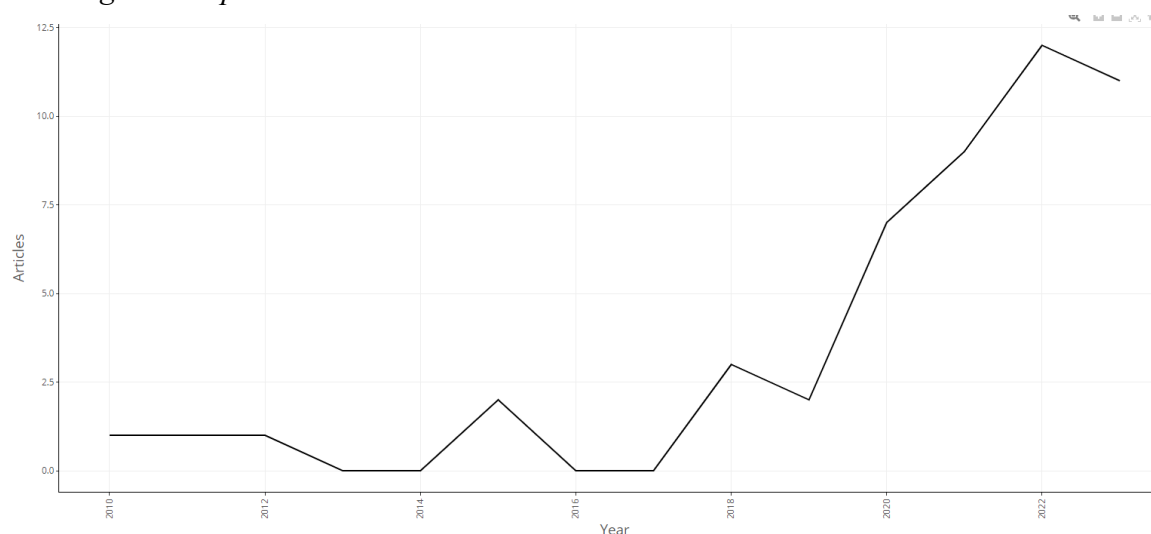
CATEGORÍA DE LA INVESTIGACIÓN	TÉRMINOS ASOCIADOS A LA CATEGORÍA	OPERADORES BOOLEANOS

Desarrollo Integral	Desarrollo infantil	“Delevoment childhood” AND assessment, “assessment for learning” OR “formative evaluation” OR “formative assessment” AND childhood, “evaluación para el aprendizaje” AND infancia AND “Desarrollo infantil temprano” OR “procesos de evaluación” AND Desarrollo AND aprendizaje. Además de los términos identificados en la tabla 1.
Educación Inicial	Infancias- ECE- Aprendizaje	
Evaluación para el aprendizaje	EPA-AfL- formativa	Evaluación

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Investigaciones por año desde el año 2010-2023



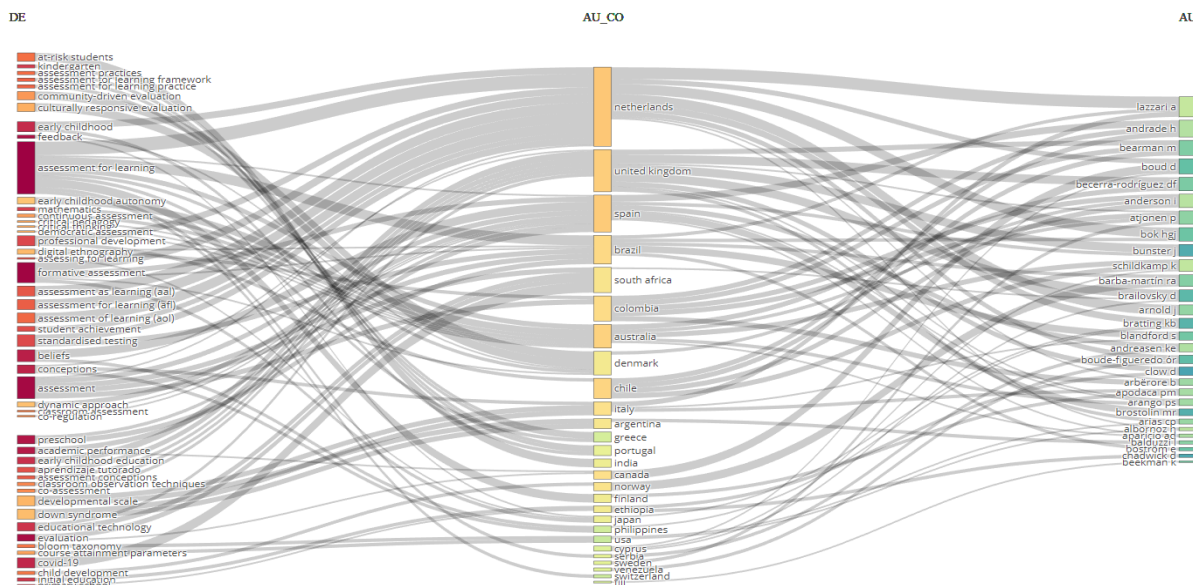
Nota. Elaborado por Bibliometrix

La Figura 6 anteriormente expuesta, evidencia el crecimiento en las publicaciones relacionadas con este tema. Esto podría deberse a la singularidad y actualidad de los estudios sobre educación inicial en el contexto del reconocimiento y la garantía del derecho a la educación a nivel global. Asimismo, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos ha impulsado el interés en esta área. Otro factor a considerar es la diversidad en las políticas de atención a la infancia en distintos países, donde incluso la denominación del concepto varía, lo que influye en el enfoque y el impacto de las intervenciones orientadas a garantizar el derecho a la educación en las múltiples infancias. No obstante, este aumento en las publicaciones también deja en evidencia la existencia de vacíos investigativos, lo cual resalta la necesidad y la oportunidad de seguir

aportando al desarrollo del conocimiento en este ámbito. La Figura 7 complementa lo discutido previamente al mostrar la relación entre las investigaciones.

Figura 7

Diagrama Sankey Relación entre las investigaciones, palabras clave, países y autores



Nota. Elaborado por R.

Entre los factores asociados a la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, se identificaron varias palabras clave recurrentes en las publicaciones seleccionadas para esta revisión. Estas incluyen prácticas evaluativas, desarrollo infantil, educación inicial, concepciones y creencias sobre la evaluación, así como cultura evaluativa. Es importante destacar que la evaluación para el aprendizaje, que se diferencia conceptualmente de la evaluación del aprendizaje, está ganando relevancia en varios países, como Chile, España, Australia, Brasil, Canadá, entre otros. En este sentido, se observó que, de los artículos seleccionados, 32 están escritos en inglés, 19 en español, 1 en italiano y turco, y 3 en portugués.

Estos primeros hallazgos permitieron ver la pertinencia de los artículos seleccionados para el análisis, así como el aporte conceptual proveniente de la diversidad de idiomas en que están escritos los cuales tienen mayor nivel de divulgación científica como factor que posibilita la transformación social a partir del acceso al conocimiento, así como permitió identificar los autores que respaldaran el marco conceptual de esta investigación

Después de un minucioso análisis del proceso de clasificación de los artículos, que incluyó una revisión inicial de títulos, resúmenes y palabras clave, es esencial destacar que se seleccionaron cuidadosamente los 55 documentos que aportan al objeto de estudio delimitado para esta investigación; se procedió a realizar una lectura en profundidad de cada uno de los artículos, registrando en una matriz de antecedentes, la cual se puede evidenciar en el Anexo B, donde se registra información crucial relacionada con la metodología utilizada, las técnicas empleadas, los conceptos clave, los hallazgos, las tensiones, las convergencias, las divergencias, los vacíos investigativos identificados, los enfoques metodológicos y técnicos más predominantes, las recomendaciones y las contradicciones encontradas.

Esta comprensión se realizó con siete unidades de análisis y se interpretaron de acuerdo a las tendencias que se encontraron en común entre los artículos y los intereses que promueve esta investigación, las cuales son: los objetivos de las investigaciones seleccionadas, los conceptos relevantes de evaluación para el aprendizaje y retroalimentación, la visión constructivista y socio cultural, los principios de la evaluación para el aprendizaje, evidenciados desde las investigaciones, los conceptos de desarrollo y evaluación en relación con la interacción, los conceptos relevantes de educación inicial y su impacto en la transformación social: Dimensión afectiva y efectiva en la evaluación y finalmente la cultura evaluativa y proyecciones gubernamentales en evaluación.

El Anexo C, detalla los artículos, libros y tesis doctorales que se utilizaron para esta investigación. Los 55 documentos seleccionados utilizaron diferentes enfoques investigativos que respaldan los aportes desarrollados, 21 de ellas usaron la investigación cualitativa, 14 revisión de literatura junto con una análisis descriptivo, 10 con métodos mixtos, 6 revisiones sistemáticas, y 4 con investigación cuantitativa; lo cual es de extrema relevancia para esta investigación ya que se tendrá en cuenta la importancia de las revisiones sistemáticas sobre el tema investigativo pero además la tendencia de hacer investigaciones cualitativas que describan a mayor profundidad los aspectos que son de objeto de estudio de esta investigación, para así continuar generando conocimiento de acuerdo a las necesidades del sector educativo.

3.2 Tendencias encontradas

De acuerdo con las tendencias identificadas en común, después de realizar la matriz de análisis desarrollada para los antecedentes, se encontraron tendencias en las investigaciones desarrolladas referentes a:

- Objetivos de las investigaciones seleccionadas
- Conceptos relevantes de evaluación para el aprendizaje y retroalimentación
- Visión constructivista y sociocultural
- Principios de la evaluación para el aprendizaje, evidenciados desde las investigaciones
- Conceptos de desarrollo y evaluación en la investigación educativa
- Conceptos relevantes de educación inicial y su impacto en la transformación social: dimensión afectiva y efectiva en la evaluación.
- Cultura evaluativa y proyecciones gubernamentales en evaluación

A continuación, se detallan estas tendencias encontradas.

3.2.1 Objetivos de las investigaciones seleccionadas

En Andrade (2021), Almahal et al. (2023), Boström y Palm (2021), Brailovsky y Sampertinise (2023), Castanelli (2023), Gebremariam y Gedamu (2021), Guarrella (2023), Lorente et al. (2023), Ramollo y Kanjee (2023), y Sedigheh y Mohd (2012), se abordaron objetivos centrados en la evaluación educativa. Estos objetivos varían desde explorar las percepciones, prácticas y desafíos de los profesores en la aplicación de la evaluación formativa en contextos específicos hasta investigar cómo la teoría del aprendizaje sociocultural puede contribuir a mejorar la evaluación para el aprendizaje.

Además, se plantean interrogantes sobre las prácticas de evaluación aplicadas por los docentes en la primera infancia y los diversos factores que influyen en ellas. Asimismo, se examinó la literatura relacionada con la evaluación en el aula y su impacto en el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. Estos artículos también exploran las prácticas de evaluación en la escuela primaria, junto con los desafíos que estas implican. En conjunto, estos estudios abordan una amplia gama de aspectos vinculados con la evaluación educativa y su influencia en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, estas investigaciones permiten que se fortalezca el objetivo general de esta investigación, la cual tiene como propósito formular referentes de la evaluación para el aprendizaje centrado en la educación inicial. Los aportes conceptuales y metodológicos de los artículos mencionados permiten ver la aplicación práctica de la evaluación formativa como uno de los desafíos importantes en educación, además de aportar en sus investigaciones algunos factores que inciden en la evaluación en el nivel inicial y que potencia la idea de que la evaluación está estrechamente relacionada con el aprendizaje, vinculando la retroalimentación para entender cómo se está comprendiendo la evaluación.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es necesario tener en cuenta los aspectos que son introducidos políticamente en educación inicial al investigar específicamente cómo las pruebas de aprendizaje están siendo vinculadas en educación inicial y poner sobre la mesa lo que sucede con la calidad al cuestionarse en qué medida se pueden calcular los riesgos para cada estudiante y si realmente se utilizan estos resultados para el aprendizaje. Auld y Morris (2019); Holmes (2019); y Sofou y Jiménez (2020) también mencionan la revisión de una evaluación internacional estandarizada para la educación inicial denominada Estudio Internacional de Bienestar y Aprendizaje Temprano (IELS), que es una evaluación internacional a gran escala de niños de 5 años. Su objetivo es medir y comparar el desempeño en los países participantes en ámbitos de aprendizaje temprano que incluye alfabetización y aritmética emergente, autorregulación, empatía y confianza, donde se discuten aspectos como contexto de evaluación y desarrollo infantil temprano.

Estos aspectos son claves para la investigación porque pretende visibilizar un campo de acción en la educación inicial como lo es la evaluación, entendida como aporte al aprendizaje, si bien es cierto Colombia se aproxima y adelanta acciones para acoger este tipo de propuestas planteadas por la organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE), es necesario y casi imprescindible que desde las aulas y desde la postura como investigadora se analice estas tendencias que emergen en la educación inicial y se construya colectivamente un significado práctico y metodológico a el cómo se entiende la evaluación para el aprendizaje y que condiciones son necesarias para que esto ocurra, también visibilizando las tensiones que pueden ocurrir cuando en el sistema educativo se incorporan pruebas internacionales que miden el aprendizaje emergente en los niños y las niñas.

Los autores Vargas et al. (2016) e Ibáñez (2020) abordan una amplia gama de temas relacionados con la evaluación y el desarrollo infantil temprano realizando un análisis comparativo de los programas gubernamentales de desarrollo infantil temprano para identificar fortalezas y debilidades, con la intención de emitir recomendaciones basadas en evidencia, poniendo el foco en la educación en la primera infancia y su impacto en el desarrollo de los niños, destacando la importancia de cerrar brechas educativas. Además, referente a los aspectos curriculares, se exploran factores que afectan la práctica docente y las dificultades para adoptar enfoques formativos de evaluación.

Es imperativo resaltar la trascendencia de estos análisis, ya que la tarea de posicionar el desarrollo infantil en estrecha relación con el aprendizaje representa un desafío considerable en cuanto a garantía de derechos. La educación, en esta etapa crucial de la vida, posee un poder transformador a nivel social, lo que añade complejidad a este empeño. El seguimiento continuo del desarrollo no solo facilita la implementación de acciones oportunas y necesarias en la vida de los niños y las niñas, sino que también es esencial no limitarlo únicamente al aspecto de solo realizar seguimiento del desarrollo; en Colombia, es prioritario conectarlo con el aprendizaje y los diversos factores y procesos que influyen desde la acción educativa.

En consecuencia, la presente investigación se propone contribuir al concepto de desarrollo integral que orienta las políticas públicas colombianas para la atención de la infancia, desde el aporte de la evaluación para el aprendizaje como factor trascendental para promover acciones que lo favorezcan dentro de los contextos educativos.

Reconociendo la intrincada red de elementos involucrados, el estudio buscó profundizar la comprensión de la interrelación entre desarrollo y aprendizaje. Autores como (Blanco y Escolano, 2017; Brown, 2022; Buldu y Olgan, 2021; Heikka et al., 2022; Irrarázaval et al., 2022; Kulasegaram y Rangachari, 2018; LoCasale et al., 2016; Rivera y García, 2016; Serey et al., 2023; Zenilde, 2021) analizan políticas de conocimiento para la educación infantil en contextos internacionales y se consideran los derechos de la niñez como sujetos de educación.

3.2.2 Conceptos relevantes de evaluación para el aprendizaje y retroalimentación

Una tendencia identificada en los artículos analizados, detallada en el Anexo C, es la retroalimentación, ya que la EpA se destaca por su énfasis en retroalimentar continuamente (Almahal et al., 2023). Se propone utilizar la retroalimentación para recoger información sobre el

rendimiento de los estudiantes y motivarlos a profundizar en su aprendizaje. Asimismo, se enfatiza que no debe ser concebida simplemente como información nueva, sino como un proceso complejo y contextual que implica la interacción entre estudiantes y docentes.

Este concepto introduce una complejidad significativa para profesionales e investigadores, al ir más allá de la simple transmisión de información, y al involucrar procesos auténticos de retroalimentación en diversos contextos (Jensen et al., 2023). Además, proporciona una orientación precisa para esta investigación, al evidenciar uno de los aspectos diferenciadores de la EpA durante su implementación y convertirse en una oportunidad para aportar a la construcción de conocimiento en el campo educativo.

Asimismo, se resalta que la implementación de procesos participativos de retroalimentación contribuye al fortalecimiento de la autoevaluación y la evaluación entre pares, promoviendo la autonomía estudiantil y una mayor implicación en su propio aprendizaje (Schellekens et al., 2021). Esto consolida a la retroalimentación como un aspecto clave para el desarrollo del aprendizaje y la optimización de la enseñanza.

En esta línea, Gebremariam y Gedamu (2023), citando a Serín (2015) y Subheesh y Sethy (2020), señalaron que "la evaluación para el aprendizaje se ha caracterizado no como una prueba sino como una forma de progresar en el aprendizaje" (p. 2).

Por consiguiente, estos aportes conceptuales sirven como base para analizar cómo, desde la educación inicial, se puede implementar la retroalimentación en el marco de la EpA y considerar los hallazgos obtenidos para la construcción de los referentes que esta investigación se propone desarrollar.

3.2.3 Visión constructivista y sociocultural

En el análisis realizado se posiciona la EpA, o Assessment for Learning (AfL), desde la perspectiva del enfoque constructivista y la teoría sociocultural del aprendizaje, la cual se basa en diversos principios filosóficos que resaltan la interconexión de las personas con su entorno. Desde esta perspectiva, no se concibe a las personas como individuos aislados que simplemente son influenciados por su contexto, sino que siempre son parte integral de un contexto social más amplio y no pueden separarse de esta influencia y lo define que la actividad en sí misma implica procesos de aprendizaje; (Castanelli, 2023, p. 2); esto significa que no se restringe a ser una actividad independiente, sino que está intrínsecamente vinculada a todas las actividades humanas. Estos

hallazgos permiten una coherencia entre evaluación y muchos de los procesos de la educación inicial donde el contexto influye no solo en el desarrollo integral de los niños y las niñas, sino en los aprendizajes que ocurren en los diferentes momentos y espacios donde los menores interactúan.

El enfoque de Assessment for Learning (AfL) resalta la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. Desde una perspectiva constructivista social, se reconoce que los docentes actúan como mediadores entre la evaluación y el aprendizaje, lo que indica que la evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sedigheh & Mohd, 2012). Es fundamental reconocer que la implementación de la evaluación en el aula se origina en la acción docente. En este sentido, la presente investigación busca, a partir de la voz y experiencia de los docentes, identificar y analizar las mediaciones que facilitan el seguimiento y la apropiación del aprendizaje en niños y niñas de educación inicial.

3.2.4 Principios de la evaluación para el aprendizaje, evidenciados desde las investigaciones

Es importante en este análisis que se viene desarrollando exponer cómo Lorente et al. (2023) tienen en cuenta lo planteado por Leirhaug & MacPhail (2015) y Tolgfors & Öhman (2016) y refieren lo siguiente en cuanto a la evaluación para el Aprendizaje o *Assessment for Learning* (AfL) por sus siglas en inglés, donde señala que se basa en cinco principios:

- a) Hacer claras las intenciones y los criterios de éxito.
- b) Planificar discusiones en el aula efectivas y otras tareas de aprendizaje para obtener evidencia de la comprensión de los estudiantes.
- c) Proporcionar retroalimentación para ayudar a los estudiantes a avanzar al siguiente paso de aprendizaje.
- d) Alentarlos a actuar como recursos de enseñanza entre ellos y
- e) Hacer que sean los protagonistas de su propio aprendizaje (Lorente et al., 2023, p. 92).

Esta recopilación de las características principales que debe tener este tipo de evaluación cuando se implementa en el aula permite tener unas bases para poder analizar a profundidad como se puede hacer evidente esto en la educación inicial. De manera indiscutible, estos principios permitieron nutrir la construcción de los instrumentos de análisis con los que se desarrolló esta investigación y así mismo permitió ampliar la comprensión sobre como metodológicamente esto se puede llevar a cabo en el aula. De acuerdo con lo anterior y como lo mencionan Serey y Diaz

(2023), la evaluación abarca una variedad de significados y no se limita únicamente a asignar una calificación, sino que también involucra la valoración, apreciación y juicio tanto de los contenidos enseñados como de la metodología de enseñanza utilizada. Martínez (2013) plantea variables que influyen de manera directa o indirecta en las prácticas de enseñanza y de evaluación.

Estas variables aportan a visibilizar que cuando se aplica la Evaluación para el Aprendizaje (AfL), tanto profesores como estudiantes se enfrentan constantemente a tres preguntas fundamentales: (1) ¿Cuál es el objetivo del estudiante?; (2) ¿Cuál es el punto actual del estudiante?; y (3) ¿Cuál es el camino que el estudiante debe seguir para alcanzar ese objetivo? En el contexto de la Evaluación para el Aprendizaje (AfL), los cuestionamientos planteados favorecen una reflexión constante, permitiendo a los estudiantes y docentes ajustar y optimizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos cuestionamientos adquieren un carácter poderoso al permitir un enfoque preciso en el problema central abordado por esta investigación: la carencia de una cultura evaluativa que trascienda la simple utilización de recompensas representadas por caritas felices, sin proporcionar retroalimentación que oriente al estudiante hacia su próximo objetivo. En lugar de ello, estas tres preguntas proponen una esfera participativa, donde los participantes en los procesos evaluativos reflexionan de manera colaborativa sobre estas cuestiones fundamentales.

3.2.5 Conceptos de desarrollo y evaluación en la investigación educativa

El desarrollo en la primera infancia se basa en la teoría bioecológica, la cual, como señala Guarrella (2023), enfatiza que los niños son individuos en progreso que están inmersos en procesos próximos, es decir, interacciones recíprocas con personas, objetos y símbolos en su entorno inmediato. Estas se vuelven progresivamente más complejas a lo largo del tiempo y son consideradas como impulsores fundamentales del desarrollo infantil. Los docentes desempeñan un papel crucial al promover y facilitar estos procesos próximos, ya que forman parte de los microsistemas de los niños y participan activamente en las interacciones interpersonales que impulsan el aprendizaje y desarrollo infantil (Guarrella, 2023, p. 614).

En el contexto de la política pública para la educación inicia en Colombia, el concepto se aborda como desarrollo integral, donde se reconoce la vinculación de diversos actores y sistemas en el proceso de desarrollo, con un énfasis específico en la integralidad. Por lo tanto, comprender y aplicar la teoría bioecológica se convierte en un aspecto esencial para establecer ambientes educativos que impulsen el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia.

Además, es crucial considerar orientaciones que aborden cómo la evaluación para el aprendizaje contribuye al desarrollo en este contexto particular, aunque medir el impacto de las interacciones entre docentes y estudiantes puede ser complejo, estudios sugieren que estas desempeñan un papel único en el aprendizaje y desarrollo infantil, puesto que se asocian con avances académicos y socioemocionales que van más allá de la medición global de la calidad (LoCasale et al., 2016).

Estas interacciones no se limitan al entorno del aula, sino que se extienden a otros espacios, donde es crucial destacar la dinámica entre la triada compuesta por docentes, padres, niños y niñas en relación con la evaluación, la cual busca promover simultáneamente el aprendizaje y el desarrollo.

Dentro de los objetivos planteados en esta investigación se incluyó la comparación de las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar y los referentes institucionales. Este análisis buscó favorecer el desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial, una meta que se puede lograr al profundizar en las diversas interacciones que tienen lugar en estos contextos.

3.2.6 Dimensión afectiva y efectiva en la evaluación.

Andrade (2021) plantea el concepto de la EpA como una evaluación efectiva en el aula, es decir, es una herramienta fundamental tanto para profesores como para estudiantes, cuyo propósito principal es conectar los objetivos de aprendizaje y obtener retroalimentación sobre el progreso. Se resume en tres preguntas clave que los estudiantes deben hacerse: ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo lo estoy haciendo? y ¿Qué sigue?, las cuales son esenciales para el proceso de aprendizaje y ayudan a los estudiantes a autorregular su propio progreso, fomentando así su efectividad en el aula (Andrade, 2021, p. 3).

Otro factor que incide es la capacidad que deben tener los docentes de interactuar con los estudiantes y aplicar prácticas pedagógicas pertinentes, como lo expresa Ramollo y Kanjee (2023), sostienen que implica habilidad de evaluar lo que los estudiantes han aprendido y reconocer y abordar las áreas en las que pueden tener dificultad en su aprendizaje.

En este sentido, si en la evaluación se puede evidenciar un factor de efectividad que está relacionado con el aprendizaje de los estudiantes como con las prácticas pedagógicas de los maestros, se hace necesario construir de manera conjunta referentes que orienten cómo evidenciar

dicha efectividad en el aula, teniendo en cuenta las voces de los participantes de la comunidad educativa involucrados en los procesos formativos. Cabe destacar que las preguntas propuestas promueven la reflexión y generan otras interacciones.

Respecto a la afectividad que envuelve el proceso, es innegable como el aprender está intrínsecamente relacionado con la emoción. Para Buza y Bica (2022), apoyados en lo referido por Chappuis y Stiggins (2002) afirmaron que la evaluación “se centra en el niño y en elevar la calidad del aprendizaje, y supone no sólo medir conocimientos sino también su motivación” (p. 259).

De igual modo, para Guarrella et al. (2023), dentro de los hallazgos de las entrevistas semiestructuradas que aplicaron en su intervención, encontraron que la evaluación tiene factores que influyen, entre los cuales están las respuestas afectivas, las cuales terminan orientando las interacciones entre las diversas fuentes que proveen información para una evaluación más precisa; aquí se incorporan los pensamientos y sentimientos personales de los docentes.

La afectividad en la evaluación se manifiesta en doble vía: no solo en las expresiones de los docentes, sino también en las vivencias emocionales de los niños y las niñas durante el proceso evaluativo. Para fomentar la motivación en los estudiantes, se han implementado prácticas de reconocimiento afectivo como el uso de sellos motivacionales o emoticones de caras felices o tristes, que evidencian esfuerzos por fortalecer vínculos emocionales en el proceso evaluativo. Esta práctica está relacionada con la problemática central de esta investigación.

En la educación inicial, es importante destacar que el proceso evaluativo se basa fundamentalmente en observar, describir e interpretar, prácticas que estructuran el quehacer docente y que constituyen pilares de la evaluación formativa y cualitativa. En Colombia, afortunadamente, en este nivel educativo no se recurre a calificaciones numéricas, sino que la evaluación se realiza a través de descripciones cualitativas o mediante el reconocimiento de logros alcanzados. Sin embargo, esta forma de evaluación, aunque representa un avance, no garantiza por sí misma un enfoque reflexivo profundo. No basta con asociar el desempeño de los niños y niñas a íconos emocionales, como las populares caritas felices o tristes; es necesario trascender estos símbolos superficiales y comprender los procesos de desarrollo de manera más integral y crítica, promoviendo prácticas evaluativas que verdaderamente acompañen y enriquezcan el aprendizaje infantil.

La ausencia de calificaciones en el nivel inicial de educación conlleva una serie de efectos diversos. Por un lado, esto implica una sensación de liberación de un enfoque punitivo de la evaluación asociado a las calificaciones, pero al mismo tiempo lleva a enfrentar el desafío de reconstruir una perspectiva reflexiva sobre los procesos formativos de los estudiantes. Esto significa que, en este nivel, a menudo se considera que no hay evaluación, lo que dificulta la comprensión de lo que ocurre en un sentido más profundo y menos convencionalmente aceptado (Brailovsky & Sampertinise, 2023).

3.2.7 Cultura evaluativa y proyecciones gubernamentales en evaluación

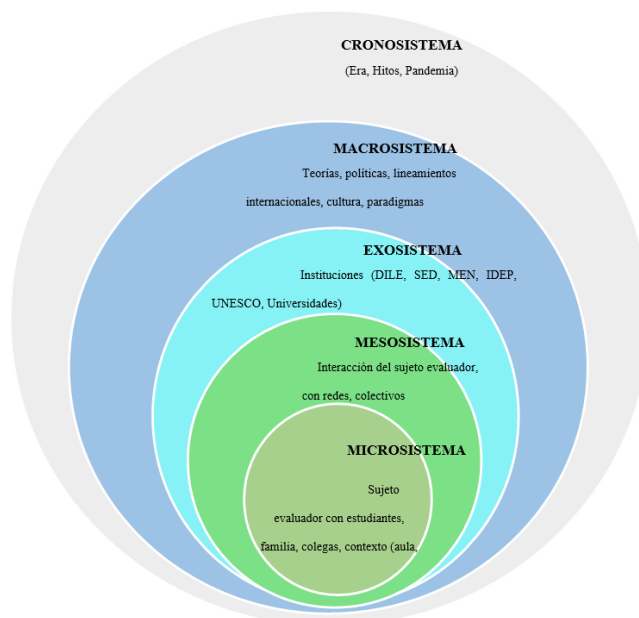
Otro aspecto relevante que se identificó en las publicaciones priorizadas, y que influyó en esta investigación, fue la necesidad de considerar nuevas perspectivas en torno a la evaluación. En primer lugar, se evidenció una tendencia hacia una cultura de evaluación distinta, como plantea Nishizuka (2022), quien propone una evaluación basada en la premisa de que el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción con los demás y el entorno.

Asimismo, considerando que el aprendizaje es una construcción colaborativa, Shepard (2000) sostiene que la evaluación debe incorporar una dimensión colectiva, enfocándose no solo en los conocimientos y habilidades individuales, sino también en las actividades y dinámicas que ocurren en el contexto escolar o comunitario en su conjunto.

La Figura 8 presenta una síntesis de la configuración de la cultura evaluativa identificada en este estudio.

Figura 8

Adaptación de la cultura evaluativa y la teoría de los sistemas



Nota. Adaptación realizada por Meneses 2022

En este sentido, el aporte de Meneses (2022), quien desarrolló su investigación en la línea de evaluación y currículo de la Universidad Santo Tomás, constituye un precedente importante para visibilizar cómo se configura la cultura evaluativa y cuáles son los actores que inciden en ella. La adaptación realizada por Meneses (2022) de la teoría de sistemas de Bertalanffy (1989) y la teoría del ambiente ecológico, elaborada por Bronfenbrenner (1987), para definir cómo está configurada la cultura evaluativa, permite direccionar la forma para comprender cómo se entrelaza el desarrollo integral y la evaluación.

Otra perspectiva, distinta de la anterior pero igualmente relevante, está influenciada por las directrices gubernamentales, particularmente a través de la incorporación de pruebas estandarizadas en la educación inicial. Estas pruebas promueven una concepción de la evaluación desde una cosmovisión diferente, que logra permear los contextos educativos. En esta línea, Sofou y Jiménez (2020) destacan que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reconoce un consenso entre expertos al definir el aprendizaje temprano como un enfoque integral, que abarca tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como socioemocionales, entendidas como dimensiones interconectadas que se refuerzan mutuamente.

Por su parte, Kulasegaram y Rangachari (2018) señalan que el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano (IELS) es una prueba estandarizada diseñada para evaluar el desempeño de niños de cinco años a nivel mundial.

Las diferencias entre estas concepciones permiten un acercamiento más preciso, en primer lugar, la postura de una cultura evaluativa que genere interacción entre los diferentes sistemas y, por otro lado, la necesidad de evaluar con una prueba estandarizada el aprendizaje y el desarrollo generan tensiones, pero a la vez promueven cuestionamientos para que lo que se proyecte investigativamente pueda ser replicado teniendo en cuenta las realidades y contradicciones del contexto de la educación en Colombia.

3.3 Hallazgos de las investigaciones

En primer lugar, es necesario mencionar el lugar que ocupan las teorías socioculturales del aprendizaje, ya que, en lugar de representar un trabajo adicional, ofrecen un valioso marco para abordar las dificultades en la evaluación, permitiendo una ampliación de la concepción del aprendizaje y de cuándo ocurre (Castanelli, 2023). Además, Gebremariam y Gedamu (2021)

subrayan la importancia de que las evaluaciones significativas estén basadas en teorías constructivistas sociales, ya que la evaluación y el aprendizaje están intrínsecamente relacionados.

Para las investigaciones de Andrade (2021), Boström y Palm (2021), Brailovsky y Sampertinise (2023), Gebremariam y Gedamu (2021), Guarrella (2023), Lorente et al. (2023), Ramollo y Kanjee (2023) y Sedigheh & Mohd (2012). Los encuentros de retroalimentación engloban una amplia variedad de enfoques que van desde la iniciativa activa de los estudiantes en la búsqueda de retroalimentación hasta la evaluación más formal llevada a cabo por los docentes.

En este sentido, la educación inicial ha evitado centrar el foco en la evaluación, aunque se realizan seguimientos a través de la observación rigurosa de los maestros acerca de los procesos de los niños y las niñas se hace necesario posicionar la retroalimentación en la niñez, supone un reto que debe ser analizado, comprendido e implementado en los contextos escolares. Asimismo, la colaboración entre educadores y la conciencia sobre la importancia de la evaluación en la primera infancia representan factores cruciales.

En este contexto emergen las relaciones de poder, así lo pone de manifiesto Vargas y Gallego (2022), citando a Hilario (2015), quien argumentó que "el poder no prohíbe, pero sí permite las relaciones entre sujetos, conocimientos y prácticas que tienen lugar en la educación" (p. 130). Además, Ibáñez (2020) plantea que este entorno influye en la naturaleza de los cambios que se producen en los niños, ya que, al igual que el individuo, el entorno es un participante activo en el proceso de desarrollo (p. 450). En el caso de los niños muy pequeños, la evaluación temprana de sus actividades y habilidades es esencial para fomentar un desarrollo y aprendizaje óptimos. Esta evaluación tiene la capacidad de identificar posibles obstáculos y permite la planificación de acciones adecuadas para superarlos, evitando así posibles consecuencias adversas en el futuro (Blanco & Escolano, 2017).

De este modo, reflexionar sobre la relación que tiene el aprendizaje, la evaluación y el desarrollo desde los hallazgos de los antecedentes analizados permite tener un camino ya previamente construido poco a poco por otros investigadores que han documentado la necesidad de enfocarse no solo en lo pertinente de aportar en la educación inicial, sino que son conscientes que para ello es necesario adoptar una postura clara sobre cómo se logra el desarrollo y aún más como desde el accionar educativo específicamente el proceso de evaluación que media la enseñanza y el aprendizaje se contribuya a la construcción colectiva de conocimiento que permita a futuro dar claridad frente a cómo llevar a cabo lo que en la teoría pretende que sea la evaluación.

3.4 Tensiones y contradicciones que evidencian las investigaciones

Algunas de las tensiones que reflejan la complejidad y diversidad de enfoques en el ámbito de la evaluación educativa, extraídas de las investigaciones de Castanelli (2023), Sedigheh y Mohd (2012), Lorente et al. (2023), Andrade (2021), Gebremariam y Gedamu (2021), Boström y Palm (2021), Brailovsky y Sampertinise (2023), Dayal (2021), Ramollo y Kanjee (2023), Lasse et al. (2023), Minna et al. (2022), Vries et al. (2022), Pang (2020) y Puinean et al. (2022), identifican que la evaluación para el aprendizaje no se limita a un enfoque constructivista en el aula.

Además, entre ellas se destacan la importancia de las teorías del aprendizaje que regulan el pensamiento, el afecto y el comportamiento de los estudiantes, así como la necesidad de fomentar la autorregulación del aprendizaje. También se subraya la relevancia del desarrollo profesional continuo para los docentes en el ámbito de la evaluación en la educación inicial y se reconoce que las prácticas de evaluación pueden variar tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Finalmente, se señala la complejidad del lenguaje y de las prácticas docentes en el contexto de la evaluación formativa en educación.

Estas ideas resaltan la importancia de abordar la evaluación de manera efectiva, lo cual implica mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, contribuir a nuevas acciones en la práctica de los maestros, esto genera un impacto bidireccional, que no debe limitarse a la aplicación de un modelo pedagógico específico ni centrarse únicamente en el pensamiento o en el comportamiento, sino que también debe integrar la afectividad.

Ahora bien, las tensiones entre las prácticas evaluativas cualitativas y cuantitativas disminuyen con la formación docente, particularmente en aspectos relacionados con la evaluación, de modo que, los aportes de Auld y Morris (2019), Brown (2019), Buldu y Olgan (2021), Díaz y Velasco (2018), Holmes (2019), Ibáñez (2020), Kulasegaram y Rangachari (2018) y Abdul (2021) abordan tensiones asociadas con la política educativa, la evaluación y la documentación pedagógica en la educación infantil.

Estos autores señalan que, en la mayoría de los textos de política oficial de los países investigados, se enfatiza el desarrollo integral de los niños y las especificidades de la primera infancia en las deliberaciones curriculares. Sin embargo, a pesar de este enfoque, el diseño curricular propuesto prioriza áreas amplias del conocimiento, como lectura, matemáticas y ciencias, siguiendo las pautas establecidas por la OCDE.

Una tensión relevante que esta investigación identificó está relacionada con el enfoque adoptado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el ámbito del aprendizaje, el desarrollo y el bienestar infantil. Aunque la OCDE emplea una variedad de eufemismos para presentar sus objetivos, su programa de desarrollo internacional se centra principalmente en evaluar y comparar prácticas educativas entre distintos países. En contraste, la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) se orienta hacia el estudiante, buscando personalizar y adaptar los procesos de evaluación a las necesidades individuales, promover su participación activa y aportar a la conceptualización del desarrollo integral desde la investigación educativa.

Las contradicciones respecto al interés investigativo de esta propuesta, en relación con los planteamientos de los autores en el análisis documental, se encuentran en los aportes realizados por varios investigadores (Andrade, 2021; Arnold, 2022; Barba, 2020; Boström y Palm, 2021; Buldu, 2021; Buza, 2022; Castanelli, 2023; Guarrella, 2023; Gebremariam, 2021; LoCasale et al., 2016; Martínez, 2013; Minna et al., 2022; Nishizuka, 2022; Nortvedt et al., 2020; Puinean, 2022; Rivera & García, 2016; Sofou & Jiménez, 2020; Sathasivam & Abdul, 2021; Vries et al., 2022; Wu et al., 2021). Estos expertos expresan que la principal contradicción radica en la brecha existente entre la promesa y la realización de la evaluación para el aprendizaje en la práctica educativa. Se observa una confusión entre evaluación sumativa y formativa, lo cual evidencia que la promesa de aprendizaje de la EpA sigue siendo difícil de alcanzar en la práctica.

Otra contradicción identificada es que, aunque se reconoce el potencial de la evaluación formativa, se requiere más investigación para comprender su impacto en diversos contextos y poblaciones estudiantiles que no estén limitados por el tamaño de la muestra. Además, hacen falta estudios experimentales para medir el cambio directamente en la evaluación formativa, ya que la mayoría de las investigaciones analizadas son de carácter cualitativo.

3.5 Convergencias y divergencias con esta investigación

Los puntos que más acercamiento tienen en las investigaciones son los que se centran en la definición de evaluación formativa, específicamente en cómo se comprende la evaluación para el aprendizaje en educación inicial. El primer aspecto de convergencia es el lugar prioritario que debe tener el aprendizaje, autores como Almahal et al. (2023) y Sedigheh y Mohd (2012) enfatizan la importancia del aprendizaje al ampliar la comprensión de su proceso y de cuándo tiene lugar. Además, resaltan la significativa contribución de los principios de retroalimentación, que incluyen

"feed-up" (indicar la dirección que debe tomar el estudiante), "feedback" (evaluar el estado actual del estudiante) y "feedforward" (brindar orientación sobre cómo mejorar o profundizar en el aprendizaje).

Por tanto, encontrar este acercamiento necesariamente hace plantear la relevancia de lo anteriormente mencionado dentro del contexto de la educación inicial, ya que esto requiere una mirada desde lo que los docentes piensan respecto a las capacidades de los niños y las niñas en estas etapas de la vida, pero también analizarlo desde los aportes que da el contexto específicamente los referentes nacionales e institucionales que orientan las prácticas evaluativas, por ello es prioritario comprender la pertinencia del lugar que ocupa el aprendizaje y no reducir su significado a un proceso específico de un solo momento.

Lorente et al. (2023) pone de manifiesto cómo la evaluación para el aprendizaje en el marco de la educación para la primera infancia es un proceso clave para hacer inferencias sobre el aprendizaje de los niños, además de acuerdo con lo planteado por Black y William (2018), y Wu et al., (2021) quienes refieren la importancia de que los maestros tengan evidencia del aprendizaje del niño en la forma de lo que hacen, dicen, escriben o dibujan, citando a Griffin (2019), de esta manera se vuelve un proceso de aprendizaje activo que ocurre cuando los niños reflexionan y realizan una autoevaluación de su propio aprendizaje. Por tanto, para esta etapa educativa en concreto, ya no basta únicamente una reflexión crítica para romper con modelos de evaluación tradicionales, sino también para cuestionar si los existentes, a pesar de ser potenciadores del desarrollo y aprendizaje, son suficientes y democráticos.

Las divergencias entre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial y los textos proporcionados por varios autores se centran principalmente en contextos que presentan un enfoque basado en la observación dentro de los entornos de aprendizaje.

A diferencia de la educación superior, donde se pueden utilizar pruebas estandarizadas y otras estrategias centradas en la promoción (Albuquerque y Aquino, 2021; Almahal et al., 2023; Andrade, 2021; Arnold, 2022; Boström y Palm, 2021; Brailovsky y Sampertinise, 2023; Buldu y Olgan, 2021; Buza y Bicaj, 2022; Castanelli, 2023; Díaz y Velasco, 2018; Frans et al., 2020; Gebremariam y Gedamu, 2021; Guarrella, 2023; Lorente et al., 2023; LoCasale et al., 2016; Martínez, 2013; Minna et al., 2022; Nishizuka, 2022; Puinean, 2022; Scierri, 2021; Wu et al., 2021), en la educación inicial se presta atención a las expresiones, interacciones y actividades cotidianas de los niños.

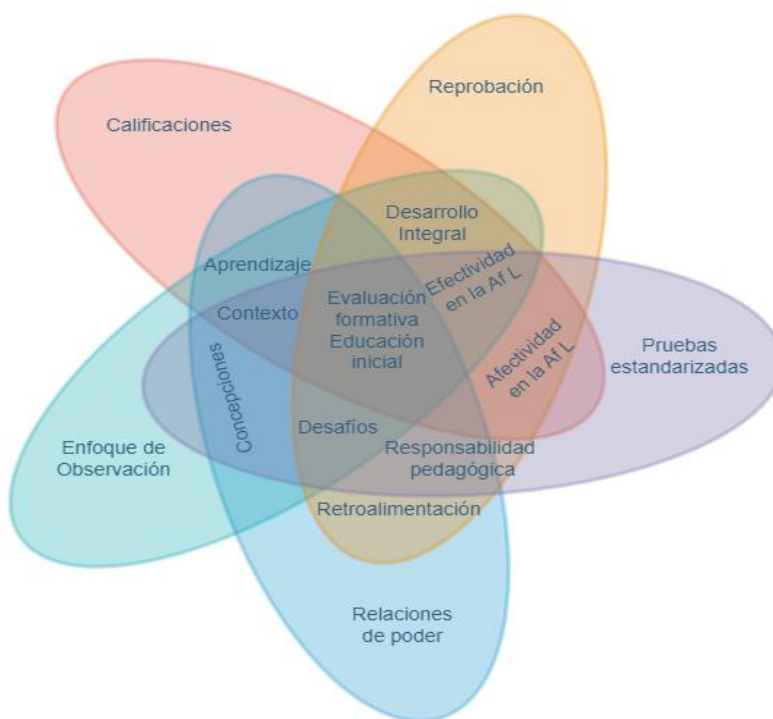
Otra divergencia notable es la presencia de pruebas estandarizadas para evaluar a los niños y las niñas. Aunque, en su fundamentación epistemológica, consideran varios aspectos propios de la primera infancia, estas pruebas pueden convertirse únicamente en estrategias de medición.

Entender que la propuesta presentada en esta investigación se aleja de este enfoque meramente cuantitativo refuerza el interés en utilizar la evaluación para el aprendizaje como un aporte clave a la conceptualización del desarrollo integral.

La siguiente Figura 9 ilustra cómo se evidencian las convergencias y divergencias anteriormente expuestas.

Figura 9

Convergencias y divergencias encontradas con los antecedentes



Nota. Elaboración propia.

3.6 Vacíos investigativos evidenciados que posibilitan ampliar la intención investigativa

En el contexto de la investigación académica, resulta fundamental identificar los vacíos en la literatura existente, entendidos como la falta de estudios o de profundización teórica en un área o tema específico. A partir del análisis de los antecedentes investigativos seleccionados, se evidenciaron varios vacíos relevantes que orientan la pertinencia de esta investigación. Díaz y

Velasco (2018) y Barba (2020) abordan de manera clara cómo se comunican los resultados de la evaluación a los padres de familia, asociándolos a las diferentes concepciones de los maestros en educación inicial. Sin embargo, sus estudios dejan manifiesta la falta de indagación sobre cómo se comunican estos resultados directamente a los estudiantes, es decir, cómo ellos comprenden y asimilan sus propios avances y logros dentro de sus procesos de aprendizaje.

Otro vacío identificado corresponde a la necesidad de profundizar en los aspectos relacionados con la evaluación y el desarrollo en el contexto de la educación inicial. Si bien investigaciones como las de Sedigheh y Mohd (2012) enmarcan la evaluación para el aprendizaje desde una visión constructivista basada en la teoría sociocultural, se requiere una exploración más detallada sobre la cultura evaluativa existente en esta etapa educativa. No basta con asumir que el modelo teórico se implementa en la práctica; es necesario analizar cómo se configuran las prácticas de evaluación en los espacios reales de educación inicial, considerando la interacción constante entre los niños, los docentes y el entorno sociocultural.

En línea con esta reflexión, Andrade (2021) señala la existencia de brechas en la comprensión de la autorregulación dentro del campo evaluativo. Este autor argumenta que, dependiendo de la teoría del aprendizaje que se adopte, varía el método de regulación del pensamiento, las emociones y los comportamientos de los estudiantes. Por ejemplo, para el conductismo, el refuerzo constituye el principal elemento de regulación; para el constructivismo piagetiano, el equilibrio entre la información previa y el nuevo conocimiento; para las teorías de modelos cognitivos, son esenciales los dispositivos de retroalimentación; y para los constructivistas sociales, la interacción social es el factor regulador fundamental. No obstante, en todas estas perspectivas teóricas se evidencia una falta de estudios que aborden cómo se produce la autorregulación considerando el contexto en el cual los estudiantes interactúan, ya que es este el que define las tareas académicas, las estructuras de recompensa, las formas de instrucción y las prácticas docentes.

En el caso específico de la educación inicial, resulta esencial comprender y analizar cómo está estructurado el contexto educativo y, a partir de ello, reflexionar sobre cómo se configura la evaluación y si es viable identificar procesos de autorregulación en etapas tan tempranas del desarrollo. Abordar esta cuestión permitiría ofrecer nuevas luces sobre las dinámicas de aprendizaje en los primeros años de vida y sobre el papel que desempeñan las prácticas evaluativas en la construcción progresiva de la autonomía y la autoevaluación infantil.

4. Marco teórico

En este segmento, se emprendió una exploración teórica orientada a comprender el modo en que se realizó el aporte al conocimiento en esta investigación. Para ello, se llevó a cabo un recorrido situado en el paradigma interpretativo, en el cual la hermenéutica ocupó un lugar central.

Filósofos influyentes como Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur han contribuido significativamente al desarrollo de teorías hermenéuticas. Sus planteamientos abordan cuestiones fundamentales sobre la naturaleza del lenguaje, la interpretación y la comprensión humana. Estos pensadores exploraron la relación entre el lenguaje y el mundo, los modos en que los seres humanos interpretan y otorgan sentido a su experiencia, y los procesos mediante los cuales se alcanza la comprensión mutua. Su influencia se extiende más allá de la filosofía, permeando disciplinas como la investigación educativa, que adoptan enfoques interpretativos para comprender la realidad y la condición humana.

El paradigma interpretativo se erige así como un marco teórico esencial para descifrar y otorgar significado a las complejas interacciones humanas. Según Heidegger (1962), la comprensión del ser humano no puede reducirse a datos objetivos, sino que implica una interpretación profunda de su existencia en el mundo. Gadamer (1975), por su parte, sostiene que la comprensión se construye mediante el diálogo y la interpretación de significados compartidos en contextos culturales específicos. Complementariamente, Ricoeur (1976) resalta el papel del lenguaje y la narrativa como herramientas fundamentales para articular y reinterpretar constantemente los significados de la experiencia humana.

Desde esta perspectiva, la investigación alcanzó una comprensión profunda sobre la evaluación para el aprendizaje en el contexto de la educación inicial, permitiendo realizar un aporte al concepto de desarrollo integral. De este modo, se contribuyó al conocimiento en este ámbito mediante la propuesta de referentes teóricos y prácticos que orientan los procesos de evaluación para el aprendizaje.

En coherencia con el paradigma interpretativo adoptado metodológicamente, en el presente proyecto de investigación se optó por profundizar en los fundamentos metodológicos del análisis de la información dentro del marco teórico, en lugar de centrar la revisión exclusivamente en conceptos temáticos. Esta decisión se basó en la comprensión de que, en investigaciones de corte cualitativo, el análisis de la información constituye un componente esencial en la construcción de

significado y no un simple procedimiento técnico. Así, el proceso analítico implicó una serie de decisiones teóricas y epistemológicas que debían ser explícitamente fundamentadas para garantizar la coherencia entre teoría, método y práctica.

De acuerdo con las orientaciones del Protocolo de Investigación de la Universidad Santo Tomás (2023), el marco teórico no solo organiza las teorías generales y específicas relacionadas con la problemática de estudio, sino que también puede integrar elementos metodológicos que orienten la interpretación y el análisis de la información, en tanto la teoría debe servir como guía para la acción investigativa y estar estrechamente ligada a la transformación social. Bajo esta perspectiva, y dado que uno de los aportes principales de esta investigación residió en la forma de abordar el análisis, se consideró imprescindible desarrollar las bases metodológicas que orientaron esta tarea, evidenciando su pertinencia, rigurosidad y capacidad para aportar a la comprensión del fenómeno de estudio.

4.1 Paradigma interpretativo, la hermenéutica como método para interpretar

El paradigma interpretativo y la hermenéutica son dos conceptos estrechamente relacionados que tienen como objetivo común comprender y dar sentido a la realidad social y cultural. El paradigma interpretativo destaca la importancia de interpretar el mundo social desde la perspectiva de los individuos y los grupos, reconociendo la subjetividad y la diversidad de significados (Guba & Lincoln, 1989). Por otro lado, la hermenéutica es una teoría y método de interpretación que se origina en la filosofía, pero que también se aplica en otras disciplinas, como la sociología y la antropología.

Finol y Vera (2020) desarrollan una conceptualización fundamentada en los aportes de Husserl (1962), Buendía, Colás y Hernández (1998), Padrón (1998), Strauss y Corbin (2002), Sandín (2003) y Capocasale (2015), destacando que el paradigma es un modelo que proporciona una orientación fundamental para enfrentar la realidad, interpretarla y abordar una variedad de problemas que surgen en la sociedad, la naturaleza y el pensamiento humano (p.4). De esta manera, el paradigma no solo influye en la perspectiva desde la cual se aborda la investigación, sino que también guía todo el proceso investigativo.

En este contexto, la elección de aproximarse al fenómeno investigativo desde el paradigma interpretativo se fundamenta en su naturaleza integral. Este enfoque no solo abarca sistemas de creencias y convicciones, sino que también define una perspectiva específica sobre la realidad, los

valores y las relaciones entre el sujeto y el objeto. Asimismo, establece los procedimientos que se seguirán en la generación del conocimiento científico (Finol & Vera, 2020, p. 7).

Resulta esencial en esta investigación caracterizar el paradigma y establecer las premisas fundamentales a considerar; a continuación, se presenta la Tabla 3.

Tabla 3

Caracterización del paradigma cualitativo interpretativo desde diferentes autores

Autores	Premisas
Lincoln y Guba (1985) (1991)	a) Naturaleza de la realidad: La investigación tiene como objetivo comprender los fenómenos estudiados. b) Relación entre el investigador y el objeto de estudio: Se analiza el vínculo entre quien investiga y el conocimiento que se genera. c) Alcance de la generalización: Se evalúa en qué medida los hallazgos pueden aplicarse a otros contextos o poblaciones. d) Identificación de nexos causales: Se exploran las relaciones de causa y efecto entre las variables estudiadas. e) Influencia de los valores en la investigación: El proceso investigativo está condicionado por la perspectiva del investigador, incluyendo la elección del paradigma, la teoría utilizada para guiar la recolección y análisis de datos, la interpretación de los resultados y el contexto en el que se desarrolla el estudio.
Cook y Reichardt (1986)	a) Aboga por el empleo de los métodos cualitativos b) Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa c) Observación naturalista y sin control d) Perspectiva desde dentro, fundamentado en la realidad orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo e) Orientado al proceso, datos reales ricos y profundos f) Holista, asume una realidad dinámica
Pérez 1994	a) La teoría constituye una reflexión en y desde la práctica. b) Intenta comprender la realidad. c) Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. d) Profundiza en los diferentes motivos del hecho: el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.
González Monteagudo y Peña (1996)	a) El concepto de realidad; b) El concepto de comprensión (en el marco de la polémica comprensión/explicación) c) El carácter cualitativo de este enfoque (en el marco del debate cualitativo/cuantitativo); d) El tipo de conocimiento generado; e) Las implicaciones metodológicas; f) Los argumentos relativos a la credibilidad g) el papel de la teoría en lo referente a la relación entre el investigador, los sujetos investigados, y los valores.
Miranda y Ortiz (2020)	a) Se basa en las subjetividades y permite que se pueda dar lugar a las comprensiones que tienen del mundo y de los diferentes fenómenos que tienen los individuos de acuerdo con la apropiación que hacen. b) Desde la interpretación como norte epistemológico, se promueve el análisis situacional del fenómeno.

-
- c) Una vez que se entienden sus particularidades, se posibilita el desarrollo de metodologías que procuran entender y significar las relaciones que se establecen en la singularidad de las realidades que confluyen en los distintos escenarios sociales, y así proveer múltiples datos, diversas perspectivas y formas de darle sentido al mundo de la vida (Habermas, 1985, citado en Hoyos, 1986).
-

Nota. Elaboración propia basada en Pérez (1994) y González (2001).

En este contexto, la hermenéutica retoma su importancia porque se basa en la idea de que la comprensión del significado de un texto, discurso o fenómeno social no se logra simplemente mediante la observación objetiva, sino a través de la interpretación activa y reflexiva. Esto implica tener en cuenta el contexto cultural, histórico y lingüístico en el que se produce el objeto de estudio, así como las experiencias y perspectivas del intérprete (Gadamer, 1975). En este sentido, la hermenéutica se alinea con el paradigma interpretativo al enfatizar la importancia de la interpretación subjetiva y contextualizada en la comprensión de la realidad.

Ambos conceptos comparten la idea de que la realidad social y cultural es compleja y multifacética, y que su comprensión requiere una aproximación interpretativa que reconozca la diversidad de significados y perspectivas. Además, tanto el paradigma interpretativo como la hermenéutica promueven la noción de que la interpretación no es un proceso estático, sino dinámico y abierto a la reflexión y revisión constante. En conjunto, estos enfoques proporcionan herramientas teóricas y metodológicas para explorar la riqueza y la complejidad del mundo social y cultural desde una perspectiva interpretativa y reflexiva, tal como lo plantean Gadamer (1975) y Ricoeur (1976).

Gama (2021) señala cómo Gadamer explica que la comprensión humana está estrechamente ligada al proceso continuo de creación de sentido que ocurre en el lenguaje. Esto significa que la comprensión no es simplemente una actividad mental separada, sino que está íntimamente conectada con el flujo constante de significado que emana del lenguaje vivo. En otras palabras, la comprensión no es solo la interpretación subjetiva de un sentido objetivo que existe independientemente en el lenguaje. En realidad, el lenguaje como creador de sentido solo cobra vida y efectividad cuando es entendido e interpretado por la comprensión humana.

En este sentido, un aporte al conocimiento desde la hermenéutica como método es crucial para profundizar en la interpretación de fenómenos complejos en el ámbito educativo. La hermenéutica, con su enfoque en la comprensión contextualizada y la interpretación reflexiva, proporciona una lente valiosa para analizar y comprender los diversos aspectos de la educación inicial. Este abordaje teórico promueve una comprensión más profunda de los procesos educativos,

considerando los múltiples contextos socioculturales y las interacciones dinámicas entre los actores involucrados. Asimismo, permite explorar las experiencias y perspectivas de los sujetos en el contexto educativo, lo que contribuye a una comprensión del objeto de la investigación.

Al considerar la evaluación para el aprendizaje como un factor esencial en el desarrollo integral durante la educación inicial, se pretendió analizar cómo este proceso contribuye al crecimiento de los niños en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y física. La incorporación de un enfoque hermenéutico en el diseño y análisis de la investigación permitió una comprensión más profunda y enriquecedora sobre el uso efectivo de la evaluación para fortalecer el aprendizaje y favorecer el desarrollo integral en la primera infancia.

4.2 Principios claves que orientan el abordaje hermenéutico

Especificar los principios del abordaje hermenéutico es importante para esta investigación, que tiene un fuerte compromiso por la comprensión profunda y significativa de los fenómenos educativos. Estos principios proporcionan una sólida base teórica y una guía metodológica para la interpretación reflexiva y contextualizada. La aplicación de los principios hermenéuticos permite adentrarse en la comprensión de la diversidad de significados y perspectivas presentes en los contextos educativos. En palabras de Gama (2021), “Podemos, entonces, formular desde la hermenéutica algo así como un metaprincipio metodológico, un principio rector que debe orientar toda metodología del conocimiento” (p. 25).

En este sentido, cualquier regla, procedimiento o principio metodológico debe ser juzgado en función de su capacidad para permitir que emerja el significado inherente a los fenómenos. Es decir, que facilite la revelación de las diversas posibilidades de significado que se encuentran latentes en los fenómenos estudiados, y que contribuya a integrarlas en una comprensión más amplia y coherente. A continuación, se señalarán tres principios acogidos por esta investigación y propuestos desde el análisis de Gama (2021) a los planteamientos Gadamer.

4.2.1 El principio de determinación del topos de la comprensión

Este principio resalta la importancia de reconocer y aceptar la propia conexión personal y familiaridad con el fenómeno que se intenta comprender. Resulta esencial que el investigador sea plenamente consciente del grado en que sus emociones e interpretaciones personales influyen en

su proceso de comprensión; esta conciencia cumple un papel fundamental al permitirle identificar hasta dónde puede llegar a comprender el fenómeno manteniendo su significado y relevancia intactos. En consecuencia, se requiere también una apertura para reconocer los límites de dicha comprensión y la disposición a aceptar que, en determinados momentos, el fenómeno puede trascender el marco interpretativo actual. En tales circunstancias, resulta imperativo adoptar nuevas perspectivas y desarrollar marcos conceptuales renovados que permitan abordar las complejidades y contradicciones emergentes.

Además, resalta cómo la reflexión personal y profunda es indispensable en el proceso de comprensión hermenéutica para poder determinar qué tan distante y vinculado está el investigador quien asume el rol de “quien comprende” en relación con el objeto de estudio o “lo que se busca comprender”. Gama (2021) refiere que:

Gadamer señala que el topos de la hermenéutica, es decir, el lugar donde puede florecer una auténtica comprensión es siempre un “punto medio de extrañeza y familiaridad” (cf. VM, 365). Ni la neutralidad de un observador externo ni la cercanía empática de un participante implicado aseguran la comprensión verdadera de un fenómeno. (p. 26)

Esta perspectiva sostiene que la comprensión no constituye una reproducción pasiva del significado, sino que se configura como una interacción dinámica entre el intérprete y el fenómeno. El proceso se enriquece en la medida en que el investigador reconoce y reflexiona sobre sus propias preconcepciones y prejuicios, favoreciendo una apertura hacia nuevas interpretaciones y significados. De este modo, el investigador se posiciona en un espacio de equilibrio, donde convergen la familiaridad con el fenómeno y una necesaria distancia crítica, lo que permite alcanzar una comprensión más profunda y genuina.

4.2.2 El principio de corrección

Este principio describe un elemento estructural inherente al proceso de comprensión. No se traduce directamente en una guía de acción; en cambio, la corrección de la interpretación complementa la tarea de elaborar el topos de la comprensión, sugiriendo una relación dinámica entre el intérprete y su objeto de estudio. Este objeto no debe entenderse como un ente estático, sino como una configuración abierta de sentido.

Es importante tener en cuenta que, para la interpretación hermenéutica, este principio se establece, como lo plantea Gama (2021), "como la posibilidad de que la comprensión lograda por

el intérprete sirva para precisar, corregir o esclarecer la propuesta de sentido que representa el fenómeno interpretado" (p. 29). Esencialmente, la interpretación busca reconocer cómo se conectan los sentidos entre el sujeto y el fenómeno que lo interpela, estableciendo una relación de influencia mutua.

Este proceso invita al intérprete a comprender el fenómeno como un punto de encuentro dentro de un horizonte de sentido compartido. Esto permite analizar y mejorar de forma más precisa las interpretaciones anteriores. Además, se destaca la importancia de la tesis ontológica de Gadamer, quien subrayó la pertinencia dialéctica del acto de comprender en relación con el ser de lo real, enfatizando la necesidad de una disciplina metódica y un rigor crítico en la hermenéutica para apreciar profundamente la relación que se establece a través del lenguaje.

Este principio implica que, a medida que se avanza en la comprensión de un fenómeno, se pueden realizar ajustes y correcciones en las interpretaciones para lograr una visión más precisa y completa. Al aplicar este principio, no solo se mejora la interpretación de los fenómenos estudiados, sino que también se enriquece la autodescripción que los actores hacen de sus propios actos. Esta autorreflexión y autocorrección constantes contribuyen a una investigación más rigurosa y significativa, permitiendo un avance continuo en el conocimiento y una comprensión más profunda de los fenómenos educativos en el contexto de la educación inicial.

4.2.3 El principio de la sensibilidad

Este principio tiene relación directa con el significado del lenguaje y cómo este se convierte en el eje principal para lograr una interpretación que tenga en cuenta los diferentes matices. Es así como Gadamer (1999) refiere que trasciende de la mera interpretación técnica de los textos y se adentra en el terreno de las experiencias significativas. Al subrayar la importancia de la experiencia hermenéutica, se enfatiza que esta no consiste simplemente en subsumir la información con trabajo en categorías previamente conocidas. Por el contrario, representa un auténtico encuentro con el mensaje que emana de la tradición, permitiendo que este hable directamente y sin intermediarios. Lo fundamental de este encuentro no es decodificar el lenguaje de manera superficial, sin abrirse a lo que verdaderamente intenta comunicar, más allá de las barreras de la interpretación mecánica.

Concebir el lenguaje como centro tiene una connotación poderosa en el sentido como lo plantea Gama (2021), quien refiere que:

No implica que exista algo así como un núcleo único de sentido alrededor del cual gravitarían todos los enunciados y actos de habla, sino, justamente al revés, que el lenguaje se realiza desde múltiples centros de significación desde los que se proyecta una diversidad infinita de aperturas de la verdad, que ningún enunciado, en últimas, tiene la última palabra, pues solo es parte de un proceso incesante de elaboraciones y reelaboraciones del sentido de lo real. (p. 31)

La comprensión del lenguaje y su interpretación actúan como pilares fundamentales que facilitan el acceso a la verdad. Del mismo modo, cuando las palabras son interpretadas dentro de este marco hermenéutico, se convierten en vehículos de significados especulativos, revelando no solo simplemente opiniones subjetivas, sino la verdad subyacente de las cosas mismas. Este proceso conduce a experimentar la verdad de manera más profunda, estableciendo una conexión directa con el texto y con la tradición que lo sustenta. De este modo, la experiencia hermenéutica trasciende los límites de una comprensión superficial o meramente técnica, e invita a participar en el diálogo continuo que impulsa la búsqueda del conocimiento.

En última instancia comprender hermenéuticamente significa abrirse a la verdad que emerge del encuentro genuino con el texto, una verdad que nos transforma y nos conecta con la rica herencia de la tradición intelectual y cultural a la que se pertenece.

Estar atento al acontecer significa estar receptivo a los eventos y situaciones que se presentan como revelaciones de significado, sin que se puedan controlar al antojo del investigador. Ser sensible al acontecer implica, entonces, ser paciente y permitir que el significado de las situaciones se desarrolle gradualmente, reconociendo que es un proceso dinámico y cambiante. Esto requiere utilizar un lenguaje flexible que pueda adaptarse a las diversas capas de significado de las situaciones y permitir nuevas formas de comprensión.

5. Marco Categorical

El presente apartado se fundamenta en los conceptos clave que orientan el desarrollo de las categorías inductivas identificadas en esta investigación. En primer lugar, se abordará el enfoque adoptado para el concepto de desarrollo integral, estableciendo las bases teóricas que sustentan la comprensión del aprendizaje utilizada en este estudio. Estos fundamentos conceptuales servirán de apoyo para la construcción teórica de los apartados posteriores. A continuación, se desarrollará la categoría de evaluación para el aprendizaje, con especial atención a las políticas públicas de evaluación en Colombia, de las cuales emergen los referentes nacionales que inciden en las prácticas evaluativas.

Seguidamente, se explorará la educación inicial, desglosando las dinámicas inherentes a los distintos estamentos de la comunidad escolar que participarán en esta investigación. Este enfoque permitirá comprender cómo diversos actores contribuyen al desarrollo de la educación inicial, aportando perspectivas únicas.

5.1 Desarrollo Integral

El desarrollo integral, es un término amplio que podía ser abordado desde diversos enfoques. Por esta razón, se decidió delimitar su significado en el contexto de esta investigación mediante un recorrido que abordó, en primer lugar, la concepción de desarrollo en la educación inicial; en segundo lugar, las principales teorías que han contribuido a la comprensión del desarrollo humano; y, finalmente, su posicionamiento dentro de las políticas públicas y del concepto de evaluación para el aprendizaje.

5.1.1 Desarrollo

El desarrollo en el proceso educativo ha sido tema de interés para numerosos investigadores y educadores. London y Formichella (2006) destacan la importancia del desarrollo en el proceso educativo, señalando que este concepto no se limita a un enfoque económico, sino que también abarca transformaciones cualitativas en la vida de las personas y en la sociedad en la que se desenvuelven. Sin embargo, algunos autores y enfoques tienden a centrarse únicamente en la dimensión cuantitativa del cambio.

Además, la concepción del desarrollo desempeñó un papel fundamental en la comprensión de los procesos de cambio y crecimiento en las sociedades y en la vida de los individuos. Para Sen (2000), el desarrollo es “un proceso de expansión de las libertades reales experimentadas por los individuos, de acuerdo con el plan trazado por las naciones” (p. 4). El autor asocia el concepto de desarrollo con la libertad a partir de dos razones: la evaluación y la eficacia.

La primera razón, la evaluación, plantea que el progreso de una sociedad debe medirse no únicamente en términos económicos, sino en función del aumento real de las libertades individuales. Desde esta perspectiva, el desarrollo no se limita a indicadores cuantitativos, sino que debe centrarse en mejoras sustantivas en la vida de las personas.

La segunda razón, la eficacia, sostiene que el desarrollo efectivo depende de la participación activa y libre de los individuos. La libertad de tomar decisiones y actuar según las propias capacidades se considera esencial para alcanzar un proceso de desarrollo genuino y sostenible.

De este modo, el desarrollo no es un proceso pasivo, sino que depende enteramente de la participación libre de las personas, cuya capacidad de tomar decisiones y actuar según sus propias elecciones resulta esencial para un proceso de desarrollo eficaz. Estas razones muestran que la libertad no es solo un valor esencial, sino también un componente clave del desarrollo. La evaluación del progreso está relacionada con la expansión de la libertad individual, mientras que la efectividad del desarrollo depende de la capacidad del individuo para realizar el libre albedrío y contribuir activamente al proceso de desarrollo (Sen, 2000).

Complementando esta visión basada en la libertad individual, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) amplía la concepción del desarrollo a partir de tres características fundamentales: en primer lugar, es un proceso dinámico que implica avances y retrocesos; en segundo lugar, no parte desde cero, sino que se construye sobre las experiencias y aprendizajes previos; y en tercer lugar, es un proceso que nunca concluye, ya que permanece en constante transformación a lo largo de la vida. Esta concepción permitió reconocer el desarrollo como un proceso que amplía las oportunidades individuales a lo largo de la vida.

5.1.2. Desarrollo humano y las diversas teorías que han influenciado el ámbito educativo

A lo largo del tiempo se han formulado diversas teorías para explicar cómo ocurre el desarrollo de niños y niñas. En primer lugar, se sitúa la teoría psicoanalítica propuesta por Freud

(1905), quien planteó que las experiencias tempranas y los conflictos inconscientes influyen en el desarrollo de la personalidad. Posteriormente, Watson (1913), enfocado en la teoría del aprendizaje conductista, sostuvo que las conclusiones sobre el desarrollo debían basarse en la observación de conductas externas, y no en especulaciones sobre procesos internos. Definió el "hábito" como la conexión entre un estímulo externo y una respuesta observable.

Más adelante, Erikson (1950) amplió la perspectiva psicoanalítica al desarrollar la teoría del desarrollo psicosocial, enfocándose en cómo las interacciones sociales y las crisis en distintas etapas de la vida moldean la personalidad. En 1938, Skinner, desde la teoría del aprendizaje operante, afirmó que el desarrollo dependía de los estímulos externos, los refuerzos y los castigos, dejando de lado factores internos como los impulsos o la maduración biológica.

En la década de 1970, Bandura (1977) propuso la teoría cognoscitiva del aprendizaje social, en la que describió a los niños como agentes activos que procesan información y aprenden observando las conductas de otros y las consecuencias que estas tienen. Posteriormente, Piaget (1986), con su teoría cognitivo-evolutiva, delineó las principales transformaciones cognitivas que ocurren en la infancia, y su obra tuvo un profundo impacto en el ámbito educativo.

Al considerar los factores sociales y culturales, resultó fundamental la teoría sociocultural de Vygotsky (1934), quien subrayó el papel central de la cultura, las tradiciones y los valores sociales en el desarrollo cognitivo de los individuos. Desde la perspectiva evolucionista, surgieron críticas hacia las teorías del aprendizaje que no contemplaban los fundamentos biológicos en el desarrollo humano.

Finalmente, para esta investigación, se adoptó la teoría de los ecosistemas propuesta por Bronfenbrenner (1979), quien sostuvo que el entorno natural es un factor determinante en el desarrollo humano. Según su modelo, el individuo se encuentra en el centro de sistemas ecológicos interrelacionados —microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas— que influyen en su crecimiento. Esta teoría sirvió como sustento teórico para la investigación, permitiendo comprender de manera más amplia la forma en que ocurre el desarrollo humano.

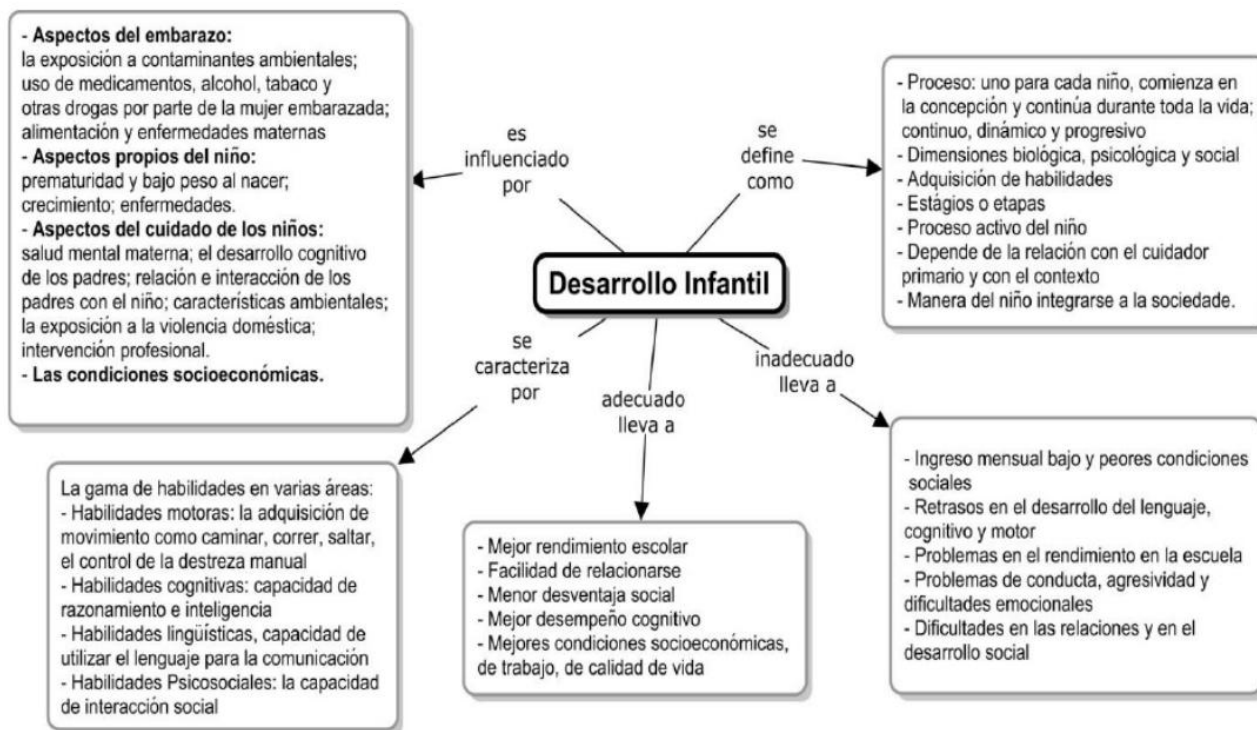
5.1.3 Desarrollo Infantil, dentro de los retos de atención a la Primera Infancia

El término desarrollo infantil se emplea ampliamente en el ámbito de la salud, enmarcado en el contexto de la Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI), sobre todo con la intención de realizar detección temprana. Además, busca orientar las decisiones

oportunas en la atención infantil (OPS, 2011). En la educación inicial, ha adquirido especial relevancia la noción de desarrollo infantil, enfocándose en comprender cómo se llevan a cabo procesos fundamentales que sustentan el cambio evolutivo, específicamente la maduración y el aprendizaje. Tal como lo representa la Figura 10, se identifican diferentes conceptos.

Figura 10

Conceptos de desarrollo infantil



Nota. Tomado de Manrique (2003), p. 110.

Ahora bien, cuando se aborda el término desarrollo infantil en el marco de la educación inicial, es importante no considerarlo de forma segmentada. Dentro de las principales características de este desarrollo, se destaca que es un proceso continuo y acumulativo, holístico, con una connotación de plasticidad y flexibilidad, y que se da en el contexto de un entorno histórico y cultural.

Retomando las concepciones de Vygotsky y Bronfenbrenner, el desarrollo infantil implica potenciar al máximo las capacidades de los niños y las niñas. Además, en cuanto al impacto del aporte social, este proceso contribuye a formar ciudadanos capaces de reducir las desigualdades sociales y económicas, como señala la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2011).

En su participación en el foro sobre la primera infancia y el desarrollo denominado *El desafío de la década*, en las memorias realizadas por Mustard et al. (2003) presenta su incidencia y relevancia en clave de las políticas públicas. Manrique (2003), representante de UNICEF para Colombia y Venezuela, describió el desarrollo infantil como: “aquello que incluye lo necesario para que cada niño o niña pueda ejercer su derecho a la sobrevivencia, a la protección y el cuidado que le garantiza el desarrollo óptimo desde su concepción hasta los 6 u 8 años” (p.106).

Es decir, el desarrollo infantil debe ser conceptualizado de manera integral, dado que múltiples factores y dimensiones inciden en su consolidación. Su garantía no puede recaer en un único agente o institución, sino que requiere de acciones coordinadas, planificadas e intencionadas entre diversos actores sociales. En este sentido, surge el concepto de desarrollo integral, el cual resulta fundamental en el ámbito de la educación de la infancia, al reconocer que el proceso de crecimiento y aprendizaje debe atender simultáneamente las dimensiones física, cognitiva, emocional y social, de manera articulada y contextualizada.

5.1.4 Desarrollo Integral y las políticas públicas para la educación inicial en Colombia

En primer lugar, es importante contextualizar que el concepto de desarrollo integral se adopta a partir de las políticas públicas y las directrices establecidas para la atención en educación inicial. Este enfoque representa uno de los principales objetivos en la garantía de los derechos reconocidos para niños y niñas orientado a reconocer su desarrollo como un proceso complejo y multidimensional.

En el marco normativo colombiano, la Constitución Política de 1991 establece en su artículo 44 que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás, reconociendo su protección integral como un deber prioritario del Estado, la sociedad y la familia. En consonancia con este mandato constitucional, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, define la educación como un proceso integral de formación personal, cultural y social, orientado al pleno desarrollo de las capacidades humanas (artículo 5). De manera específica, el artículo 15 de esta ley establece que la educación preescolar constituye la primera etapa del proceso educativo y tiene como finalidad el desarrollo integral del niño en sus dimensiones biológica, cognitiva, psicomotriz, socioafectivo y espiritual. Estos planteamientos consolidan la educación inicial como una etapa fundamental para el ejercicio efectivo de los derechos de la infancia, y posicionan el desarrollo integral como el eje estructurador de las políticas

públicas en este campo, en coherencia con los principios de dignidad humana, igualdad y respeto por las diferencias individuales.

Posteriormente, la promulgación de la Ley 1098 de 2006, denominada Código de la Infancia y la Adolescencia, fortaleció el marco legal para la protección y garantía de los derechos de los niños y adolescentes en Colombia. En este contexto, el artículo 29 resalta el "Derecho al desarrollo integral de la primera infancia", lo cual representó un cambio fundamental respecto al Código del Menor (Decreto 2737 de 1989). Mientras este último consideraba a los niños principalmente como objetos de protección, la nueva normativa los reconoce como sujetos de derechos, enfatizando su desarrollo integral y bienestar (Congreso de la República de Colombia, 2006).

De esta forma, en el marco de las necesidades y desafíos planteados en el Plan Decenal de Educación 2016-2025, cuyo propósito gira en garantizar el derecho a la educación en esta etapa crucial del desarrollo, se estableció un primer acercamiento a la educación inicial, integrándola dentro del concepto de desarrollo integral. Este avance resulta significativo, ya que no solo enfatiza la protección de los niños, sino que también resalta la importancia de asegurar su participación activa y su desarrollo pleno en todas las dimensiones de su vida, incluida la educativa.

En 2016, se estableció en Colombia la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, denominada De Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016). Esta política define la hoja de ruta y el enfoque metodológico para garantizar una atención integral y oportuna a la primera infancia. Según esta normativa, el desarrollo integral requiere un esfuerzo conjunto de diversos actores, quienes deben implementar acciones para mejorar los entornos en los que crecen los niños y niñas. Entre los sectores involucrados se encuentran la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, la educación, la cultura y la recreación, entre otros (Congreso de la República de Colombia, 2016).

La iniciativa De Cero a Siempre refleja un enfoque integral del desarrollo infantil, destacando que la primera infancia no puede abordarse únicamente desde una perspectiva sectorial, sino que requiere la colaboración y coordinación entre diversas áreas. La inclusión de sectores como la salud, la educación y la cultura subraya la importancia de garantizar un desarrollo armonioso y equitativo en todos los ámbitos de la vida de los niños y niñas.

El principal objetivo de esta política es brindar una atención integral que no solo identifique y atienda las necesidades de la niñez, sino que también promueva su desarrollo pleno.

Reconociendo que la primera infancia es una etapa clave en la vida de una persona debido a los cambios psicológicos, físicos, intelectuales y sociales que ocurren en este período, la estrategia prioriza el desarrollo integral. Para ello, enfatiza el trabajo conjunto entre el gobierno, las comunidades y las familias, asegurando que cada niño y niña pueda alcanzar su máximo potencial, respetando sus características individuales, su cultura y sus condiciones de vida (Presidencia de la República, 2016).

5.1.5 Desarrollo integral, diferentes perspectivas

La necesidad de establecer un marco ético que funcione como punto de referencia tanto a nivel social como político representa un desafío significativo para las sociedades; es así como el desarrollo integral se puede analizar desde la perspectiva filosófica, en clave de entender la relación que tiene la política con la ética. El compromiso con el desarrollo no se trata simplemente de una responsabilidad individual; es más bien un imperativo que concierne a cada persona, un deber compartido por todos hacia todos. Esta dimensión ética se manifiesta a través de la subsidiaridad y la solidaridad, consideradas como elementos fundamentales para alcanzar un desarrollo humano integral, retomando lo planteado por Cheyre (2015), según lo expresado por Juan Pablo II en su documento (32). En este contexto, la noción de subsidiaridad destaca la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo, mientras que la solidaridad subraya la conexión y la responsabilidad compartida en el proceso de desarrollo, es decir, entender el desarrollo integral como un compromiso social ético y político.

También se puede analizar desde la perspectiva social, que sin duda será el marco de referencia de esta investigación, ya que asume el desarrollo integral como un reto en el campo de la educación inicial. En los documentos que promueven la atención en la infancia, suele encontrarse el término desarrollo integral, el cual no debe confundirse con formación integral que también es un concepto clave que se da desde la educación, su comprensión se acerca más a lo planteado por León (2019), quien a partir de lo conceptualizado por Ponce (2016) y Dubrovsky (2000) define que el desarrollo integral de un niño se concibe como un proceso madurativo interactivo donde se vinculan la motricidad, la cognición, el lenguaje, las habilidades cognitivas, las socioemocionales y el autocontrol además de estar influenciado por las cargas históricas, sociales y culturales que definen la identidad de un individuo. está determinado por la cultura como

entidad histórica y por las relaciones sociales en las que se desarrolla. En este contexto, la educación es considerada una herramienta fundamental para el crecimiento personal.

Los aspectos fundamentales de la educación deben servir como base y respaldo para las políticas públicas que garantizan la atención integral a la primera infancia, ya que su relevancia radica en su potencial transformador a nivel social. En este sentido, se reconoce que “el desarrollo integral en la infancia es fundamental para el desarrollo y la construcción de capital humano y social. Estos elementos son considerados necesarios para romper el ciclo vicioso e intergeneracional de la pobreza y reducir las brechas de inequidad” (Figueiras et al., 2011, p. 1).

Lo anterior abre la perspectiva de desarrollo integral desde lo económico como factor generador de igualdad entre los individuos, donde se asocia este término al crecimiento, el cual no es sinónimo de desarrollo, pero es un elemento esencial para garantizar el bienestar general. Esta visión incluye necesariamente el uso eficiente de los recursos para lograr un mejor bienestar, proceso en el que las capacidades individuales, los esfuerzos y las interacciones con otros actores del mercado juegan un papel importante. Según Cheyre (2015), desde la perspectiva económica aparecen las mediciones y los indicadores de Índice de pobreza multidimensional donde se alcanza a medir el ingreso a entornos escolares en edades tempranas, las tasas de asistencia entre otros, ahora bien teniendo en cuenta el concepto de Sen (2000), el desarrollo integral debe medirse no sólo considerando indicadores de estándares de vida materiales, sino que debe ser corregido por dimensiones de calidad de la salud y la educación, el tipo de actividades realizadas por las personas, la participación política y la gobernanza.

5.2 Comprensión del aprendizaje desde la perspectiva Investigativa

En el marco de esta investigación, se asume una concepción del aprendizaje que trasciende la simple adquisición de contenidos, para enfocarse en la construcción activa de comprensiones que permitan a los niños actuar con conocimiento en contextos significativos. Esta visión se fundamenta en la propuesta de *aprendizaje pleno* desarrollada por David Perkins (2010), quien plantea que enseñar y aprender deben orientarse hacia la comprensión profunda, entendida como la capacidad de transferir lo aprendido a situaciones nuevas, resolver problemas reales y actuar con sentido.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje cobra sentido cuando se aleja de la fragmentación y se aproxima a la totalidad de la experiencia. Para ello, Perkins propone el principio de “jugar el

juego completo”, es decir, involucrar a los estudiantes desde el inicio en actividades auténticas que les permitan comprender no solo los contenidos, sino el propósito global del aprendizaje. En el contexto de la educación inicial, esto implica ofrecer a los niños oportunidades para explorar, participar, equivocarse, crear y construir significados a partir de sus propias vivencias y relaciones con el entorno.

Además, principios como “hacer visible el pensamiento” y “aprender haciendo” permiten resignificar el papel del maestro como mediador que observa, documenta e interpreta los procesos mentales, emocionales y sociales que subyacen al desarrollo de cada niño. De este modo, se favorece un aprendizaje situado y sensible a los ritmos, intereses y formas particulares de conocer que caracterizan la infancia.

Esta concepción se articula con los enfoques actuales de evaluación para el aprendizaje, los cuales no se limitan a calificar resultados, sino que buscan acompañar los procesos y hacer visibles los avances, las dificultades y las potencialidades del estudiante. En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso pedagógico continuo y dialógico, que impulsa la reflexión tanto del educador como del niño, y orienta la toma de decisiones para el fortalecimiento del desarrollo integral.

En síntesis, desde la mirada de Perkins (2010), el aprendizaje puede definirse como un proceso activo, significativo y situado, que permite al niño construir comprensiones útiles para interactuar con el mundo. Este proceso se nutre del juego, la exploración, la interacción y el acompañamiento pedagógico intencionado, y se potencia cuando la evaluación es concebida como una práctica formativa que hace visible el pensamiento, la emoción y la experiencia del niño como sujeto pleno de derechos y aprendizajes.

5.2.1 ¿Qué lugar ocupa el aprendizaje y la evaluación en el desarrollo integral?

Para comprender el lugar que ocupan el aprendizaje y la evaluación en el desarrollo integral, es importante delimitar su concepto de manera precisa. De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020), el aprendizaje constituye un proceso complejo y sistemático orientado a la transformación sostenible e inclusiva de los individuos. Este proceso contribuye a la construcción de la identidad, la configuración de la autonomía y el fortalecimiento del sentido colectivo y social que define a cada persona. No obstante, cabe destacar que este desarrollo no se produce de manera uniforme ni secuencial en todos los niños y adolescentes.

De hecho, presenta dinámicas diversas que hacen que sea irregular e intermitente, lo cual implica que cada individualidad experimente un proceso particular y continuo, aunque también discontinuo. Además, es importante destacar que el desarrollo integral es multidimensional, es decir, no se limita únicamente al aspecto físico o intelectual, sino que también se enfoca en las relaciones y vínculos que establece el individuo en su entorno; es multideterminado por diferentes factores y multidireccional, ICBF (2021). Esto se debe a que, a lo largo de la vida, ocurren cambios en diferentes aspectos de la persona, tales como lo ético, estético, racional, afectivo, emocional, espiritual-trascendental, político, ambiental, psico-corporal y lúdico. Estos cambios no solo se deben a factores internos, como la maduración biológica, sino también a factores externos, como el contexto en el que se desenvuelve el individuo.

Así las cosas, el desarrollo integral lleva implícito el aprendizaje, no limitado a un aprendizaje específico curricularmente, sino que son diversos aprendizajes de acuerdo a su edad, que se dan mediante la interacción social, ahora bien este aprendizaje tiene una connotación esencial ya que está influenciado también por las emociones que se vivencian durante cada una de las experiencias a la que los niños y las niñas acceden y por supuesto acompañan sus padres o cuidadores, sus maestros e incluso algunas instituciones que apoyan los procesos en la vida de los menores.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), en su propuesta pedagógica para la educación inicial y preescolar, establece las bases curriculares que evidencian la estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje, conceptos clave en esta investigación. Además, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas están estrechamente vinculados a su participación en el entorno cultural al que pertenecen, así como a las tradiciones y prácticas que en él se han establecido (MEN, 2017, p. 31).

5.3 Evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje está implícitamente vinculada con la evaluación formativa, puesto que desde su conceptualización es un componente esencial en el proceso educativo, ya que permite medir el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes. A lo largo de la historia, las pruebas tradicionales se han caracterizado por enfocarse en aspectos superficiales del aprendizaje, como la memorización de hechos o la resolución de ejercicios mecánicos. Esto ha llevado a que muchas veces la instrucción se oriente hacia la simple adquisición de información.

Además, este enfoque tradicional de evaluación suele distraer la atención de los objetivos reales de la enseñanza. Rizo (2012), citando a Shepard (2006, p. 626), señala que al centrarse en lo que es más fácil de medir, se deja de lado lo que realmente es importante de aprender. Esto implica que los estudiantes pueden estar adquiriendo conocimientos de manera superficial, sin comprender verdaderamente los conceptos y sin ser capaces de aplicarlos en situaciones reales. Para que la evaluación promueva el aprendizaje de manera efectiva, es fundamental que se diseñen tareas y preguntas que estimulen el pensamiento crítico y la reflexión. Estas deben permitir a los estudiantes demostrar su comprensión de los conceptos, así como su capacidad para aplicarlos en situaciones concretas.

El concepto de evaluación formativa, a lo largo del tiempo, se ha enriquecido progresivamente a partir de las investigaciones realizadas en el área, evidenciando un cambio de paradigma evaluativo que pone énfasis en el impacto afectivo de las evaluaciones. Esta transformación puede observarse en el siguiente cuadro, donde se sintetizan los principales cambios conceptuales.

La Tabla 4 presenta una síntesis de las definiciones clave sobre la evaluación formativa, entendida como un concepto en expansión que ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Esta construcción teórica se fundamenta en hitos históricos propuestos por autores como Scriven (1967), quien introdujo el término en el ámbito de la evaluación educativa; Bloom et al. (1971), que ampliaron su alcance en relación con los objetivos instruccionales; Sadler (1989), quien incorporó la noción de retroalimentación como elemento central; y posteriormente, contribuciones contemporáneas de Black, Wiliam, Brookhart y Stiggins (2009), que posicionaron la evaluación formativa como una herramienta clave para el aprendizaje. Esta tabla permite visualizar cómo el concepto ha sido enriquecido progresivamente desde distintos enfoques pedagógicos y contextos históricos.

Tabla 4

La definición de la evaluación formativa un concepto en expansión

Scriven (1967)	Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje...
Bloom et al., (1971)	... que el maestro puede usar

	para tomar decisiones instruccionales...	
Sadler(1989)		... y los alumnos para mejorar su propio desempeño...
Black-Wiliam, Brookhart, Stiggins. (2009)		...y que motiva a los alumnos

Nota. Adaptación de Rizo (2012) de lo propuesto por Brookhart, 2009.

Ahora bien, el término de evaluación formativa empieza a ser tan utilizado en el discurso del ámbito educativo en diferentes países que empiezan a ser evidentes las distancias entre los ideales originales que intenta promover este tipo de evaluación y la interpretación en las políticas y prácticas educativas. Esta evaluación se refiere a un proceso continuo y en constante evolución, a través del cual los estudiantes reciben retroalimentación regular sobre su aprendizaje, con el objetivo de mejorar su rendimiento académico. Además de proporcionar comentarios, la evaluación formativa permite a los docentes y estudiantes realizar ajustes y mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Andrade et al. (2019), señalan cómo existen diversas concepciones sobre la evaluación formativa, por su parte Andrade y Cizek (2010) refieren que existe una mayor conciencia del potencial que tiene la evaluación formativa en proporcionar vínculos faltantes entre la práctica en el aula y las evaluaciones a gran escala además de promover mayores logros para los estudiantes. Además, mencionan cómo la nueva teoría de la evaluación formativa se basa en un enfoque sistémico propuesto por Ramaprasat (1983). Este enfoque sienta las bases para la definición de evaluación para el aprendizaje, la cual fue adoptada por el Assessment Reform Group, destacando que este enfoque se basa en tres procesos de instrucción clave; el primero implica establecer dónde se encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El segundo se trata de establecer hacia dónde se dirigen los estudiantes en su aprendizaje. Este paso implica tener metas claras y comprender el camino que se espera que los estudiantes recorran en su desarrollo académico. El tercer proceso implica establecer lo que los estudiantes deben hacer para lograr esas metas. Aquí, se definen las acciones específicas que los estudiantes deben emprender para avanzar en su aprendizaje y alcanzar los objetivos establecidos.

Sin embargo, es común encontrar discrepancias entre cómo se idealiza esta forma de evaluación y cómo se implementa en la práctica. Muchas veces, se cae en la trampa de utilizar la

evaluación formativa como una simple medición de los conocimientos y desarrollos adquiridos, en lugar de utilizarla como una herramienta efectiva para fomentar el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes. (TICAL, 2009; Black & Wiliam, 2004).

Es así como, conscientes de esta problemática conceptual, los teóricos de la evaluación se reúnen en el tercer congreso internacional sobre evaluación para el aprendizaje en el año 2009 y sugieren un cambio en el término para denominarlo Assessment for Learning (AfL) o Evaluación para el Aprendizaje (EpA) conceptualizándolo así: “La Evaluación para el Aprendizaje es parte de la práctica diaria de estudiantes, profesores y compañeros que busca, reflexiona y responde a la información a partir del diálogo, la demostración y la observación de maneras que mejoran el aprendizaje continuo” (TICAL, 2009, p. 2).

La regulación del aprendizaje es un concepto clave en la evaluación del aprendizaje, según Perrenoud (1998). Este autor también menciona la relación entre la regulación del aprendizaje y la noción de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, la cual es fundamental para comprender cómo los alumnos avanzan hacia la autonomía. Además, se menciona la relación entre la ZDP y el concepto de andamiaje (scaffolding) para el aprendizaje de Bruner. Perrenoud afirma que la evaluación formativa se convierte en una fuente de regulación, ya que requiere una comprensión clara de cómo funcionan los alumnos y cómo incorporan elementos externos a sus propios procesos de pensamiento.

Para Santos (2003), la evaluación es un fenómeno complejo que permite revelar concepciones y opiniones, más allá de su carácter técnico. No se trata únicamente de un procedimiento mecánico, sino de una práctica cargada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. La forma en que se realiza la evaluación puede reflejar las creencias y valores del profesional que la lleva a cabo, así como su visión de la sociedad, el tipo de cultura promovida por las instituciones educativas y la concepción del aprendizaje que se desea fomentar.

Esta situación implica una reflexión profunda sobre cómo medir y valorar el progreso y los logros de los individuos. Es fundamental que los profesionales de la evaluación sean conscientes de sus propios sesgos y estén dispuestos a cuestionar sus concepciones y prejuicios para garantizar procesos evaluativos justos y objetivos. La evaluación debe llevarse a cabo de manera clara, participativa e inclusiva, integrando a todos los actores involucrados y considerando sus diversas perspectivas y experiencias. De este modo, se logrará una comprensión más integral y precisa de la realidad evaluada, promoviendo una práctica ética y respetuosa del desarrollo humano.

5.3.1 Políticas públicas de evaluación en el contexto colombiano.

En el contexto colombiano, la evaluación escolar ha sido delimitada y conceptualizada por decisiones gubernamentales que, en su momento, plantearon las bases para la comprensión de los diferentes aspectos que permean el sistema educativo. Entre las directrices que guiaron este proceso se encuentran las recopiladas por Atehortúa (s.f),¹ las cuales sentaron los precedentes en cuanto a los ajustes que dichas políticas al ser susceptibles al cambio deben tener. Uno de los decretos más controversiales fue el Decreto 230 de 2002, el cual permitió abrir una nueva perspectiva sobre los procesos evaluativos, alejándolos del enfoque exclusivo en la aprobación.

El Decreto 1290 de 2009 en Colombia fue desarrollado en respuesta a las necesidades sociales identificadas en el país. Esta construcción se llevó a cabo a través de diálogos y aportes mediados por cinco estrategias. En primer lugar, se reactivó el escenario de participación en la plataforma virtual del Plan Decenal de Educación, donde los ciudadanos colombianos tuvieron la oportunidad de presentar propuestas, participar en foros virtuales y colaborar en mesas de trabajo regionales. Las instituciones educativas también realizaron su aporte a través de la implementación pedagógica.

A través de la evaluación, se tomarán decisiones fundamentadas sobre el avance de los estudiantes en su proceso educativo, determinando si están listos para pasar al siguiente nivel o curso. Finalmente, el quinto propósito es aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. Los resultados de la evaluación permitirán identificar áreas de mejora y diseñar acciones específicas para fortalecer la calidad educativa en el establecimiento. La evaluación en el ámbito institucional, regulada por el decreto 1290, cumple varios propósitos importantes, como la valoración de los avances de los estudiantes, la consolidación de los procesos educativos, el apoyo a los estudiantes con debilidades o desempeños superiores, la determinación de la promoción y la contribución al plan de mejoramiento institucional. Estos propósitos permiten garantizar una educación de calidad y un desarrollo integral de los estudiantes en los establecimientos educativos.

Sin embargo, es importante señalar una limitación significativa del Decreto 1290: su ámbito de aplicación se restringe a la educación básica y media, dejando un vacío normativo

¹ https://www.ieticomuna17.edu.co/ieti/PEI/Evaluacion/Historia_Evaluacion_Colombia.pdf

respecto a la evaluación en la educación inicial. Este vacío implica la ausencia de directrices claras y específicas para orientar los procesos evaluativos en la primera infancia, una etapa vital para el desarrollo integral de los niños y niñas. La falta de lineamientos normativos en este nivel educativo puede propiciar prácticas desarticuladas y heterogéneas que no necesariamente responden a las particularidades del desarrollo infantil ni a los principios pedagógicos que deben regir la educación inicial. Desde una perspectiva de derechos, resulta imprescindible que el Estado avance en la formulación de políticas específicas de evaluación para la primera infancia, garantizando procesos respetuosos de los ritmos de aprendizaje, centrados en la observación cualitativa, la retroalimentación formativa y el fortalecimiento de las capacidades individuales de cada niño y niña.

5.3.2 Referentes Nacionales

Los referentes nacionales son directrices establecidas a nivel nacional que estructuran curricularmente las prácticas pedagógicas en la educación inicial. En este contexto, la Circular 07 de 2022 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es un documento clave que reúne diversas consideraciones esenciales para la atención adecuada de los niños y niñas que ingresan al sistema educativo. Su enfoque no solo busca garantizar el derecho a la educación, sino también promover estrategias que favorezcan el desarrollo integral durante la primera infancia.

De acuerdo con el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, el grado de transición es obligatorio dentro del marco de la educación inicial en Colombia. Este decreto establece que el ingreso a dicho grado no debe estar condicionado por la aplicación de pruebas o exámenes de conocimientos. Además, se resalta la importancia de implementar acciones de acogida que garanticen una experiencia educativa alineada con las orientaciones y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estas directrices mantienen coherencia con la política de Estado "De Cero a Siempre", establecida en la Ley 1804 de 2016, asegurando un enfoque integral en la atención y educación de la primera infancia.

Dentro de estos lineamientos se encuentran las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), las cuales sirven como guía para la organización de la educación en esta etapa. Estas bases buscan fomentar propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en articulación con los proyectos educativos de las instituciones y los enfoques pedagógicos de diversas modalidades, tanto públicas como

privadas. En ellas, el aprendizaje y el desarrollo se reconocen como ejes fundamentales de la educación inicial.

Asimismo, se encuentran los documentos orientadores de las prácticas de educación inicial, conocidos como Referentes Técnicos de Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral, expedidos (2014, 2017). Estos documentos constituyen un conjunto de orientaciones pedagógicas esenciales para la organización curricular y pedagógica en estos niveles educativos. Su propósito es brindar herramientas a los docentes para comprender qué, por qué y cómo desarrollar los procesos educativos en la primera infancia.

Dado que estos documentos están reglamentados en el marco de la política pública en Colombia, su propósito es brindar orientaciones para la configuración de las prácticas pedagógicas dentro de una ruta estructurada. Buscan garantizar la coherencia con los objetivos educativos en diversos contextos y establecer directrices claras para la valoración y el seguimiento del desarrollo integral y el aprendizaje. En este sentido, se enfatiza que la definición de estos mecanismos debe provenir de la institucionalidad.

El Decreto 1075 de 2015 establece que, en la educación preescolar, no se deben reprobar grados ni actividades, ya que los niños y niñas avanzan en su proceso educativo de acuerdo con sus capacidades y desarrollo. Por ello, las instituciones educativas deben implementar mecanismos de evaluación cualitativa, cuyos resultados se presenten en informes descriptivos. Estos informes permitirán a docentes y familias comprender el desarrollo de los niños y niñas e identificar aspectos que pueden ser fortalecidos (p. 1). En Colombia, en 1997, se establecieron los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Preescolar, los cuales reconocen a los niños y niñas como actores centrales en los procesos pedagógicos y de gestión, considerando todas las dimensiones de su desarrollo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1997).

Posteriormente, se definieron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado de transición, los cuales están alineados con estos lineamientos y deben integrarse con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos particulares de cada institución educativa, en concordancia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MEN, 2016). Estos derechos constituyen un marco fundamental para garantizar una educación de calidad en la primera infancia.

En este contexto, las instituciones educativas desarrollan documentos que deben responder a las características y necesidades de cada grupo poblacional al que atienden. Para esta investigación, es relevante destacar los siguientes:

5.2.3.1 S.I.E.E.

El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) es definido para el MEN (2023), como un conjunto de normas y reglas acordadas por la comunidad educativa que tiene como objetivo realizar el seguimiento de los procesos educativos al interior del entorno escolar. Estos acuerdos acerca de la evaluación son fundamentales para determinar cómo se aprueban las áreas.

En el Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 se reconoce que la educación preescolar está regulada por la Ley 115 de 1994. En los documentos reglamentarios de la época, el grado de transición era conocido como "grado cero". Además, se especifica el área de preescolar como una de las contempladas en la Ley General de Educación 115 de 1994. Según este decreto, en su artículo 10, no se contempla la reprobación en este nivel educativo, ya que se entiende como parte de un proceso de formación integral.

Por tal razón, es importante que el SIEE delimite los aspectos diferenciales de los niños de tres a cinco años. Sin embargo, para que se puedan dar orientaciones pertinentes, es importante situar el decreto 1290 del 2009, que es el decreto que reglamenta la evaluación en Colombia.

Para garantizar una evaluación objetiva, el SIEE establece los criterios de evaluación que serán utilizados para medir el desempeño de los estudiantes. Estos criterios pueden variar según el nivel educativo y las asignaturas, pero en general se centran en habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, el SIEE define qué se evalúa, es decir, los contenidos que forman parte del currículo escolar y que son considerados relevantes.

5.2.3.2 PEI

El proyecto educativo Institucional PEI, es el documento donde se especifica los objetivos que se propone la institución teniendo en cuenta las particularidades de su contexto respecto a aspectos económicos, culturales y sociales, este se debe estructurar de forma tal que cumpla con los requerimientos de ley, como lo señala el Decreto 1075 del 2015, la estructuración del PEI está compuesta por diferentes gestiones entre ellas la directiva, estratégica, administrativa, financiera, académica y comunitaria.

Otro aspecto relevante es el concepto dado por el MEN, donde lo establece como la carta de navegación de las instituciones educativas y se constituye en un documento que además de ser concreto, se puede materializar y poder analizar qué aspectos son importantes para mejorar y cuáles se pueden seguir potenciando.

5.2.3.3 Los Proyectos de Aula

El proyecto pedagógico constituye un elemento central para las entidades que ofrecen educación inicial, ya que opera como el instrumento que organiza y orienta el proceso educativo. A través de este proyecto se establecen los objetivos, las estrategias pedagógicas y los recursos necesarios para la implementación de prácticas acordes con los principios de la educación inicial. Es esencial que el proyecto pedagógico se articule con la política estatal para el desarrollo integral de la primera infancia y con los lineamientos técnicos definidos por el Ministerio de Educación Nacional, asegurando así la coherencia y la calidad en la atención educativa dirigida a los niños y niñas.

Esto implica considerar tanto los lineamientos institucionales como las directrices gubernamentales, con el propósito de garantizar una educación pertinente, inclusiva y de alta calidad. Dentro del proyecto pedagógico deben explicitarse las intencionalidades educativas, es decir, los propósitos y metas que orientan el proceso formativo, así como las estrategias metodológicas que favorecerán el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Además, se deben definir los recursos y materiales didácticos que respaldarán la ejecución de las actividades educativas. De acuerdo con lo establecido en el Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2015), es indispensable incluir mecanismos de seguimiento y valoración del desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, lo que implica la definición de indicadores de evaluación, la realización de seguimientos periódicos y la retroalimentación continua a niños, niñas, docentes y familias.

5.2.3.4 Boletines o Informes Académicos

La comunicación de los resultados de los procesos evaluativos en la educación inicial, así como en otros niveles educativos, se realiza principalmente a través de informes que condensan los avances desarrollados durante el proceso educativo. Estos informes, según Díaz y Velazco (2018), constituyen "un tipo de texto que describe al niño de manera integral y con procesos de desarrollo que son propios de cada uno; informa sobre progresos, potencialidades, debilidades y sugiere, desde el punto de vista docente, medidas para favorecer las áreas necesarias" (p. 5).

En Colombia, cada institución educativa que ofrece servicios en educación inicial debe reglamentar, en su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), la periodicidad para

la entrega de estos informes. Sin embargo, cada institución goza de autonomía para definir la forma de comunicación y la estructura que dichos informes deberán adoptar.

5.4 Educación Inicial

La educación inicial se basa en interacciones y relaciones sociales significativas, adecuadas y de calidad, que permitan a los niños y niñas desarrollar habilidades esenciales para su crecimiento integral como sujetos de derechos. Se trata de un proceso continuo que requiere el apoyo de los adultos para fomentar el desarrollo en un entorno social seguro y enriquecedor (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009).

Desde su historia y orígenes delimitados en el Documento 20 del Ministerio de Educación Nacional, titulado El sentido de la educación inicial, se establece el contexto histórico del desarrollo de políticas educativas dirigidas a la primera infancia. Durante las décadas de 1980 y 1990, Colombia experimentó un periodo de formulación masiva de políticas educativas. Este impulso estuvo influenciado por una nueva perspectiva hacia la infancia, respaldada por la adhesión del país a la Convención sobre los Derechos del Niño y las directrices de la Constitución Política, lo que culminó en desarrollos legislativos como la Ley 115 de 1994.

La implementación del grado obligatorio representó un avance significativo al garantizar que todos los niños en Colombia accedieran a un primer nivel educativo antes de ingresar a la educación formal. En las zonas urbanas, esta medida facilitó la transición de niños mayores de cinco años desde hogares infantiles y jardines hacia instituciones educativas oficiales, promoviendo una mayor participación y compromiso de las familias. Además, evidenció la constante tensión entre la función asistencial y educativa. Esta situación impulsó el desarrollo de lineamientos curriculares específicos para la educación preescolar.

Hacia finales del siglo XX, aunque se registraron avances en la educación de la primera infancia con un enfoque basado en derechos, aún persistían desafíos, como la desigualdad en la participación de las familias según su contexto socioeconómico. En este contexto, se trabajó en la consolidación de una especificidad pedagógica para la educación inicial, lo que permitió el desarrollo de lineamientos curriculares que estructuran y diferencian esta etapa educativa, estableciendo pilares y dimensiones fundamentales para su orientación.

5.4.1 La educación inicial en relación con el sistema educativo colombiano

La adhesión de Colombia a tratados internacionales de derechos humanos implica un compromiso con la implementación de acciones y cambios necesarios para su cumplimiento. A lo largo de su historia, el país ha ratificado diversos acuerdos jurídicos que han fortalecido su marco normativo en materia de derechos fundamentales. Entre ellos se encuentran el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ratificado en 1969 tras su adhesión en 1966; la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989 y ratificada en 1991; el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado en 1991 luego de su adhesión en 1989; y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, vigente en el país desde 1981, tras su adhesión en 1965.

Estos acuerdos internacionales han desempeñado un papel fundamental en la consolidación del marco normativo nacional orientado a la protección de los derechos fundamentales. Su influencia se refleja particularmente en la Constitución Política de Colombia, donde se establece la educación como un derecho fundamental en el Artículo 44 y se reconoce como un servicio público con función social en el Artículo 67 (Congreso de Colombia, 1991). Esta incorporación normativa evidencia el compromiso del Estado colombiano con la garantía de los derechos humanos y resalta la centralidad de la educación en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

También estos acuerdos fundamentan el plan *Visión Colombia 2050*, que planea de forma estratégica cómo lograr un desarrollo sostenible; el DNP es el encargado de realizar este plan mediante consultas con expertos del sector público y privado, organizaciones de la sociedad civil, academia, gremios y ciudadanía en general. Según este plan:

la educación será un pilar central, concebida como un proceso permanente a lo largo de la vida de cada ciudadano a partir del cual se adquieren competencias cognitivas, socioemocionales y transversales necesarias para responder adecuadamente a los nuevos desafíos sociales, ambientales, económicos y tecnológicos. (p. 26)

Por último, se requiere de un estado transformador, enfocado en maximizar su eficiencia y transparencia, así como la confianza que genera en el ciudadano.

Pensar en el concepto de universalización hace visible una divergencia ya señalada anteriormente, y es la falta de integración en el concepto de educación inicial que vincula lo que

hoy en el sistema educativo colombiano se conoce como educación preescolar. La educación inicial en Colombia se comprende como un ciclo que abarca desde el nacimiento hasta los tres años, mientras que la educación preescolar se establece como el primer nivel del sistema educativo, dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, según la *Ley General de Educación* 115 de 1994. Esta etapa se organiza en tres grados: prejardín, jardín y transición, siendo este último de carácter obligatorio.

Por su parte, el *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación* 1075 de 2015 reconoce la educación inicial como un derecho fundamental e impostergable para los niños y niñas menores de seis años, integrándola dentro del servicio educativo formal (MEN, 2015).

Actualmente, en el Congreso de la República se encuentra en trámite la Ley Estatutaria de la Educación, una normativa que podría generar transformaciones significativas en la garantía y posicionamiento de la educación inicial en el país.

5.4.2 Actores de la Comunidad Escolar

En el contexto de la Educación Inicial y bajo la perspectiva del desarrollo ecológico propuesto por Bronfenbrenner en 1979, resulta fundamental reconocer la diversidad de actores que interactúan con los niños y niñas. Entre estos actores destacan la familia, los maestros y los propios niños. Guzmán (2018), haciendo referencia al artículo *Cerrando la brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos* de la Universidad de Harvard (2007), subraya la importancia de la participación de los niños con sus padres, cuidadores, familia y comunidad. Esta interacción se revela como un elemento crucial en la construcción tanto del desarrollo cerebral como del emocional, entre otros aspectos significativos.

Es crucial tener en cuenta que la investigación sobre el desarrollo infantil debe ser llevada a cabo dentro de los contextos de relaciones familiares y de cuidado, tanto en el ámbito familiar como en otros contextos. La investigación sobre el desarrollo infantil debe considerar los contextos de relaciones familiares y de cuidado, ya que estos son determinantes para entender el desarrollo de los niños. Es necesario promover un enfoque integral que reconozca la importancia de estos contextos en el bienestar y crecimiento de los niños (Carbonell & Bermúdez, 2013).

5.4.2.1. Los expertos, socializadores del saber

Parte de comprender los sistemas que se interrelacionan en los procesos de educación y desarrollo de los niños implica visibilizar diversas instituciones que garantizan y aseguran las

condiciones necesarias para el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños. Estas instituciones incluyen el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito, las mesas donde se proyectan los planes decenales de educación, las universidades que forman a los maestros, y los investigadores y productores de conocimiento.

En estas entidades participan personas cuyo saber contribuye significativamente a la educación inicial, favoreciendo el desarrollo integral de los niños y niñas. Para esta investigación, más que centrarse en el análisis de las instituciones y su capacidad de gestión, es fundamental destacar a los actores que construyen y orientan los lineamientos que se implementan en la educación inicial, dándoles visibilidad para que, en virtud de sus funciones, realicen aportes sobre el objeto de estudio, pues poseen una comprensión más profunda del interés de esta investigación.

En esta línea, incluir la voz de los expertos en la construcción del saber es una práctica que se ha promovido en Colombia desde 2019, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Colciencias convocaron a diversos expertos en varias temáticas para conformar la Misión de Sabios Colombia, quienes ofrecieron recomendaciones para la proyección estratégica del país.

5.4.2.2 Maestras, Maestros y Agentes Educativos

Las maestras, maestros y agentes educativos desempeñan un rol esencial, ya que son los encargados de planificar y reorganizar experiencias que guíen y faciliten el desarrollo integral de las niñas y los niños, mediando entre las herramientas culturales y las capacidades individuales para potenciar su crecimiento. Sin duda alguna, establecen vínculos de apego seguros y relaciones de confianza con cada niña y niño; interacciones que resultan cruciales para promover su bienestar y desarrollo.

No basta con poseer conocimientos disciplinares; resulta indispensable integrar diversas habilidades pedagógicas y socioemocionales que permitan al maestro cumplir su función social, facilitando interacciones de calidad y promoviendo tanto el aprendizaje como el desarrollo en los espacios educativos. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) destaca que los docentes y agentes educativos, en armonía con el rol de la familia y considerando el contexto sociocultural de los niños, aplican su conocimiento pedagógico de manera comprometida y responsable, acogiendo a la primera infancia, fortaleciendo sus capacidades y promoviendo su desarrollo integral en el marco de un enfoque de derechos (MEN, 2014, p. 69).

Comprender plenamente el rol del maestro en educación inicial implica reconocer su influencia multifacética: el docente no solo actúa como facilitador del aprendizaje académico, sino también como formador de identidad, valores y habilidades sociales en los primeros años de vida. Su labor excede la mera transmisión de contenidos, al constituirse como guía en el proceso de descubrimiento y construcción del conocimiento por parte de los niños.

La reflexión constante sobre su práctica pedagógica y el compromiso con la formación permanente son aspectos esenciales que permiten optimizar el impacto de las experiencias en el aula sobre el desarrollo integral de los estudiantes. De esta manera, el maestro se consolida como un agente de cambio en el entorno educativo, capaz de transformar las prácticas pedagógicas en función de las necesidades de los niños y niñas.

Finalmente, al analizar de manera crítica las experiencias cotidianas en el aula y su repercusión en el desarrollo de los estudiantes, se pueden identificar patrones, tendencias y oportunidades de mejora. Esta articulación entre acción pedagógica e investigación académica resulta fundamental para avanzar hacia una comprensión más profunda y significativa de los procesos de aprendizaje y desarrollo en la educación inicial, en consonancia con los objetivos de esta investigación.

5.4.2.3 Los padres figuras esenciales en la Educación Inicial

En el ámbito de la educación inicial, se reconoce ampliamente el papel central que desempeña la familia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas. Es fundamental resaltar el rol crucial que los padres tienen en este proceso, dado que son los primeros y más influyentes educadores en la vida de sus hijos. Más allá de simplemente transmitir conocimientos, los padres ejercen como modelos de comportamiento, facilitando el desarrollo de habilidades clave como la comunicación, la resolución de problemas y la autorregulación. El reconocimiento y apoyo al rol de los padres como socios activos en la educación inicial son esenciales para garantizar un desarrollo integral en los primeros años de vida. Cheyre (2015) destaca la importancia fundamental de la familia en la evolución social, desafiando la percepción errónea de que la familia es un eslabón inferior en la cadena del desarrollo. En lugar de ello, se enfatiza que la familia es la célula fundamental de la sociedad, mientras que la UNESCO (2022) la identifica como "el ámbito natural de desarrollo y formación del ser humano" (p. 3).

La afirmación se fundamenta en la idea de que el papel de la familia va más allá de ser simplemente una etapa en la evolución social; es el contexto donde se forjan las relaciones

fundamentales y donde el cariño entre sus miembros y su conexión con la sociedad tienen un impacto significativo en el futuro de cada individuo. La familia, según este enfoque, influye en la perspectiva de vida, el pensamiento, las emociones y la participación en proyectos comunes. En esencia, se reconoce a la familia como un pilar esencial que da forma no solo a la vida individual de sus miembros, sino también a la dinámica y cohesión de la sociedad en su conjunto.

Para ampliar y contextualizar aún más estos elementos en la discusión de la investigación sobre el favorecimiento del desarrollo integral a través de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, es esencial destacar el papel fundamental que desempeñan los padres de familia en este proceso educativo, ya que no solo actúan como un entorno primario de crianza, sino que también constituye un agente clave en el desarrollo socioemocional, cognitivo y académico de los niños en sus primeros años de vida.

La familia cumple una función insustituible en la sociedad como primer agente de socialización, encargada de cimentar los vínculos afectivos, éticos y normativos que orientan la vida en comunidad. En la etapa de la primera infancia, esta labor se ve fortalecida cuando se articula con redes sociales de apoyo que coadyuvan en la formación integral del niño, generando entornos protectores y estimulantes (Arboleda, 2017). A su vez, la escuela emerge como un escenario complementario donde se consolidan estos aprendizajes iniciales, en estrecha relación con el acompañamiento activo de las familias. Tal como señala Verano (2022), el éxito escolar no solo depende de las dinámicas pedagógicas internas, sino de la participación corresponsable de los padres en los procesos educativos, afectivos y normativos de sus hijos. En este sentido, el vínculo entre familia y escuela debe sustentarse en una comunicación constante y horizontal, que permita atender de manera compartida las necesidades educativas de los estudiantes y potenciar su desarrollo social y emocional. Así, se configura un marco de colaboración que precisa los roles especializados de cada agente, y que favorece la construcción de trayectorias educativas significativas.

También es importante el reconocimiento de la diversidad familiar —incluyendo tanto las configuraciones nucleares como las extensas— resulta fundamental para comprender las condiciones socioculturales que influyen en el establecimiento de vínculos sólidos entre la familia y la escuela. Esta comprensión permite una atención más contextualizada y sensible a las necesidades educativas de los niños, desde una perspectiva de corresponsabilidad. Tal como señala Verano Valencia (2022), el acompañamiento familiar debe considerar “*las particularidades de*

cada núcleo familiar, reconociendo sus dinámicas internas y su capacidad para influir en los procesos escolares” (p. 59), lo que implica valorar no solo la estructura del hogar, sino también la red de relaciones que lo sostienen.

En este contexto, la evaluación para el aprendizaje en educación inicial no puede separarse del entorno familiar del niño. La participación de los padres de familia como primeros responsables en el proceso de evaluación es fundamental para comprender plenamente el progreso del niño y diseñar intervenciones educativas que sean culturalmente sensibles y contextualmente relevantes. Además, la importancia de establecer vínculos sólidos entre la escuela y la familia para optimizar el desarrollo infantil es un reto en la educación. Por lo tanto, al considerar el papel de la evaluación en el aprendizaje en la educación inicial, es imprescindible reconocer y valorar la colaboración estrecha entre la escuela y la familia, específicamente los padres como un componente esencial para garantizar un desarrollo integral y holístico de los niños desde una edad temprana.

5.4.2.4 Niños y Niñas y rol que cumplen en la escuela

En la educación inicial, y en todos los espacios de la sociedad, los niños y las niñas desempeñan un rol protagónico; es esencial reconocer que, desde la perspectiva de derechos y considerando sus capacidades, pueden participar activamente en su proceso educativo. Resulta imperativo otorgarles voz y un mayor protagonismo. No solo se trata de lo que pueden hacer en el marco del seguimiento al desarrollo, sino también de lo que pueden expresar en cuanto a propuestas, partiendo del reconocimiento de sus características particulares, intereses, gustos, preferencias y necesidades. Esto se traduce en la capacidad de ser partícipes en organizar acciones que promuevan su desarrollo integral.

Al reconocer a los niños y niñas como actores fundamentales en el proceso de investigación, se les brinda la oportunidad de ser verdaderos participantes en el mismo. Para lograr una verdadera participación de los niños y niñas, los investigadores deben crear lenguajes incluyentes que les permitan dejar de ser objeto de estudio y convertirse en sujetos de derecho, con la capacidad de participar y tomar decisiones de acuerdo con su edad. Esto implica utilizar un lenguaje accesible o comprensible para ellos, evitando tecnicismos y adaptando la forma de comunicación según la edad y el contexto cultural de los participantes. Jaramillo y Bernal (2013) señalan que, además de utilizar un lenguaje incluyente, es fundamental brindar espacios seguros y acogedores para que los niños y niñas se sientan cómodos al expresarse y compartir sus opiniones.

Esto puede lograrse mediante la creación de ambientes de confianza y respeto, donde se les garantice que sus voces serán escuchadas y tomadas en cuenta. La participación de los niños y niñas en la investigación es importante no solo desde una perspectiva ética, sino también porque sus experiencias, conocimientos y perspectivas únicas pueden aportar nuevas ideas y enfoques que enriquezcan el proceso de investigación.

6. Marco Metodológico

Para el desarrollo de este apartado, la estructura se organizó en tres secciones fundamentales. La primera de ellas abordó la exploración del paradigma interpretativo, el cual había sido previamente profundizado en el marco teórico como elemento central que orientó esta investigación. En esta sección se especificó el enfoque metodológico adoptado y se explicitaron las razones que justificaron la elección del enfoque cualitativo, en correspondencia con el contexto del problema investigativo abordado.

En la segunda sección, se presenta un análisis más detallado del problema investigativo y se exponen los elementos que motivaron la elección del método fenomenográfico. Este análisis contribuyó a la comprensión profunda de la lógica subyacente en la investigación, enriqueciendo así la fundamentación teórica que sustenta el estudio.

La tercera sección se centra en el diseño de investigación propuesto; se detallarán los participantes, las técnicas e instrumentos que se implementarán; donde se especificó el diseño de intervención, así como las razones detrás de la elección.

Cada una de estas secciones cumplen un papel crucial en el desarrollo estructurado de la investigación, buscan proporcionar al lector una comprensión integral de la ruta trazada, desde la elección del paradigma hasta la propuesta de diseño de investigación, con el fin último de cumplir con los objetivos establecidos y contribuir al avance del conocimiento en el ámbito de la evaluación para el aprendizaje en la Educación Inicial.

6.1 Paradigma Interpretativo y enfoque Cualitativo

En el marco del paradigma interpretativo, la investigación cualitativa se aplica principalmente a estudios orientados a explorar fenómenos sobre los cuales se busca entender qué ocurre o cómo se desarrolla, priorizando la flexibilidad en su enfoque. La producción de

conocimiento en este tipo de investigación resulta de un proceso dinámico de interacción. Esta interacción ocurre entre la selección intencionada de participantes y el análisis interpretativo de los datos obtenidos, implicando una construcción conjunta de significados.

Además, este paradigma reconoce el carácter inevitablemente subjetivo del conocimiento generado, ya que el investigador trabaja sobre conceptos que ayudan a interpretar la complejidad de la realidad social sin pretender reducirla a variables cuantificables. Como señala Krause (1995), "la investigación cualitativa resulta en procesos subjetivos en relación al objeto de estudio que refiere sobre la base de conceptos que permiten la reducción de la complejidad investigativa" (p. 9). Dentro del paradigma interpretativo² en la investigación cualitativa, el principal desafío radica en la compleja labor de comprender e interpretar los datos más que simplemente describirlos o explicarlos. Esta perspectiva busca captar el significado profundo de las experiencias humanas en su contexto social específico.

En este contexto, la elección de aproximarse al fenómeno investigativo desde el enfoque cualitativo se fundamenta en su naturaleza integral. Ya que no solo abarca sistemas de creencias y convicciones, sino que también define una perspectiva específica sobre la realidad, los valores y las relaciones entre el sujeto y el objeto. Además, establece los procedimientos que se seguirán en la generación del conocimiento científico (Finol & Vera, 2020).

Esta investigación educativa reconoce la realidad que subyace en la educación inicial y hace énfasis en los procesos de aprendizaje, específicamente los que tienen relación con la evaluación y la importancia de otorgar a los niños y niñas un papel protagónico como sujetos de derechos. Asimismo, se destaca la responsabilidad social inherente al abordar un problema real en el contexto escolar. La elección del enfoque cualitativo, central en esta investigación, se fundamenta en la premisa de que la toma de decisiones en políticas públicas para la atención integral de la primera infancia a menudo se basa en estudios econométricos y de índole cuantitativa, y existe una necesidad creciente de investigar teniendo la interpretación y comprensión de las problemáticas, según lo planteado por Leines (2017), quien desarrolla la hipótesis de que la formulación de políticas públicas debe centrarse en el desarrollo y las necesidades individuales de cada niño y su familia. La elección de abordar cualitativamente este

² Para esta investigación se amplía este paradigma en el marco teórico, puesto que no solo sustenta conceptualmente esta investigación, sino que, al tratarse de un enfoque fenomenográfico, se amplía allí el paradigma interpretativo como complemento necesario al marco metodológico, para fundamentar coherentemente la construcción del conocimiento.

tema se justifica por la persistencia de interpretaciones limitadas que impiden captar la complejidad y la dinámica evolutiva de fenómenos educativos, lo que resulta en una contribución reducida a la comprensión y resolución de los problemas en el ámbito educativo. Bisquerra (2009).

En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo identificar, desde una perspectiva interpretativa, los referentes de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial que favorecen el desarrollo integral, tal como se reflejaron en las políticas públicas vigentes, constituyendo así el componente ontológico (realidad) del estudio. Asimismo, buscó visibilizar las comprensiones que poseían los actores de la comunidad educativa —expertos, padres, maestros, niños y niñas—, las cuales representaron los componentes axiológicos (valores) y epistemológicos (relación sujeto-objeto). Estas comprensiones fueron comparadas y analizadas desde diversas perspectivas, utilizando la descripción que permite el paradigma interpretativo con su enfoque cualitativo. A partir de este análisis, se trazó el componente metodológico (formas y procedimientos), correspondiente al diseño de los referentes alineados con el objetivo general del estudio. De este modo, se garantizó la coherencia entre el problema de investigación que se abordó y el paradigma seleccionado.

El enfoque cualitativo en la investigación es uno de los tres enfoques planteados por Hernández (2018), el cual parte de un proceso que no es lineal, donde se acerca al fenómeno desde dentro, logrando conservar una distancia como observador externo. El enfoque cualitativo se distingue por examinar el progreso natural de los acontecimientos sin intervención, basándose en una perspectiva interpretativa orientada a comprender el significado de las acciones de los seres vivos, en especial los humanos y sus instituciones. Para el caso específico de esta investigación, es importante analizar de manera cualitativa las comprensiones acerca de la evaluación que tienen las maestras, padres, niños y niñas, ya que permite describir con claridad la aproximación que sostiene la idea de que la "realidad" se configura a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación, amalgamando diversas perspectivas, que incluyen las del investigador y aquellas que surgen de la interacción de todos los actores involucrados (Hernández, 2009).

Este enfoque tiene total correspondencia con el paradigma interpretativo ya que su finalidad es la comprensión de los fenómenos estudiados, la cual es uno de los objetivos específicos de esta investigación; por tal razón se retoma lo planteado por Bisquerra (2009), quien citando a Bartolomé (1992) menciona que este enfoque se caracteriza porque las “investigaciones tienen como prioridad la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el

seno del contexto, y las que tienen por finalidad la transformación social y la emancipación de la persona” (p. 276). Esta investigación sin duda requiere de los aspectos cualitativos para realizar una propuesta que redunde en referentes contextualizados de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial.

El enfoque cualitativo se selecciona para esta investigación debido a su capacidad para explorar y comprender las complejidades inherentes a la evaluación en el contexto de la educación inicial. Como señala Hernández (2018), este enfoque permite acercarse al fenómeno desde dentro, lo que significa examinar la realidad tal como es experimentada y percibida por los participantes, sin imponer estructuras predefinidas. Esto resulta fundamental, ya que la evaluación no se limita únicamente a la medición de resultados, sino que implica procesos de interacción social, interpretación y significado tanto para maestras, padres, niños y niñas. Por lo tanto, la aproximación cualitativa permite capturar la riqueza y diversidad de estas perspectivas, así como comprender cómo se construye la realidad en el contexto educativo.

Además, el enfoque cualitativo alinea perfectamente con los objetivos específicos de esta investigación, los cuales buscan comprender las comprensiones acerca de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial. Siguiendo las palabras de Bisquerra (2009), este enfoque pone énfasis en la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones dentro del contexto estudiado, lo cual es esencial para avanzar en la comprensión de la complejidad del fenómeno evaluativo en el contexto educativo temprano. Así, la selección del enfoque cualitativo se fundamenta en la necesidad de obtener una visión profunda y contextualizada de la evaluación en educación inicial, considerando las diversas perspectivas y realidades de los actores involucrados.

Ahora bien, para poder seguir concretando el enfoque, es importante reconocer que existen diferentes métodos para abordar este tipo de enfoque seleccionado. Bisquerra (2009) señala que la diversidad metodológica en la investigación cualitativa presenta similitudes en la concepción y definición de la realidad (nivel ontológico), en la aproximación e inicio del estudio de la realidad (nivel epistemológico), así como en las técnicas empleadas para la recopilación y análisis de evidencia (nivel metodológico y técnico). En este contexto, el próximo apartado se adentrará en la elección del método de investigación.

6.2 Método fenomenográfico

En el enfoque cualitativo subyacen diferentes métodos orientados a la comprensión del fenómeno investigado; entre los más reconocidos se encuentran la fenomenología, la teoría fundamentada y la etnografía. En el campo de la investigación educativa, también se reconoce la fenomenografía como un método válido dentro de este paradigma. Aunque su aplicación es menos frecuente, presenta características de gran utilidad que se expondrán a continuación y que sustentan su elección para esta investigación.

Es importante destacar que, según Marton (1986, citado en Bowden, 2000), "la fenomenografía es un método de investigación adaptado para mapear las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden diversos aspectos y fenómenos del mundo que las rodea" (p. 2). Es decir, facilita la descripción de las ideas que las personas involucradas en una práctica social específica, como la educación, tienen sobre el proceso de aprendizaje.

Es crucial distinguir conceptualmente entre fenomenología y fenomenografía. En el ámbito académico, la fenomenografía puede ser asociada con la fenomenología introducida por el filósofo alemán Edmund Husserl (1859-1938). Aunque ambos métodos exploran el estudio de la experiencia, la diferencia principal radica en su enfoque de procedimiento. En la fenomenología, los filósofos investigan su propia experiencia, buscando describir los fenómenos de manera pura, sin prejuicios sobre la realidad. En cambio, en la fenomenografía, el enfoque se centra en el estudio de las experiencias de otros, permitiendo una comprensión más amplia y diversa de la realidad vivida. También puede ser confundida de manera equívoca con la combinación de métodos como la etnografía y la fenomenología, aunque ambas metodologías comparten el interés en comprender la experiencia humana, la fenomenografía y la etnografía difieren en sus objetivos, enfoques metodológicos frente a el tipo de comprensión que buscan alcanzar; la fenomenografía utiliza principalmente entrevistas, análisis de datos para identificar patrones en la forma en que las personas entienden un fenómeno en particular mientras que la etnografía implica la observación directa, además de la participación activa en la vida diaria de los participantes.

A continuación, se expondrá la Tabla 5, con las características principales de la fenomenografía como método cualitativo:

Tabla 5*Características de la fenomenografía.*

Dimensión	Descripción
Foco	Identificar, describir y sistematizar la forma en que los sujetos implicados en una práctica social perciben, experimentan y comprenden un fenómeno.
Objeto de Estudio	Intenta trascender lo conceptual; se enfoca en el estudio de las vivencias que experimentan los sujetos ante un determinado fenómeno social dentro del contexto educativo.
Recolección de datos	Mínimo 20 participantes.
Diseño Investigativo	No experimental, se realiza de acuerdo con el tema, los objetivos y la pregunta de investigación, puede ser básica o puede ser aplicada.
Método	Se enfoca en describir estas concepciones, sintetizarlas en una unidad de sentido y explicar el conjunto de implicaciones educativas que subyacen en esta práctica social.
Criterio de selección de participantes	Base empírica (la participación de los sujetos que describen sus experiencias)
Información Recolectada	Entrevista individual y el cuestionario abierto, auto relato y cualquier otro producto creado por estudiantes y docentes, son formas directas de recolección de datos en fenomenografía.
Tipo de Datos	Cualitativos (Transcripciones, análisis documentales) - cuantitativos explicativos (transcripciones de entrevistas – concurrencia de respuestas).
Análisis de Datos	Codificación abierta- pueden surgir categorías de análisis que no estaban previstas en el planteamiento original de la investigación.
Interpretación de Datos	
Manejo de Información	A la hora de procesar los datos obtenidos en la investigación fenomenográfica 1) Clasificación y agrupación temática 2) Análisis e interpretación de contenido 3) Definición y elaboración de conceptos 4) Formulación de un modelo conceptual

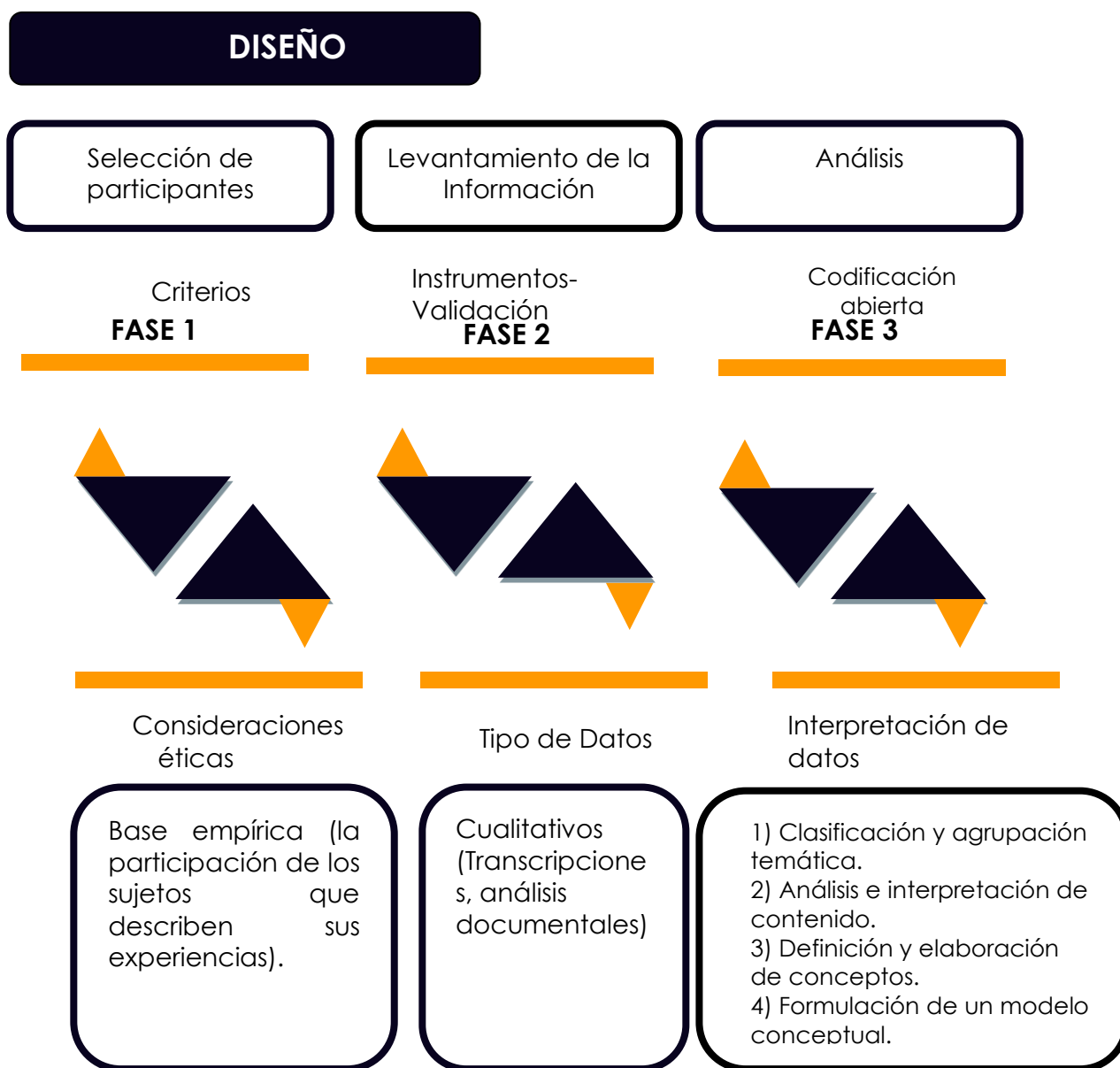
Nota. Elaboración propia desde el esquema planteado por Creswell (1998) para hacer la comparación de los diferentes métodos de investigación cualitativa, con los aportes de Casasola (2022).

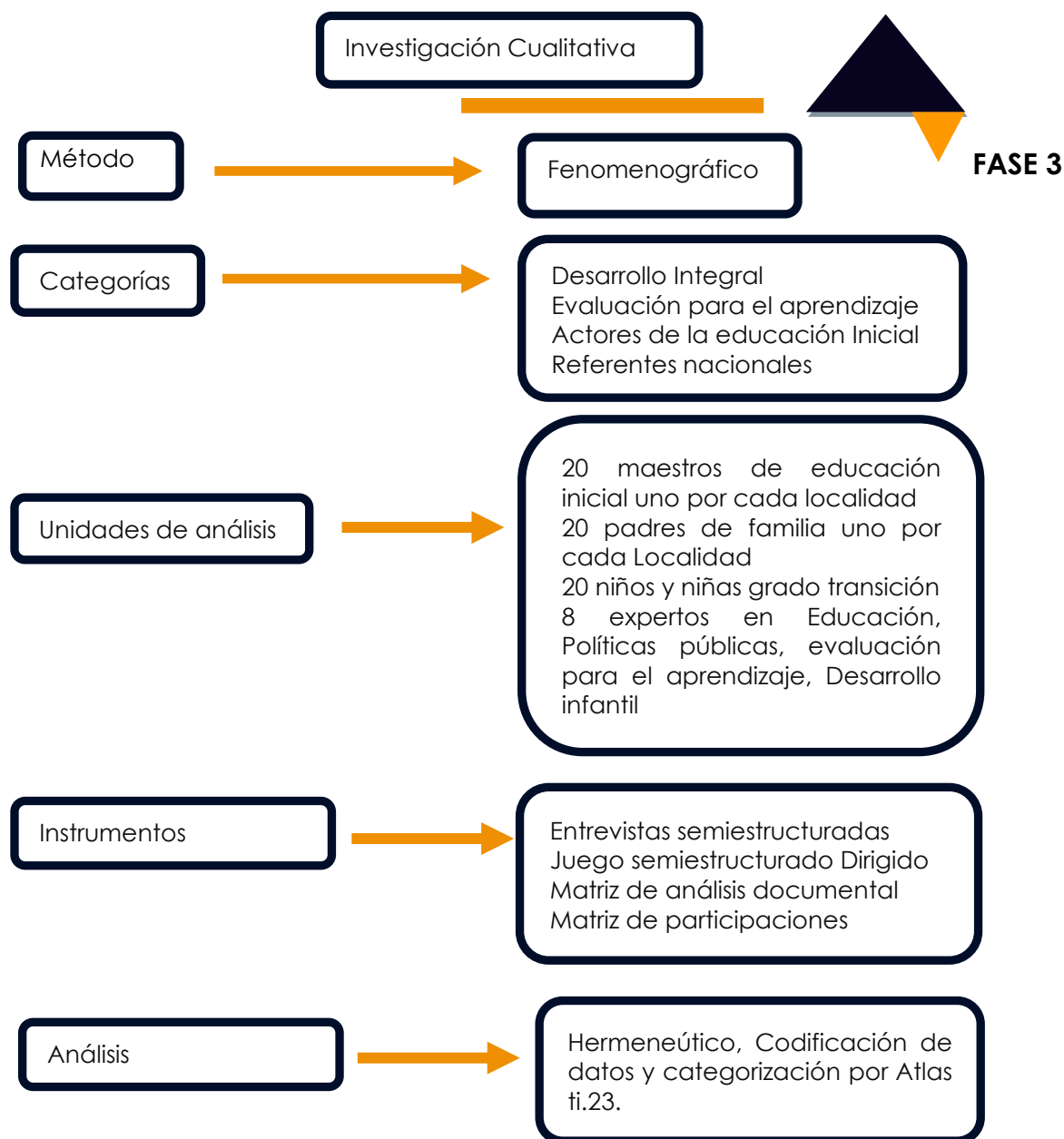
6.3 Diseño investigativo

La investigación cualitativa fenomenográfica identifica tres fases importantes en su diseño, las cuales se especifican en la Figura 11 que se expone a continuación:

Figura 11

Fases según el diseño de la fenomenografía identificadas en esta investigación





Nota. Elaboración propia.

A partir de estas características identificadas, esta investigación buscó evidenciar cómo los expertos, docentes de educación inicial, padres y niños experimentan la evaluación, y de esta forma comprender cómo se configura esta experiencia en su contexto particular. Posteriormente, a partir de la construcción de conocimiento generada por los aportes de los participantes, se pretendió contribuir a conceptualizar nuevas formas de ver el mundo y, con ello, incidir en el

contexto educativo. Además, se propuso entender cómo estos constructos están mediados por los documentos que orientan la práctica pedagógica, retomando el concepto de las personas como seres hermenéuticos, capaces de otorgar sentido a lo que ven, oyen y leen.

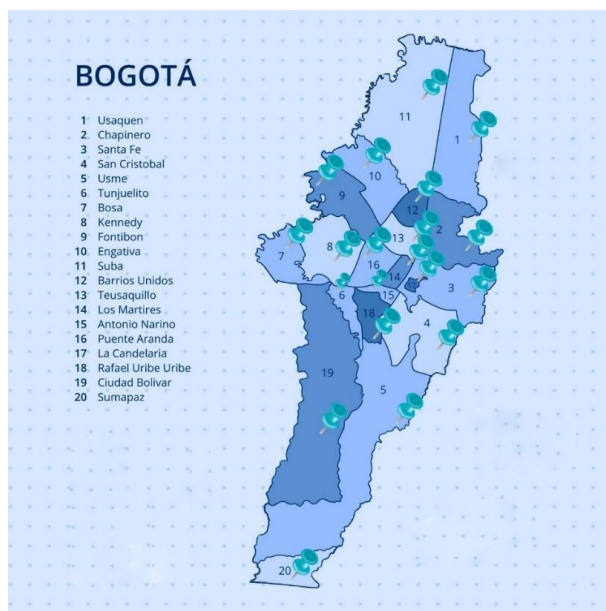
Fase I

6.4 Contexto de la Investigación

El contexto de la investigación en instituciones educativas de Bogotá, Colombia presenta un escenario dinámico y diverso; se caracteriza por contar con una población estudiantil heterogénea compuesta por individuos procedentes de una amplia gama de realidades socioeconómicas y culturales. Bogotá destaca por ser la capital del país y por albergar una considerable cantidad de instituciones educativas públicas que enfrentan diversos desafíos y oportunidades en el ámbito de la educación inicial, estas instituciones se esfuerzan por ofrecer una educación de calidad cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral de los niños y las niñas menores de 6 años se busca garantizar su acceso a oportunidades educativas que sean equitativas y pertinentes a sus necesidades individuales y colectivas, además, el entorno urbano y rural de Bogotá configura una compleja red de servicios y recursos, caracterizada por infraestructuras físicas diversas que varían según el sector. La Figura 12 muestra la distribución de las 20 localidades que conforman Bogotá.

Figura 12

Mapa de Bogotá y sus localidades, ubicando las instituciones participantes.



Nota. Tomado y editado en [Photopea](#) | [Online Photo Editor](#).

En la figura 12 anteriormente expuesta, se muestra el mapa de Bogotá y sus localidades donde están ubicadas las instituciones donde laboran las docentes y donde se ubican las familias que participan en esta investigación.

Sin embargo, dentro de una misma localidad, coexisten diferentes condiciones socioeconómicas y culturales entre los habitantes. A pesar de estas disparidades, la representatividad en esta investigación es una característica esencial, otorgando voz a todos los participantes involucrados. Al tratarse de una investigación cualitativa, no se busca una muestra estadísticamente significativa, sino más bien una comprensión profunda y rica de las experiencias y perspectivas de los individuos implicados.

Para visibilizar los participantes se presenta la Tabla 6, la cual detalla los participantes seleccionados para esta investigación.

Tabla 6

Descripción de participantes

Número de Localidad	Localidad	Institución	Participantes
01	Usaquén	Colegio Friedrich Naumann (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
02	Chapinero	Colegio Campestre Monteverde (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
03	Santa Fe	Colegio Policarpa Salavarrieta (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
04	San Cristóbal	Colegio Rural Aguas Claras (CED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
05	Usme	Colegio Santa Librada (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
06	Tunjuelito	Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia Grupo de 20 Estudiantes
07	Bosa	Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid	Docente de Aula- Grupo de estudiantes Representantes padres de familia
08	Kennedy	Colegio Marsella IED	Docente de Aula Representantes padres de familia
09	Fontibón	Colegio Integrado Fontibón-Sede Emma Villegas (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
10	Engativá	Colegio Nueva Constitución (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia

11	Suba	Colegio Alberto Lleras Camargo (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
12	Barrios Unidos	Colegio República de Panamá (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
13	Teusaquillo	Colegio Técnico Palermo (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
14	Los Mártires	Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
15	Antonio Nariño	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
16	Puente Aranda	Colegio Julio Garavito Armero (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
17	La Candelaria	Colegio Escuela Nacional De Comercio, La Candelaria, Centro	Docente de Aula Representantes padres de familia
18	Rafael Uribe Uribe	Colegio Alejandro Obregón (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
19	Ciudad Bolívar	Colegio Sierra Morena (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia
20	Sumapaz	Colegio Campestre Jaime Garzón (IED)	Docente de Aula Representantes padres de familia

Expertos	Área de Experticia	Institución
Rosa Julia Guzmán	Desarrollo Infantil	Consultora y conferencista nacional e internacional en infancia, formación de profesores y procesos de lectura y escritura. En la Universidad de La Sabana, ha sido directora de la Maestría en Pedagogía, de la Maestría en Desarrollo Infantil y del Doctorado en Educación.
Crisanto Quiroga Otalora	Política Pública de Educación	Director de proyectos especiales y regionalización. Integrante de la Mesa de la Comisión Gestora del Plan Decenal de Educación 2016-2025 Universidad de la Sabana
Graciela Fandiño	Educación Inicial	Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, España; Magíster en Investigación y Análisis Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad de la que actualmente

		es profesora titular. Directora del grupo de investigación Educación Infantil, Pedagogía y contextos.
Miguel de Zubiria	Educación- Desarrollo Humano	Psicólogo. Fundador y director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, creador del enfoque pedagógico que enfatiza la urgencia de formar las competencias afectivas intrapersonales e interpersonales de los niños y jóvenes, experto en aprendizaje humano y en la enseñanza.
Mónica Manhey	Educación Inicial- Evaluación	Doctora en ciencias de la educación, con experiencia en asesorías, seminarios, conferencias y/o docencia invitada desde el Banco Mundial, OEI, Ministerios de Educación, Redes Internacionales o Universidades especialmente en Participa en los Núcleos de Investigación em Primera Infancia y Políticas Públicas y Núcleo de Investigación en Currículo, Conocimiento y Experiencia Escolar en el Departamento de Educación e la Universidad de Chile. Autora e Investigadora
Oscar Sánchez	Educación Colombia	Viceministro de educación preescolar, básica y media de Colombia.(2024) Fue director del Programa Nacional de Educación para la Paz -Educapaz- desde 2016 hasta 2023. Fue secretario de educación de Bogotá entre 2012 y 2015. Con más de 30 años de experiencia liderando programas e instituciones en educación y desarrollo humano en Colombia y América Latina.
Miguel Ángel Santos Guerra	Evaluación para el aprendizaje	Doctor en Ciencias de la educación, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en Ha recibido varios premios por sus escritos y por sus trabajos de investigación. Es colaborador de

		numerosas revistas nacionales y extranjeras y dirige varias colecciones educativas. autor de numerosos libros y artículos sobre la organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado.
Cristian Franco	Educación Inicial, Desarrollo Integral	Economista y especialista en Formulación y Gestión de Proyectos. Se ha desempeñado en entidades nacionales como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional. Actualmente es Director de Educación Preescolar y Básica en la Secretaría de Educación del Distrito. Ha liderado procesos de actualización curricular, fortalecimiento de la jornada escolar y articulación de programas transversales en derechos humanos, ambiente y ciudadanía. Comprometido con el mejoramiento de la educación pública desde una perspectiva de equidad e innovación.

Nota. Elaboración propia.

6.5 Participantes

El objetivo de esta investigación fue proporcionar hallazgos que pudieran ser utilizados como referentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación inicial, contribuyendo específicamente a repensar cómo debe ser percibida la evaluación en esta etapa formativa. Para lograr este propósito, se consideró fundamental que los participantes fueran personas vinculadas directamente al ámbito educativo de la primera infancia, en particular docentes en servicio adscritos al sector público en cada una de las 20 localidades que conforman la ciudad de Bogotá. La selección de estos participantes se sustentó en la necesidad de garantizar que los hallazgos tuvieran una relevancia pedagógica auténtica, dado que los docentes en ejercicio poseen una comprensión situada de las dinámicas escolares, los procesos de evaluación y las realidades de los niños y niñas en la educación inicial.

Esta decisión metodológica se apoyó en los aportes de Larsson y Holmström (2007), quienes señalaron que "un gran número de estudios fenomenográficos han demostrado que los

datos de 20 informantes suelen ser suficientes para descubrir todas las diferentes formas de entender el fenómeno en cuestión" (p. 56). De este modo, la investigación se basó en una selección estratégica que buscó no solo la representatividad territorial, sino también la diversidad de experiencias y perspectivas, aspectos esenciales para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno investigado desde una mirada interpretativa y fenomenográfica.

Como el enfoque primordial es comprender cómo ocurren los fenómenos en su totalidad y desde diferentes perspectivas, participaron en esta investigación:

- 20 maestras una por cada localidad.
- 20 niños y niñas de 5 años, grado transición.
- 20 padres de familia una por cada localidad.
- 8 expertos Política Pública – Evaluación - Desarrollo Infantil- Educación Inicial.

Además de incorporar diversas voces de la comunidad educativa, esta investigación considera fundamental la participación directa de los niños y niñas, no solo como sujetos observados, sino como actores que expresan y construyen significados desde sus propias vivencias. Hablar de *la infancia* en singular puede resultar reduccionista, ya que desconoce la existencia de múltiples infancias, cada una atravesada por contextos culturales, condiciones socioeconómicas, dinámicas familiares, capacidades y experiencias individuales. Como ya advertía Rousseau en *El Emilio*, los niños deben ser comprendidos y educados según su propia naturaleza, y no bajo los moldes del adulto (Rousseau, 2003). Esta perspectiva marca un giro en la forma de entender la infancia: no como un tránsito hacia la adultez, sino como una etapa con valor en sí misma. Sin embargo, en contextos como el colombiano, este cambio no ha sido lineal. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) señalan que los discursos sobre la niñez han estado históricamente atravesados por lógicas de control, corrección y moralización, más orientadas a hablar por los niños que a escucharlos. Por ello, reconocer las infancias hace parte de abrir espacios reales de participación que legitimen sus voces y comprensiones.

A continuación en la Tabla 7, se detallan los criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes:

Tabla 7

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Participantes Docentes

Criterios de Inclusión	Criterios de exclusión
a) Experiencia laboral: Docentes con 5 años de experiencia en el área de educación inicial. b) Nivel educativo: Docentes que cuenten con algún tipo de formación posgradual relacionada con la educación. c) Ámbito educativo: Docentes vinculadas a instituciones públicas con mínimo 5 años, de planta a la secretaria de educación. d) Disponibilidad y compromiso: Docentes dispuestas a participar activamente en todas las fases proyectadas de la investigación y que firmen el consentimiento informado. e) Diversidad demográfica y de perspectivas: Docentes de diversas localidades, que tengan diversos rangos de edad para potenciar diferentes puntos de vista y experiencias en la investigación.	a) Experiencia laboral limitada: Excluir docentes con una experiencia laboral insuficiente o no relevante en el área de educación inicial. b) Nivel educativo insuficiente: Excluir docentes que no cumplan con el requisito de poseer algún tipo de formación posgradual relacionada con la educación. c) Vinculación a instituciones no públicas: Excluir docentes que estén vinculados a instituciones educativas que no sean públicas o no sean de planta a la secretaria de educación. d) Falta de disponibilidad y compromiso: Excluir docentes que no estén dispuestos o no puedan participar activamente en todas las fases proyectadas de la investigación. e) Falta de diversidad demográfica y de perspectivas: Excluir docentes que no contribuyan a la diversidad en términos de localidades y rangos de edad.

Participantes Padres de Familia

Criterios de Inclusión	Criterios de exclusión
a) Vínculo con la institución educativa: Padres de familia que tengan hijos matriculados en educación inicial en las instituciones educativas seleccionadas para la investigación. b) Disponibilidad y compromiso: Padres de familia dispuestos a participar activamente en todas las etapas de la investigación y que firmen el consentimiento informado. c) Diversidad demográfica: Seleccionar padres de familia de diferentes trasfondos demográficos, como diferentes edades, géneros, niveles socioeconómicos y ubicaciones geográficas, para garantizar una representación diversa. d) Interés en la educación inicial: Padres de familia que muestren un interés genuino en la educación inicial y estén dispuestos a compartir sus opiniones, experiencias y percepciones sobre el tema.	a) No tener hijos matriculados en la educación inicial de las instituciones seleccionadas: Excluir padres de familia cuyos hijos no estén matriculados en educación inicial en las instituciones educativas seleccionadas para la investigación. b) Falta de disponibilidad y compromiso: Excluir padres de familia que no estén dispuestos o no puedan participar activamente en todas las etapas de la investigación. c) Falta de diversidad demográfica: Excluir padres de familia que no contribuyan a la diversidad en términos de edades, géneros, niveles socioeconómicos y ubicaciones geográficas. d) Falta de interés en la educación inicial: Excluir padres de familia que no muestren un interés genuino en la educación inicial y no estén dispuestos a compartir sus opiniones, experiencias y percepciones sobre el tema.

Participantes grupo de estudiantes

Criterios de Inclusión	Criterios de exclusión

a) Edad y nivel educativo: Seleccionar estudiantes que estén dentro del rango de edad de 4 a 5 años y estén cursando grado transición. b) Consentimiento informado de acudientes y asentimiento de los niños: Obtener el consentimiento informado de sus padres o tutores legales y asentimiento de los niños, para participar en la investigación c) Disponibilidad y compromiso: Seleccionar estudiantes que estén dispuestos y disponibles para participar activamente en todas las etapas de la investigación, que tengan el asentimiento informado.	a) No cumplir con el rango de edad y nivel educativo requeridos: Excluir estudiantes que no estén dentro del rango de edad y nivel educativo. b) Falta de consentimiento informado de los padres o tutores legales: Excluir estudiantes cuyos padres o tutores legales no hayan otorgado el consentimiento informado para su participación en la investigación. c) Falta de asentimiento informado: Excluir estudiantes que no cuenten con el asentimiento informado requerido de sus padres o tutores legales para participar en la investigación.
Expertos en temáticas	
a) Experiencia y conocimiento especializado: Seleccionar expertos que posean una amplia experiencia y conocimientos especializados en la temática específica que será objeto de estudio en la investigación. b) Reconocimiento en la comunidad académica o profesional: Seleccionar expertos que gocen de reconocimiento y prestigio dentro de la comunidad académica o profesional relacionada con el tema de investigación, ya sea a través de publicaciones, premios, participación en conferencias u otras actividades relevantes. c) Disponibilidad y compromiso: Expertos dispuestos a participar activamente en todas las fases proyectadas de la investigación y que firmen el consentimiento informado.	a) Falta de experiencia y conocimiento especializado: Excluir a aquellos individuos que carezcan de la experiencia y los conocimientos especializados requeridos en la temática específica que será objeto de estudio en la investigación. b) Falta de reconocimiento en la comunidad académica o profesional: Excluir a aquellos expertos que no gocen de reconocimiento ni prestigio dentro de la comunidad académica o profesional. c) Falta de disponibilidad y compromiso, o que no cuenten con el consentimiento informado.

Nota. Elaboración propia.

6.6 Consideraciones éticas

La educación es una de las acciones humanas que dignifican al ser humano; esta, sin duda, necesita de procesos investigativos que fortalezcan y enriquezcan las diferentes áreas del saber, los cuales deben estar mediados por diferentes consideraciones éticas que se convierten en un pilar fundamental en cualquier investigación, ya que garantizan el respeto y la dignidad de todas las personas involucradas. Este capítulo aborda los principios éticos fundamentales que deben guiar las acciones y decisiones en esta investigación, destacando la importancia de la integridad, la transparencia y el respeto por los derechos humanos. A través de un análisis exhaustivo de los

dilemas y desafíos éticos que pueden surgir, se pretende proporcionar un marco sólido para la toma de decisiones responsables y justas. Esto garantiza que las prácticas que se adelanten en esta investigación no solo cumplan con los estándares legales, sino que también reflejen un compromiso profundo con la ética y la justicia social.

En el marco de esta investigación, resulta fundamental analizar cómo los niños y niñas, junto con sus familias, docentes y expertos en educación, perciben los procesos de evaluación en la infancia. La educación y la participación son derechos esenciales que posibilitan el desarrollo del potencial humano y la contribución activa a la sociedad. Estos derechos promueven la construcción de comunidades más equitativas y justas, permitiendo a cada individuo acceder a una vida plena y digna. Más allá de estar contemplados en documentos internacionales, su reconocimiento es clave para el bienestar y el progreso social.

Asimismo, esta investigación busca amplificar la voz de distintos actores del entorno escolar, ya que la participación en la generación de conocimiento y el avance científico es un derecho respaldado en instrumentos internacionales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948), en su artículo 27, enfatiza la importancia de participar en el desarrollo cultural y científico de las sociedades. Del mismo modo, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), en sus artículos 12 y 28, reconoce el derecho de los niños y niñas a expresar libremente sus opiniones en los asuntos que les conciernen, asegurando que estas sean tenidas en cuenta conforme a su edad y madurez.

Un pilar ético esencial en el ámbito de la investigación es la Declaración de Helsinki, y aunque su origen da las precisiones en el contexto médico, sirve como referencia para las investigaciones educativas, ya que establece pautas claras y rigurosas para proteger los derechos, la seguridad y el bienestar de los participantes al aportar un marco normativo que fomente el respeto por la dignidad humana. Donde el consentimiento informado y el asentimiento son cruciales para garantizar que esta investigación se realice de manera ética y responsable.

Para esta investigación es importante acoger las indicaciones del comité de ética de la universidad, el cual se basa en la Resolución 8430 de 1993, emitida por el Ministerio de Salud de Colombia, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en seres humanos en el país. Esta decisión es crucial porque establece un marco legal y ético que protege los derechos y el bienestar de los participantes en estudios de investigación. La Resolución 8430 garantiza que las investigaciones se lleven a cabo de manera responsable y respetuosa de la

dignidad humana al establecer criterios claros para el consentimiento informado, la evaluación de riesgos - beneficios, y la revisión por comités de ética. Además, garantiza que los estudios contribuyan al avance del conocimiento, promoviendo la transparencia y la responsabilidad en la investigación científica.

Como se mencionó en el marco metodológico anteriormente planteado, las técnicas e instrumentos que se utilizaron corresponden a métodos documentales y en ningún momento se involucran variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes. Sin embargo, al ser una investigación donde un grupo de participantes son menores de edad, esta investigación está tipificada con riesgo mayor al mínimo.

Para especificar claramente el manejo del riesgo mayor al mínimo en esta investigación se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

6.6.1 Aspectos relativos al desarrollo infantil

En este aspecto es crucial tener en cuenta que la población infantil que participará en la investigación expresando sus comprensiones sobre los procesos evaluativos que desarrollan en el aula, son niños y niñas entre 5 y 6 años, que están vinculados al sistema de educación inicial en el grado Transición (Único grado con reglamentación de obligatoriedad en el sistema educativo colombiano).

Estos niños y niñas están en etapas cruciales de su desarrollo, lo que los hace más vulnerables en diferentes aspectos socioemocionales, por lo cual primeramente se diseñó un instrumento de recolección de la información teniendo en cuenta el juego y la exploración del medio, como actividades rectoras de la educación inicial, garantes de un buen abordaje para la recolección de la información. Este instrumento se denominó juego estructurado dirigido y busca, a partir de diferentes momentos poder escuchar a los niños en un espacio natural sin coartar su libre expresión, garantizando no solo su derecho a participar en la construcción de los referentes de evaluación para el aprendizaje, sino promoviendo espacios y acciones adecuadas para que ellos puedan participar.

En ningún momento este instrumento es de implementación de alguna estrategia previa diseñada; el instrumento busca generar diferentes temas de conversación mediante actividades que promuevan que ellos exterioricen sus comprensiones sobre el objeto de estudio.

6.6.2 Aspectos relativos al concepto de los niños y las niñas y sus capacidades

Esta investigación parte de la premisa de que los niños y las niñas generan sus propias comprensiones, que no son necesariamente las mismas comprensiones de los adultos; sin embargo, el ser humano, desde sus múltiples experiencias puede desde edades muy tempranas dar a conocer su sentir y, sobre todo expresar con su voz y su cuerpo, como vivencia los diferentes fenómenos a los que tiene acercamiento. Por tal razón, para esta investigación es importante generar un ambiente de tranquilidad y libre expresión, donde los niños y las niñas no sean manipulados o inducidos a dar respuestas, sino que puedan expresar libremente sus comprensiones.

Para garantizar esto la institución donde se va a realizar el abordaje con los niños y las niñas cuenta con personal que acompañe las actividades, para que los niños participen en un ambiente de confianza, como se evidencia en el Anexo D, carta de declaración de instalaciones adecuadas.

6.6.3 Aspectos relativos a la naturaleza del riesgo respecto al tipo de actividad que se adelantará

Estos aspectos buscan visibilizar si la actividad implica riesgos físicos, emocionales o psicológicos significativos para los niños. En primer lugar, al ser una investigación educativa y no médica, reduce plenamente cualquier riesgo de intervención física o de modificación biológica en los participantes.

Existen algunos riesgos físicos durante la participación de los niños y las niñas, los cuales se han reducido al establecer que las participaciones solo se realizaron dentro del espacio del salón de clases o la ludoteca, que son espacios cerrados, que limitan los riesgos físicos entre los cuales se encuentran caída sobre su propia altura o caída por superficies irregulares.

Los momentos de aplicación del instrumento de juego estructurado dirigido tuvieron en cuenta el uso del material (que no fuera tóxico o demasiado pequeño) para reducir el riesgo físico durante la participación. Cabe aclarar que no se trabajó con elementos cortopunzantes (tijeras o punzones) para disminuir posibles riesgos físicos.

Como en algunos espacios los niños y niñas graficaron sus comprensiones, fue un compromiso constante por parte del investigador principal, la docente titular y las auxiliares de aula velar porque los elementos estuvieran en las condiciones adecuadas. Los adultos responsables

manejaron el tajalápiz, no porque los niños no pudieran usarlo, sino para garantizar el menor riesgo durante la participación de los niños y las niñas durante la investigación.

Otro tipo de riesgos que se presentaron estuvieron asociados con enfermedades generales, virosis o alergias, que pudieron afectar a los estudiantes durante el tiempo en el que participaron, para lo cual la docente titular se encargó de definir si el estudiante estaba en las condiciones para participar.

El manejo de una posible situación de riesgo físico estuvo de acuerdo con el debido proceso establecido por la institución, entre los cuales se encontraron: El manejo de una posible situación de riesgo físico estará de acuerdo con el debido proceso establecido por la institución, entre los cuales están:

- Proveer supervisión constante y adecuada por parte de adultos capacitados.
- Implementar y seguir protocolos de seguridad específicos para cada actividad.
- Mantener los espacios de juego y aprendizaje en condiciones seguras y adecuadas.
- Educar a los niños sobre la importancia de la seguridad y las precauciones necesarias.
- Mantener una comunicación abierta con los padres y tutores sobre los riesgos y las medidas de seguridad adoptadas.
- Reportar a la línea 123 para informar en caso de que ocurra una eventualidad. De acuerdo con el protocolo de accidentalidad definido por el manual de convivencia de la institución.

Cabe aclarar que todas las actividades que se realizaron se desarrollaron con el permiso de la Institución y dentro de la jornada estudiantil de los niños y las niñas, y como una de las acciones propias que sostiene la secretaria de Educación son actividades de innovación e investigación en el aula, los niños y niñas estarán amparados con la póliza de seguro escolar solidaria N° 994000000015 vigente desde el 1 de abril del 2024 hasta el 3 de octubre del 2028, que da cobertura a las acciones dentro del aula a los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá.

En cuanto a los riesgos socioemocionales identificados, se considera que el tema de la evaluación puede suscitar diferentes reacciones en los participantes, ya que incluso pueden evocar recuerdos asociados a sus vivencias previas (casa-escuela), para lo cual está planteado la participación de la orientadora de educación inicial de la institución y una profesional en psicopedagogía con experiencia en educación inicial quienes estarán disponibles durante el momento de la intervención en caso de que algún participante tenga un desborde emocional.

Como no hay estudios previos de referencia que vinculen un grupo de participación de niños y niñas de 5 y 6 años para expresar su voz sobre los procesos evaluativos, estos posibles riesgos socioemocionales son supuestos y se toman las medidas preventivas necesarias para que, si llega a ser el caso se pueda dar un abordaje adecuado.

Respecto al tiempo y la frecuencia en que los niños y niñas podrían estar expuestos a estos riesgos identificados por la investigación, se especifica que participaran en momentos de 45 minutos cada espacio, con un intervalo de ocho días para cada sesión.

6.6.4 Aspectos que tienen en cuenta el aseguramiento del ambiente y las instalaciones

Para esta investigación se ha escogido una institución que tiene toda la atención a educación inicial en una sola sede, por lo que los niños y las niñas participantes no tendrán contacto con estudiantes de otros grados, y los espacios que se utilicen son espacios que han sido adaptados en cuanto a mobiliario, ventilación e iluminación para la atención a los niños y niñas de primera infancia, como lo hace constar la carta de declaración de instalaciones adecuadas.

Además, la institución ha puesto a disposición de la investigación el personal de apoyo para el desarrollo de las actividades de ser necesario (agentes educativas, auxiliar pedagógica, técnica operativa y docente de inclusión).

Esta investigación contará con el apoyo de dos orientadoras, una externa y la orientadora exclusiva para la sede de educación inicial, quienes de acuerdo con los protocolos establecidos por secretaria la de educación y por lo establecido en el manual de funciones, darán la atención oportuna a los niños y a las niñas en caso de requerirse. La participación de las orientadoras es de vital importancia ya que garantizará la debida protección y abordaje de cualquier situación que se presente con los niños y las niñas, al ser la profesional encargada de primera infancia de la institución, además de que las acciones de acompañamiento que desarrollará se enmarcan en las funciones del cargo que desempeña, como lo señala el MEN (2012).

6.6.5 Aspectos relacionados con la comunicación oportuna

Antes de iniciar el trabajo con los niños y las niñas, esta investigación contempla un espacio de información detallada para padres y tutores, en el que se expondrán los posibles riesgos y las medidas de mitigación. Como parte de este proceso, se solicitará la firma del consentimiento

informado por parte de los padres o tutores, permitiendo así que, posteriormente, los niños y las niñas expresen su voluntad de participación mediante su propio asentimiento.

Asimismo, se establece el compromiso de reportar y comunicar oportunamente cualquier situación que surja durante la investigación, además de socializar los hallazgos obtenidos a partir de la participación de los niños y las niñas.

Como producto de las participaciones de los niños y las niñas se entregó un portafolio denominado Evaluadecedario (Anexo O), el cual condensó las producciones gráficas de los niños y las niñas durante su proceso de participación. Así como un espacio de socialización y devolución del conocimiento a los participantes.

Fase II

6.7 Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de información utilizadas en esta investigación fueron de carácter oral y escrito, específicamente la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Ambas técnicas desempeñaron un papel fundamental en el enfoque cualitativo adoptado, al ofrecer una riqueza de datos que permitió comprender las complejidades de los fenómenos educativos estudiados. De acuerdo con DeWalt y DeWalt (2002), estas técnicas resultan valiosas para capturar las narrativas de los participantes, así como sus interpretaciones y percepciones sobre distintos aspectos del proceso educativo. En particular, las entrevistas en profundidad permitieron explorar de manera detallada las experiencias y opiniones individuales, mientras que el análisis documental ofreció una aproximación sistemática a los lineamientos normativos y conceptuales que estructuran las prácticas educativas. Asimismo, se reconoce, siguiendo a Krueger y Casey (2015), que técnicas como los grupos focales facilitan la interacción entre participantes, generando discusiones que revelan tanto perspectivas compartidas como divergencias significativas; sin embargo, para los fines de esta investigación se priorizó la entrevista individual como estrategia principal de acceso a la experiencia subjetiva.

Además, las técnicas escritas proporcionan una dimensión complementaria al proceso de recopilación de datos, permitiendo el análisis de documentos relevantes y la reflexión sobre la comunicación escrita de los participantes. Al emplear diarios personales, por ejemplo, los investigadores pueden acceder a las reflexiones íntimas de los individuos sobre sus experiencias

educativas diarias, ofreciendo una ventana única a sus pensamientos y emociones (Esterberg, 2002). Asimismo, el análisis de contenido de textos escritos, como informes escolares, planes de estudio y políticas educativas, brinda información contextualizada que complementa y enriquece las narrativas de los participantes (Schreier, 2012). En conjunto, estas técnicas orales y escritas permiten una comprensión holística y multifacética de los fenómenos educativos, contribuyendo al avance del conocimiento en el campo de la educación.

De acuerdo con las técnicas anteriormente planteadas, los instrumentos con los que se llevó a cabo son:

6.7.1 Entrevista Semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas constituyen un instrumento fundamental en la investigación educativa debido a su capacidad para capturar la complejidad de las experiencias y perspectivas de los participantes. Como señala Flick (2012), estas entrevistas ofrecen un equilibrio entre la flexibilidad y la estructura, lo que permite a los investigadores explorar temas de manera profunda y holística. Asimismo, Tonon (2008) destaca su utilidad en el ámbito educativo, enfatizando su capacidad para abordar la diversidad de perspectivas y experiencias presentes en este contexto.

Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por su adaptabilidad a las necesidades específicas de la investigación. Según Corbetta (2003), permiten al entrevistador ajustar las preguntas y el enfoque durante la conversación, lo que facilita la exploración de temas emergentes y la profundización en áreas de interés.

En el marco de esta investigación, el objetivo específico fue comparar las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje entre los actores de la comunidad escolar y los referentes institucionales que favorecen el desarrollo integral de niños y niñas en educación inicial, con el fin de profundizar en este fenómeno, se buscó generar una reflexión entre docentes, expertos, padres de familia, niños y niñas sobre aspectos que no han sido previamente considerados. Para ello, las entrevistas semiestructuradas ofrecieron una estructura idónea, ya que permitieron captar la complejidad de las experiencias humanas y sus contextos particulares. Las entrevistas fueron transcritas y los textos analizados siguiendo la metodología propuesta por Álvarez y Jurgenson (2003).

Se ha identificado una diversidad de grupos de participantes, incluidos expertos en educación, docentes, padres de familia y estudiantes. Cada grupo aporta perspectivas y experiencias únicas que enriquecen el estudio. Por ello, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada adaptado a las características de cada grupo. Esta estrategia permitió abordar aspectos relevantes para cada perfil de participante, garantizando la profundidad y pertinencia de los datos recopilados. Además, la adaptación del guion de acuerdo con cada particularidad promueve la coherencia en la recolección de información y facilita el análisis comparativo de los diferentes puntos de vista.

El formato de las entrevistas semiestructuradas para cada actor de la comunidad escolar se presenta en el Anexo E, y la Figura 13 muestra la estructura del diseño de las entrevistas.

Figura 13

Estructura del diseño de las entrevistas semiestructuradas



Nota. Elaboración propia.

En el contexto de la investigación con participantes menores de edad en el ámbito de la educación inicial, fue crucial diseñar un guion de entrevista semiestructurada que se adaptó a sus necesidades y características específicas. Siguiendo las recomendaciones de Tonon (2008), al considerar que “la entrevista es un encuentro entre personas, entonces resulta necesario tener en cuenta las emociones y sentimientos que se despliegan en ese espacio de encuentro y que se construyen entre ambas” (p. 51). Se optó por un enfoque basado en el juego, dado que este es una de las actividades rectoras de la educación inicial. Este enfoque permite crear un ambiente lúdico y participativo que facilita la comunicación y la expresión de los niños, promoviendo una interacción más natural y genuina durante la entrevista.

La planeación del juego semiestructurado dirigido que lleva por nombre *evaluadecedario*, se justifica como un guion de entrevista semiestructurada para la investigación con niños de 5 años en el ámbito de la educación inicial. Al buscar explorar términos asociados a la evaluación de forma lúdica y participativa, se promueve un ambiente propicio para la expresión verbal y gráfica de los niños, lo que facilita la comprensión y el intercambio de ideas sobre el tema. Este enfoque permite que los niños se involucren activamente en el proceso de investigación, fomentando su participación y contribuyendo a la generación de datos significativos y pertinentes. Es pertinente indicar que este es un instrumento propio creado en esta investigación.

Además, la planeación del juego *evaluadecedario* también tuvo como objetivo conocer las comprensiones de los niños y las niñas sobre la evaluación para el aprendizaje, con el fin de relacionarlas en unidades de sentido que enriquezcan la comprensión del tema en el contexto de la educación inicial. Al proporcionar un espacio donde los niños pueden expresar sus ideas, percepciones y experiencias relacionadas con la evaluación, se facilita la construcción de conocimiento colectivo y se promueve una reflexión más profunda sobre la importancia y el impacto de la evaluación en su desarrollo integral. En este sentido, la entrevista semiestructurada, adaptada como juego semiestructurado dirigido bajo el nombre *Evaluadecedario*, se presentó como un instrumento clave para generación de las diversas comprensiones de los niños y las niñas.

6.7.2 Matriz de análisis

La matriz de análisis, como instrumento, se utiliza en la investigación cualitativa para organizar, categorizar y analizar datos. Consiste en una tabla o estructura organizada que permite comparar y contrastar diferentes aspectos de los datos recopilados. Según Flick (2012), una matriz

de análisis proporciona una forma sistemática de examinar los datos y detectar patrones, tendencias o relaciones entre variables. Esta herramienta permite visualizar la información de manera ordenada y facilita la identificación de temas relevantes o hallazgos significativos en el conjunto de datos.

Asimismo, Miles et al. (2014) señalan que una matriz de análisis es útil para sintetizar la información y condensar grandes cantidades de datos en un formato más manejable y comprensible. Permite organizar los datos de acuerdo con categorías predefinidas o emergentes, lo que facilita su interpretación y la extracción de conclusiones. Además, una matriz de análisis puede servir como guía durante el proceso de análisis, ayudando a los investigadores a enfocarse en aspectos específicos de los datos y a identificar áreas que requieren una mayor exploración o investigación adicional.

En esta investigación, siguiendo lo planteado por Miles et al. (2014), se emplearon dos matrices como herramientas analíticas fundamentales. En primer lugar, se desarrolló una matriz documental enfocada en el análisis exhaustivo de los documentos relevantes que orientan la evaluación en el contexto educativo.

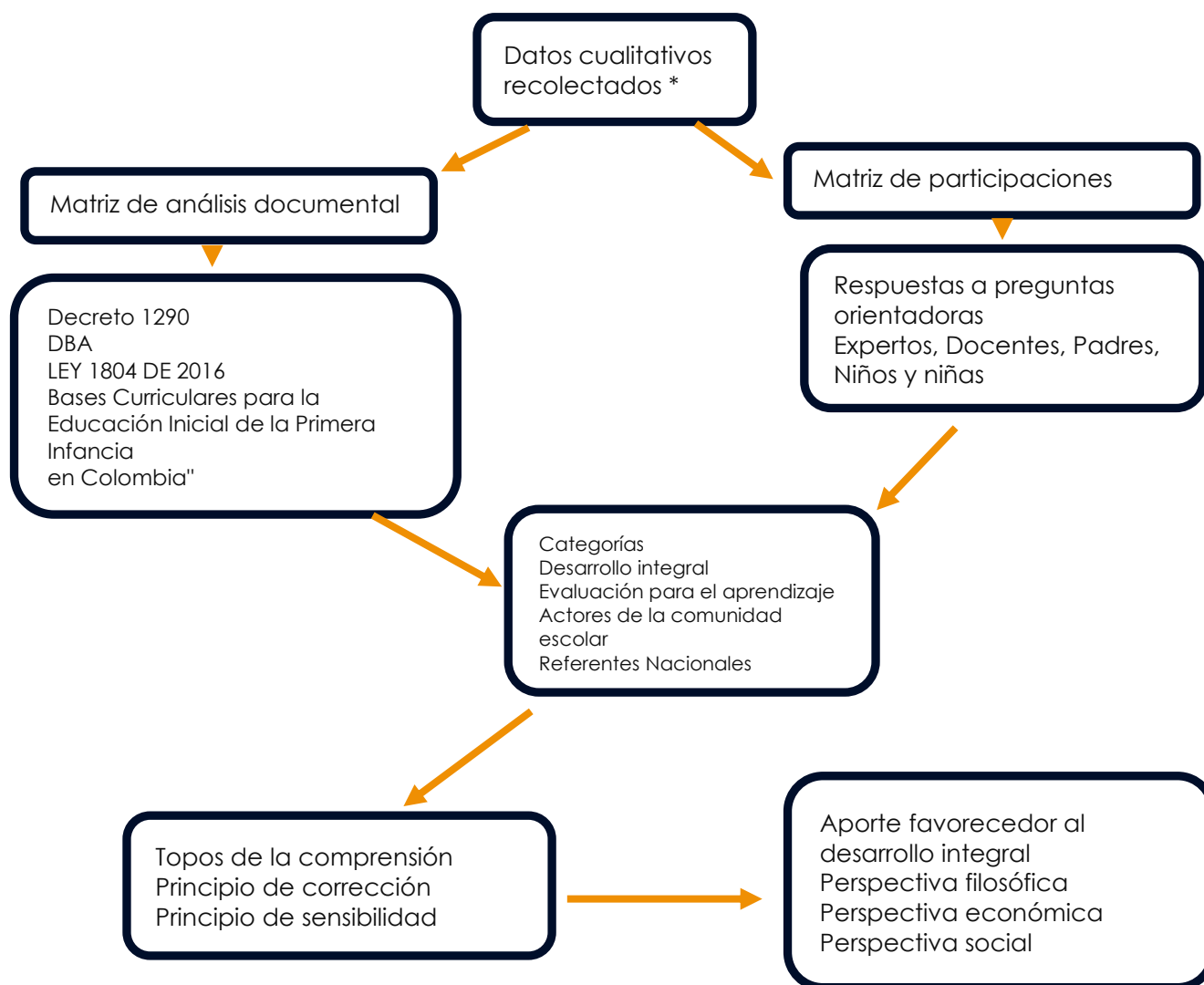
El primer objetivo específico de esta investigación fue identificar los principios de la política pública nacional sobre la evaluación para el aprendizaje que favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas en la educación inicial. Para ello, se empleó una matriz de análisis como herramienta clave, ya que facilitó la organización, categorización y análisis de los datos recopilados. Esta matriz documental permitió sistematizar y estructurar la información extraída de fuentes normativas fundamentales para esta investigación, entre ellas la Ley 1804 de 2016, el Decreto 1290 de 2009, los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado de transición y las Bases Curriculares para la Educación Inicial.

Adicionalmente, se elaboró una matriz de análisis de participación, que condensó las contribuciones de los participantes involucrados en la investigación. Esta herramienta facilitó el cumplimiento del tercer objetivo específico: relacionar en unidades de sentido las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial que favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas, para la construcción de referentes evaluativos. A través de esta matriz, se categorizaron y organizaron las comprensiones y experiencias de expertos, docentes, padres de familia y estudiantes, utilizando categorías inductivas emergentes.

La aplicación de estas matrices permitió una comprensión más profunda y significativa de las diversas comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje en la educación inicial, enriqueciendo el análisis fenomenográfico y contribuyendo a la identificación de unidades de sentido relevantes en el contexto estudiado, fundamentales para la identificación del aporte al desarrollo integral. La Figura 14 ilustra este proceso.

Figura 14

Esquema de triangulación y análisis desde la fenomenografía y la hermenéutica



Nota. Elaboración propia.

6.7.3 Validación de los instrumentos

Dentro del procedimiento ético para esta investigación se realizó la validación de los instrumentos definidos para esta investigación por dos expertos nacionales y dos expertos

internacionales. Los instrumentos diseñados fueron: un guion de entrevista semiestructurada dirigido a niños y niñas, padres, docentes y expertos; y dos matrices de análisis: una documental y otra de participación.

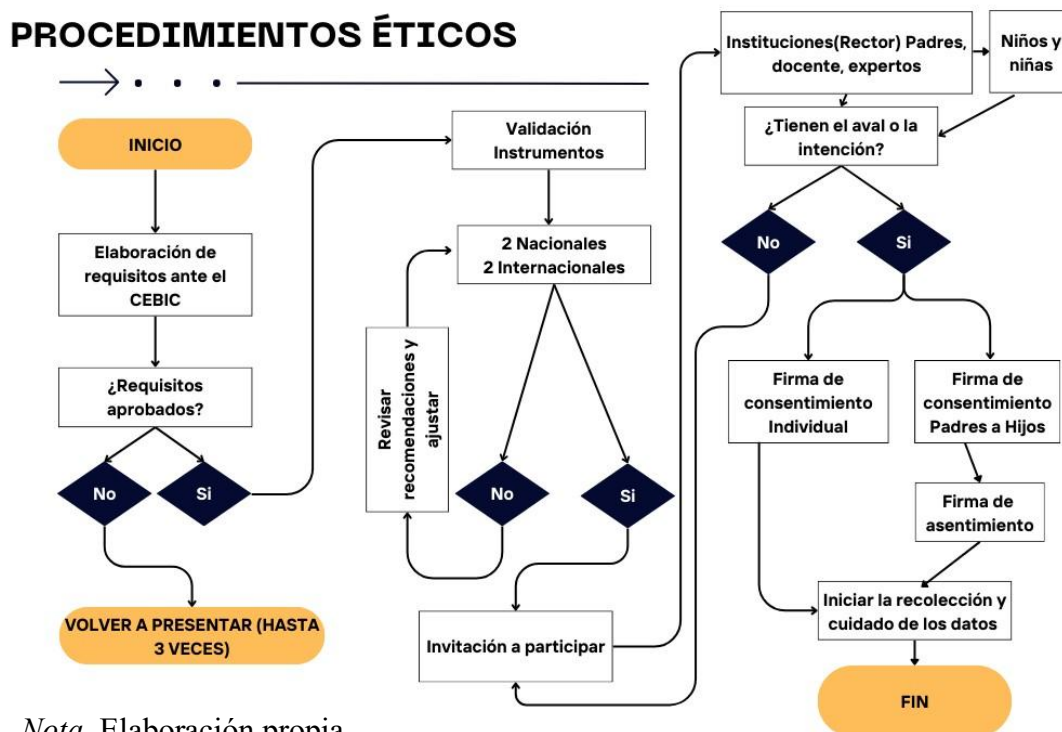
Validar un instrumento ante los expertos es crucial para asegurar que los datos que se recolectarán sean confiables y precisos. Cuando un experto revisa el instrumento, puede detectar posibles errores de diseño o sesgos que podrían afectar la calidad de los resultados. Esta revisión exhaustiva ayuda a corregir cualquier problema antes de implementar el instrumento en la investigación, lo que maximiza la efectividad del estudio y aumenta la credibilidad de los resultados obtenidos. La validación de instrumentos no solo garantiza la calidad de los datos, sino que también demuestra el compromiso del investigador con la integridad y la ética de la investigación. Al seguir este proceso, se cumple con estándares profesionales y éticos, lo que contribuye a la confianza en los resultados y al reconocimiento de la investigación como un trabajo serio y bien fundamentado.

A continuación, se presenta la Figura 15 que sintetiza los procedimientos éticos establecidos para esta investigación.

Figura 15

Procedimientos éticos definidos para esta investigación

Propuesta de referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.



En cuanto a las consideraciones éticas para el trabajo con expertos, docentes, padres y niños, se abordan los posibles dilemas éticos relacionados con la obtención del consentimiento informado, los beneficios y riesgos de la investigación, así como la protección y privacidad de los datos. Además, se incluye la declaración de posibles conflictos de interés. Todo lo anterior se detalla en el Anexo F, correspondiente al capítulo de consideraciones éticas, aprobado por el comité del CEBIC y documentado en el Anexo G.

6.8 Matriz de vaciamiento

La matriz de vaciamiento en investigación constituye un paso crucial en el proceso metodológico, donde se definen las categorías de análisis, las técnicas y los instrumentos que se emplearán para recopilar y analizar los datos pertinentes al estudio. Esta matriz se convierte en una herramienta fundamental que estructura y orienta la investigación titulada Referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia.

La matriz de vaciamiento ofrece una orientación clara y sistemática para la ejecución de la investigación, garantizando que se aborden todos los aspectos relevantes y se apliquen las técnicas idóneas para obtener datos significativos. A continuación, se presenta la matriz de vaciamiento elaborada para esta investigación, basada en el protocolo del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (2023) y consignada en la Tabla 8. Esta matriz proporciona un plano general del proceso investigativo, el cual se desarrolló conforme al cronograma proyectado. Para una consulta detallada, véase el Anexo H.

Tabla 8

Matriz de vaciamiento Tesis Doctoral

TÍTULO: Referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia.					
MÉTODO: Desde el paradigma interpretativo, con el enfoque cualitativo a través del método fenomenográfico					
PREGUNTA MEDULAR	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS

¿Cuáles son las orientaciones de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia?	Proponer los referentes de evaluación para el aprendizaje en la educación inicial, que favorezcan el desarrollo integral en niños y niñas, en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.	Identificar los referentes existentes sobre la evaluación para el aprendizaje en la política pública a nivel nacional que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial.	Evaluación para el aprendizaje	Escrita	Matriz de Análisis
		Desarrollo Integral	Actores de la comunidad Escolar (Familia, Maestros, Niños y niñas, expertos)		
		Referentes Nacionales			
		•Comparar las comprensiones sobre evaluación para el aprendizaje en los actores de la comunidad escolar, que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial, en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.		Oral	Guion entrevista semiestructurada Para el caso de los niños el guion de la entrevista semiestructurada se realiza a través del juego semiestructurado dirigido “evaluadecedario”
		Relacionar en unidades de sentido, las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, que favorecen el desarrollo integral en niños y niñas, para la construcción de los referentes evaluativos.		Escrita	Matriz de análisis participaciones

Nota. Elaboración propia de acuerdo con los parámetros establecidos por el protocolo USTA 2023.

6.8.1 Presupuesto

Esta investigación se desarrolló con recursos propios del investigador principal y se fundamentó en el análisis y la sistematización de datos ya disponibles, así como en la colaboración de los participantes, quienes en ninguna etapa del proceso recibieron compensación económica por su participación, sino que contribuyeron de manera voluntaria, reconociendo el potencial que existe en la construcción de conocimiento a partir del compartir saberes.

Se delimitó un presupuesto, el cual fue asumido por compromiso e interés del investigador con recursos propios, sin financiación alguna por parte de la universidad. No obstante, se dejó abierta la posibilidad de presentar este proyecto a futuras convocatorias que brindaran apoyo financiero a procesos investigativos en educación inicial. De esta manera, se podría haber ampliado el alcance del estudio, incorporado herramientas más sofisticadas y profundizado en aspectos que requirieran recursos adicionales, potenciando así su impacto y contribución al campo educativo. El presupuesto se detalló en el Anexo I.

Fase III

7. Análisis de resultados

El análisis de los datos se desarrolló bajo el enfoque hermenéutico planteado por Gama (2021) y complementado con los criterios interpretativos propios de la fenomenografía. Esta estrategia metodológica, representada en la Figura 16, estructuró el procedimiento de análisis cualitativo aplicado en la investigación.

La triangulación de estos enfoques permitió identificar cómo los participantes experimentaron y comprendieron el objeto de estudio, contribuyendo al logro del objetivo general: la recopilación y sistematización de sus comprensiones para la formulación de los referentes de evaluación para el aprendizaje en Educación Inicial.

Figura 16

Triangulación desde el enfoque fenomenográfico y el método hermenéutico



Nota. Elaboración propia.

El siguiente esquema presentó de manera clara y detallada cómo, para cada uno de los tres objetivos propuestos en esta investigación, se articularon las categorías de análisis con el enfoque fenomenográfico y la interpretación hermenéutica. Este proceso permitió precisar las acciones de análisis que se desarrollaron en el marco de esta investigación, atendiendo las expectativas y aportes de los diferentes actores involucrados. De este modo, se buscó alcanzar los resultados planteados en el objetivo general de la investigación como se evidencia en la Tabla 9.

Tabla 9

Acciones específicas del análisis fenomenográfico para esta investigación

ANÁLISIS FENOMENOGRÁFICO			INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA	ACCIÓN ESPECÍFICA DEL ANÁLISIS
FASE I	CLASIFICACIÓN Y AGRUPACIÓN TEMÁTICA	1. RECOLECCIÓN DE DATOS	Limpieza de datos	Tablas Documental, participaciones expertos, docentes, padres, niños y niñas.
		2. TEMAS EMERGENTES Y CLASIFICACIÓN	DTC	Seleccionar desde los textos las palabras clave de los datos a la luz de las categorías inductivas identificadas.
			PC	Revisar qué palabras dentro del contexto de la investigación tienen un nivel de profundidad.
			PS	Elaboración de nube de palabras por datos y categorías.
		3. ANÁLISIS Y AGRUPACIÓN	DTC	Agrupación temática y delimitación de unidades de sentido.
			PC	Revisar qué unidades de sentido corresponden a las categorías inductivas propuestas.
			PS	Exclusión de unidades de sentido que no corresponden a las categorías inductivas.
FASE II	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CONTENIDOS	1. CUALIDADES DEL FENÓMENO	DTC	Tendencia en respuestas.
			PC	Revisar coocurrencias.
			PS	Datos inusuales.

		2. INTERPRETACIÓN DEL CONTENIDO DE ACUERDO CON LAS PARTICULARIDADES DEL CONTEXTO DE LOS PARTICIPANTES	DTC	Aportes de cada uno de los participantes en las categorías
			PC	categorías con menos participación y categorías emergentes.
			PS	Contexto de las particularidades de las categorías emergentes.
FASE III	DEFINICIÓN Y ELABORACIÓN DE CONCEPTOS	1. CONCEPTUALIZACIÓN QUE EMERGE DE LOS DATOS	DTC	Selección de conceptos.
			PC	Nuevos conceptos que emergen.
			PS	Integración de conceptos.
		2. RECURRENCIA DE LOS TEMAS	DTC	Tendencia en los conceptos.
			PC	Revisar recurrencia de conceptos.
			PS	Datos inusuales sin incluir.
		3. DEFINIR SIGNIFICADO DE CADA CONCEPTO	DTC	Definir cada concepto.
			PC	Revisar dentro del contexto y las particularidades de las participaciones.
			PS	Ajustar y establecer el concepto.
FASE IV	FORMALIZACIÓN DEL MODELO CONCEPTUAL	1. REUNIR LOS CONCEPTOS	DTC	Estructuración de los referentes.
			PC	Esquema de organización.
			PS	Revisar que estén incluidas las categorías inductivas y las categorías emergentes.
		2. REPRESENTACIÓN DEL MODELO	DTC	Estructurar la divulgación.
			PC	Aplicación y diseño contextualizado.

3. EXPLICAR EL FENÓMENO	PS	Ajustar continuamente el modelo para asegurar su precisión y relevancia.
	DTC	Comunicar de manera clara el análisis.
	PC	Verificar sentido de las participaciones.
	PS	Recomendaciones y alcances.

Nota. Elaboración propia, basado en Creswell (1998).

En este apartado se presenta el análisis de los datos cualitativos recolectados a través de los instrumentos utilizados en la investigación. Para estructurar el análisis, se abordará cada uno de los objetivos delimitados en este estudio.

Para el análisis de los datos cualitativos, en primer lugar, se realizó el levantamiento de información tanto de los cuatro documentos de políticas públicas seleccionados como de los aportes proporcionados por los participantes involucrados grupo de 20 niñas y niños, 8 expertos en educación, y un representante de padres de familia y docentes por cada localidad, abarcando 20 instituciones públicas de Bogotá. Se realizaron un total de 68 entrevistas semiestructuradas, se llevaron a cabo las respectivas transcripciones de las entrevistas realizadas, y la información se condensó en una matriz de análisis de participaciones.

Posteriormente, se elaboró una matriz de limpieza de datos basada en las preguntas que guiaron tanto el análisis como el guion de las entrevistas semiestructuradas, destacando de manera manual las palabras claves de los datos analizados (véase Anexo J). Una vez concluido este proceso, la información fue consolidada según los instrumentos definidos en esta investigación, los cuales fueron la matriz de análisis documental y análisis de participaciones.

Para garantizar la rigurosidad del análisis, los datos se organizaron en unidades hermenéuticas utilizando el programa ATLAS. Ti 23. Este software permite realizar un análisis profundo de los datos cualitativos a través de las métricas de enraizamiento y densidad, facilitando la identificación de relaciones entre categorías y códigos. El enraizamiento se refiere a la frecuencia con la que un código aparece en los datos, mientras que la densidad mide las conexiones y relaciones entre los diferentes códigos establecidos.

Este enfoque no solo asegura un análisis sistemático y estructurado, sino que también fortalece la interpretación y el alcance de los resultados al permitir una exploración detallada de las conexiones entre los elementos clave identificados en la información recolectada.

A continuación, el análisis de acuerdo con cada objetivo planteado.

7.1 Análisis Objetivo número 1

Este estudio tuvo como objetivo específico identificar los referentes existentes en la política pública nacional sobre la evaluación para el aprendizaje, con un enfoque en el desarrollo integral de niños y niñas en educación inicial. Para ello, se analizaron cuatro documentos fundamentales que orientan la atención integral en la primera infancia dentro del ámbito educativo. Las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* establecen los lineamientos pedagógicos esenciales, mientras que el *Decreto 1290* regula los procesos de evaluación en Colombia. Por su parte, los *Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado de Transición* definen los aprendizajes esenciales en esta etapa, y la Ley 1804 de 2016, conocida como la *Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”*, promueve un enfoque integral para el desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años de vida.

Para iniciar el análisis, se realizó una lectura profunda de cada documento y se organizó la información de acuerdo con las categorías inductivas definidas en esta investigación. De este modo, la información se estructuró según cada documento y categoría. Esta organización se representa en la Figura 17, que forma parte de la matriz de limpieza de datos del análisis documental, disponible de manera detallada en el Anexo K.

Figura 17

Matriz de limpieza para el análisis documental

DOCTORADO EN EDUCACIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL LIMPIEZA DE DATOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL				
Propuesta: Referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia.				
Categorías Inductivas de análisis	Decreto 1290	DBA	LEY 1804 DE 2016	Bases Curriculares para la Educación Inicial de la Primera Infancia en Colombia
Desarrollo Integral	Uno de los propósitos de la evaluación en el ámbito institucional es Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.	los derechos básicos de aprendizaje para el grado transición es un documento que se presenta atendiendo a la ley de desarrollo integral para la primera infancia, donde se evidencian los aprendizajes que construyen los niños y las niñas a través de la interacción, son planteados entendiendo las diferentes maneras en que se pueden vivenciar los propósitos planteados en estos documentos	De manera reciente, la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016, materializa los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia. En su planteamiento, reconoce que el desarrollo integral de	"El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer." El concepto de desarrollo en la primera infancia, basado en el marco
	propósitos, evaluación, ámbito institucional, información básica, consolidar, reorientar, procesos educativos, desarrollo integral, estudiante, características personales, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje, valorar, avances.	derechos básicos, aprendizaje, grado transición, ley, desarrollo integral, primera infancia, aprendizajes, niños, niñas, interacción, propósitos, contexto, cultura, acuerdos sociales, habilidades, educación inicial, dimensiones, desarrollo integral, articular, fragmentar, actores, educación inicial, aprendizajes, sujetos de derechos	Política de Estado, Atención Integral, Primera Infancia, Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016, avances normativos, Estado colombiano, desarrollo integral, niños, niñas, trabajo articulado, intersectorial, perspectiva de derechos, condiciones humanas, sociales, materiales.	desarrollo, niños, niñas, aprendizaje, proceso integral, interdependencia, maduración biológica, interacciones, entorno social, cultural, Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, Ley 1804 de 2016, educación inicial, derecho esencial, condiciones adecuadas, currículo, herramienta pedagógica, identidad, experiencias

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	En cuanto a la evaluación el decreto potencia la evaluación del aprendizaje y la divide en tres ámbitos 1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. 2. Nacional. El Ministerio de Educación	El documento menciona que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) no son logros a evaluar, sino que abren posibilidades para que las maestras desplieguen experiencias y ambientes significativos, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las niñas y los niños. Esto genera un aprendizaje que no solo se limita al ámbito escolar	El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. Respeto los	Potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial, genera retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Dicha organización se
	Evalúa el aprendizaje, Internacional, Participación de los estudiantes, Pruebas internacionales, Calidad de la educación, Estándares internacionales, Nacional, Ministerio de Educación Nacional, ICES, Pruebas censales, Monitorear la calidad, Establecimientos educativos, Estándares básicos, Pruebas nacionales, Grado undécimo, Acceso a la educación superior, Institucional, Evaluación en establecimientos	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) logros, evaluar, experiencias, ambientes significativos, intereses, necesidades, niñas, niños, aprendizajes, ámbito escolar, vida, aprendizajes integrales, maestra, integrar, singularidades, contextos, aprendizaje significativo, herramientas, continuidad, articulación, procesos de aprendizaje, grado, acuerdos, complejización, vida escolar.	Curriculo basado en la experiencia, niños, niñas, explorar, indagar, deseos, preguntas, maneras de comunicarse, sensibilidad, contenidos temáticos, tiempos de la infancia, Hoyuelos, momento, instante, lo inédito, sabiduría, relaciones, encuentros, diálogo, negociación, naturaleza contextual, dinámicas de la práctica, desarrollo, derecho a la educación, diversidad, cuidados, vivir experiencias, aprender, maestra, protagonista, Dewey.	Desarrollo integral, niños, niñas, educación inicial, organización curricular, pedagógica, procesos, escenarios educativos, maestras, cotidianidad, marco de referencia, singularidad, diversidad cultural, étnica, social, territorial, procesos intencionados, experiencias, aprendizaje, intereses, capacidades, saberes, construcciones pedagógicas, recursos, estrategias, práctica pedagógica, seguimiento continuo
Educación Inicial Estamentos de la comunidad Escolar Familia	ARTICULO 14. Derechos de los padres de familia. En el proceso formativo de sus hijos, los padres de familia tienen los siguientes derechos: 1. Conocer el sistema institucional de	No se tiene en cuenta la voz de la familia, sin embargo se le posiciona como actor clave	En las interacciones de calidad con sus padres y cuidadores y en los ambientes propicios para la exploración y el juego se promueve el desarrollo de los niños y las niñas. En	Por su parte, conocer a las familias implica tener presente que Colombia es un país pluricultural: esto invita a maestras y maestros a indagar
Estamentos de la comunidad Escolar- Niños y niñas	Los principales objetivos de la evaluación institucional de los estudiantes, según el decreto, son valorar de manera permanente y objetiva el nivel de desempeño de los estudiantes en los establecimientos de educación básica y media. Además, objetivos, evaluación institucional, estudiantes, desempeño, establecimientos educativos, educación básica, educación media, sistemas institucional de evaluación	El documento destaca varios aspectos importantes sobre los niños en el contexto de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): 1. Sujeto de derechos: Se reconoce a los niños como sujetos de derechos, la	Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él	Los niños y las niñas ocupan un lugar central en el proceso educativo y en su propio desarrollo. El documento enfatiza que son considerados sujetos activos en la construcción de su identidad y aprendizaje, lo que implica
Estamentos de la comunidad Escolar- Maestros	Uno de los propósitos de la evaluación el ámbito institucional es suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los	Esta primera versión de los DBA es el resultado de un trabajo colectivo desarrollado por profesionales en Educación Inicial. Su elaboración ha contemplado la	Con este referente, el Ministerio de Educación busca brindar la oportunidad para que las maestras y maestros planeen de manera intencionada y flexible, le	Las maestras y maestros desempeñan un rol crucial en la educación inicial y preescolar, actuando como mediadores y facilitadores del aprendizaje y desarrollo de los niños y
	evaluación, ámbito institucional, información, estrategias pedagógicas, estudiantes, debilidades, desempeños superiores, proceso formativo.		maestros, planeación, intencionada, flexible, valor, inesperado, cotidiano, observación, escucha, desarrollo, aprendizaje, proyectar, construir,	maestras, maestros, rol, crucial, educación inicial, preescolar, mediadores, facilitadores, aprendizaje, desarrollo, niños, niñas, ambientes

Nota. Elaboración propia.

Después de esta organización, se pudo establecer las palabras claves y el análisis de cada uno de los documentos de acuerdo con las categorías presentes en esta investigación es así como en la Tabla 10, se condensan algunos aspectos importantes de dicho análisis que emerge de la matriz de análisis documental.

Tabla 10

Aspectos importantes del análisis documental

Categoría	Decreto 1290	DBA	Ley 1804 de 2016	Bases Curriculares para la Educación Inicial
Desarrollo Integral	En el contexto institucional, la evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar información	Surgen como respuesta a la Ley 1804 de 2016 y ponen de manifiesto los consensos sociales que se construyen	Este documento constituye un referente esencial que expresa la visión y el enfoque adoptados por el Estado colombiano	El desarrollo en la primera infancia constituye un proceso integral, interdependiente y singular, que trasciende la mera maduración biológica y se configura a

	pertinente que permita fortalecer y ajustar los procesos educativos vinculados al desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, busca reconocer sus características individuales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, con el objetivo de realizar una valoración comprensiva de sus avances y necesidades.	en torno a los niños y niñas a partir de sus interacciones. Se plantea la necesidad de articular el desarrollo y el aprendizaje de manera que no se fragmente ni la realidad ni el ser de los niños y niñas, promoviendo una visión integral de su formación. Asimismo, se enfatiza que los actores involucrados en los procesos de educación inicial deben comprender que los aprendizajes deben estructurarse desde el contexto y situarse en la experiencia concreta de los niños, respetando sus ritmos, intereses y formas particulares de conocer el mundo.	hacia la primera infancia. Resalta que el desarrollo integral de los niños y niñas requiere de una acción articulada e intersectorial, enmarcada en una perspectiva de derechos. Su finalidad es asegurar que, en todos los entornos donde transcurre su crecimiento y desarrollo, se garanticen las condiciones humanas, sociales y materiales indispensables para su bienestar.	partir de las interacciones sociales, culturales y pedagógicas en las que los niños y niñas participan activamente. Este enfoque, respaldado por normativas como la Ley 1804 de 2016 y el Código de Infancia y Adolescencia, enfatiza que el desarrollo y el aprendizaje son procesos interrelacionados que se enriquecen mutuamente a través de experiencias significativas. Se plantea que el desarrollo infantil no debe entenderse a partir de parámetros rígidos, sino desde una mirada amplia que reconozca tanto los aspectos comunes como las particularidades individuales de cada niño. Asimismo, este proceso implica la apropiación de recursos simbólicos, sociales y culturales, fundamentales para la construcción de su identidad y la interpretación del mundo que los rodea. Las interacciones con los adultos y el entorno se presentan como factores determinantes en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y lingüístico, resaltando la necesidad de propiciar experiencias de aprendizaje que potencien sus capacidades de manera individual y colectiva.
Evaluación para el aprendizaje	Este decreto establece la regulación de la evaluación en la educación básica y media, sin considerar específicamente las particularidades de	El documento indica que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) no deben entenderse como metas de evaluación, sino como orientaciones	El documento no aborda directamente la evaluación para el aprendizaje; aunque hace referencia a la evaluación, lo hace en el marco de las	Aunque no se explicita el término evaluación, el documento plantea que potenciar el desarrollo integral en la educación inicial requiere reorganizar los procesos curriculares y pedagógicos para ofrecer

la educación inicial, aunque es el único referente en el ámbito educativo para hablar de evaluación en Colombia, no se enfoca en la evaluación para el aprendizaje sino que el decreto fortalece la evaluación del aprendizaje al dividirla en tres ámbitos: internacional, promoviendo la participación de los estudiantes en pruebas que comparan la calidad educativa frente a estándares globales; nacional, a través de pruebas censales lideradas por el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES para monitorear la calidad educativa y facilitar el acceso a la educación superior; e institucional, enfocándose en la evaluación realizada por las instituciones de educación básica y media para valorar el aprendizaje de los estudiantes en su contexto específico.	que permiten a las maestras diseñar experiencias y entornos significativos, ajustados a los intereses y necesidades de los niños. Los DBA buscan promover aprendizajes integrales que trasciendan los límites del ámbito escolar, favorezcan la articulación entre los distintos grados educativos y propicien acuerdos sobre los aprendizajes esenciales, asegurando así la continuidad y el sentido de la formación de los estudiantes.	Rutas Integrales de Atención (RIA), centradas en los procesos de seguimiento y evaluación de la política pública. No obstante, presenta aportes curriculares relevantes para la reflexión sobre las prácticas educativas. El currículo basado en la experiencia pone énfasis en las acciones, intereses, preguntas y formas de expresión de los niños y niñas, respetando los ritmos propios de la infancia y priorizando las relaciones, el diálogo y las dinámicas contextuales por encima de la enseñanza de contenidos temáticos. Este enfoque garantiza el derecho a la educación y favorece el desarrollo integral a través de experiencias significativas. Asimismo, resalta el rol esencial de la maestra como creadora y transformadora de ambientes de aprendizaje, comprendiendo este proceso como una construcción activa, continua y basada en la interacción social y cultural, que impulsa la	experiencias significativas, alineadas con los intereses, capacidades y contextos diversos de los niños y niñas. Este enfoque exige que las maestras valoren de manera continua el proceso pedagógico y los aprendizajes a través de la observación, la escucha atenta y la documentación, permitiendo así ajustar las estrategias y enriquecer las propuestas educativas. El aprendizaje se concibe como un proceso activo e interdependiente, resultado de la interacción entre la biología y las experiencias sociales, que favorece la autonomía, la participación y la creatividad mediante interacciones significativas con adultos, otros niños y el entorno cultural, respetando siempre la singularidad de cada niño.

			autonomía, la participación y la creatividad de los niños.	
Actores de la comunidad escolar	En cuanto a los padres, el decreto reconoce el derecho de los padres a ser partícipes en los procesos educativos. El Artículo 14 establece que los padres tienen derecho a conocer el sistema institucional de evaluación, acompañar el proceso evaluativo, recibir informes periódicos y obtener respuestas oportunas a sus inquietudes sobre la evaluación de sus hijos. Por otro lado, el Artículo 15 detalla los deberes de los padres, que incluyen participar en la definición de criterios y procedimientos de evaluación, hacer seguimiento continuo al proceso evaluativo y analizar los informes periódicos.	No se tiene en cuenta la voz de la familia; sin embargo, se le posiciona como actor fundamental en el proceso, aunque no se evidencian acciones específicas de su función. Para el docente estas orientaciones son guía y clave para su labor. Es un documento que tiene mucha potencia en posicionar a los niños y niñas como sujetos de derecho, cuya participación se garantiza en la medida en que tienen interacciones con su entorno.	El desarrollo infantil se ve favorecido por interacciones de calidad con padres, cuidadores y adultos significativos, así como por entornos que fomenten la exploración y el juego. En este proceso, las maestras y otros adultos desempeñan un papel mediador en las experiencias de los niños y niñas, facilitando su aprendizaje y crecimiento. Para lograr interacciones enriquecedoras que integren el cuidado, la guía y la estimulación, es fundamental partir de una comprensión profunda del desarrollo infantil y sus necesidades.	El documento señala la importancia de conocer y valorar a las familias en el proceso educativo, considerando la diversidad cultural de Colombia. Invita a los maestros a investigar sobre las historias, costumbres, dinámicas y expectativas de las familias, para enriquecer las propuestas pedagógicas y fomentar su compromiso con la educación de los niños. El diálogo y la colaboración entre familias y educadores son esenciales para fortalecer el cuidado, la crianza y el desarrollo integral de los niños. Las interacciones familiares ofrecen un contexto rico en experiencias y significados, funcionando como soporte emocional y educativo. Reconoce la familia es un pilar fundamental en el aprendizaje, aportando conocimiento, expectativas y una conexión clave en el desarrollo infantil.
Referentes Nacionales	El Decreto 1290 de 2009 regula la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media en Colombia. Esta normativa otorga a las instituciones educativas la	Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la primera infancia se estructuran en cinco elementos clave: Propósitos: Orientan el aprendizaje hacia la construcción de	Fomenta que las maestras y maestros planifiquen de manera intencionada y flexible, valoren tanto lo cotidiano como lo inesperado, y mantengan una observación y escucha activa de	Orienta la forma en que la práctica pedagógica integra las exigencias institucionales, expresadas en los Proyectos Pedagógicos y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con las expectativas de las familias sobre el aprendizaje de los niños y niñas, junto con la reflexión continua de los

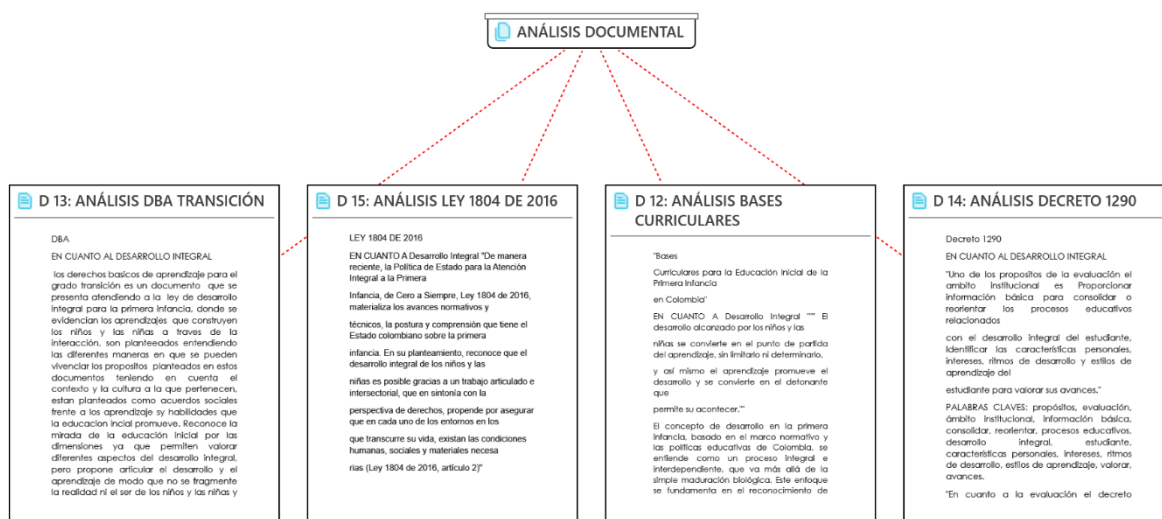
autonomía para diseñar su propio sistema de evaluación de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, no proporciona directrices específicas para la educación inicial.	identidad, toma de decisiones, cuidado personal y del entorno, y participación comunitaria. Derechos: Reconocen a los niños como sujetos activos, cuyas opiniones y necesidades deben ser escuchadas en el proceso educativo. Evidencias de aprendizaje: Incluyen ejemplos concretos que permiten observar y evaluar el progreso de los niños. Enfoque pedagógico: Promueven la mediación y el acompañamiento de educadores, ofreciendo experiencias significativas y adaptadas a los intereses de los niños. Contextualización: Destacan la importancia de adaptar los DBA al contexto y particularidades de cada comunidad educativa.	lo que expresan y hacen los niños y niñas. Esto les permite mediar y proponer acciones que impulsen su desarrollo y aprendizaje. Asimismo, invita a fomentar una observación y escucha atenta a las expresiones y acciones de los niños y niñas. Esto les permite intervenir de manera adecuada y proponer estrategias que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Del mismo modo, impulsa a reconsiderar la forma en que se diseñan y crean ambientes y experiencias, asegurando que respondan a los intereses de la infancia y tomando en cuenta sus particularidades. del contexto y promoviendo enfoques integradores. De este modo, se fortalecen los vínculos entre los saberes y prácticas pedagógicas y las políticas educativas nacionales, enmarcando las experiencias en un currículo flexible, dinámico y participativo.	docentes. El reto principal es construir una práctica pedagógica dinámica y flexible, evitando esquemas rígidos o rutinarios, para centrarse en los procesos de desarrollo infantil y, desde ahí, diseñar y llevar a cabo experiencias significativas.

Nota. Elaboración propia basada en los documentos analizados.

Se sometió al análisis, en el software ATLAS. Ti 23, los cuatro documentos seleccionados; cada uno con su análisis respectivo y se codificó de acuerdo con las particularidades que los documentos señalaban como se ilustra en la Figura 18.

Figura 18

Documentos analizados en el software ATLAS. Ti 23



Nota. Pantallazo al Software ATLAS. Ti 23.

Se establecieron 35 grupos de códigos que integraron tanto la codificación manual como la realizada mediante inteligencia artificial, la cual fue posteriormente filtrada y revisada manualmente por la investigadora. Este proceso tuvo como finalidad analizar los documentos y extraer información relevante sobre el desarrollo integral, la evaluación para el aprendizaje, los actores de la comunidad escolar y los referentes nacionales, categorías que estructuran esta investigación.

En cada grupo de códigos se definieron diversos temas de análisis, basados en la frecuencia interpretativa, entendida como la presencia o relevancia de los temas dentro del corpus de datos. Cabe aclarar que no se trató de un proceso de cuantificación estricta, sino de una indicación del grado de aparición de ciertos temas a lo largo del análisis. Por esta razón, se optó por examinar los documentos a partir de estos hallazgos, con el propósito de facilitar la comprensión de la información que se detallará a continuación.

Las siglas 'Gr' corresponden a la frecuencia de grupo y 'GS' a la frecuencia de subcategoría. Estos valores indican el número de veces que el código seleccionado fue mencionado dentro del conjunto de datos o referido en las fuentes codificadas. En otras palabras, reflejan la recurrencia

con la que los documentos, entrevistas o fuentes analizadas abordan cada tema. A continuación, se presenta la Tabla 11, que detalla los códigos utilizados en el análisis documental, evidenciando cómo contribuyen a la comprensión de los distintos aspectos considerados en el marco de la política pública.

Tabla 11

Tabla de códigos identificados en el análisis documental

	BASES CURRICULARES EDUCACIÓN INICIAL Gr=447	DBA TRANSICION Gr=60	DECRETO 1290 (1) Gr=19	LEY 1804 DE 2016 Gr=53
Desarrollo integral Gr=1575; GS=173	278	189	62	332
Aprendizaje Gr=1102; GS=65	197	271	340	66
Concepto del niño y la niña Gr=781; GS=134	142	130	0	80
Familia Gr=789; GS=91	83	47	93	40
Ciudadanía- Sujeto Político Gr=291; GS=22	78	59	0	40
Dialogo- Participación Gr=457; GS=24	74	71	31	40
Curriculo Gr=572; GS=31	52	35	0	13
Retos de la educación Inicial Gr=1347; GS=68	46	59	340	27
Emocionalidad (Sentires) Gr=885; GS=105	43	12	0	13
Reflexión Docente Gr=722; GS=47	42	24	31	13
Valores Gr=394; GS=55	36	24	93	53
Diversidad Gr=1016; GS=158	30	35	0	27
Recomendaciones Gr=151; GS=12	27	12	0	0
Contexto Gr=397; GS=50	25	24	0	27
Concepto de Evaluación para el aprendizaje Gr=880; GS=145	24	12	62	66
Aspectos Culturales Gr=338; GS=37	23	12	0	13
Premios, Programas, Autoformación, Foro Gr=214; GS=12	22	0	0	13
Rutas, proyectos, estrategias Gr=222; GS=23	21	24	0	0

Construcción colectiva Gr=168; GS=17	18	12	31	13
Capacidad Docente Gr=273; GS=31	16	24	31	0
Sistematización de la práctica Gr=107; GS=21	15	0	31	0
Prácticas Pedagógicas Gr=371; GS=19	13	0	0	0
Sustentabilidad Gr=710; GS=40	13	0	0	0
Recursos Gr=126; GS=9	12	0	0	0
Planeación Gr=96; GS=12	6	12	0	27
Habilidades Comunicativas Gr=70; GS=7	5	0	0	0
Referentes Nacionales Gr=107; GS=23	4	0	62	159
Formación Docente Gr=131; GS=12	1	0	0	0
Ambientes Gr=529; GS=26	0	0	0	27

Nota. Información arrojada por ATLAS. Ti 23.

Con lo señalado anteriormente se procede a detallar cada aspecto según las categorías propuestas.

7.1.1 Categoría de Evaluación para el aprendizaje

En la categoría de Evaluación para el Aprendizaje, se identifican como términos más relevantes los términos aprendizaje y experiencia, ya que los documentos analizados enfatizan un currículo basado en la experiencia, donde la evaluación está estrechamente ligada a la educación con el propósito de potenciar el desarrollo infantil en el contexto escolar.

Además, el concepto de Evaluación para el Aprendizaje (EpA) adquiere mayor visibilidad cuando se resalta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso evaluativo. Asimismo, los ambientes educativos y los intereses de los niños y niñas influyen en los procesos pedagógicos, destacando la evaluación como un elemento clave para fomentar el aprendizaje.

Para el análisis, se realizó una nube de palabras a partir de un examen detallado de los documentos y un proceso de depuración de datos, asegurando la identificación precisa de los términos clave dentro de la categoría establecida.

De igual manera, se identifica que los documentos analizados abordan el concepto de evaluación, aunque en su mayoría lo asocian con la medición de condiciones, la calidad de los

servicios educativos o la eficiencia en la implementación de las políticas públicas. Sin embargo, esta perspectiva de evaluación se aleja del enfoque que esta investigación pretende promover. Por ello, se puso énfasis en los procesos que favorezcan la autonomía, la creatividad y la valoración de la diversidad dentro de las prácticas educativas.

Por otro lado, es relevante destacar que, aunque en menor medida, la nube de palabras refleja la importancia de las interacciones entre los actores educativos y las diversas estrategias que podrían surgir, así como los acuerdos que se establezcan dentro del contexto educativo.

En sintonía con esta categoría, las *Bases Curriculares Para La Educación Inicial* se posicionan como el principal referente que contribuye a la educación inicial en el contexto actual. El siguiente diagrama, expresado en la Figura 19, ilustra el aporte de cada documento a la categoría analizada.

Figura 19

Diagrama Sankey categoría de Evaluación para el aprendizaje y los diferentes documentos analizados



Nota. Software Atlas. Ti 23.

Ahora bien, es importante detallar de qué manera cada documento analizado aporta al concepto de evaluación para el aprendizaje. Para iniciar este análisis, es fundamental señalar que, de manera formal, los documentos no se refieren directamente al concepto de evaluación para el aprendizaje, y solo dos de ellos mencionan conceptos directamente relacionados con la evaluación.

En el caso del Decreto 1290 de 2009, si bien aborda las particularidades de la evaluación del aprendizaje, no contempla las especificidades propias de la evaluación en la educación inicial. Esta omisión podría explicarse por dos razones principales. En primer lugar, por la evolución de

la política pública relacionada con la garantía y protección de los derechos de los niños y niñas, especialmente a partir de la creación de la política "De Cero a Siempre" en 2016, que introdujo un enfoque más integral en la atención a la primera infancia. En segundo lugar, porque los procesos de atención a la infancia en Colombia han privilegiado el seguimiento y la valoración del desarrollo, evitando utilizar el término "evaluación", posiblemente para prevenir prácticas educativas centradas en la reprobación, una orientación respaldada por la Circular 07 de 2022 del Ministerio de Educación Nacional.

No obstante, este análisis irá más allá de los términos textuales, explorando ideas y fundamentos que permitan configurar el concepto de evaluación para el aprendizaje en la educación inicial.

En el caso de la Ley 1804 de 2016, el término "evaluación" se menciona principalmente en el contexto de actividades de gestión intersectorial, donde cada organismo y entidad es responsable de garantizar y mejorar la implementación de las políticas públicas (Congreso de la República de Colombia, 2016). Sin embargo, desde este análisis, se reconoce que esta ley marcó el inicio de numerosos documentos y transformaciones en la concepción de la infancia dentro del marco normativo.

Esta ley se fundamenta en la Constitución Política de Colombia de 1991, que establece la educación como un derecho (Congreso de la República de Colombia, 1991), y en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), el cual garantiza el reconocimiento y la protección integral de los derechos de niños y niñas (Congreso de la República de Colombia, 2006).

En cuanto a las Bases Curriculares para la Educación Inicial, estas destacan que los niños y niñas construyen su identidad a partir del reconocimiento de sus características físicas y emocionales en relación con los demás. Asimismo, la valoración que los otros hacen de ellos influye en su autoimagen y autoestima (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

Se otorga un lugar importante a la práctica pedagógica, donde se plantea una organización curricular que se convierte en el eje articulador entre el Proyecto Educativo Institucional y las expectativas de las familias respecto al proceso de aprendizaje de los niños y la reflexión que puede realizar el maestro. A este aporte sería interesante sumar también las ideas y propuestas de los propios niños y niñas, promoviendo una práctica que realmente se centre en su proceso de

desarrollo. Ahora bien, se podría inferir que el proceso de evaluación para el aprendizaje está más relacionado con el segmento de color naranja señalado en la Figura 20.

Figura 20

Organización curricular y pedagógica para educación inicial



Nota. Tomado de las bases curriculares para la educación inicial, 2014, p. 10.

La evaluación para el aprendizaje se caracteriza por su enfoque de indagación y proyección, abordando no solo cómo se vive y valora la experiencia, sino también cómo se toman decisiones al respecto de manera oportuna. Además, en la franja verde, que corresponde al campo de la experiencia, se menciona en letras pequeñas que los docentes conocen cómo ocurren los procesos de desarrollo y aprendizaje y, al reflexionar sobre su práctica pedagógica, toman decisiones al respecto.

Si bien en este contexto se introduce el concepto de "valorar", su significado difiere del de la evaluación para el aprendizaje, ya que esta última implica un enfoque más amplio. La evaluación para el aprendizaje no se limita únicamente a la valoración, sino que integra procesos de reflexión,

proyección y acción pedagógica con el propósito de fortalecer el desarrollo educativo (MEN, 2014).

Por otro lado, la valoración puede abordar diferentes dimensiones, pero es fundamental que incluya una revisión de lo indagado, la conexión entre lo proyectado y la experiencia vivida, así como el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas (MEN, 2014, p. 138).

Las bases curriculares establecen que la valoración debe realizarse a través de la observación, la escucha y la reflexión; sin embargo, este enfoque se plantea principalmente desde la perspectiva del quehacer del maestro. La evaluación para el aprendizaje, en cambio, busca involucrar activamente a los niños y niñas en su propio proceso, en lugar de delegar todo el control exclusivamente al docente. Este enfoque deja abierta la posibilidad de extender las prácticas de observación, escucha y reflexión a los propios niños y niñas, confiando en sus capacidades para participar de manera activa y significativa en la construcción de su aprendizaje.

Al prestar atención a las acciones de los niños y niñas, el docente reconoce sus maneras únicas de construir conocimiento. Este proceso puede apoyarse en la documentación pedagógica y en una observación y escucha continua, las cuales pueden realizarse en cualquier momento de la vida cotidiana. (MEN, 2014, p. 142). Desde el análisis realizado, es relevante destacar que la presencia del término "valoración" representa un avance significativo, ya que permite la apertura de nuevas posibilidades para implementar, desde la educación inicial, estrategias alineadas con la evaluación para el aprendizaje.

Cabe destacar que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), diseñados en 2016 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), evidencian la existencia de procesos de evaluación en el ámbito educativo, dado que las evidencias de aprendizaje planteadas no se consideran logros a evaluar, sino elementos de reflexión y apoyo en el proceso educativo (MEN, 2016, p. 7).

Por otra parte, los DBA destacan diversas acciones que los niños y niñas pueden realizar en su entorno, reflejando sus capacidades y múltiples oportunidades de avance en su desarrollo mientras construyen y apropian nuevos aprendizajes. En este proceso, la interacción y el intercambio con sus pares desempeñan un papel fundamental para potenciar estos avances.

Asimismo, es importante señalar que las evidencias de aprendizaje otorgan voz a los niños y niñas. Un ejemplo de ello es la afirmación: "Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas"(MEN, 2016, p. 8). Este enunciado sugiere implícitamente la presencia

de procesos propios de la evaluación para el aprendizaje, en los que se reconocen y valoran los intereses, las emociones que atraviesan el momento y, sobre todo, la expresión de ideas propias de los niños y niñas. Esto no solo abarca la construcción de su identidad, sino también su percepción y opinión sobre sus pares.

Cabe destacar que, al analizar este documento, no se evidencia una valoración ni una observación directa de las acciones de los niños; en cambio, se invita a los distintos actores educativos a centrar su atención en las interacciones y en los procesos que emergen a partir de ellas. A continuación, la Figura 21 ilustra las particularidades de la evaluación en los documentos analizados, destacando los aportes significativos al concepto de evaluación para el aprendizaje.

Figura 21

Diagrama Sankey, particularidades de la evaluación



Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, al conceptualizar la evaluación para el aprendizaje, es importante resaltar que esta debe promover el aprendizaje, el cual impacta directamente en el desarrollo. Además, debe facilitar la creación de lazos de comunicación oportunos y permanentes entre los actores involucrados. Es decir, no solo es un deber de los padres acompañar el proceso, sino que también se convierte en un derecho cuando se les da la oportunidad de estar más presentes. En el caso de

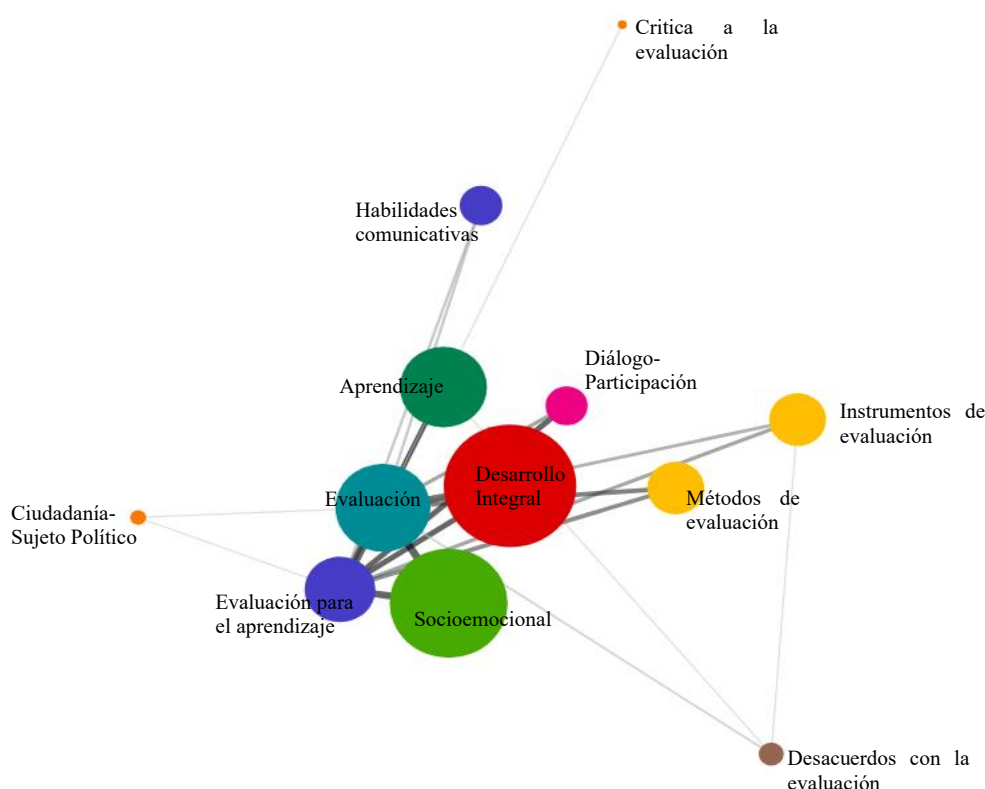
los estudiantes, conocer oportunamente lo que deben mejorar está asociado a los aspectos de retroalimentación y toma de decisiones que promueve la evaluación para el aprendizaje (EpA).

Es importante destacar que aspectos como los métodos de evaluación, las bases para profundizar en el concepto de evaluación para el aprendizaje, el lugar que ocupa la autoevaluación en los estudiantes, y la reflexión y el cambio de las prácticas pedagógicas en torno a la evaluación son clave para determinar que, a partir del análisis realizado, existen bases y referentes que contribuyen a la construcción de un concepto propio de evaluación para el aprendizaje en educación inicial.

A continuación, la Figura 22 muestra las fuerzas que se ejercen en la EpA.

Figura 22

Gráfico de fuerzas de evaluación para el aprendizaje



Nota. Software Atlas. Ti 23.

El gráfico de fuerzas muestra cómo el concepto de evaluación para el aprendizaje está influido por diversas fuerzas que impactan tanto en el desarrollo integral como en la concepción que se tiene de la evaluación. Una fuerza pequeña genera una tensión entre la evaluación para el

aprendizaje y el concepto de ciudadanía, lo que sugiere que estas dos dimensiones pueden influirse mutuamente. Las habilidades comunicativas, por otro lado, constituyen una fuerza significativa, ya que se vinculan estrechamente con el proceso de aprendizaje, facilitando el diálogo y la participación, y promoviendo así el desarrollo infantil. Además, existen fuerzas menores que tensan el concepto de evaluación, tales como los desacuerdos o la omisión del término "evaluación", que suelen estar relacionados con los instrumentos y métodos utilizados para documentar la práctica educativa o hacer el seguimiento y valoración del desarrollo infantil. Estas tensiones reflejan la complejidad del proceso evaluativo en su relación con otros conceptos y prácticas pedagógicas.

7.1.2 Categoría de Desarrollo Integral

Respecto a esta categoría, es importante señalar que los documentos analizados destacan el desarrollo integral como un eje central para promover la atención a los niños y niñas. Este enfoque se encuentra enmarcado en la garantía de derechos de la primera infancia, siendo la Ley 1804 de 2016 el documento que da origen tanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como a las bases curriculares de educación inicial. En cuanto al Decreto 1290 de 2009, se procedió a analizar qué aspectos del desarrollo integral contempla, considerando que se trata del único reglamento vigente en materia de evaluación en Colombia y que fue promulgado antes de la expedición de la Ley 1804. Esta cronología permite comprender por qué dicho decreto no incorpora explícitamente el concepto de desarrollo integral.

Para fortalecer este análisis, se presenta a continuación una nube de palabras generada a partir de los términos más relevantes extraídos durante la limpieza de datos de los documentos revisados, señalada en la Figura 23. Esta permite visualizar cómo se sintetiza el concepto de desarrollo integral en los cuatro documentos analizados. Al examinar las palabras que adquieren mayor relevancia, se destaca que el desarrollo integral es abordado como un elemento prioritario, articulado al aprendizaje centrado en las experiencias y en las interacciones sociales. Asimismo, los derechos emergen como el marco normativo que orienta este desarrollo, complementándose

Ahora bien, el diagrama Sankey hace visibles cómo se encuentran coocurrencias entre los cuatro documentos analizados y el desarrollo integral, en el caso de las bases curriculares se encuentran 37 fragmentos que mencionan el desarrollo integral y como favorecerlo en educación inicial, los DBA contienen 22 fragmentos y la ley 1804 del 2016 contiene 17 fragmentos, en el caso del decreto 1290 menciona la evaluación como mecanismo para estar atentos al acontecer en el desarrollo y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo como se muestra en la Figura 24, se hace manifiesta la necesidad de actualizar el decreto de evaluación en clave de la promoción del desarrollo integral.

Figura 24

Diagrama Sankey de la categoría de desarrollo integral y los diferentes documentos analizados



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Al analizar en detalle cada documento, es importante situar las bases curriculares para la educación inicial y el preescolar como un documento orientador que establece las pautas para comprender cómo potenciar el desarrollo integral. Este debe ser visto como un punto de inicio que no puede ser limitado ni anticipado por los adultos, ya que el aprendizaje es el principal promotor y detonante del proceso. Este documento responde a la Ley 1804. Cabe aclarar que, para esta tesis, se utiliza el término 'educación inicial' como el concepto que engloba la educación preescolar, en consonancia con los ajustes propuestos en la Ley Estatutaria de Educación que continúa tramitándose actualmente en Colombia.

En Colombia, la educación inicial es considerada un derecho impostergable de la primera infancia y se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, que busca potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas desde su nacimiento

hasta los seis años, en el marco de una atención integral, por eso las Bases Curriculares para la Educación Inicial, en adelante BCPEIP señala que uno de sus objetivos es “Potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial, genera retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos” (MEN, 2016, p. 47).

En relación con la organización de estos procesos, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) proponen el trabajo por dimensiones, ya que facilita la comprensión de los distintos aspectos vinculados al desarrollo integral. Y enfatizan en la necesidad de reconocer la interrelación entre la construcción de aprendizajes y el desarrollo, entendidos en función de las relaciones que los niños establecen con su entorno, tal como se señala en los propios DBA., estos “invitan a los actores de la comunidad educativa a considerar estos aprendizajes estructurantes, en el contexto de las relaciones de las niñas y los niños consigo mismos, con los otros y con el mundo, para potenciar su desarrollo integral” (MEN, 2016, p. 6).

La Ley 1804 de 2016 representa un avance significativo en la protección y garantía de los derechos de la primera infancia en Colombia, al proporcionar orientaciones técnicas, conceptuales y de gestión para promover su desarrollo integral (Congreso de la República de Colombia, 2016). En este sentido, constituye un fundamento clave para que esta investigación pueda analizar y establecer orientaciones pedagógicas que continúen favoreciendo dicho desarrollo.

En su ámbito de aplicación, la ley establece que “el desarrollo integral que promueve abarca a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis (6) años de edad... con un enfoque diferencial y poblacional, conforme a lo estipulado en el artículo 204 de la Ley 1098 de 2006” (Congreso de la República de Colombia, 2016, p. 6). Es esencial comprender el desarrollo integral no solo en función de esta clasificación etaria, sino también desde el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos.

En el contexto de esta investigación, una de las funciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es formular e implementar políticas, planes, programas y proyectos que garanticen el reconocimiento de la educación inicial como un derecho fundamental de los niños y niñas en la primera infancia, en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre". Del mismo modo, se enfatiza la importancia de establecer una orientación técnica para la educación inicial, a través de la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos (MEN, 2014, p. 6).

Por tal razón, esta investigación pretende sentar bases y recomendaciones para los referentes pedagógicos que incluyan la evaluación para el aprendizaje para potenciar y garantizar el desarrollo integral en los ambientes educativos.

Ahora bien, el decreto 1290 del 2009, aunque no está pensado en clave de promover la evaluación para el aprendizaje, sino en lo que orienta la evaluación del aprendizaje, señala dentro de los propósitos de la evaluación tener en cuenta las particularidades de los estudiantes que contribuyan a su desarrollo para que sea posible valorar sus avances de manera más precisa, reconociendo sus logros y áreas de mejora. También le permite al docente diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas a sus necesidades.

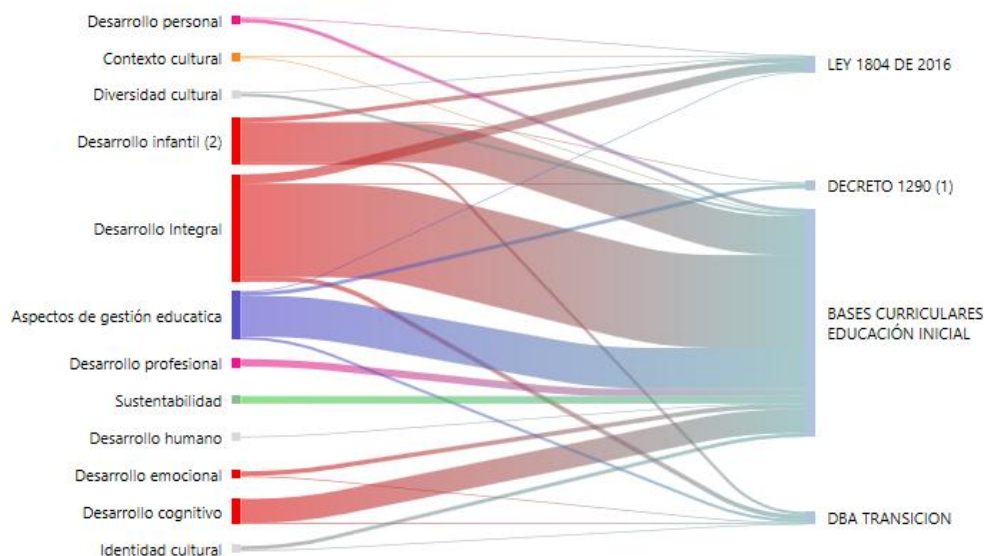
Con esta información, se pueden consolidar o reorientar los procesos educativos, ajustando los enfoques pedagógicos según sea necesario. Si los métodos empleados están resultando efectivos, se puede consolidar el enfoque actual; sin embargo, si se detectan dificultades o avances limitados, es posible reorientar las estrategias para promover un desarrollo integral. Este enfoque asegura que el estudiante reciba una educación que no solo atiende sus necesidades académicas, sino también su desarrollo emocional, social y físico.

El Decreto 1290 de 2009 resalta la importancia de "reconocer las características individuales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de cada estudiante, con el fin de evaluar su progreso y brindar información clave para fortalecer o ajustar los procesos educativos vinculados a su desarrollo integral" (República de Colombia, 2009, p. 1).

En relación con lo mencionado anteriormente, se presenta la codificación más relevante en los textos analizados al examinar el desarrollo integral. El siguiente diagrama de Sankey de la Figura 25, muestra los diferentes aspectos al analizar el desarrollo en los documentos analizados.

Figura 25

Diagrama Sankey aspectos relacionados con el desarrollo



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Aunque estos aspectos no presentan una alta densidad, se encuentran relacionados con diversos factores que contribuyen a la promoción del desarrollo integral. Este desarrollo se configura no solo a partir de características propias de la infancia, sino también a partir de dimensiones humanas, emocionales y cognitivas. Asimismo, el contexto escolar posibilita reconocer la identidad cultural y la diversidad, elementos esenciales en este proceso.

Sin lugar a duda, la sustentabilidad es un factor fundamental, especialmente al reflexionar sobre el tipo de ser humano que se busca formar a través de la intervención en edades tempranas. Es por ello por lo que las bases curriculares para la educación inicial se convierten en el documento que más integra las particularidades de los otros textos. En el caso de los DBA, es importante visibilizar aspectos propios del aprendizaje y desarrollo, aunque su relación con el contexto y la diversidad es escasa, lo que plantea la necesidad de abordar estos aspectos de manera más integral.

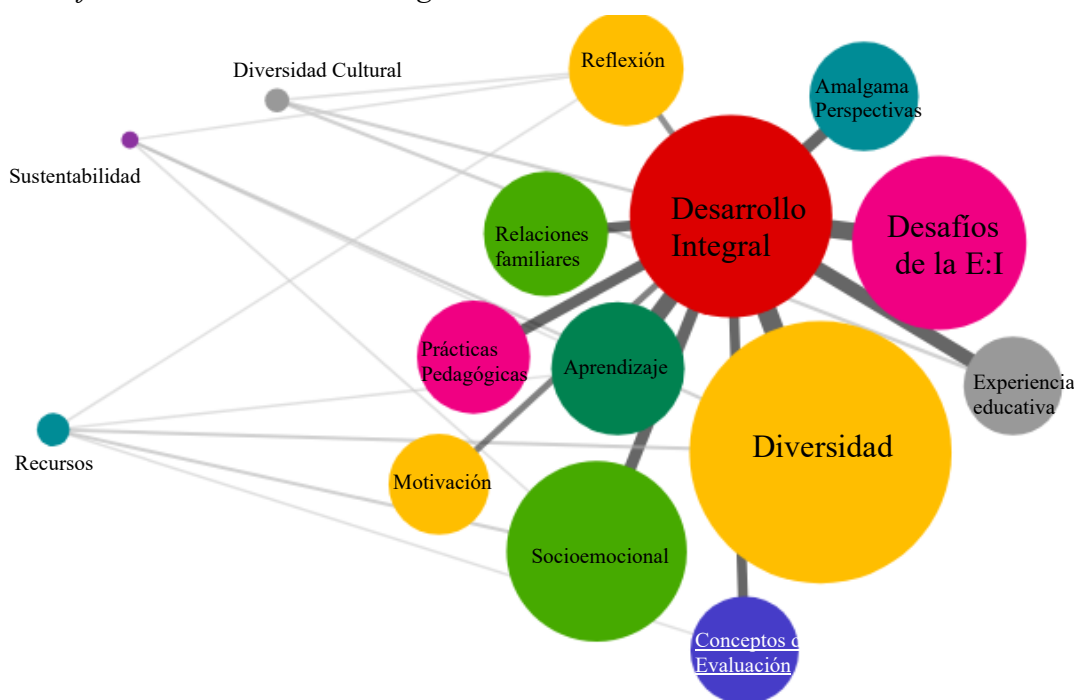
El gráfico dirigido por fuerzas expuesto en la Figura 26, muestra cómo el desarrollo integral se nutre principalmente del reconocimiento de la diversidad. Existen aspectos que ejercen una mayor influencia, aunque no son tan fuertes ni visibles como los recursos, que sin duda impactan en el aprendizaje y la motivación, así como en la implementación de prácticas pedagógicas. Según

el análisis, las relaciones familiares y los aspectos socioemocionales son componentes esenciales del desarrollo integral, el cual se fortalece y complementa a través de la reflexión y las diversas perspectivas que se plantean, convirtiéndolo en uno de los principales desafíos a considerar en la educación inicial.

En cuanto a los aspectos de sustentabilidad, la reflexión, la diversidad en los contextos y los aspectos socioemocionales son fuerzas clave que impulsan nuestra capacidad como seres humanos para repensar nuevas formas de abordar diferentes aspectos de nuestras vidas, especialmente en lo que respecta al desarrollo en la infancia.

Figura 26

Gráfico de fuerzas del desarrollo integral



Nota. Software Atlas. Ti 23.

7.1.3 Categoría actores de la comunidad escolar

En relación con los actores principales que reconocen los documentos, se puede señalar que los docentes, las familias y los niños son fundamentales en el proceso educativo. Es importante mencionar que tanto los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como las bases curriculares, en su construcción, contemplaron las voces de expertos en el ámbito educativo y de las maestras y

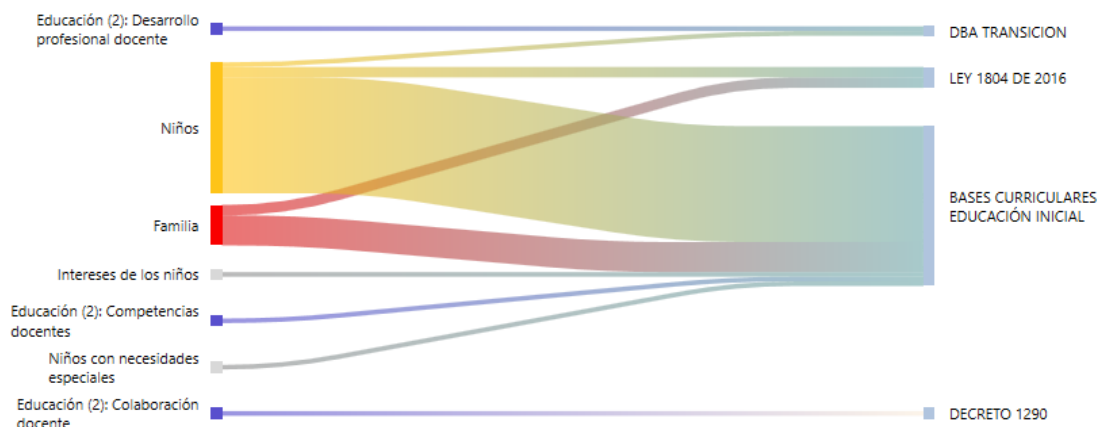
oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral. Estas propuestas, en cierta medida, ayudan a superar algunas dificultades del contexto y se convierten en acciones intencionadas que promueven que los diferentes actores sean protagonistas y hagan visibles sus múltiples capacidades para aportar a la educación.

Ahora bien, en esta categoría es importante reflexionar sobre en qué medida se tiene en cuenta a los diversos actores de la comunidad escolar. Si bien es cierto que los cuatro documentos son formulados por expertos tanto en el ámbito político como en el educativo, quienes, por supuesto, manejan un amplio conocimiento y saber, y que, a partir de la construcción de estos documentos, se ha logrado un avance en la garantía de los derechos de los niños y las niñas, estos expertos son actores que construyen, pero no se visibilizan tanto en el proceso de implementación y evaluación de las políticas. En este sentido, se hace necesario cuestionar si los niños, las familias y los docentes, quienes son los principales involucrados en la práctica educativa diaria, están suficientemente representados en la toma de decisiones y en la forma en que se implementan y evalúan las políticas. La participación activa y el reconocimiento de sus voces podrían enriquecer la construcción de estas políticas, haciéndolas más inclusivas y ajustadas a la realidad de la comunidad escolar.

En el siguiente Figura 28 se muestra la correlación entre los documentos analizados y el lugar que ocupan los actores.

Figura 28

Diagrama Sankey de la categoría actores de la comunidad escolar.



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Para los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), es fundamental el desarrollo profesional del docente, por lo que les proporciona orientaciones junto con evidencias de aprendizaje que permiten que el docente, en el ejercicio de su práctica, sea más preciso. Sin lugar a dudas, los niños y las niñas ocupan un lugar central en este documento, ya que se plantean acciones específicas que pueden desarrollar, y va más allá de una simple escala de seguimiento al desarrollo, las cuales tradicionalmente se centran en los aspectos madurativos, biológicos y de crecimiento.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se entienden como "un conjunto de aprendizajes fundamentales que los niños y niñas desarrollan a partir de sus interacciones con el entorno, con los demás y consigo mismos. Estos aprendizajes se construyen a través de experiencias y ambientes pedagógicos enriquecidos por el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura" (MEN, 2016, p. 5).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) brindan orientaciones claras sobre lo que los niños y las niñas pueden evidenciar cuando estos aprendizajes esenciales ocurren. Estos aprendizajes están enmarcados en los tres propósitos macro que la educación inicial promueve. (MEN, 2016)

La Ley 1804 de 2016 juega un papel clave en el reconocimiento de la corresponsabilidad de las familias en la garantía del desarrollo integral de los niños y niñas. (Congreso de la República de Colombia, 2016)

Por otro lado, la política pública "De Cero a Siempre" refleja la visión del Estado colombiano sobre la primera infancia, integrando el marco normativo, los procesos, valores, estructuras y roles institucionales asociados a esta población. Asimismo, establece estrategias lideradas por el Gobierno que, en conjunto con las familias y la sociedad, buscan garantizar la protección integral y el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres en estado de embarazo y de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis (6) años de edad (Presidencia de la República de Colombia, 2016).

El artículo 5 centra su enfoque en posicionar a la familia como el actor principal en el proceso de educación inicial, destacando su rol fundamental para que los niños, a través de las actividades rectoras, logren desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades. Sin embargo, no se menciona el papel crucial de los docentes en esta etapa, ya que únicamente se delega al Ministerio de Educación la responsabilidad de reglamentar la implementación de la ley. Esto contrasta con las Bases Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), donde se

visibiliza más la acción y relevancia de los docentes. No obstante, la ley debería reconocer explícitamente el papel esencial de los educadores para concretar estos ideales en la práctica.

Las Bases Curriculares incorporan a todos los actores que participan en el proceso educativo, poniendo especial énfasis en los niños y niñas. Su propósito es ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje mediante lineamientos claros que guíen tanto la organización curricular como la práctica pedagógica. Asimismo, reconocer y valorar la voz de las familias es esencial, ya que permite comprender cómo viven y promueven las relaciones e interacciones con sus hijos. Esta perspectiva amplia favorece una comprensión más profunda del desarrollo infantil y fortalece los procesos de aprendizaje. Esto permite a las maestras, por un lado, comprender los entornos sociales y afectivos en los que crecen los niños y niñas y, por otro, reconocer a la familia como un sujeto colectivo de saber (MEN, 2016, p. 38). En otras palabras, se valora a la familia como un actor clave con la capacidad de aportar y contribuir a los procesos educativos, resaltando la importancia de su participación.

En relación con los niños y niñas, se destaca la importancia de fomentar actividades y experiencias que puedan vivir de manera directa y que tengan un significado acorde con su entorno. Asimismo, se resalta que los procesos de desarrollo y aprendizaje están estrechamente vinculados con su participación en el contexto cultural al que pertenecen y con las costumbres propias de ese entorno (MEN, 2016, p. 31).

Es interesante como plantean que la construcción de la identidad de los niños está estrechamente vinculada con dos procesos: el desarrollo de su identidad individual y colectiva. La identidad individual se forma a lo largo de su vida a medida que interactúan con su entorno, modelando su percepción de sí mismos, sus valores y creencias. En paralelo, el desarrollo de la identidad colectiva implica que los niños se reconozcan como parte de un grupo o comunidad, participando activamente en su cultura. Esta participación les permite apropiarse de los conocimientos y prácticas sociales, ampliando su capacidad de actuar e influir en su contexto. Así, el proceso de construcción de la identidad no solo depende de la relación interna de los niños con su propio ser, sino también de su interacción con la sociedad, lo que fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad.

Continuando con las maestras y maestros, su relación se centra en las habilidades que deben tener respecto a la flexibilización y organización de su práctica, de tal manera que les permita visualizarse como constructoras de saber pedagógico a partir de las relaciones y las interacciones

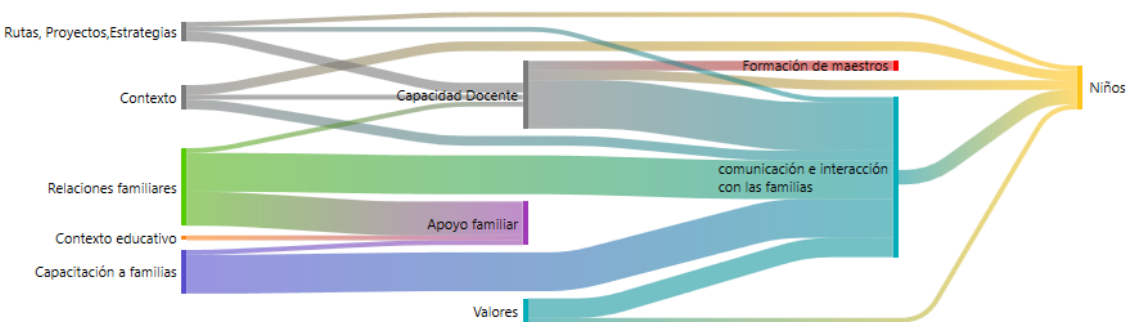
que mantienen con el entorno. En este proceso, se establece una triada entre la reflexión, la experiencia y la práctica, donde cada elemento se retroalimenta de manera continua. La reflexión permite analizar críticamente las acciones y decisiones pedagógicas; la experiencia aporta el conocimiento vivo que surge de la interacción con los niños y el entorno; y la práctica concreta integra estos saberes, transformándolos en acciones educativas conscientes y contextualizadas. Esta dinámica favorece la construcción de procesos de aprendizaje significativos y el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y niñas.

Las maestras deben preguntarse constantemente sobre el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar las situaciones que ofrecen a los niños y niñas, y ser flexibles ante lo que pueda suceder durante la interacción con ellos (MEN, 2016, p. 37). Esta capacidad de adaptarse a las necesidades y realidades del momento, así como de evaluar y ajustar las estrategias pedagógicas de acuerdo con el contexto y las respuestas de los niños, permite un aprendizaje más profundo y auténtico. Al reflexionar sobre su práctica y aprender de sus experiencias, las maestras no solo favorecen el desarrollo de los niños, sino que también enriquecen su propio conocimiento pedagógico, fortaleciendo la calidad educativa.

El siguiente diagrama Sankey, expuesto en la Figura 29, muestra cómo algunas características influyen en los actores de la comunidad escolar.

Figura 29

Características de influencia en los actores de la comunidad escolar



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Los cuatro documentos analizados sitúan a los actores en diferentes perspectivas. El primero resalta la importancia de la formación docente, lo cual permite reflexionar y generar rutas, estrategias y proyectos que incidan en el bienestar de la comunidad escolar. Además, se tiene en cuenta el contexto para la implementación de los programas que aporten al desarrollo integral. En

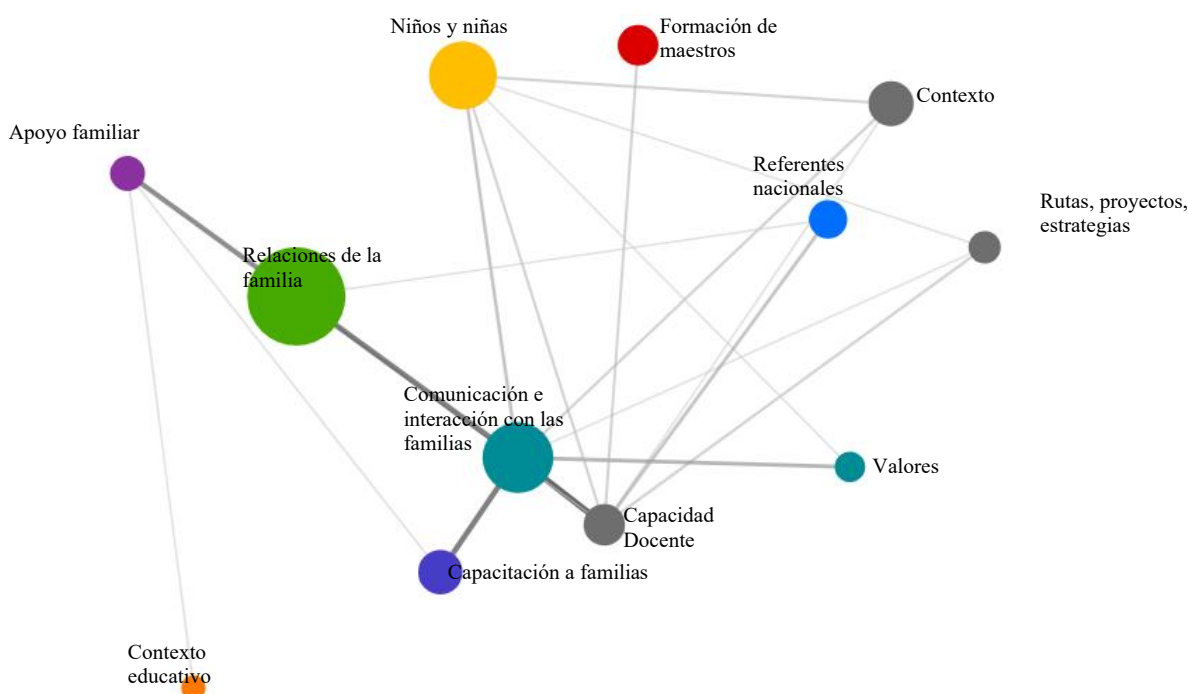
este aspecto, se señala que la participación en los foros educativos, que forman parte de la visibilización de la voz de los diferentes actores en los planteamientos de las políticas públicas, es fundamental para lograr la actualización de estas.

A través de las interacciones, los niños y las niñas aprenden y asimilan los criterios morales, los valores y las normas que son aceptados y reconocidos en su contexto cultural y social. La clave aquí es que estos procesos de aprendizaje y construcción de normas no ocurren de manera aislada, sino que están profundamente influenciados por la sociedad y la cultura en la que los niños crecen. Es por eso por lo que se enfatiza la importancia de trabajar con las familias; si hay un acuerdo entre lo que los adultos enseñan y lo que se espera en la comunidad o la escuela, los niños experimentarán una mayor consistencia en sus aprendizajes, lo que facilitará su desarrollo y comprensión de lo que es moralmente correcto o incorrecto.

El siguiente diagrama de fuerzas dirigidas, presentado en la Figura 30, revela que la capacidad de los docentes, aunque importante, es solo una de las fuerzas que influyen en el proceso educativo.

Figura 30

Gráfico de fuerzas de los actores de la comunidad escolar



Nota. Software Atlas. Ti 23.

Esto indica que a pesar de la relevancia de su formación, lo que realmente potencia el éxito de las estrategias y proyectos educativos son las relaciones interpersonales que se desarrollan entre la familia y los docentes. Estas relaciones actúan como una fuerza clave, creando un vínculo de apoyo que refuerza el contexto educativo, permitiendo que las políticas educativas y la atención a los niños y niñas se adapten y sean más efectivas.

Además, la interacción entre la familia y los docentes no solo debe ser continua, sino también basada en una comunicación fluida y efectiva. La capacitación de las familias es fundamental, pero esta depende directamente de la calidad de la interacción y la comunicación que los docentes logren establecer con ellas. En este sentido, el gráfico destaca que la mayor fuerza recae en la capacidad del docente para construir un espacio de confianza y colaboración, ya que es en esta habilidad donde se concentra el eje central del proceso educativo. Pensar en torno a la capacidad del maestro implica reconocer que no basta con dominar contenidos o estrategias didácticas; es fundamental su competencia para generar vínculos genuinos, establecer relaciones respetuosas y crear ambientes que propicien el aprendizaje significativo, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños y niñas., lo que a su vez optimiza el aprendizaje de los niños y niñas.

Por lo tanto, la relación de las fuerzas en este contexto no es lineal; depende de la interacción entre varios actores clave y de cómo se gestionen las dinámicas entre ellos. La combinación de una sólida formación docente con la participación activa de las familias y la adaptabilidad a los contextos locales y nacionales es lo que realmente genera el impacto positivo en el proceso educativo.

7.1.4 Categoría Referentes nacionales

Frente a esta categoría, es importante señalar que, aunque el análisis de este objetivo se realiza a partir de los cuatro documentos seleccionados en esta investigación, esta categoría tiene como propósito visibilizar los parámetros que consideran estos documentos en el ámbito educativo.

La nube de palabras generada sintetiza los enfoques principales de los cuatro documentos de política educativa analizados. Estos textos promueven un marco que resalta la importancia del desarrollo integral, entendido no solo como el logro de aprendizajes académicos, sino también como el respeto y la garantía de los derechos de los niños y niñas como base de su crecimiento.

En este contexto, la noción de desempeño se asocia al seguimiento de los avances de los estudiantes, pero se plantea desde una perspectiva holística, considerando tanto los aspectos cognitivos como los socioemocionales, esenciales para una evaluación integral del proceso formativo, La nube de palabras de la Figura 31, refuerza la comprensión de lo expuesto.

En esta misma línea, el término institucional señala la necesidad de una organización coherente y articulada dentro de las políticas educativas para garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean inclusivos y respeten los derechos de todos los actores involucrados.

Figura 31

Nube de palabras de la categoría referentes nacionales



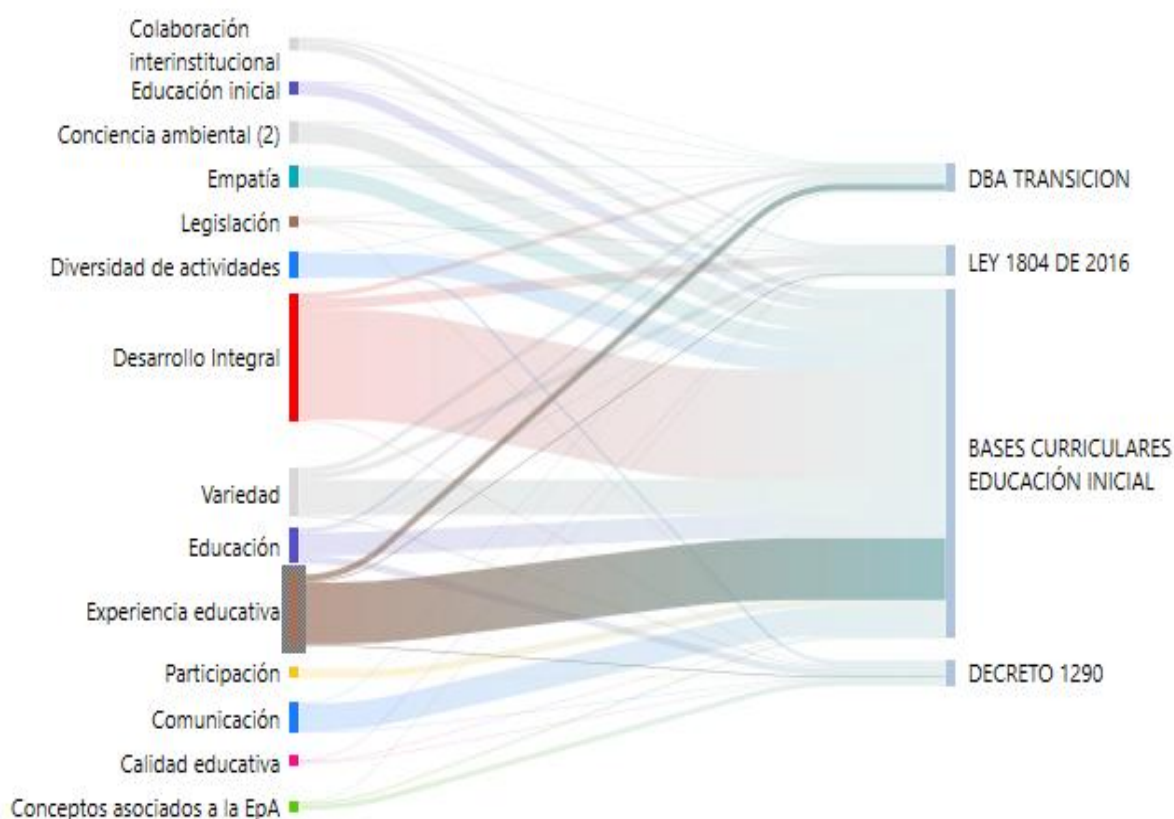
Nota. Elaboración propia generado por Generador de nube de palabras y creador de nubes de etiquetas gratis y online - NubeDePalabras.es.

El siguiente diagrama Sankey de la Figura 32, relaciona los cuatro documentos con las temáticas que emergen de su análisis; es así como se puede interpretar que las Bases Curriculares de Educación Inicial son un documento clave que aborda de manera integral el desarrollo educativo en los primeros años de vida. Su enfoque se centra en la importancia de promover un desarrollo integral del niño, asegurando que todos los aspectos de su crecimiento sean considerados, tanto en lo académico como en lo emocional, social y físico. A través de este documento, se busca

establecer una educación sólida y completa que forme la base para el aprendizaje futuro, haciendo hincapié en la educación como un principio central para el bienestar y el progreso de los niños en sus primeros pasos educativos y promoviendo diferentes experiencias educativas.

Figura 32

Diagrama Sankey aspectos relevantes de los referentes nacionales



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Por otro lado, los DBA del grado Transición tienen un enfoque más específico sobre la continuidad educativa, centrado en la colaboración interinstitucional para facilitar la transición entre niveles educativos. Este documento subraya la importancia de la cooperación entre distintas instituciones para asegurar que los niños puedan adaptarse de manera efectiva al siguiente nivel, fortaleciendo las trayectorias educativas, esto implica no solo garantizar la continuidad en los procesos de aprendizaje, sino también reconocer las transiciones como momentos críticos en el desarrollo infantil. Una trayectoria educativa sólida permite que cada niño avance de manera coherente entre los diferentes niveles, respetando sus ritmos de aprendizaje, necesidades emocionales y contextos socioculturales. La articulación interinstitucional resulta fundamental

para evitar rupturas o retrocesos en el proceso formativo, favoreciendo así la construcción de aprendizajes significativos y asegurando que los derechos educativos de los niños y niñas sean respetados a lo largo de toda su experiencia escolar.

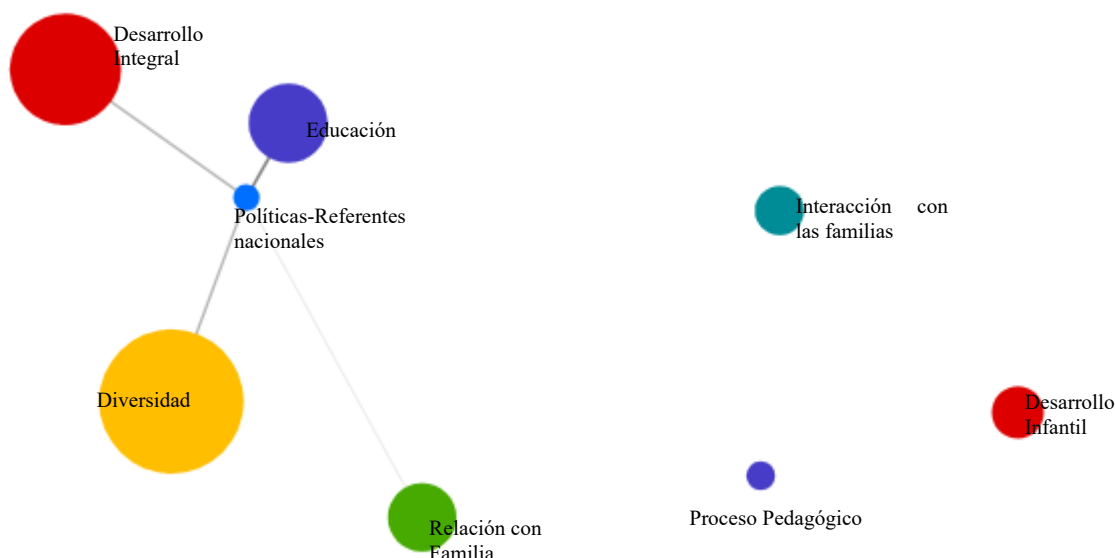
No obstante, carece de un enfoque tan profundo en el desarrollo integral de los estudiantes, que es un tema ampliamente tratado en las Bases Curriculares. Además, el concepto de ciudadanía y sujeto político, que podría haber sido un aporte valioso para el contexto de la transición, no es abordado en este documento. Aunque se menciona la educación inicial, su tratamiento es limitado, lo que indica una oportunidad para fortalecer la conexión entre la educación inicial y la transición hacia niveles educativos superiores.

El Decreto 1290 se enfoca en aspectos normativos y regulatorios, destacando temas como la legislación y los conceptos asociados a la evaluación del aprendizaje. Aunque tiene un aporte relevante en términos de regulación, carece de un enfoque sobre la colaboración interinstitucional y sobre el desarrollo integral que los otros documentos priorizan y sobre todo le falta el enfoque especial en la educación inicial. Finalmente, la Ley 1804 de 2016 refuerza los principios normativos y legales, pero no aborda con profundidad temas como la educación inicial o el desarrollo emocional y social de los niños. Ambos documentos, aunque esenciales en su ámbito, no aportan tan detalladamente a la comprensión integral del proceso educativo en la educación inicial y las trayectorias que los niños adelantan en esta etapa de la vida.

El gráfico de fuerzas dirigidas, de la Figura 33 ayuda a visibilizar de manera más clara las distancias y relaciones entre las fuerzas presentes en los referentes nacionales, lo cual resulta fundamental para entender los diversos factores que influyen en la formulación de políticas públicas. Esta herramienta permite identificar las interacciones entre actores clave y cómo sus intereses, poder e influencia pueden afectar el desarrollo de estrategias y decisiones políticas. Al incorporar este análisis en el proceso de formulación de políticas públicas, se facilita la comprensión de los contextos complejos y la toma de decisiones más informadas y efectivas.

Figura 33

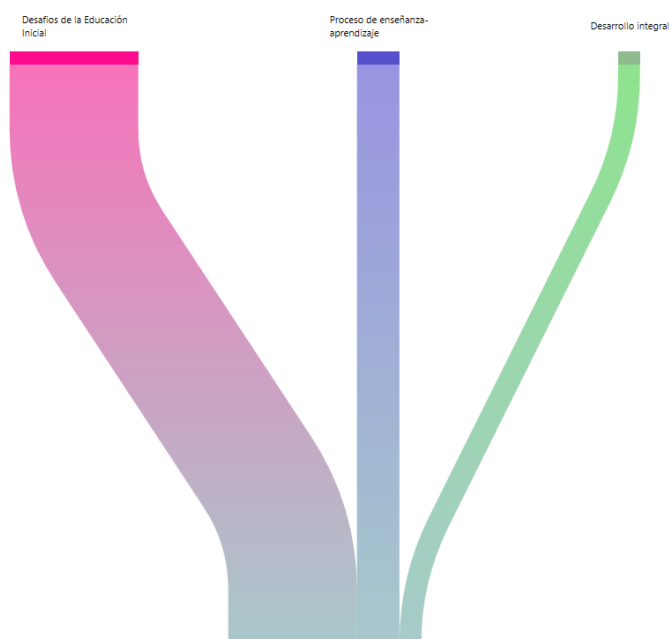
Gráfico de fuerzas de la categoría referentes nacionales



Nota. Software Atlas. Ti 23.

Así, se puede ver que las políticas públicas promueven con gran fuerza acciones que impulsan el desarrollo integral, la educación y el reconocimiento de la diversidad en cuanto a contextos y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, de manera algo más débil, también se evidencia el intento de vincular o establecer una relación con las familias. Lo que causa mayor preocupación es la distancia y la falta de conexión entre las políticas o los referentes y el proceso pedagógico, que está más relacionado con las realidades y particularidades de la acción educativa. Asimismo, también se observa la desconexión de la participación de las familias en el proceso de construcción de referentes. Aunque se las reconoce como actores principales, no se les permite aportar en dichos documentos. Por otro lado, la desconexión con el desarrollo infantil puede estar relacionada con las acciones interinstitucionales que lo abordan, y la separación de lo anterior con las diferentes perspectivas que deben ser incluidas cuando se trata de referentes educativos.

Frente a los retos identificados en la educación inicial, se destacan la construcción colectiva, la institucionalidad, y la sustentabilidad. Estos factores están estrechamente vinculados, ya que son elementos fundamentales que, al ser fortalecidos o ajustados adecuadamente, pueden contribuir a la superación de desigualdades en el ámbito educativo. Es importante no perder de vista estos aspectos al momento de revisar y ajustar las políticas públicas, ya que están directamente relacionados con la mejora de la equidad en la educación.

Figura 34*Diagrama Sankey del análisis del decreto 1290**Nota.* Software Atlas. Ti 23.

También es importante señalar que el documento que requiere una actualización más prioritaria es el Decreto 1290 de 2009, ya que, como lo señala este diagrama Sankey anteriormente expuesto en la Figura 34, enfrenta mayores desafíos en cuanto a la inclusión de aspectos específicos de la educación inicial. Esto incluye la necesidad de integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo integral de los niños.

7.2 Análisis Objetivo número 2

Para este objetivo, que buscaba comparar las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje en los actores de la comunidad escolar y su impacto en el desarrollo integral de niños y niñas de educación inicial en instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia, se trabajó con diferentes participantes clave. Estos incluyeron expertos, docentes, padres, y niños y niñas, identificados como las voces fundamentales para el objeto de estudio de esta investigación.

Como se mencionó en el apartado metodológico, para recabar los datos cualitativos relacionados con estas comprensiones se utilizaron diferentes instrumentos. En el caso de los expertos, docentes y padres, se empleó la entrevista semiestructurada como herramienta

mediadora. Para los niños y niñas, se diseñó un juego semiestructurado dirigido, el cual mantenía la intencionalidad y flexibilidad de la entrevista semiestructurada, pero adaptado a sus necesidades y libertades de expresión. Este formato evitó la rigidez típica de una entrevista, permitiendo que, a través de diversas experiencias semiestructuradas por medio del juego, se recolectaran los datos necesarios para analizar sus comprensiones.

El análisis de los datos comenzó con la transcripción de las entrevistas realizadas, las cuales fueron codificadas siguiendo los códigos establecidos previamente, basados en las consideraciones éticas de la investigación. Es importante destacar que, en el caso de los expertos, se obtuvo la autorización correspondiente para citar sus nombres directamente, por lo que sus respuestas no fueron codificadas. Estos detalles se pueden profundizar en el Anexo L, donde se encuentran los formatos de consentimientos informados y asentimientos utilizados en esta investigación.

Seguido a esto, se estableció una matriz de datos para cada categoría, cuyo propósito era organizar las transcripciones y filtrar la información que no correspondiera a las categorías definidas en esta investigación. Esto incluyó la eliminación de datos personales o diálogos que surgieron durante las entrevistas relacionados con temas de conexión o pausas necesarias. Cabe destacar que las entrevistas con expertos, docentes y padres fueron realizadas mediante el uso de tecnología, lo que generó diferentes condiciones contextuales debido a la naturaleza remota del proceso al contar con un representante de docentes y padres de familia por cada una de las veinte localidades que conforman Bogotá.

Es importante distinguir la matriz de limpieza de datos del instrumento de análisis, que corresponde a la matriz de análisis de participaciones. Para cada actor se elaboró una matriz específica, donde las columnas representan las categorías identificadas en la investigación y las filas, la codificación de cada participante. A continuación, se presenta en la Figura 35, la matriz de limpieza de datos. y se puede encontrar en el Anexo J.

Figura 35

Matriz de limpieza de datos

[illegible][illegible]

Nota. Elaboración propia.

La limpieza de datos en esta investigación cumple dos funciones principales. Primero, facilita la creación de documentos individuales que compilan las contribuciones de cada participante según las cuatro categorías de estudio. Esto permite cargar información concisa y organizada en ATLAS. Ti 23. Segundo, proporciona un registro claro de la información en el instrumento diseñado para este propósito. Para este análisis, se consideran los datos registrados en la etapa A del instrumento, mientras que para la discusión de resultados se utiliza la etapa B. Este instrumento, detallado en el Anexo M, describe las dos fases iniciales del diseño fenomenográfico

en cada categoría. Estos datos permitieron refinar los códigos en Atlas. Ti 23 y obtener una mejor comprensión de la información recopilada. El instrumento, basado en el método fenomenográfico, posibilita la clasificación y agrupación temática de los datos, lo que a su vez permite un primer ejercicio de análisis e interpretación de contenido, que se desarrollará en detalle a continuación.

Figura 36

Pantallazo Matriz análisis de participaciones

			UNIVERSIDAD SANTO TC
			DOCTORADO EN EDUCA
			FACULTAD DE EDUCAC
			INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FO
			MATRIZ DE ANALISIS PARTICI
<i>Propuesta referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños</i>			
Datos participantes		Etapas analisis fenomenográfico parte A	
		Clasificación y agrupación temática.	Análisis e interpretación de contenido.
DESARROLLO INTEGRAL	Niños y niñas	1. Proceso de Aprendizaje •Aprender •Estudiar •Pensar •Estudiar •Aprender rápido •Hacer cosas nuevas •Tareas	La información presentada abarca una amplia gama de temas clave para el desarrollo integral de una persona, organizados en áreas interrelacionadas que reflejan la complejidad de la experiencia humana. En el ámbito del Proceso de Aprendizaje, se destacan <u>habilidades fundamentales</u> como la
	Docentes	1. Procesos educativos y aprendizaje: oProcesos, Lenguaje, Investigación, Educación inicial, Transición, Aspectos comunicativos, Habilidades comunicativas, Procesos cognitivos, Desarrollo del estudiante, Sistema educativo, Sistema evaluativo, Competente, Habilidades, Recursos, Desarrollo de habilidades, Aprendizaje, Grupo, Proceso, Dimensiones, Aprendizaje, desarrollo, elemento mediador, objetivo, logros, errores, proceso, elemento restrictivo, emoción, conocimiento del cuerpo, cuerpo en la convivencia, compartir, aprendizaje, desarrollo, elemento mediador, objetivo, errores, proceso, aprendizaje, socioemocional, materiales, pintar, explorar, ambiente libre, diversidad, discapacidad, talentos, ser humano, factores, potencializar, desarrollo infantil, preescolar, ambientes de aprendizaje, curiosidad, motivación, movimiento, discurso, periodo de atención, tesis, neurodidáctica, aprendizaje, neurociencia, dopamina, situaciones, placer, recompensa, motivación, conexiones neuronales, plasticidad, experiencias nuevas, control emocional, decisiones, situaciones complejas, bienestar, manejo del estrés, ansiedad, toma de decisiones. 2. Desarrollo integral y bienestar: oDesarrollo integral, Estilo del maestro, Desarrollo del estudiante, Calidad, Inclusión, Desarrollo integral, Estimulación, Ambiente afectivo, Seguridad, Juego, Interacción social, Salud, Nutrición, Derechos, Apoyo psicológico, Apoyo terapéutico, Desarrollo integral, Estrategias, Desarrollo inicial, Población, Caracterización, Plan de estudio, Estrategias, Dificultades, Deficiencias, Inclusión, Desarrollo integral, Estimulación, Ambiente afectivo, Seguridad, Juego, Interacción social, Derechos, Talla, Peso, Crecimiento, Salud, Apoyo psicológico, Terapéutico, Cantidad de estudiantes, Estrategias, Examen individual, Cuento, Lectura, Escritura, Fraccionar, Agobiarse, <u>Frustrarse, Primaria, Materias, Padres, Primeros trazos, Avances, Procesos.</u>	El análisis de estos puntos resalta la importancia de un enfoque integral en la educación, que abarca diversos aspectos relacionados con el aprendizaje, el desarrollo, el contexto educativo y el bienestar emocional. En primer lugar, los procesos educativos están profundamente interconectados con el desarrollo cognitivo, comunicativo y socioemocional de los estudiantes, donde factores como la curiosidad, la motivación, el lenguaje y la investigación juegan roles fundamentales. Además, la neurociencia y la neurodidáctica brindan una comprensión crucial sobre cómo el cerebro y las emociones influyen en el aprendizaje, reforzando la necesidad de crear ambientes que <u>favorezcan la exploración y el control</u>
	Padres	1. Aprendizaje y Desarrollo Cognitivo •Aprender, estudiar, aprendizaje, contar, reconocer números, escritura, lectura, lógica matemática, conocimiento, habilidades, desarrollo, pensar, análisis crítico, observación, indagación, experimentación, método científico, toma de decisiones, pensamiento crítico, aprendizaje interactivo, aprendizaje diferente, aprender rápido, enseñanza, comprender, habilidades artísticas, científicas, motrices, cognitivas. 2. Desarrollo Social y Emocional •Desarrollo social, desarrollo infantil, desarrollo integral, empatía, respeto, compañerismo, amabilidad, inteligencia	El proceso educativo abarca diversas áreas del desarrollo humano, donde se destacan el aprendizaje cognitivo, emocional y social. El aprendizaje y desarrollo cognitivo se enfoca en la adquisición de habilidades académicas, como la lectura, escritura,

Nota. Elaboración propia.

A continuación, los documentos resultantes de la limpieza de datos, organizados según las categorías identificadas en esta investigación, se analizaron con el software ATLAS. Ti 23. Cabe destacar que esta investigación busca construir nuevo conocimiento sobre la evaluación para el aprendizaje que potencie el desarrollo infantil. Para ello, fue fundamental establecer tres categorías de interpretación, orientadas a configurar un análisis de carácter hermenéutico y no a definir categorías propias de la investigación. Estas categorías emergen en relación con la construcción

de conocimiento, siguiendo el planteamiento de Gadea et al. (2019), quien aborda la epistemología desde tres perspectivas: conceptual, teórica y experiencial.

Estas perspectivas permiten la construcción y el desarrollo del conocimiento en diferentes niveles, desde la comprensión de conceptos hasta la interpretación de la experiencia personal. Se espera que el análisis de las voces de los actores y de los documentos contribuya a esta investigación.

En el caso del instrumento de recolección de datos de los niños y niñas, el juego semiestructurado dirigido "Evaluadecedario", se planificaron 27 espacios de recolección de datos cualitativos, uno por cada letra del abecedario. Tras la limpieza de datos, esta información se consolidó en cinco documentos. En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, los aportes de los siete expertos se compilaron en doce documentos después de la limpieza. Las entrevistas de los veinte docentes se agruparon en once documentos, y las de los veinte padres, en diez.

Se decidió trabajar con los mismos códigos utilizados en el análisis del objetivo 1, lo que no solo mantiene la coherencia del análisis, sino que también permite analizar las comprensiones de los diferentes actores bajo las mismas condiciones.

Tabla 12

Tabla de códigos identificados en el análisis de las diferentes comprensiones

	ENTREVISTA A NIÑOS Y NIÑAS Gr=65; GS=5	ENTREVISTA A PADRES Gr=587; GS=10	ENTREVISTA A DOCENTES Gr=1792; GS=11	ENTREVISTA A EXPERTOS Gr=305; GS=12
Ambientes Gr=529; GS=26	8	128	161	62
Aprendizaje Gr=1107; GS=65	29	134	447	89
Aspectos Culturales Gr=338; GS=37	2	49	190	30
Capacidad Docente Gr=274; GS=31	3	41	184	8
Ciudadanía- Sujeto Político Gr=292; GS=22	4	21	112	9
Concepto de Evaluación para el aprendizaje Gr=881; GS=145	15	103	522	68
Concepto del niño y la niña Gr=781; GS=134	18	96	364	51
Construcción colectiva Gr=168; GS=17	1	20	101	12
Contexto Gr=394; GS=48	7	60	208	28

Currículo Gr=572; GS=31	5	39	365	22
Desarrollo integral Gr=1598; GS=180	26	136	822	88
Dialogo- Participación Gr=458; GS=24	5	43	226	16
Diversidad Gr=1016; GS=158	20	155	626	60
Emocionalidad (Sentires) Gr=885; GS=105	26	227	487	76
Familia Gr=782; GS=89	10	189	337	48
Formación Docente Gr=131; GS=12	0	11	87	10
Habilidades Comunicativas Gr=70; GS=7	0	13	41	5
Institucionalidad Gr=171; GS=12	1	12	138	7
Planeación Gr=96; GS=12	0	9	59	4
Prácticas Pedagógicas Gr=371; GS=18	10	53	176	49
Premios, Programas, Autoformación, Foro Gr=210; GS=11	4	22	119	20
Recomendaciones Gr=151; GS=12	2	16	65	10
Recursos Gr=126; GS=9	2	13	76	8
Referentes Nacionales Gr=107; GS=23	0	0	25	13
Reflexión Docente Gr=722; GS=47	9	93	383	65
Retos de la educación Inicial Gr=1347; GS=68	18	243	636	137
Rutas, proyectos, estrategias Gr=206; GS=12	1	18	72	22
Sistematización de la práctica Gr=107; GS=21	1	12	49	8
Sustentabilidad Gr=710; GS=40	4	19	594	15
Tic- Redes Gr=26; GS=5	0	1	24	1
Transiciones- Trayectorias Gr=198; GS=38	0	6	189	3
Valores Gr=394; GS=55	5	51	250	16

Nota: Software ATLAS.Ti.23.

Se empieza el desarrollo por categorías con lo señalado con anterioridad a partir de las categorías propuestas.

7.2.1 Categoría de Evaluación para el aprendizaje

El análisis de esta categoría se centrará en explorar las diversas comprensiones que los participantes señalaron en torno a la evaluación para el aprendizaje. En primer lugar, la nube de palabras permite obtener una visión rápida y visual de los temas predominantes en estos hallazgos y sirve como punto de partida para el análisis de la información cualitativa recolectada. Así, en la siguiente nube de palabras de la Figura 37, se puede observar las diferencias entre las comprensiones de los expertos y los docentes.

Figura 37

Nube de palabras comparativa comprensiones Expertos y Docentes



Nota Elaboración propia generado por [Generador de nube de palabras y creador de nubes de etiquetas gratis y online - NubeDePalabras.es](https://www.nubedepalabras.es/).

docentes, mientras que hacia la izquierda están las de los expertos. A continuación, se pueden identificar palabras clave que emergen de los discursos y respuestas de los participantes en las entrevistas. La nube de palabras evidencia que las principales comprensiones de los expertos sobre la evaluación se centran, en primer lugar, en los procesos educativos en general y en las habilidades propias de la infancia. No obstante, destaca de manera especial el concepto de valoración, entendido como un proceso mediado principalmente por la observación. La evaluación, aunque es

un concepto recurrente, se entiende de manera diferente, ya que se sugiere una evaluación más inclusiva y reflexiva, centrada en el proceso y no solo en los resultados. La educación inicial se vincula estrechamente con aspectos como la observación, el crecimiento y el desarrollo infantil, así como los derechos de los niños, lo que refleja un enfoque centrado en el bienestar de los niños.

Asimismo, se hace referencia al desarrollo de habilidades tanto en los niños como en los docentes dentro de sus prácticas pedagógicas. En menor medida, pero igualmente importante, se destaca la relación entre evaluación, juicio y valoración, aunque estos términos suelen emplearse de manera conjunta, es necesario diferenciarlos conceptualmente. La evaluación se entiende como el proceso sistemático de recolección y análisis de información sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. El juicio, por su parte, implica una interpretación crítica de esa información, donde el docente atribuye significado a los datos observados. Finalmente, la valoración se refiere a la apreciación cualitativa del proceso y de los logros, reconociendo el avance, las potencialidades y las necesidades de cada niño, sin reducirlo a una simple calificación.

Comprender estas distinciones permite profundizar en prácticas evaluativas más reflexivas, centradas en el acompañamiento y en el respeto por la diversidad de trayectorias infantiles., sugiriendo la necesidad de repensar cómo la evaluación afecta a los estudiantes, especialmente en el contexto de evaluaciones tradicionales como aprobado/desaprobado o logrado/no logrado. También se subraya la importancia de la retroalimentación en el proceso educativo.

Por otro lado, hacia el lado derecho de la nube de palabras se encuentran los aportes de los docentes, quienes consideran que la evaluación debe estar vinculada a los procesos de aprendizaje, la interacción y el seguimiento de las actividades en la educación inicial. Además, los docentes también mencionan los procesos de autoevaluación, centrados en las habilidades que los niños y las niñas pueden desarrollar en esta etapa.

También entre las palabras que más concurrencia tienen en la nube de palabras se encuentran la retroalimentación en los contextos, las capacidades de los niños y las niñas que hizo que estos sean bajo una interacción, aparecen las caritas felices como prácticas en que aún se conservan, mediando el proceso de evaluación y aparecen también las actividades de aula como las guías y las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan.

Ahora bien, las siguientes nubes de palabras muestran las palabras clave presentes en las respuestas de los niños y las niñas al lado derecho, y al lado izquierdo la de los padres de familia.

emociones de los niños son prioritarias; es importante que los niños estén felices, no se frustren en sus procesos de aprendizaje y asuman con responsabilidad valores como la motivación y la participación. Esta nube de palabras no solo refleja un enfoque relacionado con la base para el aprendizaje, sino que también revela prácticas pedagógicas que aún se mantienen en el sistema educativo colombiano.

Para los niños, la evaluación está relacionada con las tareas, las cuales realizan con entusiasmo, ya que se convierten en un desafío emocionante que fomenta el aprendizaje. Además, los niños asocian la evaluación con el acto de expresar y mostrar sus logros, valorando la oportunidad de participar activamente. La escucha activa resulta igualmente fundamental en estos procesos, ya que permite acceder a las comprensiones que los propios niños construyen sobre su aprendizaje. Un elemento particularmente relevante es que los niños destacan aspectos vinculados al reconocimiento de su propio cuerpo, lo cual se asocia al proceso de autorreconocimiento de su identidad. Además, expresan cómo aprenden en relación con sus capacidades y habilidades, incluyendo referencias al funcionamiento de las neuronas, a los procesos de atención, al juego, al entorno y, de manera significativa, a las emociones que experimentan.

7.2.1.1 Comprensiones de los Expertos Acerca de la Categoría.

Para llegar a las diferentes comprensiones sobre evaluación para el aprendizaje, el análisis de las respuestas dadas en las entrevistas a los expertos se irá poco a poco afinando en cómo se debe comprender el objeto de estudio de esta investigación y cuáles son las comprensiones que señalan otro tipo de evaluación.

Frente a la evaluación, se puede relacionar en el diagrama Sankey que se presenta en la figura 39, señala como el nodo evaluación con lo que refieren los diferentes expertos, ya que su grosor en la relación señala que hay varias conexiones importantes en las respuestas de sus entrevistas y tienen un peso mayor dentro de la información cualitativa recolectada.

Figura 39

Diagrama Sankey de las comprensiones de los expertos sobre evaluación para el aprendizaje



Nota. Software Atlas. Ti 23.

En primer lugar, se mencionará que la evaluación como tal posee unas finalidades de las cuales dependen las acciones que se derivan en el hacer; es así como Santos (2024) en la entrevista menciona que:

Y muy importante me parece también el pensar, ¿para qué? ¿Para qué es la evaluación? Entonces yo hablo de cuatro finalidades, unas de naturaleza rica. Por ejemplo, se puede evaluar para aprender, para mejorar, para comprender, pero hay necesidades pobres de la evaluación. Por ejemplo, se puede evaluar para comparar, para clasificar, para controlar. Son finalidades, pero esas son más pobres. Hay algunas que son finalidades estériles, es decir, para nada, se evalúa para nada. ¿Por qué? Porque se trata de un mecanismo que no permite tomar ningún tipo de decisión... Y después hablo de otro cuarto grupo de finalidades, que son finalidades espurias. Es decir, que sirve para torturar, para angustiar, para estresar y que producen dolor. (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

Iniciar con esta comprensión es importante porque permite situar el análisis sobre la base deseable de lo que pretende esta investigación y es posicionar una evaluación con una naturaleza rica en educación inicial, una evaluación para el aprendizaje, que, por supuesto, promueva y favorezca el desarrollo integral de los niños y las niñas, el cual está ligado a la garantía de los derechos.

Cuando las acciones evaluativas se orientan hacia esta garantía de derechos, es importante reconocer que el desarrollo está transversalizado por la participación. Este derecho no debe

limitarse a una simple afirmación como *los niños y niñas tienen derecho a participa*, sino que debe avanzar en promover espacios y garantías para que estos participen y la evaluación en los espacios formales de educación inicial también debe garantizar dicha participación. Manhey (2024) señala que:

Bueno, la participación de los niños, de hecho, es un derecho. Artículo doce de los derechos de los niños, ¿no? Todo niño debe de participar en todo aquello que le compete. Artículo doce. Por otra parte, la evaluación generalmente en todos los niveles está, desde la gente quien evalúa, siempre está mucho más cargado a la heteroevaluación, ¿no? Un otro. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

Esto invita a reflexionar sobre los procesos evaluativos y la importancia de considerar ese otro, ese ser humano que está siendo evaluado. No se trata únicamente de que los niños participen a través de actividades como subir y bajar escaleras o completar tareas. Es esencial que puedan expresar con su voz cómo experimentan los procesos; en palabras de Santos (2024):

hay un asunto en esta cuestión que estás planteando, que es muy importante evaluar desde el cerebro del que es evaluado. Igual que tenemos que enseñar desde el cerebro del que aprende, tenemos que evaluar desde el cerebro del que es evaluado. (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

Entender las necesidades de los niños y las niñas permite situarse en la perspectiva de que no se trata solo de preocuparse por sus gustos e intereses, sino de comprender cómo piensan y cómo aprenden. Un aspecto especialmente significativo de la participación de los niños y niñas es que no se limita únicamente al registro de sus procesos para que el docente recoja información, sino que, al involucrarse activamente, propician que el maestro reflexione de manera crítica sobre sus propias prácticas pedagógicas, en este sentido Manhey (2024) señala:

Y en la primera infancia se ve como que el niño no tuviera, no sé, qué decir. Entonces, efectivamente, claro, un bebé a un niño ya de dos años perfectamente podría decir no me gustó, si no me gustó, mejor yo quería, o me enojó, me molesta que tú, no sé, me dijiste que entrara a la sala porque yo quería seguir jugando, ¿no? Entonces, los niños dicen cosas. Y a veces el mismo maestro tiene miedo a que le digan las cosas, ¿no? Entonces, los niños tienen el derecho y eso retroalimenta la práctica pedagógica, ¿no? escuchar a los niños, porque muchas veces está, como decías tú, hay una mirada hegemónica de la educación en general. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

Al abordar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las aulas, se evidencia una brecha significativa entre las finalidades deseadas y las acciones concretas que se implementan, aunque la evaluación debería orientarse al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y niñas, en la práctica tiende a centrarse en la obtención de resultados meramente cognitivos. Esta brecha se amplía debido a varios factores: la falta de formación docente en evaluación formativa, que limita la implementación de prácticas centradas en el acompañamiento; las exigencias institucionales, que privilegian los resultados cuantitativos sobre los procesos de aprendizaje; la persistencia de una cultura escolar enfocada en el *control* más que en el acompañamiento pedagógico; y la falta de tiempo disponible para aplicar evaluaciones más profundas y reflexivas. Todos estos elementos dificultan la consolidación de una evaluación que promueva de manera efectiva el desarrollo integral y respetuoso de los niños y niñas.

Aunque en teoría la evaluación debería centrarse en promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, en la práctica suele desviarse hacia procesos de medición y comparación. Estas dinámicas frecuentemente priorizan la clasificación y la jerarquización, dejando de lado su potencial como herramienta para enriquecer los procesos pedagógicos. Es necesario analizar cómo estas prácticas se manifiestan en el contexto educativo y qué implicaciones tienen para el diseño de estrategias evaluativas más inclusivas y orientadas al aprendizaje Miguel Ángel Santos Guerra comenta como siempre en los seminarios a los que es invitado mundialmente, suele evidenciar este tipo de problemáticas con la evaluación. Santos (2024) señala:

Y después, cuando hablo de las finalidades del “para qué”, algunas veces hago un pequeño ejercicio en las conferencias, en las clases. Yo enumero posibles finalidades y las mezclo: las muy ricas, las muy pobres, las muy negativas, las inútiles. Y hago este ejercicio que siempre, siempre, en todos los países que lo he hecho —de Europa y de América— me da el mismo resultado.

Yo digo: “De esas funciones, elige la más valiosa. Elige la más necesaria, la más importante, la más rica”. Y todos, todos, todos, cuando hacen la elección, sitúan en comprender, mejorar, motivar, educar. Todos.

Y después digo: “¿Cuál es la más presente en el sistema educativo de tu país?”. Y me dicen: medir, calificar, comparar, clasificar, controlar. Y la pregunta inevitable es: ¿por qué no coinciden las más valiosas con las más presentes?

¿Por qué no coinciden las más deseables, las más ricas, las más fructíferas con las que más se practican? Porque es lo mismo en todos los sitios, inequívoco. Dime la finalidad más valiosa, la más deseable, y están en una órbita. Dime la más presente, y están en otra órbita, mucho más empobrecida.

Entonces, me parece que es una torpeza que tenemos que explicar, comprender y superar para avanzar hacia modelos más educativos. Yo digo: si la evaluación es educativa, es porque educa al que la hace y educa al que la regula.

(Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

Lo anterior pone de manifiesto la desconexión existente entre las finalidades ideales de la evaluación y las prácticas evaluativas que realmente se implementan en los sistemas educativos. Esta brecha resalta la necesidad urgente de repensar los modelos evaluativos, con el fin de hacerlos más coherentes con las metas educativas que realmente benefician a los estudiantes. La evaluación debe ser concebida como un proceso educativo no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y quienes diseñan las políticas educativas, promoviendo una reflexión constante sobre las prácticas y favoreciendo un aprendizaje mutuo que conduzca a una educación más integral y transformadora.

Quiroga (2024) quién ha estado cerca de los procesos de planeación del plan decenal en Colombia y, por su amplia experiencia en el sector educativo señala la importancia de alejarse de la evaluación cuya finalidad solo es medir y comprobar y refiere:

Retomo nuevamente en la educación inicial, creo que por lo que he conocido y por lo que tuve de cerca durante muchos años como educador de básica y media, los niños, los niños y, sobre todo, los de educación inicial, jardín y transición. No, ya no lo llamemos evaluación por varias razones, llamémoslo observación, hay que observar y describir al niño. (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024)

Al señalar el término, varias razones devela en su conversación una distancia con el término como ha sido utilizado en la realidad educativa y continúa señalando:

Porque fíjate que cuando le colocamos toda esa evaluación, todas esas cortapisas, todas esas trayectorias, todo ese modelo que hemos recibido con el paso de 11 años, el niño está cansado de que lo evalúen, el adolescente igual y de lo cual no quiere saber nada. . (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024)

una comprensión muy centrada en una finalidad técnica de la evaluación, como lo señalaba Santos (2024), que son las que más son visibles en los sistemas educativos.

Ahora bien es importante también entender desde las políticas como han sido vislumbrados los aspectos evaluativos para que teniendo una comprensión mayor, no se caiga en el error de centrar las prácticas educativas en acciones técnicas que están asociadas al seguimiento y medición de la calidad de las atenciones que se hacen en educación inicial, es así como el exviceministro de educación Sánchez (2024) refiere lo siguiente:

En el último año y medio ha habido una conversación muy intensa entre el ICFES y el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. La conversación consiste en preguntarse si a un niño pequeño, ¿debería hacer algún tipo de prueba o si no? ¿La evaluación de la educación inicial es solamente una evaluación de condiciones? ¿Cuál es la diferencia entre lo uno y lo otro? La evaluación de condiciones observa, quizás, las capacidades del docente y, en todo caso, ciertos otros elementos: recursos, tiempos, espacios, materiales, etcétera. Pero no, no, no mira realmente qué cambios hubo en el niño. (Entrevista E6, Experto – Sánchez, 2024)

Esta aclaración es importante porque anticipa que los docentes no se centren en los resultados de esta medición para guiar sus prácticas, que puede ser uno de los riesgos cuando se hace este tipo de mediciones. En Bogotá se ha comenzado un pilotaje y como lo señala Franco (2024):

Posterior a eso, el Ministerio de Educación, en el año 2021, lanzó la medición de la calidad para el grado de transición, ya con una representatividad a nivel nacional. Esta medición se basa en dos módulos. El primero está enfocado en medir procesos estructurales, o más específicamente, en la medición de estructura. ¿A qué me refiero? Este módulo evalúa aspectos como las condiciones del aula, los materiales disponibles para los niños, los recursos con los que no cuentan, el estado de las aulas y el nivel de escolaridad de las maestras.

El segundo componente está muy centrado en entrevistas y se basa en dos metodologías: IDELA y CLASS, las cuales se transversalizan mediante MELQO, que es el instrumento principal utilizado. IDELA y CLASS son metodologías de observación de aula desarrolladas, si no me equivoco, por Yale con el acompañamiento de Harvard. Colombia es el primer país latinoamericano en adaptarlas. Este proceso requiere altos niveles de

entrenamiento, generalmente realizados por psicometristas, para analizar las interacciones entre niños, entre niños y docentes, y entre niños y su entorno. La medición está muy centrada en evaluar la calidad de estas interacciones en los tres componentes mencionados.

Finalmente, se lleva a cabo un análisis relacional para comprender cómo es la relación de los niños con sus padres, manteniendo siempre una lógica que busca identificar la complementariedad entre estos vínculos. (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024)

Para esta investigación, es importante hacer claridad frente al concepto de evaluación, ya que resulta fundamental distinguirla en función de su finalidad. Esta diferenciación permite situar con mayor precisión las prácticas y comprensiones futuras de las maestras respecto a las acciones evaluativas, las cuales, sin duda, abren paso a nuevas formas y miradas sobre la evaluación.

Por un lado, se encuentra el precedente de que, en la práctica de aula, se reflexione en torno a procesos evaluativos que promuevan el aprendizaje y potencien el desarrollo a través de la participación activa de los niños y las niñas. Por otro lado, se evidencian evaluaciones de carácter técnico que, aunque necesarias para hacer seguimiento a las políticas públicas, pueden ser mal interpretadas cuando llegan al contexto educativo sin una socialización adecuada. En tales casos, se corre el riesgo de caer en el extremo de preparar a los niños para responder a dichas entrevistas, desvirtuando así su sentido formativo.

Esto es precisamente lo que menciona Fandiño (2024) como “pero eso hay que oír al niño repitiendo la fórmula, casi que la fórmula de memoria a... ni idea de lo que están diciendo... ojo con eso. Ese falso saber” (Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024). Haciendo énfasis en que muchas veces se hacen cosas maravillosas con los niños y las niñas, pero no se les permite como tal expresarse desde su naturalidad, sino que se preparan y entrenan para que digan cosas que no necesariamente son lo que comprenden, al respecto. y como señala Santos (2024) no se puede considerar la evaluación como un proceso exclusivamente técnico, sino que es un proceso cargado de dimensiones éticas”.

Después de lo anteriormente expuesto, la evaluación tiene que ver con qué es lo que se evalúa. Frente a esto, es importante la claridad que menciona Santos (2024):

¿Qué es lo que evaluamos? ... hay dos componentes. Uno que yo llamo de comprobación. ¿Qué queríamos conseguir o qué se pretendía conseguir? Puede ser del ámbito del conocimiento, puede ser del ámbito de la estrategia, puede ser del ámbito de la competencia, del ámbito de las actitudes, del ámbito de los valores. Entonces,

comprobamos si eso que tenía que adquirir, lo ha adquirido. Cuestión que no es tan sencilla como a veces parece. (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

Esto señala que no necesariamente hay una unidad en esos intereses evaluativos y que esa comprobación requiere tener unos criterios definidos para que no sea diferente el resultado dependiendo quien evalúa. En el mismo sentido Quiroga (2024) menciona:

Entonces, el docente está para observar, describir y dialogar con el niño y con los padres de familia, porque ahí hay dos actores o más que están interesados en el crecimiento, en la formación profunda, espiritual, física, mental, de esa personita. Miren lo delicado que es y lo profundo. ¿Qué es lo que le vamos a formar al niño? En los sentidos como le estamos formando, en la resiliencia, en el perdón, en el engaño, en la estafa. (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024)

Siguiendo con las comprensiones de Quiroga (2024) En la educación actual, muchas veces se comete el error de creer que “a través de puras teorías y puras cosas vamos a llegar ahí”. Sin embargo, es fundamental reconocer que los niños y niñas no siempre comprenden esas teorías de forma directa. Para que logren el desarrollo integral se necesita transformar esos conceptos abstractos en herramientas concretas señala que: “nosotros, esas descripciones, esos hallazgos, lo que hacemos es que el niño crezca, lo que pasa es que hay que definir esas categorías de crecimiento para que la evaluación tenga otro sentido” (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024).

La evaluación debe responder a una pregunta fundamental: ¿para qué se hizo? Como se señala, “la evaluación es para que me digan qué sabe y no sabe” (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024). Este proceso no debe ser “punitivo ni sancionatorio”, sino un desafío para el docente, quien tiene el deber de enseñar a partir de lo que identifica como áreas de mejora. En este sentido, la evaluación deja de ser un fin en sí misma y se convierte en un medio para valorar y orientar el aprendizaje, adoptando una postura más humana y reflexiva.

Crisanto Quiroga (2024) continúa señalando:

Fíjate tú, cuando uno aplica una rúbrica, cuando aplica una demostración, cuando aplica una infografía, lo que está viendo es un pensamiento visible, como decía David Perkins y otros. Estas herramientas no solo miden conocimientos, sino que revelan el proceso mental del estudiante. Desde esta perspectiva, surge una reflexión esencial: ¿qué sabe y qué no sabe el estudiante?, ¿para qué le enseñamos? La respuesta a estas preguntas le da sentido a

la evaluación, que adquiere significado “en la medida que el ser humano, que el niño o la niña, crece con lo que se le está orientando.

Sin embargo, cuando la evaluación se utiliza para sancionar, “se pone en la palestra pública, se angustia ahora el crecimiento del estrés, de muchos otros factores de impotencia que les genera la evaluación a los chicos, e inclusive a nosotros los adultos. Hoy más que nunca, es necesario que la evaluación se convierta en un medio para que el ser humano explore su interior, ¿Qué le significa a el hombre saber realmente en su interior porque es un encuentro con su ser, ¿qué le significa él ser sabio o aprender a un niño el placer de contemplar, de disfrutar, describir, de manifestar la vida, de interpretar la vida de una manera distinta? (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024)

En ese sentido, la comprensión apunta a devolverle a la evaluación su dimensión subjetiva y existencial, permitiendo que el sujeto —niño, niña— se reconozca en lo que aprende, se conecte con su ser y descubra el sentido de aprender no como una exigencia externa, sino como un proceso de encuentro interior. Desde esta comprensión, la enseñanza cobra un nuevo sentido, ya que no se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de inspirar en los niños y niñas el deseo de comprender, de interpretar el mundo y de vivir el aprendizaje como una experiencia transformadora. Desde ahí, la enseñanza cobra un nuevo sentido, ya que no se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de inspirar en los niños y niñas.

Frente a la importancia de no encasillar a los niños y las niñas, Fandiño (2024) señala:

Porque digamos que la evaluación es de las cosas más complejas que hay en educación, diría yo. Esa preocupación de lo de que tiene que lograr esto y que tienen que lograr lo otro, no es sana. Yo creo que las escalas no son sanas para la mirada de los niños. Pueden ser orientadoras, enriquecedoras. (Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024)

Por su parte, Zubiría (2024) insiste en que el problema no radica únicamente en cómo se evalúa, sino en qué se enseña y por qué se enseña Zubiría (2024) señala:

Entonces diríamos que una educación intelectual y una educación humana serían lo que debería enseñarse y, por lo tanto, eso debería evaluarse. O sea, para nosotros primero hay que entender qué es lo que se enseña para saber qué es lo que se debe evaluar. Modificando la evaluación, si seguimos enseñando lo mismo realmente, pues no hay un cambio importante, sino el cambio muy importante es en qué enseñar y por qué enseñar eso. (Entrevista E4, Experto – Zubiría, 2024)

Como el diagrama Sankey de la Figura 39, lo señalaba, otro nodo importante es la reevaluación de las prácticas pedagógicas; estas muchas veces caen en procedimientos rutinarios y sin sentido, y la evaluación, aunque es un proceso, termina situándose solo al final de la experiencia pedagógica y muchas veces, como se expresó al inicio de esta investigación en el planteamiento del problema, se cae en condicionar con emoticones la comunicación de esa evaluación en educación inicial. Ahora bien, es importante avanzar teniendo las claridades anteriores sobre el concepto de evaluación y que esta reflexión ayude a situar un aspecto importante a cambiar sobre esta práctica. Manhey (2024) refiere:

De todos los países de Latinoamérica —y mucho, mucho, mucho que he recorrido— están estas prácticas: si lo hiciste bien, carita feliz; si lo hiciste mal, carita triste. Y evidentemente, esto viene de una corriente con enfoque conductista.

Estoy dando un mensaje. O sea, si llega Bourdieu, sociólogo, diría: “Eso es violencia simbólica, dar caritas feliz o triste, porque estoy siendo violento.”

Si lo vemos desde el enfoque pedagógico, es conductista y aleja. Muchas veces tenemos estos símbolos que —no sé— existen desde la época de nuestras abuelas: con la carita, con la estrellita en la frente, con el sellito acá en la mano. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

Ahora bien, esto sitúa que no es solo un problema de Colombia, sino que se han naturalizado las prácticas, pero no se ha reflexionado al respecto. Continúa señalando:

Evidentemente, los educadores deberían reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, porque esa práctica pedagógica no es inocente; está enlazada con una teoría. Como dice Ximeno Sacristán, la práctica y la teoría son conjuntas', o lo dijo también Paulo Freire. Lo han dicho muchas personas y muchas educadoras, que también se puede hacer desde el punto de vista de género, hombre y mujer, en el mundo del género, donde una mujer como Shirley Grundy, seguramente la has estudiado, dice que hay mucho que está todo cargado de un enfoque muy técnico, de resultados y de resultados homogéneos, todos iguales, y ese premio viene de un enfoque técnico. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

De tal manera que hay que situar esas prácticas en una finalidad más rica para los estudiantes y que favorezca su desarrollo integral. La reflexión a la que se llama a las maestras y

maestros de educación inicial, y ¿por qué no? de otros niveles es a situar sus prácticas desde las teorías y no solo repetir acciones sin mediación o planificación alguna. Manhey (2024) dice:

Entonces, ¿qué sucede? Es necesario que los educadores reflexionen sobre sus prácticas educativas. ¿Qué sentido tiene eso? Y, por supuesto, nunca más ni la carita triste, ni la carita feliz, ni el hacer palitos, palitos, picos, ni rellenar figuras bajo los adultos, porque evidentemente es una falta de respeto a los procesos de aprendizaje. Porque no hay, como también tú dices, muchos educadores todavía en Latinoamérica que ponen indicadores, ponen sí o no, o ponen algo peor: el logrado, no logrado y por lograr. Entonces, están viendo, como claro, Tyler dice que la evaluación es constatar el logro del objetivo, pero hoy día hemos avanzado hacia una visión en la que evaluar no es solamente el logro del objetivo. No es el logro, todos logran algo, no puede haber un niño no logrado. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

Frente a esto se sitúa la evaluación desde el aspecto profundamente ético; lamentablemente, la falta de reflexión de las propias prácticas, la falta de orientaciones claras frente a cómo evaluar en educación inicial hace que en muchas instituciones el informe evaluativo de los estudiantes esté dado desde el logro, o un sí o un no, desde una clasificación numérica o como lo señala la escala de valoración actual de evaluación por un nivel de desempeño.

Es importante como desde la voz de los expertos se hace un llamado a repensar esas prácticas evaluativas. Manhey (2024) señala que:

Entonces, no se trata de la evaluación que muchas veces se hace, terminar una experiencia, les gustó, no les gustó, qué hicimos, sino que una versión verdadera, ¿no? Ahora, evaluar, desde un concepto que evaluar es analizar información, emitir un juicio, con esa mirada, sí, claro, uno podría decir, los niños no evalúan, porque no es un juicio, diríamos, objetivo, es de una mirada casi tayleriana, la evaluación es ver si se logró o no el objetivo. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

y más bien se podría repensar que se está entendiendo por evaluación desde que finalidad se entiende el concepto y como lo continúa señalando Manhey (2024):

Entonces, la evaluación, estamos hablando de una evaluación como lo referencia, Miguel Ángel Santos Guerra, que es la evaluación de un proceso de mejora, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Entonces, por lo tanto, cuando estamos evaluando con los niños, es para mejorar; no es para pedir que ellos se emitan a un juicio, pero si ellos te dicen cosas,

le dicen, no me gustó hacer esto, me cuesta esto, es muy, bueno, en Chile decimos muy fome, muy aburrido, muy tedioso, ¿no? Entonces, es necesario escucharlos.”. (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

En unos párrafos anteriores, Santos (2024) abordaba el componente de comprobación como un eje esencial de las prácticas evaluativas. Sin embargo, introduce otro elemento igualmente relevante: el de atribución. Según el autor “pero tienen otro componente, que es el de atribución, que es muy importante a mi juicio. ¿Cuándo no ha aprendido por qué ha sido?” (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024). Este cuestionamiento invita a reflexionar sobre las causas detrás del aprendizaje no logrado. En este contexto, Santos relata una investigación que condujo, en la cual encontró un resultado impactante:

Y fue espectacular el resultado. ¿Por qué? Porque el 100%, el 100% de las explicaciones radicaba en deficiencias de los aprendices. No hay cuestionamiento del currículo, del método, de las relaciones, del proceso de evaluación. En ese caso, si el 100% de las explicaciones están en otros, ese docente no puede mejorar nada. Porque no se cuestiona nada. Ni sobre el currículo, ni sobre los métodos, ni sobre las relaciones, ni sobre los... La culpa es de otros. (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

Este análisis resalta cómo la ausencia de autocrítica en los procesos educativos limita cualquier posibilidad de mejora, posicionando la reflexión como una práctica esencial y prioritaria para alcanzar cambios significativos en la educación. Es crucial replantear las prácticas educativas y evaluativas desde la perspectiva de los niños y las niñas, como señala Santos (2024) “Y esto a veces no lo tenemos en cuenta. Solo aplicamos la lógica del evaluador” (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024). Este enfoque centrado en el adulto, o "adultescentrismo", como lo describe Manhey (2024), impregna no solo la evaluación, sino también la planificación de los contenidos y las dinámicas escolares:

Este adultescentrismo en que está girado a todo. No solamente la evaluación, sino lo que voy a abordar, lo que voy a enseñar, los contenidos, los niños se sentarán acá, hablarán esto y responderán esto, ¿no? Entonces, la evaluación está desde la planificación, por eso son dos elementos como muy conectados.” (Entrevista E5, Experto – Manhey, 2024)

Otro aspecto esencial es reflexionar sobre los patrones educativos que se implementan y cómo estos moldean la experiencia de aprendizaje. Santos (2024) lo plantea de manera clara:

Porque estudiamos como somos. Y en ese sentido es muy importante que revisemos nuestros patrones educativos. ¿Qué pretendemos?, ¿Qué es lo más importante para nosotros cuando enseñamos?, ¿Cómo de protagonista hacemos al aprendiz? Porque eso, cuando la percepción es de un tipo, no es igual que cuando le consideramos un mero destinatario de las cosas que nosotros queremos que aprenda. Me parece muy importante”. (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

Este análisis subraya que el acto de enseñar no debe centrarse exclusivamente en el contenido, sino en el reconocimiento de la singularidad del aprendiz: “Para enseñar latín a Ion, más importante que conocer latín es conocer a Ion” Santos (2024). Esto implica un cambio fundamental hacia una educación personalizada, en la que los estudiantes sean protagonistas activos en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

La capacidad del maestro para autoevaluarse es un aspecto crucial dentro del proceso educativo. No se trata solo de ofrecer a los niños y niñas un espacio para reflexionar sobre sus propios procesos, sino también de que el docente asuma una postura activa de autocrítica y mejora continua. La capacidad del maestro para autoevaluarse es un aspecto crucial dentro del proceso educativo. No se trata solo de ofrecer a los niños y niñas un espacio para reflexionar sobre sus propios procesos, sino también de que el docente asuma una postura activa de autocrítica y mejora continua. En palabras de Santos (2024), “yo soy el interpelado para hacerlo mejor. No está motivado, si yo no soy capaz de motivarlo, con lo cual estoy en el camino de la mejora” (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024). Esto enfatiza que el cambio no puede estar exclusivamente en los estudiantes o en el entorno, sino que el docente también debe reconocer su responsabilidad en el proceso de transformación.

El camino hacia la mejora implica un ejercicio constante de cuestionamiento y autodiagnóstico. Tal como señala, “Me parece tan importante que el camino de la mejora esté en hacerse preguntas, en interrogarse, en cuestionarse, en poner en tela de juicio las prácticas y en darse respuesta a las preguntas a través del rigor de la investigación.” (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024). Este enfoque permite no solo evitar la repetición mecánica de prácticas, sino también abordar con rigor los problemas identificados para tomar decisiones informadas.

Además, se advierte sobre el riesgo de realizar reflexiones poco rigurosas, ya que esto puede llevar a diagnósticos erróneos y, en consecuencia, a conclusiones inexactas que perpetúen

prácticas inadecuadas. Solo mediante esta actitud de reflexión constante se pueden generar prácticas educativas significativas y transformadoras.

Ahora la evaluación debe ser promotora del diálogo y la participación ya que es un proceso que debe tener múltiples interacciones Guzmán (2024) menciona:

Mira, te lo voy a decir en otras palabras: formar a una persona implica reconocer que uno tiene una interacción y un encuentro permanente, ético, con otra persona. ¿Y tú cómo organizas un proceso sin tener en cuenta al otro? Eso no tiene sentido, eso no funciona. Y lo puedes hacer impecable desde el punto de vista técnico, cumpliendo con todos los requisitos que te pongan, ya sea desde el planificador que te exigen en el colegio o lo que te exige, no sé, el ministerio, lo que sea. Puede ser impecable, pero si no tienes en cuenta al otro, es como hablar solo. (Entrevista E1, Experto – Guzmán, 2024)

Esto significa que la evaluación no puede ser un acto unilateral, diseñado exclusivamente desde las exigencias institucionales o técnicas, sino que debe considerar las necesidades, percepciones y aportes de quienes participan en ella.

El diálogo y la participación permiten que la evaluación trascienda su carácter técnico y se convierta en un proceso de construcción conjunta, donde todos los involucrados estudiantes, docentes y otros actores educativos sean valorados como elementos fundamentales. Un proceso que no tiene en cuenta al otro carece de sentido y se convierte en una práctica vacía.

Además, como señala Santos (2024), no puede ser un ejercicio individual:

Y también me parece que es bueno que este tipo de procesos no sea exclusivamente individualista. Me parece que es muy bueno que esas preguntas se compartan porque formamos un equipo educativo. Es una tarea colegiada y es muy importante que compartamos esas inquietudes, esas preguntas, esas cuestiones y que tratemos de darles respuesta desde el rigor de la investigación juntos y que después tomemos decisiones. Y también invito muchas veces a los profesores a escribir. ¿Por qué? Porque el pensamiento caótico y errático que tenemos sobre la evaluación, al tener que escribirlo, tenemos que ordenar, tenemos que poner unas cosas después de otras y tenemos que argumentar para pasar de una cuestión a otra cuestión. Y eso nos hace ordenar el pensamiento, nos hace comprender con otro beneficio consiguiente, que es que después otros lo comparten. (Entrevista E7, Experto – Santos, 2024)

El trabajo colaborativo es fundamental para el diseño, la reflexión y la mejora de las prácticas evaluativas, ya que permite enriquecer el proceso con diversas perspectivas y establecer acuerdos que aseguren coherencia en la evaluación y en la toma de decisiones. Santos (2024) resalta que la escritura constituye una herramienta fundamental para estructurar ideas y ordenar el pensamiento, especialmente en el ámbito de la evaluación educativa.

A través del acto de escribir, los docentes y demás actores educativos no solo registran observaciones, sino que también organizan, interpretan y resignifican la información obtenida sobre los procesos de aprendizaje. La escritura permite clarificar los criterios de evaluación, dar coherencia a las evidencias recogidas y sostener reflexiones más profundas sobre el avance de cada niño y niña. Además, facilita el desarrollo de una mirada crítica sobre la propia práctica evaluativa, al obligar a explicitar supuestos, identificar patrones y reconocer áreas de mejora. De esta manera, escribir sobre la evaluación no solo documenta el proceso, sino que también contribuye a un ejercicio consciente y sistemático de análisis pedagógico, favoreciendo la toma de decisiones más informadas y respetuosas del desarrollo infantil.

De este modo, la evaluación no solo debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en fomentar la reflexión y el desarrollo profesional de los docentes, promoviendo un proceso continuo de mejora en el que el trabajo en equipo y la sistematización de ideas se convierten en elementos clave.

Desde la experiencia, se reconoce que el proceso de evaluación en la educación inicial requiere una reflexión profunda y transformaciones significativas. Este desafío también impacta la formación de los docentes, quienes enfrentan dificultades al abordar estos procesos evaluativos. En una etapa tan crucial, donde se tejen conexiones y fibras sensibles, es esencial que las maestras busquen enfoques prácticos que les permitan acercarse a los objetivos deseados en la enseñanza.

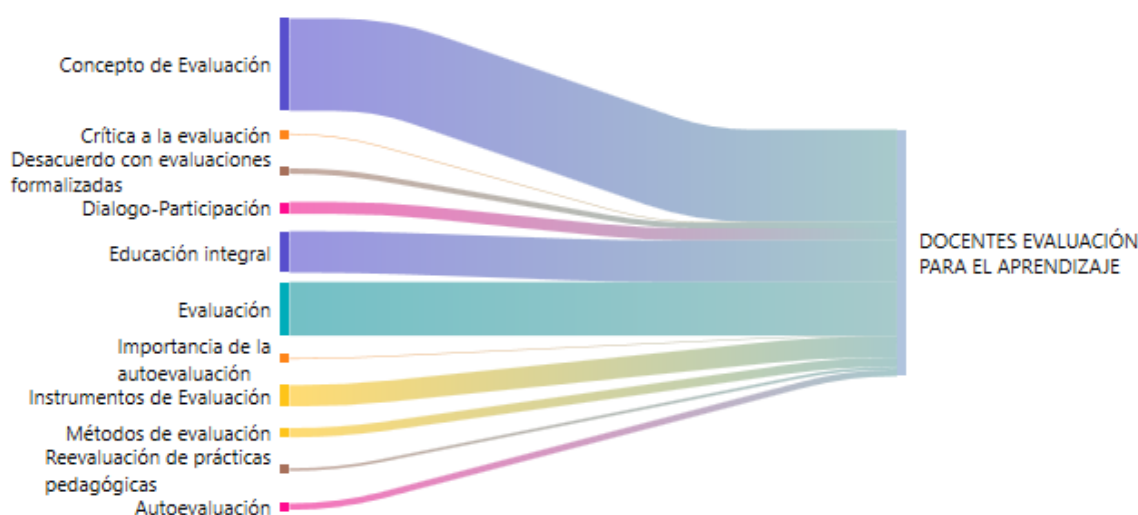
7.2.1.2 Comprensiones de los Docentes Acerca de la Categoría.

Frente a las diversas reflexiones que tienen los docentes acerca de la categoría de evaluación para el aprendizaje, es importante señalar que la mayoría de estas reflexiones giran en torno a los conceptos de evaluación, los diferentes métodos para llevar a cabo esta evaluación, así como la importancia de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Igualmente, se observa un desacuerdo con las evaluaciones formalizadas. Nuevamente, el concepto de evaluación se

encuentra con mayor profundidad y fuerza en las distintas participaciones de los docentes. Esto muestra no solo la intensidad, sino también la frecuencia y relevancia de las conexiones. Por ejemplo, uno de los temas más discutidos por los participantes y que aparece con mayor frecuencia en las fuentes de datos es la evaluación, mientras que otros, como la autoevaluación, la regulación de las prácticas pedagógicas y la importancia de la autoevaluación, son mencionados con menor frecuencia. A continuación, se presenta la figura 40.

Figura 40

Diagrama Sankey de las comprensiones de los docentes sobre evaluación



Nota. Software Atlas. Ti 23.

La evaluación en el contexto de educación inicial tiene varias connotaciones; por eso, en el diagrama anterior, la barra tiene mayor conexión entre lo que los docentes refieren. En primer lugar, como se ha señalado a lo largo del documento, las orientaciones al respecto no son muchas, y por este motivo, muchas veces se prefiere usar el término valoración y la evaluación se piensa como un proceso más formal con otras connotaciones menos dialógicas.

Esta afirmación revela una tensión profunda entre el concepto tradicional de evaluación y las prácticas que los docentes consideran más pertinentes en el contexto educativo real. Al decir: “Yo pienso que es que es que la palabra evaluación rotula tanto que yo diría que a mí no me gustaría que a mí me gustaría que quitaran la palabra devaluación, sino más bien que fuera seguimiento” (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024), la docente expresa un

malestar con la carga simbólica y emocional del término “evaluación”, que es percibido como un acto de juicio o etiquetamiento. En contraposición, propone el término “seguimiento”, que remite a una mirada más continua, procesual y formativa del aprendizaje. Esta comprensión se alinea con enfoques alternativos que promueven una evaluación menos punitiva y más orientada al acompañamiento del desarrollo integral de los estudiantes.

En el contexto educativo, las prácticas evaluativas tienden a centrarse en enfoques generales, y en espacios que se asignan institucionalmente como las comisiones de evaluación y promoción, cada institución tiene sus dinámicas organizacionales, por lo que en unas si las docentes participan tanto en estos espacios como en los consejos académicos, y otras instituciones los adaptan como señala la maestra:

Por ejemplo, en la institución nosotros nos acogemos también a las comisiones que se hacen y que legalmente están instauradas para primaria y bachillerato, pero nosotros los vemos como las comisiones de seguimiento al desarrollo. Es un plus para nosotras que le damos al colegio y a nuestro nivel porque lo que se evalúa en las Comisiones de evaluación, pues son como muy tomadas para mirar los que van perdiendo, para mirar, pues nosotras no hacemos eso, nosotras nos pasamos a los niños que de pronto necesitan algún tipo de ayuda, lo socializamos con el equipo interdisciplinar que está compuesto por todas las docentes”. (Entrevista D5-Docente Localidad de Usme, 2024).

Lo cual puede ayudar a su capacidad para captar la complejidad del desarrollo de los estudiantes. Según otra docente, esto ocurre en muchos colegios, y lo describe afirmando:

Yo me he dado cuenta y, inclusive, cuando tú verificas, o bueno, yo creo que esto pasa en todos los colegios, no solamente en el mío, y cuando uno asiste a las famosas comisiones de evaluación y uno pide los informes de seguimiento de los estudiantes, van las maestras de preescolar, tendemos a caer a lo lógico. (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen, 2024)

Este comentario refleja que la institucionalidad establece acciones o espacios específicos donde se dialoga sobre la evaluación que se le hace a los estudiantes, sin embargo refleja también la necesidad de superar limitaciones y adoptar prácticas más rigurosas sobre la sistematización de estos saberes o de estas observaciones que se hacen en los espacios de la educación inicial.

La evaluación específica y basada en evidencias es un aspecto que la docente considera crucial. Se destaca la importancia de establecer estrategias que permitan recopilar de manera

precisa el progreso de los estudiantes, integrando diferentes dimensiones de su desarrollo. En sus palabras:

Nosotras somos muy visuales y nosotras tenemos internamente una cajita integrada, es decir, los informes que tú manejas. Tú sabes en qué chico va. Qué lo hace desde su parte emocional, cómo lo hace desde su parte motora, pero ven, profe, ¿hay una evidencia que muestre al chico en qué escalón está para saber? ¿entonces? (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen, 2024)

Esta apreciación de la docente pone en evidencia que muchas veces la falencia en la recolección de la información con la que se evalúa a los niños y las niñas carece de rigurosidad. En cuanto al sentido de que no existe una sistematización o una documentación al respecto que respalde lo que la voz de la docente señala, nuevamente posiciona la evaluación desde una sola mirada, la mirada del docente.

Dentro de las muchas prácticas evaluativas que pueden identificar los maestros y maestras, se encuentra la incorporación de instrumentos como listas de chequeo y rúbricas para estructurar y estandarizar la evaluación, las cuales ellos realizan o acogen de los diversos materiales que se encuentran en línea. Al respecto, la docente afirma: "Yo he tenido que incorporar a mi aula, por ejemplo, yo hago listas de chequeo." y "Algunas adaptaciones que he hecho son utilizar rúbricas, es decir, utilizar instrumentos claves para poder evaluar" (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen, 2024). Estos métodos permiten no solo realizar un seguimiento más detallado de los estudiantes, sino también fomentar una mejor comunicación con las familias; sin embargo, no es evidente la finalidad con la que está evaluando, un aspecto clave para tener en cuenta cuando se promueve el aprendizaje y el desarrollo en los niños y las niñas.

La interacción con las familias es otro elemento esencial en el enfoque evaluativo de la docente. Desde el discurso de los docentes se considera fundamental que los informes evaluativos sean claros y accesibles para los padres, de modo que estos comprendan en detalle los procesos que se evalúan y las áreas que requieren fortalecimiento. Explica este punto diciendo: "Porque yo ahí es donde los involucro y les digo, ah, mira, tu hijo logró este nivel, pero es necesario fortalecer tales aspectos, entonces creo que es necesario hacer" (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen, 2024). Asimismo, señala que los informes deben incluir información sobre cómo se articulan y complejizan los aprendizajes, mencionando: "Por eso los informes también tienen que aterrizar los informes evaluativos, que el papá conozca en detalle qué proceso se le está

evaluando, cómo se está articulando y cómo se puede complejizar" (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024).

Desde la voz docente, la evaluación en la educación inicial es concebida como un proceso que trasciende el aula y se orienta hacia el desarrollo integral del niño en articulación con su contexto familiar. Tal como lo expresa una maestra: “Una de las fortalezas de nuestra forma de evaluar es que permite que los niños comiencen a reflexionar sobre su propio desempeño, identifiquen sus debilidades y, a partir de ellas, se active un trabajo conjunto con las familias.” No obstante, este ideal pedagógico enfrenta obstáculos en la práctica, especialmente en lo relacionado con la corresponsabilidad de los cuidadores. En palabras de la misma docente: “Aunque el proceso evaluativo inicia en el aula, uno de los mayores retos es garantizar el acompañamiento en casa, ya que muchas veces los padres no están disponibles o no se vinculan de manera activa.” (Entrevista D8-Docente Localidad de Kennedy,2024). Estas afirmaciones reflejan una comprensión de la evaluación como una experiencia formativa y compartida, pero también ponen en evidencia las limitaciones estructurales que dificultan su implementación efectiva.

Por otro lado, la docente resalta la importancia de un enfoque progresivo y continuo en la evaluación, superando la idea de una evaluación meramente final. Introducir un criterio de progresión y darle un tratamiento metodológico a la evaluación es clave para ella. Lo expresa afirmando:

Hay algo que se llama un criterio de progresión que muy pocos maestros lo manejamos, o sea, lo incorporamos y yo siento que la evaluación no puede ser definida, pienso yo no solamente es de la final, sino también darle un tratamiento metodológico. Evaluar de todo está bien, pero ahora, la evaluación entre más específica, entre más objetiva, te da mejores resultados para poder plantear un plan de desarrollo, un plan complementario, un plan de refuerzo.

Yo personalmente me da una pela un poco más por este escenario dialógico, yo creo más en una evaluación dialógica; más en una interacción. Ese escenario dialógico a mí me da un poco más de resultados también cuando los pares evaluativos no es solamente el profesor, sino son tus mismos compañeros. (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024)

Finalmente, se reflexiona sobre el propósito de la evaluación como un espacio de mejora continua, más allá de la valoración del producto final. Utiliza la metáfora de la “Cenicienta del

paseo” para ilustrar cómo a menudo la evaluación se reduce a una simple verificación de logros sin considerar el proceso completo. En sus palabras: “Yo pienso que es como la cenicienta del paseo que ha caído entre lo hace, no lo hace, obtuvo el producto y ya, pero como que nadie le pregunta a la Cenicienta, venga usted, se disfrutó de ese baile” (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024)

Lo anterior refleja una profunda reflexión sobre las prácticas evaluativas en el contexto educativo, destacando fortalezas y desafíos. Una de las preocupaciones centrales es la ausencia de orientaciones sobre cómo realizar la evaluación. La docente menciona: “Tal vez en ninguno de los lineamientos y en ninguno de los documentos está allá, oye, hay que evaluar, pero venga, ¿cómo se hace eso? Durante una ruta.” Este comentario sugiere que, aunque la evaluación es un componente esencial del proceso educativo, no siempre se proporcionan herramientas concretas o metodologías prácticas para implementarla, lo que genera incertidumbre en los docentes sobre cómo proceder de manera eficiente.

La retroalimentación y los ajustes en el currículo constituyen elementos esenciales dentro de la práctica educativa, aunque, según lo evidenciado en los procesos institucionales, muchas veces no se encuentran plenamente articulados con la organización curricular propuesta en las bases curriculares. En este sentido, la docente señala: “Aparte de eso, cada profe pertenece a un área. Entonces, en las reuniones de área también se retroalimenta y se trae al meso currículo de Primera Infancia para poder actualizar, como hay unos cortes de evaluación” (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024).

Además, destaca el rol de los directivos en la supervisión de las planeaciones, estas dinámicas promueven la mejora continua, pero también evidencian la necesidad de enfoques más personalizados que consideren las particularidades de los estudiantes y de comprender lo que es la educación inicial.

La mayoría de los docentes entrevistados señalan que utilizan el enfoque por competencias para comunicar el proceso formativo a las familias. Este enfoque busca integrar el saber, el hacer y el ser; sin embargo, su implementación práctica presenta desafíos, especialmente en lo relacionado con la forma de presentar los resultados. Los docentes refieren:

Hacemos todo este cruce de información, pero a la hora de mostrar el boletín, aparece como solamente el desempeño, se deja de lado todo el proceso. Ahí es donde vienen las caritas que yo te digo que les aparece, carita verde, carita amarilla, no sé qué, como un semáforo. La plataforma

lo permite, ahora se trabaja por ejes, en esa evaluación por ejes. Esa es una plataforma particular. (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024)

Estos testimonios evidencian que los boletines tienden a simplificar en exceso el trabajo pedagógico, sin reflejar adecuadamente la complejidad y riqueza cualitativa del proceso de aprendizaje. Ahora bien, el uso de plataformas tecnológicas se ha integrado en los procesos evaluativos, algunas contratadas por las instituciones de manera particular, y otras usan la que la Secretaría de Educación pone al servicio de los docentes, denominada Apoyo escolar, aunque no siempre se parametrizan de manera eficiente. Sin embargo, también señala limitaciones técnicas y administrativas, comentando que: “Aunque estas herramientas facilitan la organización de la información, su utilidad depende en gran medida de su estabilidad y adecuación a las necesidades específicas de cada contexto educativo” (Entrevista D6-Docente Localidad de Tunjuelito,2024).

Otro tema relevante es la implicación de las familias en el aprendizaje de los niños. La docente comenta que las plataformas privadas permiten a los padres involucrarse, señalando: “Por ejemplo, esta semana estábamos trabajando el cuento. Entonces pego el enlace del cuento y los niños leen en la casa.” No obstante, también cuestiona la transferencia de responsabilidades al hogar, diciendo: “Pero son los niños los que pasan a ser los profesores en la casa como yo.” (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024). Esto pone de manifiesto la importancia de equilibrar el apoyo familiar con el rol pedagógico del docente.

Un aspecto crítico es la necesidad de flexibilizar los objetivos de aprendizaje para adaptarlos al ritmo y las capacidades de cada estudiante. La docente cuestiona la rigidez de algunos enfoques al afirmar: “A mí, ¿qué me importa que cuente hasta el 10? Lo importante es que el niño está haciendo su proceso” (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024). También expresa preocupación por las necesidades específicas de estudiantes con condiciones como Asperger, diciendo: “¿Cómo voy a evaluar a Jerónimo, que tiene Asperger...? Ya lo voy a decir, no, el niño no lo logró, viendo que eso se debe ajustar” (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024). Estas reflexiones subrayan la importancia de diseñar objetivos y evaluaciones que respeten la diversidad del aula en los momentos y procesos que la evaluación permea.

En contraste con las prácticas tradicionales de evaluación, la docente subraya que el verdadero foco debería estar en el progreso del estudiante, no únicamente en los resultados alcanzados, lo que se evidencia en sus palabras: “Ah, entonces mi hijo va en un proceso. Pero lo que va en el boletín son los indicadores y los logros que realmente vienen siendo, es la guía del

maestro en preescolar” (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024). Esto refleja una perspectiva centrada en el aprendizaje, que contrasta con las prácticas tradicionales de evaluación basada exclusivamente en logros finales.

En el contexto de la transformación curricular, la evaluación ocupa un lugar central como parte de un proceso de reflexión. Según se describe:

En el colegio, eh, y es un proceso que he liderado mucho yo junto con mis compañeras, unas profes muy, muy propositivas y muy empoderadas, también hemos hecho toda una transformación curricular en mi institución, donde claramente la evaluación ha sido una de las preguntas que hemos tenido que hemos tomado y que nos toca siempre que vamos a hacer un proceso de transformación curricular. (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024)

Este enfoque reflexivo fortalece las prácticas pedagógicas y establece dinámicas específicas para la evaluación de los niños en sus distintas etapas de desarrollo. El enfoque en la Primera Infancia incorpora estrategias de evaluación orientadas a visualizar de manera más integral el avance de los niños y niñas, priorizando el acompañamiento de sus procesos de aprendizaje y evitando la noción de pérdida de años escolares, al enfatizar que “legalmente el niño no pierde ni ocupa primeros puestos en segundos puestos, porque todos tienen la misma posibilidad” (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024). Este principio es fundamental para valorar la diversidad de ritmos y formas de aprendizaje, evitando comparaciones y fomentando una evaluación flexible e individualizada.

Asimismo, se reconoce que los niños de Primera Infancia son capaces de realizar procesos metacognitivos, este reconocimiento fomenta un enfoque evaluativo más reflexivo, que no solo se centra en resultados sino en procesos mediante actividades que reflejan el desarrollo del niño de manera natural. Una docente señala:

Un niño de Primera Infancia sí realiza procesos metacognitivos. Las estrategias de evaluación son más dialógicas, entonces yo dialogo con el niño, hago una retroalimentación, hago que no sea una evaluación punitiva, sino que realmente sea conversada, que él me entiende a mí y yo lo que quiero explicarle. ” (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024).

Este enfoque dialogado permite que los niños comprendan sus propios avances y fomenta su autoconfianza.

Por otro lado, el parámetro de estudiantes facilita una observación detallada, permitiendo al docente identificar con precisión las fortalezas y áreas de mejora de cada niño: “El volumen de los niños, obviamente solamente son 20, me ha permitido hacer una observación más detallada” (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024). Esta cercanía también fomenta que los niños desarrollen habilidades de autorregulación, promoviendo su autonomía: “Lo que yo veo que les inculco a ellos es que se hagan esa propia retroalimentación, que no esperen a que yo les esté diciendo, mira, este está bien o está mal” (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024). Un aspecto clave de este enfoque es la capacidad de los niños para generar sus propias retroalimentaciones.

Como se menciona, "El niño de pie, profe, voy bien, profe o bien, sino que ellos mismos confían en ellos, que se hacen sus propias retroalimentaciones" (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024), lo que indica un desarrollo de la autoconfianza y de la reflexión personal sobre su trabajo. Este tipo de evaluación no se limita a respuestas externas o calificaciones, sino que implica un proceso interno de evaluación de sus logros y áreas de mejora.

Además, se destacan situaciones en las que los niños toman un papel activo en el proceso evaluativo no solo sobre ellos mismos, sino también sobre sus compañeros. "Me he encontrado con casos de niños que se toman el liderazgo de ir a explicarle al compañero con casos de niños si se toman el liderazgo de decirle por qué está mal" (Entrevista D12-Docente Localidad de Barrios Unidos,2024), lo que subraya un desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, así como una capacidad para reconocer y corregir errores en su entorno. Pero esto depende de las prácticas que desarrolle la maestra en el aula; la maestra señala “esa fortaleza de los niños que están conmigo y es ese proceso reflexivo frente a su trabajo” (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024), ya que no se trata únicamente de realizar tareas, sino de tener una mirada crítica y constructiva sobre los procesos propios y ajenos.

A pesar de este enfoque reflexivo y participativo, existen desafíos en torno a la evaluación. "La evaluación sigue siendo muy subjetiva; no tenemos una herramienta como tal que nos haga esa evaluación confiable, totalmente igual para todos los niños"(Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024). Este aspecto sugiere la necesidad de adaptar los métodos de evaluación para que sean más confiables y ajustados a la realidad de los niños y a las particularidades de su desarrollo.

La autoevaluación es relevante en este contexto. Aunque se reconoce su importancia, se señala que el proceso de enseñanza para que los niños aprendan a autoevaluarse no se encuentra suficientemente consolidado en las prácticas pedagógicas actuales. La docente señala:

La autoevaluación sí o sí se tiene que hacer; lo que pasa es que no se enseña cómo se hace, solamente se vota al estudiante. Es un proceso reflexivo que usted, como maestro, debe tomarse el tiempo de explicar qué es una autoevaluación”. (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024)

Esto pone en evidencia la necesidad de explicar y contextualizar adecuadamente este concepto desde temprana edad, ya que no es suficiente con exigirla sin proporcionar las herramientas y el acompañamiento necesario para que los niños comprendan cómo llevarla a cabo de manera efectiva.

El enfoque en la autoevaluación es defendido por algunos educadores, quienes han observado que los niños, incluso a una edad temprana, son capaces de realizar este proceso de manera adecuada. Como menciona, "Sí definiendo la autoevaluación desde muy pequeños porque he visto a mis estudiantes y lo pueden hacer" (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024), lo que demuestra que, aunque el proceso es complejo, los niños pueden adquirir las habilidades necesarias si se les enseña de manera adecuada. Otra maestra refiere:

Un niño de Primera Infancia sí realiza procesos metacognitivos; por eso es tan importante darles la palabra, escucharlos, conversar con ellos y generar espacios donde puedan expresar cómo se sintieron, qué aprendieron o qué creen que podrían mejorar, porque eso también es evaluar. (Entrevista D5-Docente Localidad de Usme, 2024).

Asimismo, se destaca la importancia de implementar enfoques cualitativos y reflexivos que consideren de manera integral el desarrollo del niño, en lugar de simplemente asignar calificaciones numéricas o utilizar métodos superficiales como las caritas. La perspectiva resalta que "la enseñanza debe partir de una actitud de si puedo o de si vengo a aprender y no de que me juzgue"(Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024), destacando la importancia de un enfoque que fomente el aprendizaje, la colaboración y el crecimiento en lugar de centrarse en un proceso evaluativo que pueda generar miedo o frustración en los niños. Además, se aborda la crítica a el uso de caritas, que no permiten una apreciación integral de los procesos de aprendizaje. "Ese es el concepto de la carita, porque yo digo no, tú no puedes calificar con una carita, todo un proceso"(Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024), otro docente señala: “Pero ahí el

niño no realiza la tarea por motivación propia, sino por la recompensa, y eso cuestiona el sentido real del aprendizaje” (Entrevista D18-Docente Localidad de Rafael Uribe Uribe, 2024), indicando que la evaluación debe ser más compleja y rica que una simple expresión visual y el dialogo que se genere debe ser real. Como menciona:

“Bueno, sí. Hablar de evaluación con ellos es interesante porque uno siempre piensa, bueno, ¿cómo van los niños? Entonces la acción se convierte en llamar a estudiante por estudiante a decirle qué nota se merece, y eso se vuelve un ejercicio rutinario cuando no se tiene claro el propósito” (Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024)

Lo que pone en evidencia la limitación de un enfoque punitivo y aislado que no fomenta la reflexión ni el crecimiento del estudiante.

Adicionalmente, se reflexiona sobre las limitaciones de los métodos de evaluación convencionales, como el uso de "caritas felices, tristes, bueno, regulares", que pueden resultar condicionantes y no reflejan adecuadamente el proceso de aprendizaje. Se plantea que, “La carita feliz es como un dos o un cinco, y eso sigue encasillando el proceso de aprendizaje en esas dos categorías: bien o mal” " (Entrevista D4-Docente Localidad de San Cristobal,2024), Se propone, en cambio, un enfoque más reflexivo y flexible de la evaluación.

En la voz de los docentes se evidencia una postura crítica frente a las prácticas evaluativas tradicionales que reducen la complejidad del desarrollo infantil a indicadores simbólicos simplificados. Estas formas de evaluación, aunque ampliamente utilizadas, son cuestionadas por no ofrecer información significativa al niño ni al maestro. Tal como lo expresa una docente:

No podemos seguir evaluando con caritas felices o tristes, porque eso no le dice al niño qué hizo bien o qué puede mejorar, sino que lo encasilla en una categoría que puede incluso desmotivarlo o hacerle sentir que no es capaz. Lo que busco con la evaluación no es etiquetar al niño, sino entenderlo, acompañarlo, y desde ahí tomar decisiones pedagógicas que realmente respondan a sus necesidades y potencien sus capacidades. Estas afirmaciones reafirman la necesidad de transformar la evaluación en un proceso dialógico, formativo y respetuoso del ritmo y las posibilidades de cada niño. (Entrevista D13-Docente Localidad de Teusaquillo,2024)

En esta línea, se resalta que una evaluación significativa no debe limitarse a la obtención de respuestas inmediatas, sino que debe permitir a los niños reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y compartir sus percepciones con otros. Como señala una docente: “Que no lo

digamos nosotros, como el informe que yo te digo, sino que ellos mismos lleven a su papá esa retroalimentación de: mira, trabajamos esto, trabajamos esto, yo considero que me fue muy bien” (Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024). Enfatizando así la importancia de que los niños se conviertan en agentes activos en su proceso evaluativo.

Este enfoque integral, centrado en diversos aspectos del desarrollo infantil, favorece una evaluación más holística y contextualizada, respetuosa de las voces, experiencias y ritmos individuales de cada niño y niña, el cual no solo se aplica en el aula, sino también en las interacciones diarias del niño "La evaluación no ocurre solo en el aula; también está en el juego, en el descanso, en cómo se lavan las manos o en cómo hablan con su mamá en casa." (Entrevista D9-Docente Localidad de Fontibón, 2024), lo que refleja un concepto amplio de la evaluación como un proceso continuo y multifacético.

Además, la evaluación es concebida no como un evento aislado, sino como un proceso dinámico e integral que acompaña la práctica pedagógica de forma continua. Así lo expresa una docente: “Para mí, la evaluación es un proceso constante, estable, que se transforma y que puede ser visual, fotográfico, escrito o narrado; sirve tanto para cerrar procesos como para iniciarlos, porque también puede ser el punto de partida de la planeación pedagógica” (Entrevista D14-Docente Localidad de Mártires, 2024). Se reconoce la fluidez y el dinamismo del proceso educativo y evaluativo, resaltando que cada grupo y cada niño son únicos, lo que requiere un enfoque flexible y adaptativo en la planeación y ejecución del proceso educativo. Como menciona una docente "Cuando como maestra logro tener esa conexión, sabes, nunca vas a tener un grupo repetido jamás, una planeación de este año no te sirve para el año entrante; si lo hiciste, pues ya perdiste” (Entrevista D4-Docente Localidad de San Cristobal, 2024). subrayando la importancia de la adaptabilidad y la renovación constante en las prácticas pedagógicas. Este análisis propone una visión de la evaluación como un proceso reflexivo, dinámico y profundamente humano, que debe considerar todas las facetas del desarrollo infantil.

Desde la experiencia docente, se reconoce que la evaluación no puede entenderse como una fórmula rígida, sino como una práctica sensible y contextual que debe ajustarse a las características y necesidades de cada grupo. En palabras de una maestra:

La evaluación también se adapta al grupo: no todas las estrategias funcionan igual con todos los niños, por eso es clave que el docente tenga la sensibilidad para leer a su grupo y elegir los métodos adecuados. Cada uno de estos elementos, aunque parecen simples desde

afuera, en realidad están cargados de intencionalidades pedagógicas que estructuran nuestra evaluación desde lo afectivo, lo lúdico y lo formativo. (Entrevista D15-Docente Localidad de Antonio Nariño ,2024)

Estas comprensiones reafirman que la evaluación en la educación inicial no se limita a medir resultados, sino que constituye una práctica situada que reconoce al niño en su integralidad y promueve aprendizajes con sentido. Otra docente señala:

Yo creo que es muy importante que un maestro aprenda que al niño hay que escucharlo, hay que mirarlo a los ojos, hay que estar a su nivel y hacerlo todo el tiempo, porque además hay problemas emocionales; si la emoción no está bien, la cognición no se va a dar. (Entrevista D19-Docente Localidad de Ciudad Bolívar, 2024)

Se menciona que "En Primera Infancia, el proceso de evaluación es formativo los procesos de desarrollo de los niños están ligados siempre al aprendizaje" (Entrevista D17-Docente Localidad de La Candelaria, 2024). Destacando que la evaluación no debe limitarse a un simple diagnóstico, sino ser una herramienta para valorar el progreso y los aprendizajes de cada niño. Este enfoque considera que los procesos de desarrollo infantil son diversos y que es fundamental que las estrategias evaluativas sean flexibles, adaptadas a las particularidades de cada niño.

El proceso de evaluación, según refiere la voz de los maestros, debe ser dinámico y constante, "La evaluación para mí es continua, es permanente con los niños. La observación no solo es visual, también auditiva. De nada me sirve registrar y después seguir igual" (Entrevista D4-Docente Localidad de San Cristóbal, 2024). Esto implica una observación profunda y continua, lo que permite a los docentes captar más matices del comportamiento y el aprendizaje de los niños. Es crucial no solo observar, sino también registrar lo observado, subrayando la importancia de usar esos registros para ajustar y mejorar las estrategias pedagógicas. Otra docente señala:

La autoevaluación, junto con el uso de rúbricas, permite visibilizar de forma más concreta el papel del padre en la evaluación y ayuda al niño a reflexionar sobre su propio proceso. Aunque no he logrado dejar evidencia tangible de esos diálogos, las conversaciones que tengo con mis estudiantes sobre cómo se sintieron, qué aprendieron o qué pudieron haber hecho mejor, también son formas valiosas de evaluar. (Entrevista D6-Docente Localidad de Tunjuelito, 2024)

En cuanto a la participación de los niños, se subraya que "uno de los aspectos más importantes es atender las voces de los niños"(Entrevista D11-Docente Localidad de Suba, 2024).

Al fomentar la participación de los niños en su propio proceso de evaluación, se amplían las interacciones y se enriquece su desarrollo. Esta participación permite a los niños expresar sus opiniones y preferencias, lo que hace que la evaluación sea más inclusiva y significativa.

Además, también se encuentra la importancia de conectar la evaluación con el contexto familiar. "Si no se trabaja en llave en clave de cooperación y en equipo con la familia, pues todos esos desarrollos y esas habilidades no se van a ver o se pierden"(Entrevista D10-Docente Localidad de Engativá, 2024), indicando que el involucramiento de la familia es esencial para el éxito del proceso evaluativo. En este sentido, se critica el enfoque tradicional de evaluación que se basa solo en tareas o en el cumplimiento de actividades. "Tristemente, muchas veces se evalúa el proceso de los niños por el cumplimiento de estas tareas". Esta perspectiva resalta que la evaluación debe ser holística, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales, y no solo limitándose a la realización de actividades específicas.

Ahora bien, un aspecto importante es el paso de los niños hacia primaria; se observa que este cambio implica una mayor carga evaluativa. "Los niños en transición, al llegar a primaria, los niños son durísimo, nada más no porque cambien sus asignaturas, cambia su horario, cambian sus dinámicas, sino que también la evaluación es mucho más fuerte". Este punto resalta que la evaluación no solo se intensifica en términos de contenido, lo que pone de manifiesto la importancia de que la reflexión sobre los procesos de evaluación se realice en todos los niveles, para no caer en especulaciones negativas sobre las trayectorias de los niños y las niñas.

Otro aspecto que merece toda la atención es la aplicación de evaluaciones formales, como las trimestrales, pueden ser una simple formalidad si no están alineadas con el proceso real de aprendizaje. Como se menciona, "las evaluaciones trimestrales acá en el colegio son un formalismo", sugiriendo que los métodos tradicionales no siempre reflejan el verdadero proceso de aprendizaje de los niños y son aspectos que deben tener una reflexión más profunda antes de ser implementados en el contexto de educación inicial. Además de develar acciones que no deberían existir en educación inicial y son evaluaciones netamente centradas en contenidos donde los niños son expuestos a múltiples presiones solo por cumplir los aspectos formales que se delimitan en la institución. Como lo sostiene la maestra "La forma en que un docente se relaciona con la evaluación refleja también su visión de infancia, y por eso es necesario repensar nuestras prácticas para que no repliquen estructuras que limitan la creatividad, el error y el pensamiento autónomo" D20 (Entrevista D20-Docente Localidad de Sumapaz, 2024).

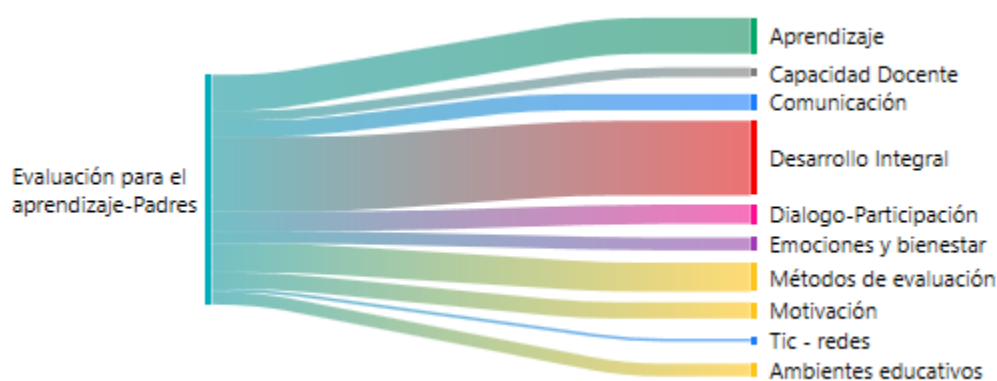
7.2.1.3 Comprensiones de los Padres Acerca de la Categoría.

El diagrama Sankey expuesto en la Figura 41, muestra cómo las comprensiones de los padres sobre la evaluación para el aprendizaje se distribuyen entre diferentes áreas interconectadas. En primer lugar, se destaca una comprensión sólida del concepto de desarrollo integral, en la medida en que los padres valoran que la evaluación favorezca el fortalecimiento de las potencialidades cognitivas, emocionales, físicas y sociales de los niños y niñas. Este enfoque fluye hacia una comprensión del aprendizaje que no se limita a los logros académicos, sino que incluye también aspectos emocionales y sociales, evidenciando los progresos de manera más holística.

A medida que se analizan conceptos menos frecuentes, como el uso de tecnologías y redes digitales, así como aspectos relacionados con una retroalimentación aún limitada, se observa que los padres también reconocen la importancia de la comunicación y el diálogo con los docentes, aunque en menor medida en comparación con otros aspectos del proceso educativo. Este reconocimiento sugiere que, para las familias, la evaluación no debe entenderse únicamente como un mecanismo de medición de conocimientos, sino como un espacio de encuentro y retroalimentación que valide las emociones, los sentimientos y el bienestar integral de los niños y niñas. El diagrama expuesto en la Figura 40 evidencia algunos aspectos relevantes.

Figura 41

Diagrama Sankey aspectos relevantes de la evaluación para el aprendizaje



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

En este sentido, como se visibiliza en la Figura 41, la evaluación adquiere un valor relacional y afectivo, al fortalecer los vínculos entre escuela y familia y permitir una comprensión

más profunda de los avances y necesidades de cada niño desde una perspectiva más humana e integral. De esta manera, se refuerza la idea de que el aprendizaje es un fenómeno multifacético y compartido entre la escuela y la familia.

Se destaca cómo la capacidad del docente influye en la manera en que se lleva a cabo la evaluación de los niños, reconociendo su individualidad y adaptando las estrategias de enseñanza a sus ritmos de aprendizaje. Una de las frases clave es la siguiente:

Cuando yo le pregunto por qué hicieron, entonces ella como que lo evalúa, es en lo que es él, el aprendizaje que él ha tenido; ella no hace la comparación con otros niños, porque, pues, cada niño tiene su ritmo de aprendizaje. (Entrevista P9-Padres Localidad de Fontibón, 2024)

Aquí se resalta la evaluación personalizada que realiza la docente, donde no se hace una comparación entre los niños, sino que se evalúa a cada uno según su propio progreso. Esto refleja una práctica pedagógica centrada en las necesidades individuales, donde el docente adapta su enfoque para ajustarse al ritmo y las características de cada estudiante.

Otra madre de familia señala: "Yo siento que ella es una niña; con lo que he hablado con la profe y como he visto las evaluaciones, es una niña muy capaz. Es una niña muy hábil, es una niña que agarra todo muy rápido, pero le cuesta hacerlo sola".(Entrevista P11-Padres Localidad de Suba, 2024).

enfatisa la importancia de la evaluación no solo como una herramienta de medición, sino como una oportunidad para entender las habilidades y limitaciones del estudiante. En este caso, la madre señala cómo se le facilita adquirir nuevos aprendizajes a su hija, pero también toma en cuenta sus dificultades, como la dependencia en el proceso de aprendizaje. Este enfoque reflexivo por parte de la familia permite ser consciente del nivel y tipo de ayuda que los niños y las niñas requieren.

Respecto a los aspectos que se evalúan, resulta especialmente relevante la percepción de los padres, quienes centran su atención en los aprendizajes que consideran fundamentales para facilitar el tránsito de los niños y niñas hacia un nuevo ciclo educativo, la frase “porque ya el otro año ellos entran a primero, o sea, se supone que en este punto los niños ya deben de saber escribir su nombre” (Entrevista P13-Padres Localidad de Teusaquillo, 2024). Este diálogo señala cómo para los padres existen unos conocimientos que deben ser adquiridos durante el proceso. La evaluación se presenta como un proceso de verificación del dominio de habilidades clave,

necesarias para que los niños y niñas estén preparados para afrontar el siguiente nivel educativo. Aquí se evidencia las expectativas de los padres hacia metas concretas, como el dominio de la escritura de su nombre, una habilidad que será fundamental en su desarrollo, pero no solo esto, sino un aspecto importante cuando se trata del reconocimiento y de la identidad que se desea potenciar en estas etapas de la vida. También denotan aspectos culturales sobre las trayectorias de los niños y las niñas asociados a sentimientos negativos.

Sin embargo, existe un reconocimiento hacia la labor de los docentes, "Digamos que la manera en la que ella trabaja con la niña, ellos trabajan con todo lo que hay en el entorno". "Más que trabajar lo que hay en el entorno, es como utilizar mucho el juego como enseñanza y aprendizaje." (Entrevista P12-Padres Localidad de Barrios Unidos, 2024).

se refleja el enfoque pedagógico de la docente, que no solo evalúa los conocimientos de los niños, sino que también utiliza las actividades rectoras y enfoques participativos, como el juego, para facilitar el aprendizaje. Esto muestra cómo la capacidad docente permite la integración de estrategias diversas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, ajustando la evaluación a un enfoque práctico y vivencial.

Un aspecto no menos importante es la comunicación que pueden recibir. La *comunicación* no solo se limita a las interacciones dentro del aula, sino que también involucra a las familias en el proceso educativo, mostrando cómo una buena comunicación puede facilitar un aprendizaje personalizado. Una madre refiere: "Hay que reforzar lo que hago, porque lo veo cómo está muy bonito, al nivel de los otros niños, entonces yo le pregunté a ella y le dije, ¿qué puedo hacer yo en casa para ir trabajando?" (Entrevista P17-Padres Localidad de La Candelaria, 2024). Un claro ejemplo de que, mediante una comunicación abierta, se les permite a los padres que participen activamente en el proceso educativo de sus hijos. Otra respuesta asociada al respecto señala que: "muy buena docente, entonces ella tiene muy buena comunicación con los niños, que tienen buena comunicación" (Entrevista P18-Padres Localidad de Rafael Uribe Uribe, 2024). Resalta la importancia de la comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes. Esta comunicación facilita la creación de un ambiente de confianza donde los niños pueden expresarse y aprender sin temor, y los padres, al ser informados, pueden involucrarse activamente en el proceso educativo. Este enfoque de comunicación sugiere que el docente no solo evalúa a los estudiantes en el aula, sino que también está dispuesto a ofrecer orientación sobre cómo los padres pueden reforzar el aprendizaje desde el hogar, asegurando que el proceso sea más completo y colaborativo.

En relación con el seguimiento de las evaluaciones, “digamos, lo que hace es por WhatsApp; a cada papá le va escribiendo, mira, refuézale tal cosa; a tu niño le faltó esto a la niña, por eso digo que la diferencia entre los chiquitines, no sé si es la profesora” (Entrevista P16-Padres Localidad de Puente Aranda, 2024). Se destaca la importancia de la comunicación continua y la retroalimentación en el proceso de evaluación. El uso de WhatsApp como medio para brindar información detallada a los padres sobre las áreas que necesitan refuerzo es un ejemplo claro de cómo una buena comunicación permite que los padres se mantengan informados y puedan apoyar el aprendizaje de manera efectiva desde casa. Otro señala: “La retroalimentación no es mucha, cuando, por ejemplo, vamos a buscar a la niña al colegio, que tenemos la oportunidad de hablar con las profes, o sea, no hay como esa, como esa comunicación de que venga, papito, mire, hagan esto”(Entrevista P15-Padres Localidad de Antonio Nariño, 2024).

Resalta una limitación en la *comunicación* y la retroalimentación. Aunque los padres tienen la oportunidad de hablar con los docentes, la información sobre el progreso del estudiante no siempre se transmite en esos espacios.

Se refleja la necesidad de fortalecer la comunicación entre la escuela y las familias para que el proceso educativo sea más integral. Señalan que: Incorporar más a la familia, así sea que sea, para que sea obligatorio, porque pues nosotros tenemos, o sea, como docente, el Ministerio de la ministra de Educación tiene que velar por el bienestar de los niños y asegurarse de que el aprendizaje no solamente sea en la escuela, sino que sea complementario con los papitos y que todo eso sea un conjunto y haya un acompañamiento. (Entrevista P14-Padres Localidad de Mártires, 2024). Las familias también son conscientes de que la participación familiar en el proceso evaluativo es clave para un aprendizaje efectivo, por lo que enfatizan la importancia de una comunicación fluida y constante.

Otro espacio y forma de comunicar los avances de los niños y las niñas se encuentra en los boletines; una madre señala:

Mi hija usa gafas y hay veces ella no las usa, entonces ahí en observaciones está esto, esto yo lo primero que miro yo tenga a ver si usted este mes, si uso o no uso las gafas, entonces ya la profe me va comentando y me va diciendo, entonces eso es lo que, o sea lo que realmente miro en sí, pues son como las observaciones y las notas no, no tanto y pues sí me fijo en las fallas y cositas. (Entrevista P8-Padres Localidad de Kennedy, 2024)

Un padre señala:

Pues mira, aquí en el boletín solamente ella tiene caritas alegres y bueno, no tiene ninguna carita triste y dice observaciones ninguna” (Entrevista P19-Padres Localidad de Ciudad Bolívar, 2024). Haciendo evidente como el registro de observaciones tiene una importancia en esta etapa de educación inicial, menciona un consolidado en el que el docente utiliza un sistema de caritas para calificar el progreso de los estudiantes. Aunque este sistema puede ser útil para algunos padres, también señala una limitación en la *comunicación* de la retroalimentación. La falta de observaciones más detalladas puede dificultar que los padres comprendan el verdadero progreso de sus hijos y lo que ellos como familia necesitan fortalecer. Otra madre señala: “Pues realmente lo que siempre miro son las observaciones que vienen y pues en lo así, pero en las notas no” (Entrevista P11-Padres Localidad de Suba, 2024). Resalta cómo la familia prioriza las observaciones de la docente sobre las calificaciones formales.

Este enfoque personalizado de la evaluación permite que la docente tome en cuenta aspectos individuales, como el uso de gafas, que pueden impactar directamente en el rendimiento académico de la niña. Lo que habría que reflexionar si es en el tiempo apropiado, es decir, si lo observado o registrado se comunica a tiempo, sobre todo porque hay situaciones en la vida de los niños que son determinantes, sobre todo porque, aunque le comunica lo de las gafas, se podría decir que un intervalo de tiempo de un mes para saber si las uso o no, no es apropiado. Entonces la evaluación se convierte en un proceso más humano, enfocado en el bienestar del estudiante, lo que facilita la acción de los padres al estar mejor informados sobre las necesidades específicas de sus hijos.

Se observa cómo la evaluación y el desarrollo integral del estudiante se interrelacionan de manera que permiten diferentes acciones, no solo dentro del aula, sino también en el hogar. El enfoque en el desarrollo integral de los niños va más allá de la simple evaluación académica, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y prácticos, es importante como los padres señalan las tareas y actividades complementarias para la casa como parte de ese proceso evaluativo al mencionar que:

Bueno, las tareas yo digo que son acorde a la edad ya lo que ellos están viendo a lo que se espera de ellos, es decir, eh, creo que son como 3 cuadernos que manejan uno de escritura y cositas así, o sea como de letras y esas cosas otro de matemáticas y cosas como como lógicas y otro algo como de la granja, o bueno, donde ya hay, pues involucrar más cositas del Campo

bueno de la vida en general, del agua ...etc. (Entrevista P2-Padres Localidad de Chapinero, 2024)

Revela un enfoque evaluativo que considera el desarrollo integral de los niños, al integrar tareas que no solo se enfocan en habilidades cognitivas como la escritura y las matemáticas, sino también en conocimientos más amplios relacionados con el entorno, como el cuidado del agua, la naturaleza y los animales. Este tipo de evaluación permite que los niños desarrollen habilidades que van más allá del aula, contribuyendo a su crecimiento emocional y práctico al mismo tiempo que los prepara para ser ciudadanos conscientes y responsables con el mundo que los rodea.

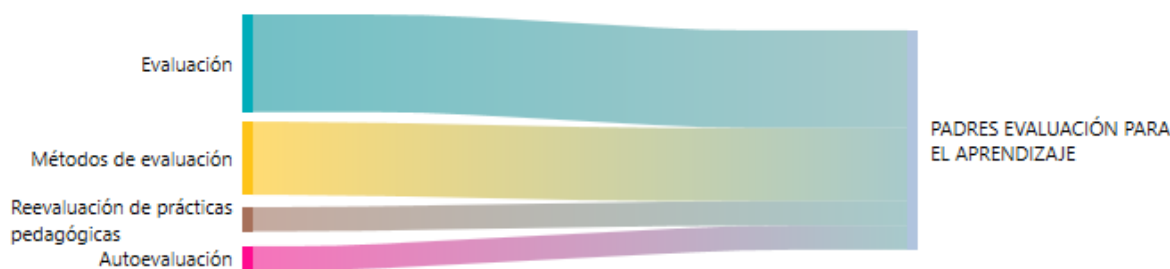
En este mismo sentido, continúa diciendo otro padre:

Pues bueno, de lo del proyecto de granja, pues ni se diga que en la casa hay huerta. Nosotros tratamos de pensar mucho en el planeta, del cuidado de los animales, del agua, de todo. Entonces digamos que todo el tiempo estamos hablando de esas cosas. (Entrevista P20-Padres Localidad de Sumapaz, 2024)

Destaca cómo el docente y la familia colaboran para reforzar el desarrollo integral del niño. En este caso, el proyecto de granja y la huerta en casa sirven como una extensión del aprendizaje, donde la evaluación no solo se realiza a través de las tareas académicas, sino también mediante actividades prácticas que permiten a los niños aplicar lo aprendido en su vida cotidiana. Esto refuerza la importancia de un enfoque educativo que no solo valore los conocimientos, sino también las habilidades prácticas y la conciencia ambiental, contribuyendo a un desarrollo integral.

Figura 42

Diagrama Sankey de las comprensiones de evaluación para el aprendizaje



Nota. Software Atlas. Ti 23.

En cuanto a los métodos de evaluación, muchos padres mencionan que, en su experiencia con sus hijos, el uso de caritas felices es una práctica recurrente. Este aspecto, que ya ha sido

destacado a lo largo del documento, requiere una transformación desde la práctica pedagógica. Una madre relata cómo su hija experimenta diversas emociones frente a esta metodología y cómo, desde su rol materno, trata de guiarla para comprender qué se espera de ella, refiere:

Ella hay veces la misma niña, me dice Eh, mamá, es que la profe me puso una carita así, pero yo no sé por qué? ella a Julianito, entonces le puso otra carita más feliz, entonces yo le digo amor, pero es que en algo fallas tú, digamos la niña hace el número bien en el cuadrito y tú te sales un poquito pues tú estás fallando, cierto? (Entrevista P6-Padres Localidad de Tunjuelito, 2024).

La interacción entre madre e hija en la frase muestra la capacidad de los padres para reconocer que pueden potenciar y cómo pueden de cierta manera reparar las frustraciones que algunas acciones desde el aula les producen a los niños, y es que la evaluación va más allá de clasificar el nivel de avance o retroceso; la evaluación debe comunicarle a quien está siendo evaluado en qué puede mejorar y cómo hacer para lograrlo. Debe quedar la claridad y no el sentido de incomprensión frente a lo que está pasando.

Se puede observar cómo las emociones juegan un papel clave en el proceso evaluativo. La reflexión que prima es que los docentes y las familias adapten sus acciones para apoyar mejor el desarrollo de los estudiantes, asegurándose de que el enfoque emocional sea considerado en la evaluación. Una madre señala: “Digamos que sí hay niños que de pronto una carita triste como que nos desanima. Entonces, de pronto, sí buscar de pronto otra manera de cómo evaluarlos para no, cómo no tener esa dificultad con los niños” (Entrevista P7-Padres Localidad de Bosa, 2024). Hace evidente la importancia de cómo las emociones del niño impactan la evaluación y el aprendizaje. Las caritas tristes, que tradicionalmente podrían usarse como indicadores de que algo no está bien, pueden generar sentimientos de desánimo en los niños, lo que a su vez podría afectar su disposición para aprender. En este sentido, se menciona que los docentes busquen alternativas para evaluar a los niños sin recurrir a símbolos que puedan tener un impacto negativo en su autoestima. Esto refleja un enfoque en el bienestar emocional del niño, mostrando que las emociones no solo son importantes para la relación entre el docente y el estudiante, sino también en cómo se estructuran las evaluaciones para apoyar el desarrollo emocional positivo.

Sin embargo, también se presenta una crítica al sistema de evaluación en la frase “¿Esto, o sea, siento que es como demasiado flojo, o sea, como está, como muy floja la dinámica de retroalimentación de sugerencias?” (Entrevista P5-Padres Localidad de Usme, 2024). Esta

preocupación subraya la necesidad de una retroalimentación más sólida y específica por parte de la docente. Aunque se utilizan métodos visuales como las caritas felices, algunos padres sienten que la falta de sugerencias más concretas sobre el desarrollo del niño puede dificultar su comprensión del proceso de aprendizaje. La crítica refleja la importancia de que los métodos de evaluación sean no solo motivacionales, sino también informativos, brindando a los padres herramientas claras para apoyar a sus hijos en casa.

Así, tanto los docentes como las familias juegan un papel crucial en el proceso de evaluación, colaborando para fomentar un aprendizaje que abarca todas las dimensiones del niño, contribuyendo a su desarrollo. Un padre señala como, al comunicarse sobre el proceso de su hijo, puede estar al tanto de que específicamente potenciar, *“En este caso, debe reforzar estas varias. o está desconcentrado y ya uno como padre lo va ayudando, trabajando en casa y junto con el profesor”* (Entrevista P15-Padres Localidad de Antonio Nariño, 2024).

se refleja cómo la evaluación también toma en cuenta los factores emocionales y de concentración de los niños. Cuando un niño está desconcentrado, puede ser un indicador de que hay algo emocionalmente que lo está afectando, lo que afecta directamente su capacidad de aprender y desempeñarse adecuadamente en las tareas.

Se puede observar cómo los métodos de evaluación en el contexto educativo permiten una variedad de acciones que se adaptan a las necesidades de los estudiantes, destacando la importancia de una evaluación integral que trascienda las calificaciones tradicionales. Otro ejemplo refiere que: *“Bien ella, siempre que, en estos días, hace poquito llegó y me dijo, hoy me porté excelente y salí muy bien en la evaluación, siempre esta conversa conmigo, como le fue qué hicieron si jugaron, ¿qué a qué te aquí? ¿Qué actividad hicieron? Jugaron con plasti, te pintaron”* (Entrevista P8-Padres Localidad de Kennedy, 2024).

se enfoca en el proceso de aprendizaje y la experiencia del estudiante. La comunicación abierta sobre las actividades realizadas en clase y el desempeño del niño o la niña, permite que los padres estén al tanto del progreso de su hijo, contribuyendo así a una evaluación más detallada y un acompañamiento continuo desde el hogar.

La comunicación constante entre padres y docentes se identifica como una de las áreas de mejora, y radica en la necesidad de una retroalimentación más detallada y sugerencias claras que faciliten un seguimiento más efectivo del desarrollo integral y emocional de los niños. Frente a actividades en que los niños no alcanzan a cumplir el objetivo de aprendizaje se observa cómo los

padres no solo se centran en la medición del aprendizaje, sino también en el fomento de la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes. La primera frase, “O no, más bien, yo le digo, pero bueno, creo, no importa, vamos a intentarlo, vamos a seguir” (Entrevista P1-Padres Localidad de Usaquén, 2024).

Refleja un enfoque positivo y resiliente, en el que el padre busca transmitir un mensaje de perseverancia al estudiante. Esta respuesta ante las dificultades denota un estilo de evaluación que promueve el esfuerzo y el valor de intentarlo, independientemente de los resultados inmediatos. La actitud de los padres es fundamental en el aprendizaje emocional, donde el error no es visto como un fracaso, sino como una oportunidad para mejorar.

Es importante entender las realidades particulares que tiene cada familia en cuanto a su organización, su estilo de crianza y lo que priorizan dentro del hogar. Los procesos de aprendizaje de los niños se conectan en los diferentes espacios que transitan y cada actor de la comunidad educativa tiene su manera de entender y priorizar acciones precisas sobre el desarrollo, una madre señala:

Pues digamos que mis dinámicas muchas veces no me permiten hacer el acompañamiento de tareas full con ella, entonces... Ya sea porque estoy ocupada, viendo cosas, trabajando, lo que sea, o el fin de semana, pues nosotras no vivimos con el papá, entonces generalmente los fines de semana son para irnos con él o lo que sea, y pues yo creo que una o dos veces me he llevado tareas para allá, pero pues digo, o sea, tienen solamente un ratico para compartir y para ponerlos a hacer tareas, pues no. (Entrevista P4-Padres Localidad de San Cristóbal, 2024)

Se evidencia como el acompañamiento de las tareas puede verse reducido debido a diversas circunstancias. aunque la intención de involucrarse está presente, las responsabilidades personales y familiares restringen la oportunidad de apoyarlos plenamente. Claro, sin que esto signifique que el niño no está aprendiendo al no realizar la actividad complementaria para la casa. Esto muestra cómo la participación, aunque valiosa, puede verse influenciada por factores externos que afectan la capacidad de acompañar el proceso de aprendizaje en el hogar. En este sentido, el docente también juega un papel clave al ofrecer alternativas y estrategias que permitan a los padres involucrarse de manera flexible.

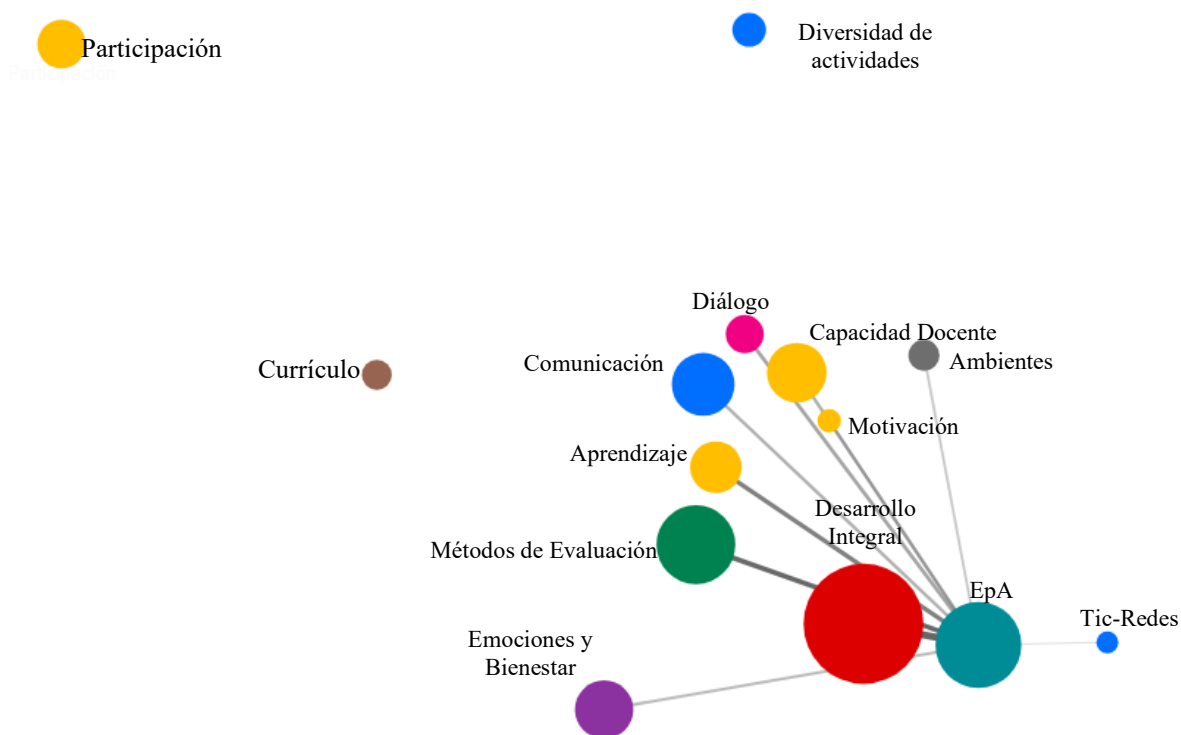
La siguiente frase, Pero la niña sí llega y me dice, por ejemplo, Mami. Hoy nos tocó exponer porque la profesora también la hace, las pone a exponer desde chiquititos, pues hoy nos

tocó exponer tal cosa y la profe me dijo que me había ido excelente, que muy bien. (Entrevista P20-Padres Localidad de Sumapaz, 2024)

Resalta la importancia de la participación activa de los niños en las dinámicas del aula, como las exposiciones. Cuando los docentes fomentan la participación de los estudiantes desde temprana edad, no solo fortalecen sus habilidades de comunicación, sino que también permiten que la evaluación se base en la acción directa del estudiante. La retroalimentación positiva del docente, al decir que la niña lo hizo excelente, refuerza la idea de que la participación activa en clase puede ser un indicador importante en el proceso de evaluación, además de motivar al niño a seguir participando con confianza. La Figura 43 continúa la secuencia de análisis al representar lo anterior.

Figura 43

Diagrama de fuerzas que inciden en la evaluación para el aprendizaje



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

La evaluación en este caso no solo considera el desempeño individual de los estudiantes, sino también el impacto de la colaboración de los padres en el desarrollo integral de los niños. Al planificar actividades regulares que involucren a las familias, el docente asegura que el aprendizaje

no se limite al aula, sino que se extienda a los hogares, lo cual puede potenciar la motivación y el interés por aprender. “Entonces, Eh, tratar como de planificar actividades donde los padres estén involucrados, es que, si quiera una vez por mes o cada 15 días, o no sé” (Entrevista P3-Padres Localidad de Santa Fe, 2024). Pone de manifiesto la importancia de diseñar actividades que promuevan la participación activa de los padres en el proceso educativo.

En el diagrama de fuerzas que se muestra en la figura 43, se puede observar cómo ciertas fuerzas y dinámicas están vinculadas al desarrollo integral y al aprendizaje a través de diversos métodos de evaluación. Sin embargo, existen fuerzas que se encuentran más alejadas, como el currículo, la participación y la diversidad de actividades, que parecen orientarse en una dirección diferente y sin relación alguna con la evaluación para el aprendizaje ni el desarrollo integral. Por otro lado, un elemento significativo es el uso de las TIC y las plataformas digitales para la comunicación con la comunidad educativa. Aunque estas herramientas ejercen una influencia directa en la evaluación para el aprendizaje, su impacto se relaciona principalmente con la posibilidad de ofrecer retroalimentación oportuna y eficaz, pero su uso y mediación dependen de la capacidad docente.

Por ejemplo, una madre señala lo siguiente. Ella tiene una aplicación de Dojo o algo así que tenemos chicos. Entonces la motivación, por lo menos en mi hijo, es ganar puntos. Sé que tengo que trabajar porque mi monstruo tiene que ganar puntos; ya fue premiado por tener cada mes premian a los niños que más puntos.(Entrevista P11-Padres Localidad de Suba, 2024)

Muestra cómo el uso de aplicaciones y plataformas digitales también puede incentivar la participación de los niños en su proceso de aprendizaje. A través de esta herramienta, se fomenta una participación, donde la motivación está vinculada a un sistema de recompensas que refuerza la idea de que el esfuerzo y la participación se incentivan y tienen reconocimiento. Esto resalta la importancia de la tecnología como un medio para involucrar tanto a estudiantes como a padres, y cómo este tipo de evaluación basada en puntos puede generar un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo.

Para los padres de familia, otro aspecto de gran importancia en los procesos de evaluación está relacionado con las emociones; en esta línea, una madre refiere:

“Sí, mira que sí. Ella sí, sí, así si es una profesora que da esa, ¿eh? Esos conocimientos, como que le dice, mira, pasa, esto está pasando esto con la niña, la niña o, por ejemplo, había canciones. María es muy alegre y había tiempos que la niña llegaba, no sé pronto

triste o aburrida al colegio y ella no pasaba ese día cuando ella me decía, mira, pasó algo con María José. Hoy no se rio. (Entrevista P1-Padres Localidad de Usaqué, 2024).

se muestra cómo el docente no solo evalúa el desempeño académico de los niños, sino también su estado emocional. El docente observa y comunica a los padres cualquier cambio en el estado de ánimo de los estudiantes, lo cual es una forma de evaluación emocional que influye directamente en cómo se maneja el aprendizaje de ese día. La importancia de reconocer las emociones de los estudiantes y su impacto en el ambiente de aprendizaje es crucial para un desarrollo integral. Esta práctica permite al docente adaptar su enfoque según las necesidades emocionales de los niños.

Dentro de las acciones específicas que los docentes hacen frente al reconocimiento de las emociones, se señala: “Que yo me acuerde, el libro de emociones que hacíamos entonces, Eh, ¿Qué, ¿cómo te cómo sientes? ¿Cómo se siente tu hijo hoy entonces? Muchas veces no era escribirlo porque ellos no lo escriben, sino dibújalo” (Entrevista P10-Padres Localidad de Engativá, 2024). Evidencia una metodología de evaluación que incorpora las emociones a través de actividades prácticas y expresivas, como el uso de un "libro de emociones". Este enfoque permite que los niños expresen su estado emocional de manera visual, lo cual es especialmente útil en etapas tempranas, donde el lenguaje escrito aún está en desarrollo. A través de este tipo de actividades, el docente evalúa el bienestar emocional de los niños y proporciona un espacio donde las emociones se validan, ayudando a que los niños aprendan a reconocer y manejar sus sentimientos.

Que los niños puedan ser evaluados desarrollando las actividades que les gustan es importante, la madre refiere: “Digamos que ella es feliz trabajando con pintura y plastilina” (Entrevista P2-Padres Localidad de Chapinero, 2024), resalta cómo las emociones positivas, como la felicidad, se asocian con el aprendizaje cuando se utilizan métodos que estimulan la creatividad y el juego. El hecho de que un niño disfrute de actividades como pintar y trabajar con plastilina demuestra cómo la experiencia emocional en el aula puede facilitar la participación y el compromiso de los estudiantes con el contenido académico. En este caso, la emoción de la niña influye en su disposición para aprender, y la evaluación de su progreso está ligada tanto a su alegría como a su participación activa en estas dinámicas.

Lo anterior ilustra cómo las emociones tienen un papel fundamental en la evaluación del proceso educativo. La capacidad del docente para identificar y responder a las emociones de los

niños permite crear un entorno donde los estudiantes no solo son observados, sino que también se les comprende y visibiliza emocionalmente, lo que favorece su desarrollo integral y su motivación para participar en el aprendizaje.

7.2.1.4 Comprensiones de los Niños Acerca de la Categoría.

El diagrama Sankey presentado en la Figura 44, ofrece una representación clara de las interrelaciones que estructuran la experiencia de la evaluación desde la perspectiva de los niños. La evaluación aparece como un nodo central que distribuye flujos hacia diversos elementos, destacando su conexión directa con los instrumentos de evaluación, que funcionan como medios clave para estructurar el aprendizaje. La amplitud de los flujos hacia el aprendizaje resalta cómo la evaluación actúa como una herramienta para visibilizar lo que los niños adquieren en términos de conocimientos y habilidades.

Figura 44

Diagrama Sankey de las comprensiones de los niños y niñas sobre la evaluación para el aprendizaje

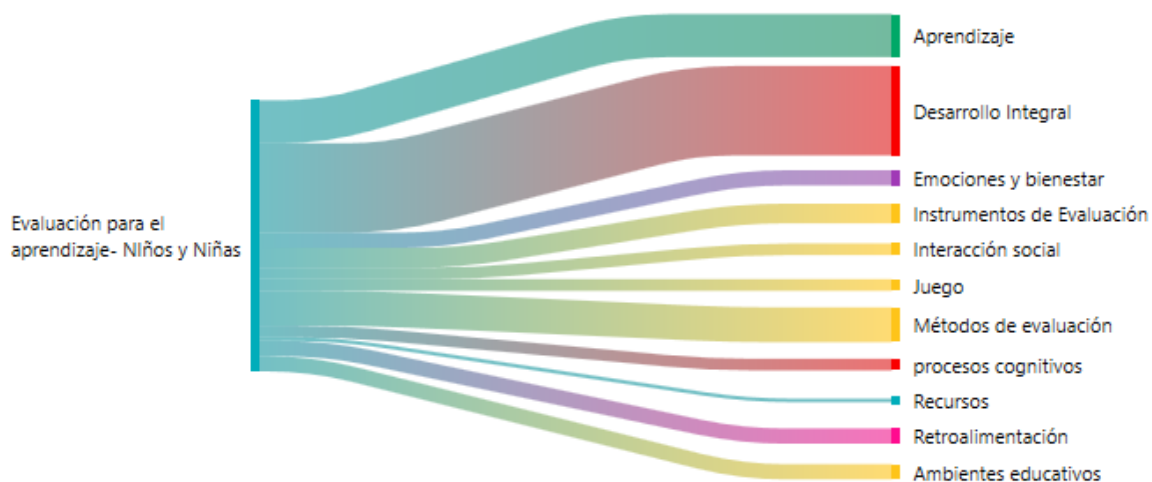


Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Un flujo notable conecta la evaluación con el desarrollo integral el cual se puede ver en la siguiente Figura 44, destacando que este proceso no se limita al ámbito cognitivo, sino que también engloba las dimensiones emocionales, físicas y sociales del desarrollo de los niños. Aunque las emociones presentan un flujo más reducido, su presencia en el diagrama indica que las experiencias evaluativas tienen un impacto significativo en el bienestar y la motivación de los niños, lo que subraya la importancia de considerar estas dinámicas en los contextos educativos.

Figura 45

Diagrama Sankey de los aspectos que influyen en la evaluación para el aprendizaje desde las comprensiones de los niños y niñas



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Otro aspecto clave del diagrama es la diversidad de métodos de evaluación identificados, donde destacan los métodos cognitivos, la retroalimentación y la interacción en ambientes educativos. La proporción de flujos hacia estos métodos sugiere que son prácticas reconocidas por los niños como relevantes para su aprendizaje, reforzando la importancia de un enfoque integral que combine diversos métodos para fomentar un aprendizaje significativo.

En general, el diagrama Sankey destaca cómo la evaluación no opera de manera aislada, sino que fluye y converge con otros nodos esenciales del desarrollo infantil. Los flujos amplios hacia elementos como el aprendizaje y el desarrollo integral, y los más específicos hacia métodos de retroalimentación y ambientes educativos, ofrecen una visión visualmente impactante de cómo las múltiples dimensiones de la evaluación están interrelacionadas y afectan las experiencias de los niños.

En primer lugar, es importante situar el aprendizaje en el nivel de relevancia que es para los niños y las niñas, ellos por supuesto, saben que el espacio del ambiente escolar está diseñado para que ocurran múltiples aprendizajes, estos los hacen visibles a través de las experiencias que pueden vivir en su cotidianidad, pero también con aspectos claves de cómo sienten ellos que los evalúan. Al contrario de lo que se pudiera imaginar, culturalmente desde sus familias y desde otros

actores se transmiten conceptos culturalmente sobre la evaluación y ellos los comprenden porque así los vivencian.

Para los niños, la evaluación se vincula principalmente con acciones concretas dentro de su experiencia escolar, especialmente aquellas relacionadas con el cumplimiento de tareas o el desempeño ante preguntas del docente. Esta asociación se evidencia en afirmaciones como: "Es cuando a uno lo ponen a hacer tareas, es cuando nos dejan tareas para la casa, cuando le ponen la tarea y se porta bien y juicioso" (Entrevista N1-Estudiante 1, 2024), donde la evaluación se percibe como un acto ligado a la conducta y al deber cumplido. De igual forma, otra perspectiva complementa esta visión al señalar: "Evaluación es cuando a uno le preguntan algo y a uno ya le mostraron" (Entrevista N12-Estudiante 12, 2024), lo que sugiere que el acto de ser evaluado se entiende como una verificación de un aprendizaje previamente compartido por el maestro. Esta última visión resalta la importancia que los niños otorgan al acompañamiento previo, entendiendo la evaluación no como algo sorpresivo o punitivo, sino como la continuación de un proceso de enseñanza.

La evaluación es descrita por los niños y niñas como un proceso de diálogo o intercambio, tal como se refleja en expresiones como: "es cuando a uno le preguntan algo y uno tiene que contestar" o "cuando le hacen preguntas y le dicen cuáles son" (Entrevista N9-Estudiante 9, 2024). Estas respuestas evidencian que, para ellos, la interacción directa con los docentes constituye un elemento central en la dinámica de evaluación, destacando la dimensión comunicativa como una vía fundamental para construir y comprender su propio aprendizaje.

Algunos niños pueden asumir un papel de protagonismo o confianza en sus habilidades para comprender los procesos evaluativos; la frase "yo soy la única que sé sobre evaluaciones" (Entrevista N5-Estudiante 5, 2024), refleja cómo esto puede ser interpretado como una necesidad de validación o como un sentido de seguridad en lo que han aprendido.

Los niños y niñas expresan sentirse evaluados a partir de ciertas acciones que median las prácticas educativas. Frases como "ponerle cuidado a la profe para aprender", "hacer silencio" y "escuchar todo lo que diga la profe" (Entrevista N13-Estudiante 13, 2024), reflejan que perciben la evaluación muy ligada a su conducta y disposición dentro del espacio escolar. No obstante, más allá de una simple obediencia, los niños priorizan la atención como un medio fundamental para desarrollar habilidades importantes para su proceso de aprendizaje.

Los niños asocian la evaluación con palabras como "descifrar", "entender", "avanzar", "descubrir", "ser más fuerte", y "recordar". (Entrevista N1-20-Estudiante 1-20, 2024). Estas ideas muestran que, para ellos, la evaluación va más allá de una actividad puntual y se convierte en un vehículo para el crecimiento personal y académico. y frente a las acciones específicas que reconocen que hacen los docentes cuando evalúan señalan palabras como: "revisar, mirar, conocer, ver bien"(Entrevista N1-20-Estudiante 1-20, 2024), lo que evidencian que los niños valoran la revisión como un paso esencial en el proceso de aprendizaje y evaluación. Para ellos, la revisión no solo es una práctica técnica, sino una oportunidad para asegurar que han cumplido con las expectativas y que han comprendido lo que se espera de ellos.

En conjunto, las respuestas de los niños y niñas reflejan una comprensión de la evaluación como un proceso multifacético que involucra tareas, preguntas, revisión y reflexión, pero que también está mediado por la interacción social, las emociones y el aprendizaje. Su perspectiva pone de manifiesto la importancia de generar entornos de evaluación que favorezcan la comprensión, el desarrollo integral y la validación emocional.

En relación con el aprendizaje, los niños lo asocian directamente con el pensamiento y la adquisición de conocimientos, como se evidencia en expresiones como: "pensar mucho", "neuronas" y "aprender" (Entrevista N1-20-Estudiante 1-20, 2024). Estas asociaciones muestran que perciben el aprendizaje como una actividad activa, ligada al esfuerzo mental y a la construcción de saberes. Por otra parte, la evaluación evoca en ellos una variedad de emociones: desde satisfacción y felicidad, una estudiante señala: "feliz porque me pude sacar una A"—, hasta tristeza frente a resultados negativos, al señalar que cuando no le ponen carita feliz en sus actividades se siente "triste"—(Entrevista N4-Estudiante 4, 2024). Esta dualidad emocional subraya la necesidad de considerar el componente afectivo dentro de los procesos evaluativos, ya que influye directamente en la manera en que los niños se relacionan con su propio aprendizaje.

En una de las actividades mediadas por el juego semiestructurado dirigido que pretendía colocar muchos recursos a disposición de los niños para que ellos evaluaran, llama la atención que el primer recurso que utilizaron para hacerlo fueron los sellos de caritas felices, al preguntarles sobre qué estaban haciendo, estas fueron algunas de sus respuestas: "estoy calificándolo porque lo hizo mal" y "qué significa que lo hizo muy bien" (Entrevista N2-Estudiante 2, 2024).

Es importante señalar como los niños a través del juego, reproducen como vivencian la evaluación con aspectos solo de comprobación donde no hay una retroalimentación. Un ejemplo

es la frase "a veces me queda mal, pues a veces me pueden calificar mal" (Entrevista N16-Estudiante 16, 2024). Refleja cómo las calificaciones impactan directamente en la autopercepción y confianza de los niños. Para algunos, esto genera un efecto negativo, mientras que, para otros, recibir calificaciones positivas se asocia con orgullo y reconocimiento frente a aspectos de valoración de la retroalimentación positiva y afectiva.

Frases como "que la profe me revise las tareas con amor y cariño" (Entrevista N19-Estudiante 19, 2024), destacan la importancia de un enfoque afectivo en la evaluación. En un diálogo que se sostuvo con un niño mientras colocaban a otros compañeros caritas felices en los trabajos fue el siguiente:

- ¿Te gustaría que te colocaran esa cara?

- "no", "por qué se siente triste". (Entrevista N6-Estudiante 6, 2024)

Lo anterior, evidencia que los niños reflexionan sobre los efectos de las calificaciones en sus emociones y las de sus compañeros. Estas respuestas muestran una sensibilidad ética sobre cómo se sienten evaluados y cómo se puede interpretar la evaluación en términos de justicia y bienestar.

Los niños y las niñas perciben la evaluación como un proceso integral que combina aprendizaje, retroalimentación emocional y juicio de desempeño. Este análisis resalta la importancia de diseñar sistemas de evaluación sensibles a las emociones, claros en sus propósitos y centrados en el desarrollo integral de los estudiantes. Un diálogo con ellos durante una de las actividades del juego semiestructurado dirigido fue:

Maestra: ¿Cómo le fue a ese niño? ¿Qué estás haciendo?

Niño: estoy calificándolo porque lo hizo mal

Maestra: ¿qué le estás colocando? ¿Y qué es? ¿Qué significa eso?

Niño: que lo hizo muy bien

Maestra: ¿a ti te gusta que te califiquen así?

Niño: a veces sí y otras veces no

Maestra: ¿Por qué?

Niño: porque si a veces me queda mal, pues a veces me pueden calificar mal (Entrevista N14-Estudiante 14, 2024)

Cuando durante la actividad se vio a un niño poniendo caritas tristes este fue el diálogo.

Maestra: ¿A ti te gusta que te pongan eso?

Niña: no

Maestra: ¿ Por qué?

Maestra: ¿ qué significa eso Danna?

Niña: que te equivocaste. (Entrevista N3-Estudiante 3, 2024)

A partir de estas respuestas y asociaciones, se puede analizar cómo los niños comprenden la evaluación a partir de lo que han experimentado. Para ellos, esta se vincula directamente con juicios visibles, como símbolos o calificaciones, que son percibidos más como sanción que como guía de mejora. Las emociones emergentes frente a ser evaluados —como la inseguridad o el rechazo a ciertos símbolos— reflejan una concepción evaluativa centrada en el error más que en el proceso de aprendizaje.

Los niños conectan la evaluación con el aprendizaje concreto, como se evidencia en "¿Cómo aprendí a sumar $1+1$? Yo antes no sabía, pero ahora sí sé sumar $1+1=2$, $2+2=4$, $4+4=8$ "(Entrevista N11-Estudiante 11, 2024). Esto demuestra que reconocen la evaluación como un medio para medir el avance en habilidades específicas. Esto relacionado no en un único momento, sino que cuando hacen sus dibujos sobre qué entienden de evaluación lo plasman en sus dibujos.

También existe una conexión entre evaluación y acciones específicas, frases como "hacer tareas bien", "aprender el tablero de autoconsulta", y "aprender las letras hasta la z" (Entrevista N17-Estudiante 17, 2024), reflejan que los niños relacionan la evaluación con actividades prácticas y dirigidas. Estas tareas se perciben como hitos en su proceso de aprendizaje.

Algo importante para reflexionar es el rol del docente, es importante cambiar hacia una figura más dialógica que genere otro tipo de interacciones cuando se está evaluando. Respuestas como "siempre hacer las tareas bien y mirar a la profe"(Entrevista N18-Estudiante 18, 2024), enfatizan la centralidad de la figura docente en la percepción de la evaluación.

Como cierre, se puede afirmar que la evaluación, desde la mirada de los niños a partir de los que comprenden de la evaluación, se configura como un conjunto de acciones concretas vinculadas a la ejecución de tareas y al cumplimiento de expectativas explícitas por parte del adulto. Esta percepción evidencia una fuerte dependencia de la aprobación docente y del cumplimiento normativo, lo cual limita la comprensión de la evaluación como un proceso formativo, reflexivo y autónomo. Por ello, resulta fundamental repensar el rol del docente en clave dialógica, fomentando interacciones más horizontales que permitan a los niños comprender la

evaluación no solo como un juicio externo, sino como una oportunidad para reconocerse, expresarse y construir activamente su propio aprendizaje.

7.2.2 Categoría desarrollo integral

En esta categoría se dio inicio al análisis de las diversas comprensiones de los actores de la comunidad escolar, comenzando por los expertos seleccionados para contribuir en esta investigación que pretende a partir de la evaluación para el aprendizaje favorecer el desarrollo integral, para ello es crucial comprender el desarrollo. En la nube de palabras que está a la izquierda, creada a partir de las palabras clave identificadas en los diálogos durante el proceso de limpieza de datos, se puede observar que, para los expertos, el término desarrollo aparece como el eje central la educación y está estrechamente vinculada al desarrollo. Este vínculo puede ser favorecido mediante modelos, herramientas y procesos. La educación inicial se destaca como un componente crucial, haciendo hincapié en la importancia de los primeros años en la formación de los niños. Además, la diferenciación muestra el interés por atender las diversas necesidades de los estudiantes, garantizando una enseñanza personalizada.

En la Figura 46 se resaltan aspectos educativos como sociales y emocionales en la formación de los niños, con un fuerte compromiso hacia la sostenibilidad y el impacto a largo plazo que ocurre cuando se aporta a la infancia.

Figura 46

Nube de palabras de las comprensiones de los expertos y docentes acerca de desarrollo



Expertos



Docentes

Nota. Elaboración propia generado por [Generador de nube de palabras y creador de nubes de etiquetas gratis y online - NubeDePalabras.es](#).

Desde la perspectiva de las familias, se visibiliza la comprensión de que el desarrollo debe ser integral, destacando la importancia del contexto familiar en ambos procesos: tanto en la educación como en el aprendizaje. Además, este término se asocia, aunque con menor visibilidad, al contexto y los ambientes que influyen en los niños. También se destaca la relevancia de las actividades, las experiencias y la cotidianidad en las que están inmersos los niños. Los padres reconocen la importancia del maestro y de las familias en el proceso de favorecer el desarrollo integral. Asimismo, se valora el aspecto de la diversidad y la necesidad de entender el proceso único de cada niño o niña.

También resulta relevante destacar el reconocimiento de ciertos aprendizajes específicos en esta etapa de la niñez, como la adaptación, el compañerismo, la salud, el lenguaje y el manejo de los números. Estos aspectos son valorados por los docentes como esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas, subrayando la necesidad de abordar de manera equilibrada tanto las dimensiones cognitivas como las socioemocionales del aprendizaje.

En cambio, en la nube de palabras de la derecha se evidencia que, para los niños, el desarrollo está relacionado con pensar y aprender, lo que refleja una connotación significativa para entender cómo perciben sus propios procesos. Otra palabra destacada es "cosas", que se asocia a todas las nuevas experiencias que viven a lo largo de su día a día. Estas “nuevas cosas” no siempre están claramente detalladas, pero son identificadas por los niños. Un aspecto importante para ellos son los amigos, lo que está relacionado con la interacción que pueden tener con otros niños.

También aparecen dos palabras vinculadas al concepto de desarrollo: entender y dibujar. La primera podría interpretarse como lo que los niños reciben de otros, mientras que la segunda se relaciona con la manera en que ellos expresan y comunican lo que creen, saben y sienten. Además, se mencionan palabras asociadas a las neuronas y a las emociones, lo cual no solo sorprende, sino que resalta las capacidades de los niños cuando se les brindan espacios de participación efectivos.

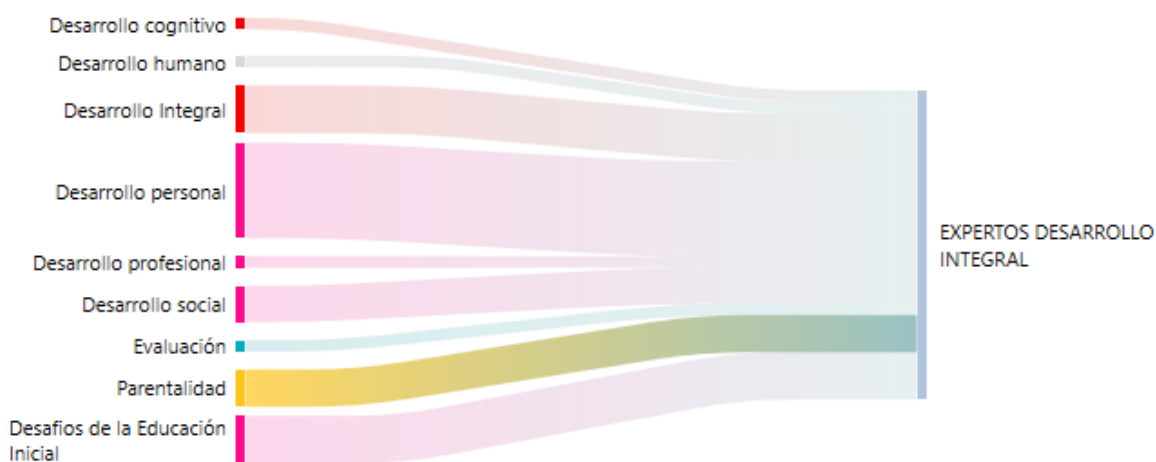
7.2.2.1 Comprensiones de los Expertos Acerca de la Categoría.

Ahora bien, el diagrama Sankey proporcionado por Atlas. Ti 23 que se muestra en la figura 48, señala como los expertos consideran que se favorece el desarrollo integral y permite visualizar un poco más las conexiones de cada uno de los códigos seleccionados para analizar las categorías en esta investigación.

Es necesario señalar que, cuando se aborda el desarrollo integral está implícito el desarrollo cognitivo, el cual no se limita solo a los aprendizajes formales, sino que está influenciado por múltiples factores, incluidos los contextos sociales y culturales. Como señala durante la entrevista la maestra Fandiño (2023) "No existe cultura humana que sea analfabeta numérica. Sumar y restar es consustancial a la vida humana, a la vida social"(Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024), destacando que las habilidades matemáticas básicas forman parte del desarrollo cognitivo fundamental desde edades tempranas. Además menciona que "Los niños son los que empiezan a clasificar, es una habilidad humana"(Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024), lo que resalta la capacidad cognitiva innata de los niños para organizar su entorno. La Figura 48 presenta un diagrama Sankey que sintetiza las comprensiones del desarrollo infantil desde la perspectiva de los expertos, evidenciando los aspectos que consideran fundamentales en la configuración del concepto de desarrollo en el contexto de la educación inicial.

Figura 48

Diagrama Sankey de las comprensiones de desarrollo para los expertos



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

El desarrollo cognitivo también se nutre de procesos más complejos, como lo propone Zubiría (2023), quien subraya que:

Para mí, la más importante de todas y que hasta ahora ningún colegio, ni preescolar, ni nada enseña es la operación intelectual escuchar. Escuchar, o sea, aprender a escuchar, que implica una cantidad de cosas. Primero que nada, interesarme por escucharte a ti. Segundo, preguntarte. Tercero, sintetizar. Bueno, creo que si enseñáramos a escuchar en verdad a los

niños, a los jóvenes, realmente habría una gran revolución. (Entrevista E4, Experto – Zubiria, 2024)

En su opinión, enseñar a los niños a escuchar realmente les permitiría experimentar una transformación significativa en su capacidad cognitiva. Este proceso de escucha se considera la primera operación cognitiva esencial para la vida práctica, seguida de la lectura y la exposición de ideas. Zubiría destaca que, si se cultivara correctamente esta habilidad, se generaría una gran revolución en el aprendizaje y en el desarrollo.

La educación debe ir más allá de la mera repetición de conceptos, como resalta Fandiño (2024), quien afirma que "Los niños no aprenden los colores porque tú hagas la semana del amarillo; aprenden por contacto" (Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024). Esto implica que el aprendizaje cognitivo debe ser activo, basado en la interacción directa con el entorno y las experiencias vividas, más que en actividades rígidas o repetitivas.

Guzmán (2024) refuerza esta idea, indicando que "los momentos de aprendizaje se producen cuando se reescribe" (Entrevista E1, Experto – Guzmán, 2024), lo cual implica que el desarrollo cognitivo está mediado por las acciones del docente, no solo delegando hacia el niño el desarrollo, sino asumiendo acciones propias de la reflexión acerca de su práctica para tomar decisiones oportunas.

En este sentido, Franco (2024) señala la importancia de la planeación en las actividades pedagógicas, ya que el desarrollo cognitivo debe ir acompañado de objetivos claros. En sus palabras, "El niño aprende cuando tiene tres años, claro que aprende, y yo debo tener un objetivo de aprendizaje cuando hago una actividad con ellos" (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024). Esto subraya la importancia de la planificación consciente y reflexiva para promover el desarrollo cognitivo en los niños, asegurando que las actividades estén orientadas hacia metas de aprendizaje específicas.

Ahora siguiendo el diagrama de Sankey figura 48, resalta el desarrollo humano que no solo tiene relación con el desarrollo cognitivo, sino también con las capacidades emocionales, sociales y éticas necesarias para convivir en sociedad. En este sentido, (Quiroga, 2024), refiere que es importante preguntarse:

¿Cuál es el nuevo corazón o hacer? ¿Cuál es el nuevo cerebro o espíritu que necesita la persona para convivir?. Mientras el hombre es educable, es perfectible, y entonces a eso le

deben apostar las organizaciones a perfeccionar las potencialidades humanas. (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024)

Este perfeccionamiento se refiere a la capacidad de los individuos para alcanzar su máximo potencial, no solo en términos de conocimiento, sino también en su relación con otros y con la sociedad.

Fandiño (2024) señala que “el desarrollo humano comienza desde el nacimiento, cuando el niño empieza a reconocerse a sí mismo” (Entrevista E3, Experto). Este proceso es crucial para el desarrollo emocional y social, pues a través de la autopercepción el niño comprende su lugar en el mundo y su relación con los demás. Está influido por los contextos sociales, culturales y económicos. “El desarrollo está muy marcado por los contextos” refiere (Guzmán, 2024), y ella misma hace hincapié que a pesar de estas diferencias, “¿El desarrollo de un niño del estrato 6 es superior al del otro niño? -no necesariamente” (Entrevista E1, Experto), lo que refleja que las potencialidades humanas no están determinadas exclusivamente por el contexto, sino que son moldeadas por diversas experiencias.

El desarrollo no se limita al ámbito educativo formal, sino que también es profundamente influido por la cultura y la sociedad. Estos contextos configuran los valores, prácticas y expectativas que rodean a los niños y niñas, moldeando sus formas de pensar, actuar y aprender. De esta manera, el crecimiento y la construcción de conocimientos no ocurren únicamente en espacios escolares estructurados, sino que se enriquecen continuamente a partir de las interacciones cotidianas, las tradiciones culturales, los entornos comunitarios y las experiencias familiares. Reconocer esta influencia amplia permite comprender el desarrollo infantil como un proceso dinámico, situado y diverso, estrechamente vinculado a los entornos sociales y culturales en los que los niños se desenvuelven.

Sánchez (2024) afirma que:

El proceso de desarrollo del ser humano pasa por la escuela, pero sobre todo pasa por la cultura, la sociedad. Lo que aprendemos de manera natural, el lenguaje, el tipo de relacionamiento, sí... la civilización humana en últimas, eso es más veloz y potente que la educación. (Entrevista E6, Experto – Sánchez, 2024)

Esta afirmación invita a repensar el papel de la educación formal frente a los múltiples aprendizajes que emergen de manera natural en contextos sociales y culturales. Reconocer esta potencia de la experiencia cotidiana y comunitaria en la formación humana es clave para

comprender que la escuela no puede ser un espacio aislado, sino que debe dialogar con el entorno cultural y social de los niños y niñas, integrando esos saberes como parte fundamental del proceso educativo.

Por último, es esencial que los docentes se enfoquen en revalorizar las actividades rectoras de la educación Inicial que son el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas. Como señala Franco (2024), "Lo que nos faltó a nosotros y qué nos toca hacer ahora es darle de nuevo el sentido a que eran las actividades rectoras, y poder acompañar a las maestras en volver a hablar de aprendizaje"(Entrevista E8, Experto – Franco, 2024). Esta reflexión es clave para asegurar que la educación favorezca el desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta tanto sus capacidades cognitivas como emocionales y sociales.

El desarrollo integral es un proceso que va más allá de la adquisición de conocimientos, ya que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas, las cuales son necesarias para un crecimiento pleno del individuo. En este sentido, el modelo educativo debe ser un agente de transformación que, a su vez, promueva la sostenibilidad humana. Como plantea Quiroga (2024), "El modelo educativo, el modelo de cambio, de transformación y sobre todo de sostenibilidad humana, debe estar por ahí" (Entrevista E2, Experto). Es decir, debe ser capaz de adaptarse a las necesidades de los tiempos y las personas, promoviendo un desarrollo integral que abarque todos los aspectos de la vida humana.

En el marco del desarrollo integral, se reconoce que lo esencial no es solo enseñar conceptos básicos como las vocales a una edad temprana, sino que el enfoque debe ir más allá. "Lo esencial del desarrollo no está en enseñar a los niños las vocales a los 3 años" (Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024). Este enfoque plantea que el verdadero desarrollo ocurre cuando se abordan de manera integral las diversas dimensiones del niño, promoviendo tanto el pensamiento crítico como las habilidades emocionales y sociales.

Para lograr este desarrollo integral, uno de los elementos clave es la capacidad del docente. Como Sánchez (2024) señala:

El elemento que juega más dentro de lo que puede el Estado construir junto con las comunidades es la capacidad del docente, me gusta hablar de la capacidad y el empoderamiento, el sentido de motivación, las herramientas técnicas pedagógicas, también el contexto de bienestar del docente y su familia. (Entrevista E6, Experto – Sánchez, 2024)

Esto resalta que la educación de calidad depende, en gran medida, de la preparación, motivación y bienestar de los educadores. Es fundamental que los docentes cuenten con las herramientas técnicas pedagógicas, pero también con un entorno que favorezca su bienestar personal y familiar, lo que refuerza la idea de que el bienestar integral del educador impacta directamente en las acciones que se promuevan en el aula.

El desarrollo integral de los niños también involucra una reflexión profunda sobre la identidad y el autoconocimiento. Como lo destaca Zubiria (2024), Hemos llegado a concluir que son 346 preguntas sobre uno mismo, que todo joven debería llegar a poder responder esas 346 preguntas" (Entrevista E4, Experto – Zubiria, 2024), subrayando la importancia del autoconocimiento en el proceso de formación. Este tipo de reflexión permite que los niños y niñas desarrollen su comprensión de sí mismos y de su lugar en el mundo, lo que a su vez fomenta un desarrollo integral.

Además, el enfoque de desarrollo integral debe ser promovido tanto en las políticas educativas como en la práctica docente. En este sentido, las políticas públicas han avanzado gradualmente para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas. "Desde la política de cero a siempre hemos ido avanzando paso a paso en asegurar ese desarrollo integral para los niños y las niñas" (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024). Esto indica que el progreso en el desarrollo es un esfuerzo continuo, donde cada paso contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa.

Es importante destacar que el desarrollo no se limita a las capacidades académicas, como bien señala Franco (2024), "Una cosa es tener la capacidad y otra cosa es tener el desarrollo". Esto refleja que, más allá de la capacidad intelectual, es crucial que los individuos desarrollen habilidades emocionales, sociales y éticas para poder enfrentar los retos de la vida y convivir armónicamente en sociedad.

El desarrollo personal y social juega un papel crucial en el proceso educativo, ya que no solo se trata de la adquisición de conocimientos, sino de la construcción de una identidad propia y el establecimiento de relaciones saludables con los demás. En este sentido, Quiroga (2024) señala otra pregunta : "¿ Cómo estamos concibiendo la sostenibilidad de la raza humana y de las especies que nos acompaña? ¿Lo esencial de la existencia humana? ". Estas preguntas que promueven reflexión no solo toca aspectos ecológicos, sino que también está profundamente ligada al tipo de seres humanos que se está formando: seres capaces de convivir, colaborar y contribuir al bienestar

común, radica en el desarrollo de estos aspectos, pues el ser humano no solo es un ente individual, sino un ser social, con la capacidad de interactuar y convivir con los demás y el entorno.

Es necesario subrayar que cada niño es un ser único, con ritmos de desarrollo diferentes. "Cada niño es diferente, en esto... va super avanzado, pero en esto... va más lento" (Entrevista E3, Experto – Fandiño, 2024), lo que implica que las aproximaciones al desarrollo deben ser individualizadas. Esta diversidad debe ser vista como un valor, ya que permite que cada niño se construya a partir de sus propias experiencias y capacidades. Lo que les permite avanzar en su desarrollo personal es estar en un entorno en el que se favorezca la comunicación y el aprendizaje constante. "Lo que va a producir el lenguaje, es estar en una familia donde se habla. Los niños oyen todo, entienden todo" (Entrevista E3, Experto). La familia, como primera instancia educativa, juega un papel fundamental en el desarrollo del niño, ya que es el contexto donde se gesta su capacidad para expresarse, relacionarse con los demás y entender el mundo.

El desarrollo social de los niños también depende de cómo se les enseña a interactuar con los otros, reconocer sus emociones y las de los demás, y a construir una visión ética y colaborativa del mundo. En este proceso, se deben incluir aprendizajes que favorezcan la empatía, la comprensión y la cooperación. Como lo expresa Zubiria (2024), "Si un niño supiera realmente escuchar bien, interesarse, sintetizar, preguntar y supiera exponer con claridad, con sencillez, con motivación, habríamos dado un paso gigantesco en el desarrollo intelectual"(Entrevista E4, Experto). En efecto, escuchar, entender y expresar ideas claramente son habilidades esenciales para que los niños logren desarrollar relaciones interpersonales saludables y puedan participar activamente en la construcción de su sociedad.

Asimismo, en términos de desarrollo social, es necesario que los niños se eduquen en la responsabilidad social, entendiendo el impacto de sus acciones en la comunidad. Esto también se relaciona con la postura que deben tener las personas que trabajan en la educación, quienes deben ser conscientes de la trascendencia de su labor. Como lo menciona Sánchez (2024):

Hay ciertas funciones profesionales que tienen un impacto enorme en el desarrollo humano de toda la sociedad a partir del desarrollo infantil, pues proveer el agua limpia o bienestar y salud o la educación inicial. Entonces creo que si esas son las profesiones que más impacto social tienen, pues tienen que ser apreciadas y reconocidas, pero también hay que dotar de las herramientas necesarias. (Entrevista E6, Experto – Sánchez, 2024)

Esta comprensión posee un valor relevante ya que son los educadores quienes forman a los futuros ciudadanos, y esto debe ser valorado en toda su magnitud.

Por otro lado, las expectativas de la familia deben ser tenidas en cuenta en el contexto escolar "El sueño de todos los papás es que a nuestros hijos les vaya mejor que a nosotros" (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024). Este anhelo de los padres debe estar acompañado de un apoyo constante y de la disposición para involucrarse activamente en el desarrollo de los niños, brindándoles las herramientas y el contexto adecuado para su crecimiento tanto personal como social.

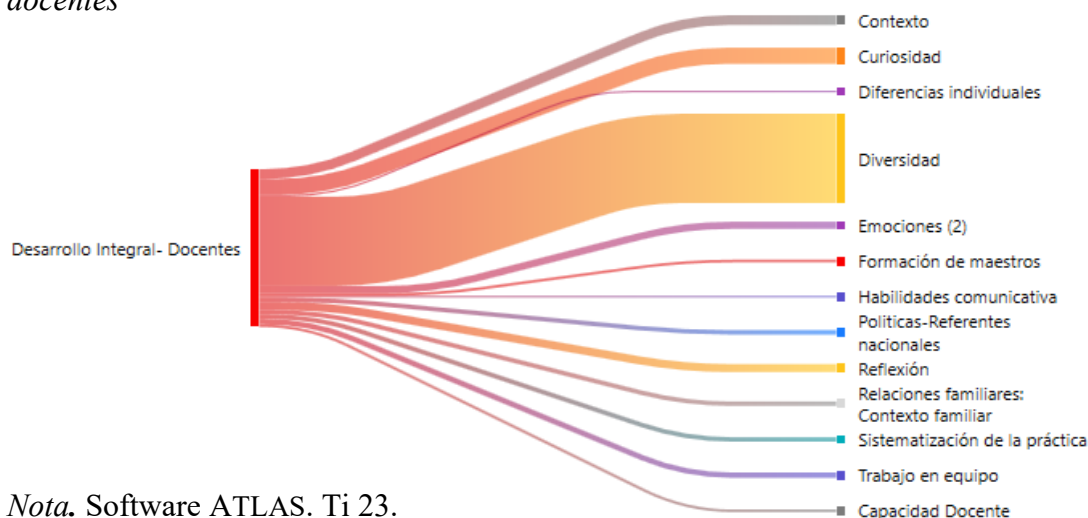
Finalmente, desde la voz de los expertos se reflexiona sobre la dirección que se quiere tomar como sociedad y menciona el temor de "querer volver a los robots humanos" (Entrevista E2, Experto – Quiroga, 2024), surge cuando se busca uniformidad y conformidad en los procesos educativos, sin tener en cuenta las diferencias individuales que son propias de cada niño. No podemos permitir que el sistema educativo degenere en un proceso que ignore las potencialidades humanas, sino que debe ser un espacio que valore y fomente las capacidades de cada uno, respetando los tiempos de desarrollo y promoviendo la igualdad de oportunidades.

7.2.2.2 Comprensiones de los Docentes Acerca de la Categoría.

En primer lugar, se partirá del diagrama Sankey expuesto en la Figura 49, que visibiliza las mayores comprensiones que refieren los docentes.

Figura 49

Diagrama Sankey de lo aspectos que inciden en el desarrollo según las comprensiones de los docentes



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Estas ideas sobre el desarrollo están estrechamente relacionadas con el reconocimiento de los territorios. Como menciona un docente:

El ingreso a la escuela representa una apertura hacia la institucionalidad y el reconocimiento de una complejidad académica, pero también implica una transición desde el hogar hacia un nuevo territorio: el colegio. Como docentes, debemos pensarnos continuamente los aspectos comunicativos con los niños, pues el desarrollo integral no es homogéneo, sino que muchas veces responde al estilo y habilidades del maestro. (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024)

Este reconocimiento es clave para comprender la complejidad del proceso de desarrollo. Además, es esencial tener en cuenta la caracterización de la población, ya que, como señala otro docente:

La población que se maneja en un lado no es la misma que hay en otro lado, entonces es importante tener en cuenta la caracterización de la población, de hecho, uno como maestro al iniciar el año escolar debe hacer una caracterización de la población y ahí desde ahí, ahí sí, plantear un plan de estudio, unas estrategias y lo que viene, pero es muy importante reconocer esa parte”. (Entrevista D12-Docente Localidad de Barrios Unidos,2024)

En este sentido, es crucial resaltar las diferencias entre los niños, ya que esas diferencias marcan qué saberes deben ser priorizados. Como lo menciona el docente, “yo pienso que hace falta entender y comprender que no todos aprendemos de la misma manera” (Entrevista D17-Docente Localidad de La Candelaria, 2024). A pesar de que todos los niños puedan tener la misma edad, como señala el docente:

Es muy importante tener en cuenta que a pesar de que yo tenga un grupo en el que todos los niños tienen la edad estandarizada, o sea, que todos tienen 5 años, no todos aprenden de la misma manera, ni todos van en el mismo proceso. D15 (Entrevista D15-Docente Localidad de Antonio Nariño ,2024).

Por lo tanto, cuando se habla de desarrollo integral, como resalta el docente, “no quiere decir que yo hable de un desarrollo integral y entonces cuadricule a los niños” (Entrevista D15-Docente).

Esto implica que el desarrollo debe ser entendido como un proceso flexible y personalizado, que respete las diferencias individuales de aprendizaje y promueva el crecimiento de cada niño de acuerdo con sus necesidades y ritmos.

El concepto de desarrollo, según los docentes, está profundamente ligado a la caracterización de los estudiantes, un aspecto fundamental que se conecta con el currículo, las planeaciones y, especialmente, con el trabajo en proyectos que las maestras pueden desarrollar desde la acción. Como señala una docente refiriéndose a la caracterización que realizan:

Y usted mirará si le hace tres renglones al niño, le hace una plana completa, pero también es esa no se puede quedar ahí al comienzo del año porque el Niño pudo haber tenido una dificultad y se pudo haber detectado una situación, venga el seguimiento al desarrollo es para eso, esa caracterización tiene que ser así como el currículo flexible". Yo tengo que estar permanentemente, no todos los días, no, pero si yo veo algo, yo. ¿Ah, venga, en esta caracterización adicional, El Niño en tal tiempo se muestra de tal manera o por qué no?". (Entrevista D10-Docente Localidad de Engativá, 2024).

Además, destaca la importancia de atender a las características de todos los niños, incluso aquellos que ingresan a mitad de año:

O sea, que El Niño que entró a mitad de año, que entró a nuestros colegios, que son bien flotantes en la población, entonces yo no hago caracterización, sino una vez al año y en esa caracterización tenía 10 niños, ahora tengo 20. O sea, esos otros 10 no merecen que se les caracterice. Siempre tiene que haber una caracterización al inicio de los procesos. (Entrevista D14-Docente Localidad de Mártires ,2024).

Estas reflexiones subrayan la importancia de concebir la evaluación como un proceso continuo y dinámico, no restringido a momentos iniciales ni a formatos estáticos. El seguimiento al desarrollo debe adaptarse a las trayectorias reales de los niños, reconociendo sus particularidades y cambios a lo largo del tiempo. En este sentido, la caracterización no puede entenderse como un trámite de inicio de año, sino como una herramienta flexible que se actualiza conforme emergen nuevas necesidades o circunstancias. Esta postura cobra aún más relevancia en contextos escolares donde la población infantil es fluctuante; cada niño, sin importar su momento de ingreso, merece ser observado, comprendido y acompañado desde una mirada que reconozca su singularidad y derecho a una educación pertinente.

Por otro lado, el desarrollo también está profundamente relacionado con los aspectos comunicativos, que se consideran fundamentales y se encuentran estrechamente vinculados al estilo y las capacidades del maestro. Como lo expresa un docente:

Es necesario pensarnos un desarrollo integral, pero yo, en mi práctica, muchas veces me he pensado qué es un desarrollo integral, porque yo podría decir, el desarrollo integral va acorde al estilo del maestro. Tú potencias en lo que te sientes más hábil, en lo que tienes. Un campo de seguridad. D16 Entrevista D16-Docente Localidad de Puente Aranda ,2024).

Esto refleja la relevancia del rol del maestro en la construcción de ambientes de aprendizaje que potencien las habilidades de los estudiantes y promuevan un desarrollo integral, flexible y adaptado a las necesidades individuales de cada niño.

El concepto de desarrollo, según los docentes, trasciende los lineamientos establecidos por las políticas educativas y resalta la importancia del trabajo colectivo, la construcción conjunta y las redes de apoyo. Una docente enfatiza que:

Nuestro ejercicio en el aula va acompañado de unas políticas, unas políticas de calidad, unas políticas de desarrollo de acceso, y nosotros como maestros en educación inicial somos garantes de que El Niño acceda precisamente a todas esas redes de atención. D16 Entrevista D16-Docente Localidad de Puente Aranda ,2024).

En este sentido, el maestro se convierte en un puente que enlaza a los niños con los contextos y servicios disponibles, actuando como “el andamiaje para enlazarlo con los contextos”. Sin embargo, este esfuerzo no puede realizarse en solitario: “tú, como maestro, necesitas también tejer redes desde el contexto, desde aprender a construir en comunidad”. D20 (Entrevista D20-Docente Localidad de Sumapaz, 2024).

Además, el desarrollo exige una reflexión profunda y constante por parte del docente, que debe ir más allá de las limitaciones de recursos o materiales. Como expresa otro maestro:

Para que El Niño transforme o para que El Niño cambie, tiene que cambiar el maestro, y la mirada del maestro tiene que ser de eso, de cambio. No nos podemos quedar en las mismas cosas, claro, tienen que ver muchas cosas externas como herramientas, materiales y demás, pero sí siento que es más allá de los materiales. (Entrevista D2-Docente Localidad de Chapinero,2024).

Esta transformación requiere, además, una formación continua que permita al docente adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo. En este sentido la docente señala:

Siento que es esa mirada de no lo toque, no lo dañe. Y entonces, ¿cómo queremos que se transforme? ¿Cómo lo queremos? Volver al niño curioso, cómo queremos que El Niño vea

el mundo de otra manera, si todo es el no. No, no, no se daña. Sí, no. Hay que permitir, y siento que esa transformación tiene que ver también con la formación y con la idea del cambio”. (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquen,2024)

En este marco, el desarrollo se entiende como un proceso dinámico y colectivo, donde las políticas públicas, la reflexión pedagógica, el cambio educativo y la formación continua del docente constituyen pilares fundamentales para garantizar el acceso y la construcción de ambientes de aprendizaje significativos y enriquecedores para los niños y niñas, especialmente cuando se promueven prácticas evaluativas centradas en favorecer el aprendizaje y en acompañar los procesos de desarrollo de manera integral. Los docentes enfatizan que este enfoque dignifica la labor del maestro en la primera infancia, posicionándolo de manera profesional: “Entonces, al encaminar toda esta política como que también, no solo al niño, sino maestra, se le posiciona de manera profesional. Bueno, digamos que aquí en Primera Infancia, le apuntamos a un desarrollo integral, siempre” (Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024).

Este desarrollo integral debe estar acompañado de la creación de ambientes afectivos que propicien el bienestar emocional y la seguridad de los niños, como lo menciona un docente:

Creo que también es importante para ese desarrollo integral del niño que tenga un ambiente afectivo, que sea un espacio donde se sienta seguro, porque realmente entrar al Colegio, en las condiciones de niño grande que va al Colegio, que ya es una mega institución, pues sí es necesario como un ambiente que tenga esa seguridad para El Niño. (Entrevista D11-Docente Localidad de Suba, 2024).

La comprensión del entorno de los niños y niñas emerge como un aspecto esencial para orientar adecuadamente los procesos educativos. Los docentes reconocen que factores familiares, sociales y ambientales influyen directamente en el desarrollo integral y deben ser considerados al momento de planificar las estrategias pedagógicas. En este sentido, destacan la importancia de tener en cuenta las trayectorias individuales y las condiciones en las que crecen los estudiantes:

Para mí, fundamental el entorno familiar, todos esos factores sociales, los ambientales, la edad, el nivel educativo de los padres, que también es necesario tener en cuenta como las condiciones y el ambiente que se desarrolla cada uno de los niños, si tienen acompañamiento familiar, cuál es que compone su núcleo familiar. (Entrevista D4-Docente Localidad de San Cristóbal, 2024).

Además, subrayan que este conocimiento debe incorporarse en la planeación educativa “Definitivamente hay que conocer al grupo y a cada uno, sí no, no puedo hacer yo planeaciones o no puedo aspirar a algo si no conozco antes”. El medio ambiente también se percibe como una dimensión clave del desarrollo integral. Los maestros señalan la necesidad de trabajar proyectos ambientales desde la primera infancia, no solo como un cuidado superficial, sino como acciones concretas que permitan a los niños comprender y transformar su entorno:

En Primera Infancia, no se está trabajando la parte del medio ambiente como tal, como el cuidado porque se ve como el cuidado por el otro, el cuidado por el entorno, pero nos estamos quedando ahí y no hay de otra, no hay acciones concretas donde El Niño vea que tiene que mejorar, que tiene que reciclar, que tiene que cultivar, que tiene que cambiar todas sus conductas frente al medio ambiente que tenemos. (Entrevista D8-Docente Localidad de Kennedy,2024).

Desde la voz de los docentes, el desarrollo integral implica una planeación contextualizada que reconozca las particularidades de cada niño y su entorno, permitiendo construir aprendizajes significativos y sostenibles.

El aprendizaje en la infancia está profundamente ligado a la curiosidad y la motivación intrínseca. Estas cualidades son esenciales para generar procesos educativos significativos. Como señala un docente:

La curiosidad en los niños activa la dopamina... que después es tener como esas situaciones de placer, de recompensa, pero no es de que si usted lo hace le doy esto, sino que es la recompensa cuando uno tiene precisamente... la motivación, el placer genuino, esa necesidad, el interés propio de los niños de aprender. D13 (Entrevista D13-Docente Localidad de Teusaquillo,2024).

Esto destaca la importancia de promover ambientes que impulsen el interés natural de los niños, logrando que el aprendizaje se convierta en una experiencia placentera y significativa.

Además, el movimiento es fundamental para fortalecer el desarrollo integral. Según un docente, "el movimiento activa la parte de la coordinación motora, ayuda muchísimo a que se fortalezcan esas conexiones neuronales y mejora la plasticidad en ellos"(Entrevista D9-Docente Localidad de Fontibón,2024). Esta plasticidad, definida como “esa manera de organizar, modificar, adaptar con experiencias nuevas esos aprendizajes,” es especialmente importante

durante la primera infancia, ya que en esta etapa se establecen las bases para un aprendizaje sólido y flexible a lo largo de la vida.

El desarrollo integral también requiere atender las emociones de los niños, considerando que el control emocional es crucial para tomar decisiones acertadas y gestionar el estrés. En palabras de un docente, “ese control emocional, manejo del estrés y la ansiedad... ayuda también a tener una toma de decisiones más asertiva”(Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024). Esto resalta la necesidad de incorporar estrategias de educación emocional desde las primeras etapas, fortaleciendo así el bienestar de los niños y su capacidad para enfrentar retos.

El contexto familiar es un factor determinante en el desarrollo de los niños, pero la escuela todavía enfrenta retos para reconocer su diversidad. Según un docente, “la escuela no está reconociendo la diversidad que hay de familias; siempre pensamos en papá, mamá, hijos y hermanos. Hay niños que viven con los abuelos, hay niños que viven con los tíos" D6 (Entrevista D6-Docente Localidad de Tunjuelito, 2024).

Este planteamiento enfatiza la urgencia de ampliar las concepciones tradicionales de familia, garantizando una educación inclusiva y adecuada para todos los niños, independientemente de su núcleo familiar.

Las condiciones del entorno también influyen significativamente en el desarrollo integral de los niños. Como afirma un docente, “el contexto en la ruralidad es muy diferente; si yo tomo la parte integral aquí en la parte urbana, hay muchos medios que pueden unificar la parte integral porque tienen tecnología, porque tienen unas condiciones socioeconómicas muy diferentes" D5 (Entrevista D5-Docente Localidad de Usme, 2024).

Este contraste refleja la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que se adapten a las características específicas de cada contexto, reconociendo las desigualdades y potenciando los recursos disponibles en cada entorno.

7.2.2.3 Comprensiones de los Padres Acerca de la Categoría.

Las familias expresan sus comprensiones sobre el desarrollo infantil a través de diversas unidades de sentido. En sus relatos, destacan especialmente la importancia de las acciones realizadas en el entorno familiar, evidenciando cómo, desde casa, buscan potenciar distintas habilidades en los niños y niñas. Estas acciones se vinculan fundamentalmente con actividades cotidianas, como lo menciona uno de los participantes "Por ejemplo, en el tema de ellos, están viendo ahorita el conteo de números, entonces en la casa implementamos es que nos ayude a contar

las medias, a contar zapatos, también va reconociendo el tema de los números." (Entrevista P16-Padres Localidad de Puente Aranda, 2024). Además, también es interesante ver como las familias tienen otra comprensión acerca de los cambios pedagógicos que ocurren o deben ocurrir cuando de potenciar el desarrollo se trata. Otro aspecto importante es que el desarrollo tiene un componente mas social, una madre refiere: "Digamos que ahorita no, el tema no es que ellos lleven un cuaderno, sino que pues que tengan más conocimiento. "El tema de cantar canciones y que aprendan a interactuar y que tengan buen aprendizaje." (Entrevista P17-Padres Localidad de La Candelaria, 2024). Por otro lado, para otros padres, el desarrollo social tiene una relevancia central:

Creo que para mí lo más importante es un desarrollo social, es decir, sé que es importante fortalecer ciertas, el escribir el leer, las matemáticas, como esas cositas, sin embargo, para mí como mamá es muy importante el desarrollo social, el que mi hija se entienda y se perciba como un ser social. (Entrevista P4-Padres Localidad de San Cristóbal, 2024).

Además, es importante resaltar cómo las familias se sienten emocionadas al reconocer los logros específicos en el desarrollo de los niños y las niñas. Entre los aspectos que reciben mayor atención destacan las habilidades comunicativas, consideradas fundamentales por los padres en este proceso de crecimiento. El diagrama Sankey que se muestra a continuación en la Figura 50, muestra como los diversos aspectos que inciden en las comprensiones que tienen los padres y madres.

Figura 50

Diagrama Sankey de las comprensiones sobre desarrollo de los padres



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Los padres de familia expresan diversas perspectivas sobre el desarrollo infantil, destacando aspectos específicos que consideran prioritarios. Por ejemplo, algunos padres resaltan avances en habilidades académicas iniciales, como señala un padre al describir los progresos de su hijo:

Por ejemplo, ya escribe el nombre Tiago desde el texto, yo le digo ¿ Tú sabes reconocer en otros nombres?, si má, si yo tengo la de tele, si en el otro nombre de la ranita ...entonces ya la reconoce y ya las escribe perfecto. (Entrevista P1-Padres Localidad de Usaquén, 2024).

En este sentido, los padres asocian el aprendizaje con el desarrollo integral, subrayando que el aspecto social tiene un valor incalculable en las primeras etapas de la vida. Como menciona uno de ellos cuando durante el dialogo de la entrevista semiestructurada se le pregunta que es lo más importante que los niños y las niñas desarrollen, refiere que: La lógica matemática, pero el desarrollarse como ser social me parece mucho más valioso en estas primeras etapas. Esto refleja una visión en la que los niños son percibidos como seres humanos únicos, cuya autonomía debe ser potenciada y fortalecida. (Entrevista P12-Padres Localidad de Barrios Unidos, 2024).

Así lo explica otro padre:

El cuento es que para mí el desarrollo infantil es importante, pero viendo a los niños como seres humanos sí, no me gusta, ver a los niños como como mi propiedad, o sea, por ejemplo, mi hija en mi caso como mi propiedad, sino como un ser humano que se está desarrollando.(Entrevista P3-Padres Localidad de Santa Fe, 2024).

Asimismo, reconocen que las interacciones con pares de la misma edad son esenciales para el desarrollo social, un aspecto que consideran difícil de reforzar únicamente en el entorno familiar

"Sí, o sea, yo no puedo conseguir un refuerzo de socialización." (Entrevista P8-Padres Localidad de Kennedy, 2024).

En cuanto al papel de las familias en el proceso educativo, los padres destacan la importancia de involucrarse activamente, brindando bases sólidas que puedan ser complementadas en la escuela. Sus expectativas incluyen el desarrollo continuo de las habilidades de sus hijos bajo la guía de los docentes una madre señala: “Yo espero que las bases que le di o que le sigo dando a lo largo de su vida las pueda, digamos, cómo aplicar y entender en el Colegio con la guía de profesor o algo así” (Entrevista P7-Padres Localidad de Bosa, 2024).

Otro padre de familia señala de su hija:

"Es una niña muy inteligente y seguramente todos los papás dirán lo mismo, sin embargo, ella es muy lógica. Ella es muy racional, ella es muy científica y es algo que hemos tratado de, digamos, como de desarrollar mucho acá en la casa y en el colegio. (Entrevista P11-Padres Localidad de Suba, 2024).

Lo cual denota un compromiso por parte de los padres por favorecer los desarrollos y es importante que esas interacciones sociales no tengan limitantes como refiere un padre:

Pues siempre espero que eso pueda seguir. O sea, que ese, digamos, como ese esa curiosidad de ella pueda explotarse aún más. Sí, o sea, que nunca se vaya a ver cohibida en el Cole. Creo que, al contrario, pueda verse aún más potenciada. (Entrevista P13-Padres Localidad de Teusaquillo, 2024).

En síntesis, los padres enfatizan la importancia de un enfoque educativo integral, donde el desarrollo social, la autonomía y las habilidades individuales sean continuamente potenciados tanto en el hogar como en el entorno escolar. En el contexto de los procesos de interacción y comunicación entre la familia y la escuela, los padres reconocen su responsabilidad en el acompañamiento del desarrollo de sus hijos. Al mismo tiempo, entienden la importancia de fomentar la autonomía de los niños y niñas, sin poner en riesgo su crecimiento integral. Este proceso involucra, además, el reconocimiento de las características individuales de cada niño, comprendiendo no solo la diversidad de contextos en los que se desarrollan, sino también las múltiples formas en que aprenden. Como señala una madre: "Así, los niños crecen y los niños igual en algún momento aprenderán, o sea, aprenden a ir al baño, a aprender sola, darse a diferente o lo que sea bien, pero es un proceso que debemos acompañar como adultos" (Entrevista P15-Padres Localidad de Antonio Nariño, 2024).

Esta reflexión resalta la importancia de acompañar a los niños en su proceso de aprendizaje, respetando su ritmo y evolución. Asimismo, otra voz materna enfatiza: *"Es decir, aprendo de ellos, aprendo de su ritmo, aprendo de sus características y también el desarrollo"*. (Entrevista P10-Padres Localidad de Engativá, 2024).

Esto resalta la idea de que el proceso educativo es bidireccional, donde tanto padres como hijos aprenden mutuamente en cada etapa de crecimiento. Es importante señalar que, según la perspectiva de los padres, el desarrollo de los niños forma parte de "esos procesos naturales que se deben dar en el ser humano". Este concepto subraya la necesidad de que los docentes no solo observen, sino que estén en constante comunicación con las familias, teniendo en cuenta sus voces

para realizar intervenciones y ajustes pedagógicos adecuados. Un ejemplo claro de esto lo aporta una madre que relata: “Lo primero que me di cuenta de ella fue, era que ella es zurda, entonces en ese tema yo le decía, profe, es que la niña me escribe, me dice no, pero acá no, acá es diestra, yo no profe, ella en la casa cogió una manito, coge la otra, entonces no, y a medida digamos que pasado el tiempo y para terminar el año nos dimos cuenta que sí, que ella realmente es zurda, entonces son cosas que uno dice bueno, ahí va desarrollando y va entendiendo” (Entrevista P2-Padres Localidad de Chapinero, 2024). Este testimonio resalta cómo el docente y la familia, al trabajar juntos, logran una comprensión más profunda del desarrollo individual del niño, permitiendo ajustes pedagógicos que favorezcan su proceso de aprendizaje.

El tiempo, en este contexto, juega un papel vital. Cuando hablamos del desarrollo de los niños y las niñas, es fundamental que ese tiempo sea optimizado y organizado con actividades que reconozcan sus intereses y particularidades. Los padres insisten en que las actividades en el aula deben ser más lúdicas, pues como señala una madre, “Ellos no son como tanto de copiar y pegar, así como se estaba acostumbrado.” Este tipo de actividades, que apelan a la creatividad y el juego, son más adecuadas para fomentar el aprendizaje. Además, otra madre resalta que su hija aprende de manera más efectiva cuando las actividades son visuales y atractivas, indicando: “Ella es más didácticamente, ella ve las cosas bellas y las va haciendo.” “ Sí, entonces, enseñarle a través del juego es lo máximo y ellos aprendieron así.” (Entrevista P5-Padres Localidad de Usme, 2024).

En este mismo sentido, los padres también proponen el uso de recursos mediados por la tecnología, ya que reconocen su potencial para apoyar el aprendizaje. Como menciona otra madre, “Sí, hay veces que los videítos, que ve que los colores, pues ella ya sabe toda esa parte como de esas cosas, las vocales, los números, ya sabe escribir el nombre, ya diferencia las letras, ya sabe cuáles son las vocales y las consonantes. (Entrevista P6-Padres Localidad de Tunjuelito, 2024).

Esta respuesta ilustra cómo la tecnología puede ser una herramienta valiosa para reforzar el aprendizaje de los niños, especialmente cuando se utiliza de manera adecuada y adaptada a sus necesidades.

El desarrollo de los niños está estrechamente vinculado a la vivencia de los valores que se promueven en el hogar y que, por supuesto, deben fortalecerse en los procesos educativos. Los padres reconocen que valores como la empatía, la solidaridad y el compañerismo son fundamentales para potenciar el desarrollo integral de los niños. Una madre menciona con orgullo: “Ella ya sabe que los niños de inclusión, pues tienen un aprendizaje diferente, es compañerista,

obviamente sabe que el proceso que ellos tienen no es igual al de ella.” Este testimonio subraya cómo los niños, al interior de un ambiente familiar que fomenta el compañerismo y la comprensión, aprenden a valorar la diversidad y a ser solidarios con los demás. Asimismo, las familias consideran esencial que los valores aprendidos en el hogar se refuercen de manera continua en el entorno escolar. Como señala una madre: “Es como lo más importante, que ellos aprendan los valores de allá de todo lado porque es de la casa, se van con los valores así y que lo siga allá repasando y reaprendiendo.” (Entrevista P9-Padres Localidad de Fontibón, 2024).

Esta afirmación resalta la necesidad de concebir la educación en valores como un proceso articulado y permanente, en el que tanto la familia como la escuela asumen un rol crucial en la formación integral de los niños y niñas.

En este mismo sentido, la gestión emocional y el aprendizaje socioemocional emergen como componentes clave en el desarrollo infantil. El diálogo sobre las experiencias que los niños viven en los espacios escolares se configura como una herramienta fundamental para fortalecer estos procesos, favoreciendo su bienestar emocional y social. No se trata solo de que el padre o madre pregunte al docente sobre el progreso de su hijo, sino que también debe existir un diálogo directo con el niño o la niña para fortalecer esos lazos. Un ejemplo de esto lo comparte una madre, quien comenta: “Ahorita como están con el tema de las emociones entonces y mamá hoy hice esta cara mamá, y si aquella entonces yo le digo amor, entonces hay que tener calma y ahí hay que ir asimilando cada cosa.” (Entrevista P12-Padres Localidad de Barrios Unidos, 2024).

Este tipo de comunicación permite que las familias se sientan acompañadas en el proceso de la formación ciudadana de sus hijos, ayudándolos a desarrollar una mayor conciencia emocional.

Además, los padres valoran profundamente los valores que se enseñan en el entorno escolar, ya que son fundamentales para el desarrollo integral de los niños. Una madre expresa: “Me gusta que aprenda mucho eso y digamos yo, o sea, lo que más me gusta son el tema de los valores que manejan. Pues desde que sea una buena persona, entonces sí es diferente” (Entrevista P14-Padres). Este testimonio refleja el deseo de los padres de que sus hijos no solo adquieran conocimientos académicos, sino también principios éticos que los guíen a lo largo de su vida.

Asimismo, los padres reconocen que, además de los contenidos académicos, la educación en valores y el respeto son fundamentales para el desarrollo de los niños. Como señala otra madre:

Yo creería que algo generalizado, pues tanto en educación como en valores, en respeto. Las bases que ya ellos van formando con la matemática, el respeto a los compañeros, cada una de las materias, el comportamiento en el aula de clases como bastante generalizado, pero cosas que son importantes para ellos que van iniciando porque es lo que le ayuda a continuar. Entrevista P14-Padres Localidad de Mártires, 2024).

Este comentario subraya cómo los valores y el comportamiento social son igualmente esenciales en el proceso educativo, ya que sientan las bases para un aprendizaje duradero y una convivencia armoniosa.

Así mismo, los padres enfatizan la importancia de la seguridad y la confianza en sí mismos para el desarrollo socioemocional de sus hijos. Una madre concluye: “Para mí lo más importante es que mi hija tenga seguridad, que aprenda a cómo interactuar con los demás, a confiar en sí misma, a que pueda expresarse sin temor, sin que le dé pena. (Entrevista P18-Padres Localidad de Rafael Uribe Uribe, 2024). Este testimonio refleja una preocupación central de los padres: que sus hijos sean capaces de relacionarse de manera positiva con los demás y se sientan seguros de sí mismos en sus entornos sociales.

El papel del docente y sus prácticas pedagógicas resultan esenciales para el desarrollo de los niños. Desde la perspectiva de los padres, es fundamental que el docente demuestre un compromiso genuino con la enseñanza, dado que esto influye de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes. Como señala una madre: “Yo creo que todo va en la profesora o el profesor que tenga cada curso, cada niño, porque si no tiene las ganas de enseñarle, no tiene la disposición, pues los niños se van a quedar con lo más básico y hasta ahí van a llegar” (Entrevista P19-Padres Localidad de Ciudad Bolívar, 2024). Este comentario refleja la importancia de que los docentes no solo posean conocimientos, sino también la motivación y el entusiasmo necesarios para incentivar el aprendizaje de los niños.

El impacto del docente va más allá del contenido académico; también se extiende a la creación de espacios de participación donde los niños puedan involucrarse activamente en su aprendizaje. Como apunta otra madre: “Es fantástico porque siento que ellos van también generando esa responsabilidad de que en algún momento ellos pueden ser partícipes con los niños que van iniciando” Entrevista P8-Padres Localidad de Kennedy, 2024).

Este tipo de participación no solo fomenta la autonomía de los niños, sino también un sentido de responsabilidad y compañerismo.

Asimismo, los padres reconocen que las prácticas educativas deben adaptarse a los cambios sociales y culturales, ya que la educación evoluciona constantemente. Una madre reflexiona:

Yo siento, por ejemplo, si nosotros nos vemos nosotros cuando tuvimos esa educación inicial, a nosotros nos falta mucho como padres en aprender, o sea, haber aprendido. Y ellos ahorita vienen con otro chip y el hecho de que la educación se está amoldando al chip nuevo de los niños de la nueva educación, hace que ellos también vayan evolucionando y mejorando esa forma de estudio y aprendizaje que se le puede dar. (Entrevista P20-Padres Localidad de Sumapaz, 2024)

Este testimonio subraya la importancia de que la educación se adapte a las nuevas generaciones, garantizando que los métodos de enseñanza sean pertinentes y efectivos para los niños de hoy. La etapa temprana de la vida es reconocida como una oportunidad crucial para el desarrollo integral de los niños, ya que en estos primeros años se sientan las bases para su crecimiento futuro. Como expresa una madre: “Claro, en esta edad temprana, pues se sabe que de cero a siempre hasta los 5 o 6 años, los niños son una esponja, que ellos absorben todo. Y esto es una edad crucial en ellos, y allí es donde ellos comienzan a explorar y a descubrir muchas cosas, a descubrirse ellos, a descubrir el mundo. (Entrevista P19-Padres Localidad de Ciudad Bolívar, 2024).

Esta capacidad de absorción es fundamental en la infancia, permitiendo que los niños exploren, experimenten y aprendan a un ritmo acelerado, lo que convierte a esta etapa en una oportunidad única para su desarrollo. Durante la primera infancia, se sientan las bases para el desarrollo de competencias fundamentales que acompañarán a los niños y niñas a lo largo de su vida. En este período, no solo se consolidan habilidades cognitivas y socioemocionales, sino que también se construyen las disposiciones y actitudes que influirán en sus futuros procesos de aprendizaje y participación social. Una madre señala: “Desde esta edad temprana se pueden comenzar a desarrollar miles de cosas. Se puede comenzar a desarrollar este pensamiento científico o habilidades científicas” (Entrevista P20-Padres Localidad de Sumapaz, 2024).

El fomento de la curiosidad intelectual y el pensamiento crítico en los primeros años permite que los niños establezcan una relación con el conocimiento basada en la exploración y el descubrimiento. Además, la etapa temprana es el momento ideal para estimular la creatividad y el arte, elementos esenciales para el desarrollo emocional e intelectual de los niños. Una madre expresa su preocupación por la falta de actividades artísticas en las instituciones:

Se puede comenzar a desarrollar el arte, y eso yo no veo que esté implementado en las instituciones. O sea, debería de haber algo en los cursos donde los niños, bueno, vamos a hacer artística o ahí el niño puede estar metido en el baile, en el canto, en no sé, en el dibujo, en miles de cosas que hay, o al que le gusta simplemente hacer experimentos o hacer otro tipo de actividades. Y eso no lo vemos en estos primeros años, y pues eso me parecería que sería muy importante, interesante. (Entrevista P10-Padres Localidad de Engativá, 2024).

Esto resalta la importancia de incorporar de manera intencionada actividades artísticas y creativas en la educación inicial, como medio para favorecer la expresión personal de los niños y niñas, el desarrollo de habilidades motoras y emocionales, así como la exploración libre y constructiva de sus intereses. Es fundamental reconocer que cada niño tiene un estilo de aprendizaje único, y los métodos de enseñanza deben adaptarse para ser efectivos. Como menciona una madre:

Él pueda absorber todo lo que se le dice y de la manera, porque es que todos no aprenden igual, inclusive, o no porque uno habla de inclusión, pero al final todos somos diferentes. Entonces yo digo que, desde el punto, o sea, como lo ven a él, que le enseñen y que sea asertivo. Eso es lo que me interesa. O sea, no me importa cómo se lo explique la profe, pero que sea efectivo y que se logre el objetivo” (Entrevista P3-Padres Localidad de Santa Fe, 2024).

Esta reflexión resalta la importancia de que la enseñanza se ajuste a las necesidades individuales de cada niño, asegurando que los objetivos de aprendizaje se cumplan de manera efectiva, independientemente de las diferencias en los métodos.

Los padres también tienen expectativas claras sobre el tipo de aprendizaje que sus hijos deben recibir, buscando que este no se limite a lo tradicional. Una madre comenta: “Sí, claro, una espera, digamos, que de todo lo que le enseñan, ojalá lo que le sirva y desarrollar, digamos, por lo menos él. Él no es mucho de colorear, él es más bien como de canto, es más bien de artes” (Entrevista P4-Padres Localidad de San Cristóbal, 2024). Este testimonio muestra cómo cada niño tiene sus propios intereses y talentos, lo que requiere que los procesos de aprendizaje vayan más allá de los aspectos convencionales como la lectura, escritura y matemáticas.

Otro padre señala la necesidad de un enfoque más amplio: “Me gustaría que aprendieran más allá, o sea, más, porque es que uno ve como solo lo leer, escribir y matemáticas, pero no, eso no es la verdad.” (Entrevista P6-Padres Localidad de Tunjuelito, 2024). Esta reflexión resalta el

deseo de que los niños no solo adquieran habilidades académicas básicas, sino también competencias en otras áreas que contribuyan a su desarrollo integral. Para muchos padres, “desarrollo integral es que una persona o un niño tenga un buen desarrollo en todos los aspectos y las áreas de su crecimiento, de su intelecto, de sus funciones, de todo, que sea algo integral en un conjunto de cosas” (Entrevista P10-Padres Localidad de Engativá, 2024).” Este enfoque incluye aspectos emocionales, sociales, artísticos y físicos, garantizando que los niños crezcan de manera completa.

Cuando los padres se enfrentan a diagnósticos que sugieren la necesidad de un enfoque educativo especial, la incertidumbre y las dudas son comunes. Una madre recuerda:

Cuando a mí me dijeron, no es que su hijo pronto tiene autismo, empezando: ¿qué es eso? O sea, porque uno nunca se documenta, y ahora es uno de los 1000 interrogantes. ¿O sea, que no va a poder estudiar? ¿Que no va a poder rendir en las clases? ¿O sea, que no va? O sea, 1000 cosas. (Entrevista P14-Padres Localidad de Mártires, 2024)

Esta situación refleja la ansiedad y la confusión iniciales que muchos padres experimentan cuando se enfrentan a un diagnóstico nuevo, lo que resalta la importancia de proporcionarles información y apoyo. Con el tiempo, muchos padres comienzan a comprender que, aunque los niños puedan procesar la información de manera diferente, esto no significa que no sean capaces de aprender. Como comenta una madre: “Ya empieza uno como: 'Ah, no, no, esto es, pero esto es diferente. Sí, él es muy inteligente. De pronto procesa su información de una manera un poco diferente de los demás, pero lo puede hacer y de pronto se demora un poquito más en el proceso” (Entrevista P14-Padres Localidad de Mártires, 2024). Este cambio de perspectiva es fundamental, ya que permite a los padres y educadores adoptar enfoques más inclusivos y comprensivos que favorezcan el desarrollo de todos los niños, sin importar las diferencias en sus formas de aprender.

La metodología utilizada en el proceso educativo juega un papel fundamental en el éxito de los niños, ya que influye directamente en cómo comprenden y retienen la información. Un padre señala: “Lo más importante es la metodología con que les enseñan. Entonces saben manejar ciertos comportamientos de los niños por la edad, por temas de salud, y ahorita con tanta cosa que hay, entonces ya saben manejar.” (Entrevista P15-Padres Localidad de Antonio Nariño, 2024). Este comentario refleja cómo los docentes, al adaptar sus métodos a las necesidades particulares de los niños, logran que el proceso de aprendizaje sea más efectivo y adecuado. Además, la motivación proporcionada por los docentes es clave para el aprendizaje.

Como afirma otra madre: “Los motiva demasiado. Entonces esas formas de motivación hacen que aprendan muy rápido” (Entrevista P7-Padres Localidad de Bosa, 2024). La capacidad de los docentes para motivar a los niños no solo facilita el aprendizaje, sino que también hace que los niños se sientan más involucrados y entusiasmados con lo que están aprendiendo.

Sin embargo, los padres también reconocen que su rol en el proceso educativo tiene limitaciones, especialmente cuando se trata de métodos de enseñanza específicos. Una madre comenta: “Sí, yo como mamá tengo toda la disposición y el amor para enseñarle a mi hijo, pero no tengo los conocimientos para enseñárselo de la manera correcta para que él lo comprenda. Los ejercicios adecuados no los tengo” (Entrevista P18-Padres Localidad de Rafael Uribe Uribe, 2024). Esto resalta la importancia de la preparación docente, ya que los padres confían en los educadores para que proporcionen la instrucción adecuada.

El papel de los docentes es crucial no solo para impartir conocimiento académico, sino también para observar y comprender las necesidades particulares de cada niño. En este sentido, un padre expresa: “Ahorita se enfocan mucho y mira que lo que está pasando, qué es lo que está sucediendo, por qué el niño actúa así, y es bonito porque entonces te involucran a ti como padre también para conocer a tu hijo.” (Entrevista P5-Padres Localidad de Usme, 2024). Esta observación subraya la importancia de que los docentes no solo se limiten a enseñar, sino que también actúen como observadores atentos del comportamiento y desarrollo de los niños, involucrando a los padres en el proceso para asegurar que se comprendan y aborden sus necesidades de manera integral.

La colaboración entre padres y docentes permite identificar de manera temprana posibles dificultades de aprendizaje o comportamentales en los niños y niñas, facilitando así la implementación oportuna de estrategias de apoyo adecuadas. Un testimonio de una madre resalta esta colaboración:

Yo te voy a contar una experiencia mía con mi hijo. Él era así, era muy inquieto en esa etapa de jardín. La profesora me dijo: Ven, llegamos a unas terapias, miremos qué es lo que está pasando. Y lo que pasa es que el niño quería aprender más, pero yo no lo sabía, y si ella no me lo dice, no me da la herramienta para hacerlo, no lo hubiera sabido. Y ahorita mi hijo con esas herramientas que se le dieron es un excelente, excelente estudiante. (Entrevista P8-Padres Localidad de Kennedy, 2024).

Este relato demuestra cómo la intervención temprana y las herramientas proporcionadas por la profesora ayudaron a que el niño pudiera canalizar su energía e inquietud hacia el aprendizaje, lo que resultó en un avance significativo en su desarrollo académico.

A pesar de los esfuerzos conjuntos entre la familia y la escuela, algunos padres sienten que el currículo o los enfoques educativos pueden no estar completamente alineados con las necesidades de sus hijos. Como menciona una madre:

Nosotros como papitos, pues le ayudamos a que ella haga cosas, siempre le tenemos material didáctico, libros, cosas, y pues incursionamos mucho en ese tema, pero la institución, no sé cuál será el fallo allí, porque pues a veces uno les echa la culpa a los profesores y pues muchas veces es, no sé, el currículo o el plan, cómo esté diseñado el plan de estudio.” (Entrevista P2-Padres Localidad de Chapinero, 2024).

Este comentario refleja la preocupación de algunos padres sobre cómo los programas educativos pueden no ajustarse a las necesidades individuales de los niños, lo que resalta la importancia de adaptar los planes de estudio y las metodologías de enseñanza a las realidades de cada estudiante.

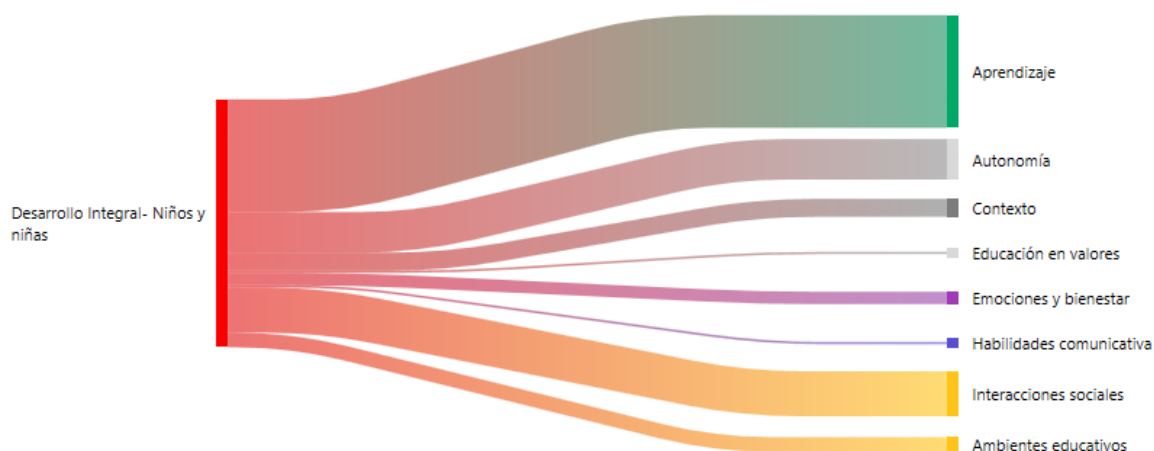
7.2.2.4 Comprensiones de los Niños y Niñas Acerca de la Categoría.

Al analizar esta categoría se tiene en cuenta los diferentes momentos del juego semiestructurado dirigido que se adelantó con el grupo de 20 niños y niñas, para este análisis es muy interesante poder interpretar las comprensiones de los niños y las niñas los niños demuestran una comprensión integral y diversa del desarrollo. Su percepción va más allá de los aspectos académicos, abarcando también el desarrollo emocional, social y físico. A través de actividades como colorear, jugar y cuidar su salud, los niños integran diferentes dimensiones en su proceso de aprendizaje. Reconocen la importancia de las emociones, la interacción con su entorno y el esfuerzo constante para seguir aprendiendo y mejorando.

Cuando los niños y niñas se refieren a su propio desarrollo, sitúan el aprendizaje como un aspecto central. Para ellos, aprender no es un acto aislado, sino un proceso continuo que implica descubrir cosas nuevas y mejorar habilidades. Esta comprensión se refleja en afirmaciones como la de Alison, quien señala: "Cuando aprendemos algo, las neuronas se juntan"(Entrevista N2-Estudiante 2, 2024), evidenciando su entendimiento de que el aprendizaje implica la creación de nuevas conexiones cerebrales.

Figura 51

Comprensiones de los niños y niñas acerca del desarrollo



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Además, algunos niños asocian el aprendizaje con el esfuerzo y la dedicación, como se observa en expresiones como: "Hacer las tareas todo el día muy bien" o "A mí me gustaría ser artista, así como mi hermana, pero no puedo porque es que aún estoy aprendiendo, ya estoy aprendiendo, pero ni siquiera he practicado"(Entrevista N4-Estudiante 4, 2024). Estas frases sugieren que los niños reconocen la importancia de la práctica constante para el desarrollo de nuevas habilidades.

El concepto de desarrollo, según la perspectiva de los niños y niñas, no se restringe únicamente a las tareas académicas tradicionales, como estudiar o realizar deberes escolares, sino que también abarca actividades creativas, como colorear y dibujar. Varias respuestas reflejan el gusto por estas actividades "Me gusta colorear las actividades porque me quedan bonitas" (Entrevista N5-Estudiante 5, 2024), lo que indica que los niños valoran la expresión artística como una forma de desarrollo personal. Además, mencionan que actividades como estas pueden ser una manera de ayudar a los amigos, lo que revela que el aprendizaje también tiene una dimensión social y cooperativa. "Pintar y colorear y mostrar los colores muy bonitos y también ayudar a los amigos"(Entrevista N13-Estudiante 13, 2024).

Los niños son conscientes de que las emociones juegan un papel fundamental en su desarrollo. Algunos mencionan emociones "El corazón tiene furia, hay tristeza y alegría, esas emociones"(Entrevista N10-Estudiante 10, 2024). Esto demuestra que los niños comienzan a

identificar cómo sus emociones afectan su bienestar y su capacidad para aprender. Además, un niño señala la importancia de "estar tranquilo" para aprender "Yo no siento esas cosas yo soy de tranquilidad a mí no me pasan esas cosas" (Entrevista N12-Estudiante 12, 2024), lo que refleja que comprenden que el estado emocional influye directamente en el proceso de aprendizaje.

Algunos niños y niñas también vinculan su desarrollo con el cuidado personal y la importancia de adoptar hábitos de vida saludables. Así lo expresan en afirmaciones como: "como espinaca" y "aprender a comer más saludable porque así vamos a crecer más y también cuidamos el planeta, siempre proteger". Estas respuestas evidencian que los niños comienzan a comprender la relación entre el cuidado de sí mismos y su desarrollo integral, tanto en el plano físico como social, al mismo tiempo que asumen una incipiente responsabilidad hacia la protección del entorno.

Así las cosas, el entorno social, incluyendo la escuela, la familia y los amigos, es considerado por los niños como un aspecto clave en su desarrollo. Algunos expresan su gusto por "Siempre me gusta jugar con mis amigos entonces todos los días" "Hacer tareas si y es divertido"(Entrevista N8-Estudiante 8, 2024), lo que refleja la importancia de las relaciones interpersonales en su crecimiento emocional y social.

Por otro lado, algunas respuestas revelan que los niños están comenzando a desarrollar su identidad. Un niño se presenta diciendo: "Soy Rafael y soy un estudiante, me llamo Nahyan Rafael y siempre estoy haciendo las cosas muy bien" (Entrevista N17-Estudiante 17, 2024), lo que refleja una construcción temprana de su identidad en el contexto educativo. Además, otros niños expresan su deseo de hacer las cosas "*muy bien*", lo que muestra una creciente preocupación por lograr competencia y sentirse orgullosos de sus logros.

En cuanto al desarrollo cognitivo, los niños también establecen una relación entre el pensamiento y la acción. Por ejemplo, uno de ellos señala que "hay que pensar en su mente" (Entrevista N11-Estudiante 11, 2024), lo que indica que los niños comienzan a ser conscientes de la importancia de la reflexión y la concentración en el aprendizaje. Asimismo, el acto de "poner cuidado y concentrarse" (Entrevista N14-Estudiante 14, 2024), es considerado esencial para adquirir nuevos conocimientos.

Los niños reconocen que, para estudiar eficazmente, es importante tener claro lo que se debe hacer. Uno de ellos expresa: "Porque uno cuando va a estudiar va a saber qué es lo que va a hacer, porque toca que las tareas le queden bien, aprender bien..." (Entrevista N6-Estudiante 6,

2024). Este comentario refleja la idea de que el aprendizaje debe ser estructurado y tener un propósito claro para lograr buenos resultados.

El aprendizaje es percibido igualmente como una oportunidad para fortalecer las relaciones sociales y fomentar comportamientos respetuosos. En uno de los puntos, se destacan comportamientos como "no hay que pegarles a los amigos", "pensando con la cabeza", "dibujando", "estudiando juiciosa" y "haciendo las tareas con mis amigos"(Entrevista N18-Estudiante 18, 2024). Esto resalta la importancia de la cooperación, la disciplina y la empatía en el proceso de aprendizaje. Además, se menciona que escuchar, poner atención y asistir regularmente al colegio son aspectos fundamentales para aprender.

Algunos niños también destacan la importancia del aprendizaje autónomo. En uno de los puntos, un niño explica: "Yo aprendí sola, solo unifiqué las palabras..." (Entrevista N20-Estudiante 20, 2024), lo que muestra que los niños valoran la práctica individual, como la lectura diaria, para mejorar sus habilidades y conocimientos. Esta actitud refleja el deseo de aprender de manera independiente y la capacidad de autoaprendizaje.

Finalmente, los niños reconocen que el aprendizaje también está influenciado por las emociones. En uno de los puntos, se menciona cómo el apoyo emocional de los padres refuerza el proceso de aprendizaje: "Sentir es lo que nos dicen los papás que lo estás haciendo bien, que felicidades ya aprendiste cosas y hacer amigos, toca aprender a hacer las cosas bien..." (Entrevista N19-Estudiante 19, 2024). Este comentario resalta la importancia del reconocimiento positivo y el apoyo afectivo para que los niños se sientan motivados y seguros en su aprendizaje.

Los niños comprenden que para aprender es fundamental prestar atención. Resaltan la importancia de seguir las indicaciones de la profesora, y cuando se les pregunta por un super poder para utilizar en el colegio uno de ellos responde: "Leer la mente para poder aprender rápido también con las indicaciones de la profe" y "Aprender es poner atención a la profe"(Entrevista N19-Estudiante 19, 2024). Esto muestra que los niños son conscientes de que la atención activa es esencial para captar y retener la información y que priorizan el aprendizaje.

Las respuestas también reflejan un interés claro por aprender y dominar habilidades matemáticas, como sumar y restar. Mencionan "Las sumas", "Aprender a sumar, restar y hacer las cosas bien", y "Pensar para multiplicar o sumar"(Entrevista N16-Estudiante 16, 2024), esto indica que los niños entienden el aprendizaje de las matemáticas como un proceso que requiere práctica, comprensión y la capacidad de hacer las cosas correctamente.

El gusto por la lectura también se destaca en las respuestas. Un niño menciona específicamente: "Me gusta leer los libros de la profe"(Entrevista N18-Estudiante 18, 2024), lo que sugiere que el acceso a materiales de lectura adecuados y el disfrute de la lectura son componentes importantes en su desarrollo.

Además, los niños comprenden que el comportamiento adecuado es clave para el aprendizaje. Respuestas como "Comprender es quedarse en silencio y portarse bien" y "Hacer silencio" (Entrevista N15-Estudiante 15, 2024), indican que los niños entienden que para aprender es necesario mantener un ambiente ordenado y respetuoso. Esto subraya la importancia de la disciplina y la autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Algunos niños también hacen referencia al desarrollo físico y la importancia de este en el aprendizaje. Expresan sus comprensiones sobre que el desarrollo busca "Ser más fuerte", "Tener estiramiento" y "Encestar"(Entrevista N3-Estudiante 3, 2024), lo que sugiere que el desarrollo físico y la actividad son aspectos importantes en su comprensión del crecimiento.

La evaluación es percibida por los niños y niñas como un proceso vinculado a hacer las cosas correctamente. Expresiones como "Evaluar es hacer las cosas bien"(Entrevista N1-Estudiante 1, 2024), evidencian que su comprensión inicial de la evaluación se orienta principalmente hacia el cumplimiento de logros o la consecución de metas de aprendizaje.

Asimismo, varios niños destacan que aprender implica la adquisición de nuevas habilidades. En palabras de uno de ellos: "Aprender es cuando aprendo una cosa nueva" (Entrevista N9-Estudiante 9, 2024). Esta percepción sugiere que los niños asocian el aprendizaje con el descubrimiento constante de nuevos conocimientos y habilidades, reconociendo que el esfuerzo sostenido es fundamental para avanzar en sus procesos de aprendizaje.

Así las cosas, el pensamiento es considerado una herramienta clave en este proceso. Respuestas como "Pensar" y "Pensar para multiplicar o sumar" (Entrevista N7-Estudiante 7, 2024), reflejan que los niños valoran el pensamiento crítico y la reflexión como elementos esenciales que facilitan la comprensión y el fortalecimiento de sus aprendizajes.

La Tabla 13 presenta las comprensiones relevantes de los diferentes participantes.

Tabla 13

Tabla de comparación de las comprensiones sobre desarrollo integral de los actores de la comunidad escolar

Aspectos	Participantes	Comprensiones relevantes
El desarrollo cognitivo como base del desarrollo integral	Expertos	El desarrollo cognitivo incluye tanto habilidades básicas como sumar, restar, clasificar y escuchar, fundamentales desde edades tempranas. La enseñanza debe ir más allá de la repetición, enfocándose en experiencias prácticas, contacto con el entorno y procesos reflexivos.
	Docentes	No registra
	Padres	No registra
	Niños y Niñas	Los niños valoran el desarrollo de habilidades específicas como la lectura, las matemáticas y la expresión artística. Consideran que actividades creativas como colorear o dibujar son formas de aprendizaje y desarrollo personal.
La importancia de los contextos sociales y culturales	Expertos	El desarrollo humano está influenciado por los contextos sociales, culturales y económicos, pero no está determinado exclusivamente por ellos. Las experiencias fuera del aula, como las interacciones culturales y sociales, son esenciales para la formación integral.
	Docentes	El desarrollo está intrínsecamente relacionado con el reconocimiento de los territorios y la caracterización de la población. Es fundamental comprender las diferencias entre los niños y adaptar estrategias educativas según las características específicas de cada grupo, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje individuales. La caracterización debe ser un proceso continuo, incluso para niños que ingresan a mitad del año escolar.
	Padres	No registra
	Niños y Niñas	No registra
El papel del docente y las prácticas pedagógicas	Expertos	Los docentes deben reflexionar sobre sus prácticas, planificar actividades con objetivos claros y revalorizar actividades rectoras como el juego, el arte y la exploración.
		Su capacidad, bienestar y empoderamiento son cruciales para garantizar una educación de calidad.
	Docentes	El desarrollo integral depende del estilo, habilidades y formación del maestro, quien debe actuar como facilitador del aprendizaje.
		Los maestros deben reflexionar sobre sus prácticas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes, potenciando sus habilidades individuales.
		La labor docente incluye ser un puente que enlace a los niños con sus contextos y redes de apoyo, trabajando de manera colectiva y colaborativa.
	Padres	Los padres destacan la necesidad de que los métodos educativos evolucionen para responder a las necesidades de las nuevas generaciones, incluyendo el uso de tecnología y actividades lúdicas.
	Niños y Niñas	No registra

La individualidad y diversidad en el desarrollo	Expertos	Cada niño tiene un ritmo único de desarrollo, y las aproximaciones educativas deben ser individualizadas y enfocarse en potenciar sus capacidades personales. La familia juega un papel central al fomentar un ambiente rico en comunicación y apoyo emocional.
	Docentes	Las condiciones familiares, sociales y ambientales son cruciales en el desarrollo de los niños. La diversidad familiar debe ser reconocida y respetada en las prácticas educativas, garantizando una educación inclusiva. La planeación educativa debe tener en cuenta las particularidades de cada entorno, adaptándose a las condiciones urbanas y rurales.
	Padres	Enfatizan la importancia de respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño y de promover actividades que fomenten la curiosidad, el arte y el pensamiento crítico desde edades tempranas
	Niños y Niñas	Subrayan la necesidad de prestar atención, seguir indicaciones, mantener el orden y comportarse adecuadamente en el proceso de desarrollo. Ven la disciplina y la concentración como herramientas fundamentales para aprender eficazmente.
El desarrollo integral como un proceso multidimensional	Expertos	Además del desarrollo cognitivo, se deben fomentar las dimensiones emocionales, sociales y éticas necesarias para convivir en sociedad. La educación debe ser un agente de transformación que promueva la sostenibilidad humana y permita a los individuos alcanzar su máximo potencial
	Docentes	El desarrollo integral debe alinearse con políticas educativas que prioricen la calidad, el acceso y la equidad en la educación. Los proyectos ambientales desde la primera infancia son esenciales para enseñar a los niños a cuidar y transformar su entorno mediante acciones concretas. Estas iniciativas contribuyen a la sostenibilidad y al aprendizaje significativo, promoviendo un compromiso activo con el medio ambiente.
	Padres	No registra
	Niños y Niñas	Algunos niños asocian su desarrollo con hábitos saludables, como una alimentación adecuada, y con el cuidado del entorno, mostrando una comprensión inicial de la relación entre bienestar físico, social y ambiental.

Visión integral del desarrollo	Expertos	
	Docentes	Emocional: El control emocional es esencial para la toma de decisiones y la gestión del estrés, destacando la importancia de la educación emocional. Motivación y Curiosidad: La curiosidad natural de los niños debe ser fomentada para promover aprendizajes significativos y placenteros. Movimiento: El movimiento es fundamental para el desarrollo motor, las conexiones neuronales y la plasticidad cerebral
	Padres	Muchos padres consideran que, además de las habilidades académicas, el desarrollo social y emocional tiene una relevancia central. Subrayan la necesidad de que los niños aprendan a interactuar, comprenderse como seres sociales y gestionar sus emociones, como aspectos cruciales de su crecimiento. Los padres abogan por un enfoque educativo integral que considere tanto el aprendizaje académico como el desarrollo emocional, artístico y social. Reconocen la importancia de la autonomía, la creatividad y los valores en la formación de sus hijos, y enfatizan la necesidad de métodos de enseñanza adaptados a las características individuales de cada niño.
	Niños y Niñas	Los niños perciben el desarrollo como un proceso integral que abarca aspectos emocionales, sociales, físicos y cognitivos. Destacan la importancia de actividades como colorear, jugar y cuidar la salud, junto con el esfuerzo constante y la práctica para mejorar habilidades.
Rol compartido entre familia y escuela	Expertos	No registra
	Docentes	No registra
	Padres	Existe una percepción de que el desarrollo debe ser un esfuerzo conjunto entre el hogar y la escuela. Los padres esperan que los docentes complementen las bases brindadas en casa, valorando la comunicación continua y la cooperación entre ambas partes para garantizar un desarrollo óptimo de los niños. Los padres reconocen que las acciones cotidianas en casa, como contar objetos o reforzar aprendizajes escolares, son fundamentales para potenciar habilidades en los niños. Estas actividades resaltan el papel de la familia como un espacio clave para el aprendizaje temprano y el desarrollo integral.
	Niños y Niñas	Reconocen la influencia de las relaciones interpersonales y las emociones en su desarrollo. Mencionan la cooperación, la empatía y la tranquilidad como elementos clave para el aprendizaje, así como la importancia del apoyo emocional de sus familias.

Nota. Elaboración propia a partir de las comprensiones de los diferentes actores.

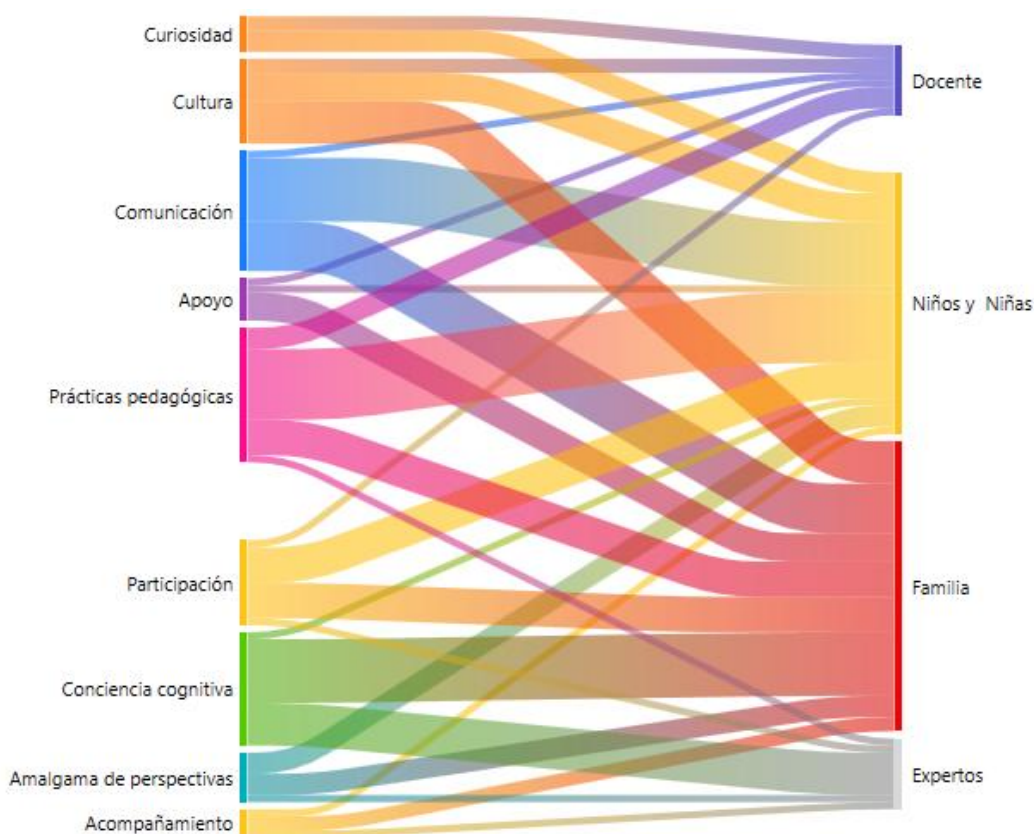
7.2.3 Categoría actores de la comunidad escolar

El desarrollo infantil está intrínsecamente ligado a la importancia de que los actores educativos reconozcan su participación como un elemento vital. Esta categoría busca precisamente recoger sus perspectivas sobre la relevancia de propiciar espacios de participación, la cual se analiza en clave de desarrollo integral y evaluación para el aprendizaje.

El siguiente diagrama Sankey Figura 52, ilustra la relación entre las diferentes interpretaciones de los actores educativos acerca de la importancia de su participación en los procesos de desarrollo infantil, transversalizados en la educación inicial.

Figura 52

Diagrama Sankey de las comprensiones de los diferentes actores de la comunidad escolar sobre los aspectos que resaltan del desarrollo



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Los docentes observan una participación y significativa de las familias en el proceso educativo. Estrategias como los talleres prácticos, donde los padres asumen el rol docente para reflexionar sobre la evaluación, promueven su involucramiento directo y consciente. Asimismo, las plataformas digitales han facilitado la participación, particularmente de las madres, quienes graban videos de refuerzo y los comparten con los docentes como apoyo al aprendizaje. Estas actividades han contribuido a reducir brechas sociales en la comunidad, permitiendo una mayor integración de los padres, quienes comparten sus experiencias y se sienten parte de la comunidad escolar.

Los docentes implementan estrategias pedagógicas que no solo benefician el aprendizaje de los niños, sino que también tienen un impacto directo en las familias. El enfoque pedagógico se ha vuelto más inclusivo y flexible, reconociendo la importancia del rol del docente como guía emocional. Los talleres vivenciales permiten que tanto los niños como las familias se conecten de manera profunda, promoviendo la reflexión y el fortalecimiento de los lazos familiares. Este enfoque ha generado un aprendizaje que va más allá de lo material, impactando las emociones y las relaciones dentro del hogar.

El apoyo familiar es considerado esencial por los docentes para el éxito de los niños en su proceso educativo. Los padres deben sentirse incluidos y acompañados en este proceso. Aunque las dinámicas laborales a menudo dificultan la participación activa de los padres, los docentes destacan la importancia de que el acompañamiento continúe en el hogar. La familia es vista como el primer espacio donde los niños desarrollan sus habilidades y capacidades, y es fundamental que los padres tengan la oportunidad de acercarse a la escuela cuando lo necesiten, para garantizar un trabajo conjunto y efectivo.

La comunicación entre docentes y familias se ha fortalecido a través de herramientas como WhatsApp, que permiten una comunicación constante y directa. Los docentes utilizan esta plataforma para compartir información y observaciones individuales, garantizando que los padres estén al tanto del progreso de sus hijos. Sin embargo, también se destaca que el tiempo limitado en la escuela hace necesario que los padres refuercen los aprendizajes en casa. Las familias con diferentes dinámicas económicas y emocionales también requieren atención y apoyo, y los docentes buscan garantizar que todos reciban el mismo nivel de comunicación y respaldo, independientemente de su situación.

El trabajo con las familias ha ayudado a reducir las brechas sociales dentro de la comunidad escolar. Las familias valoran el esfuerzo y el amor con el que se realizan las actividades educativas, y se ha observado que el seguimiento continuo, tanto en la escuela como en el hogar, es clave para asegurar que los avances se mantengan. Los docentes destacan la importancia de que los padres comprendan cómo aprenden sus hijos para poder apoyar las estrategias pedagógicas de manera efectiva. Además, se reconoce que la escuela tiene una responsabilidad no solo con los niños, sino también con las familias, para fortalecer y apoyar los procesos educativos desde el hogar.

En cuanto al desarrollo de la autonomía, los docentes observan que los niños comienzan a asumir mayores responsabilidades, como comer solos y cumplir horarios. No obstante, también se

reconoce que algunas familias, especialmente aquellas que atraviesan situaciones emocionales difíciles, requieren apoyo adicional para manejar estas transiciones. A pesar de las tensiones iniciales que pueden surgir con padres sobre protectores o ausentes, los docentes han logrado generar cambios positivos a través de la persistencia, el diálogo y el fortalecimiento de la relación con las familias, lo que contribuye al bienestar y progreso tanto de los niños como de las familias involucradas.

Algunas de las frases que demuestran las comprensiones de los docentes se señalan en la Tabla 14 que se presenta a continuación.

Tabla 14

Tabla de clasificación de las frases más relevantes de las comprensiones de los docentes

Participación
"Les hacemos un taller práctico: Bueno, mira, vamos a hacer este ejercicio, si tú eres el profesor, ¿qué evaluarías acá?"
"Muchas mamás graban los videos o algo del refuerzo, muestran cómo es y lo suben a la misma plataforma en mensajería de respuesta a la nota."
"El trabajo con las familias ha permitido romper un poco las brechas sociales de la localidad."
"Los padres cuentan su historia y participan activamente, lo que fomenta un sentimiento de pertenencia."
Prácticas Pedagógicas
"Les enseñé a hacer filigrana, que es algo tan estético y tan de mucha concentración." "Yo como maestro muchas veces he tenido que bajarme del curubito que digo de mi poder y de mi saber para reconocer el otro." "Los talleres como el 'volcán de las emociones' no solo impactan a los niños, sino también a las familias, propiciando momentos de reflexión, perdón y unión."
"Yo creo que en preescolar yo creo que a veces nos volvemos madres y aún más madres, ¿verdad?"
"El trabajo con los padres cambia el enfoque hacia un aprendizaje más profundo, más allá de lo material."
Apoyo
"Los padres son fundamentales en los procesos de aprendizaje y deben sentirse partícipes de estos." "Cuando los padres ven que no están solos, sienten mayor tranquilidad y acompañamiento." "El acompañamiento familiar en casa es fundamental, y es algo que criticamos mucho porque las dinámicas laborales no permiten que ellos estén más en la escuela, pero sí que sigan un proceso." "La familia es el primer lugar donde el niño o la niña genera sus interacciones, sus primeros diálogos, sus primeros pasos."
"La familia debe tener la oportunidad de acercarse a la escuela cuando lo necesite."
Comunicación
"Yo tengo un grupo de WhatsApp con los papás y los tengo, pues bueno, pero yo por ejemplo cuando son observaciones individuales le escribo a cada uno."
"Yo les digo a ellos el tiempo es limitado en el colegio, entonces intento comunicar claramente cuáles son los procesos que deben reforzar."
"El colegio trata de garantizarles a todos igual, pero las dinámicas familiares no hay mucha ausencia de todo: de lo económico, de lo afectivo, de lo emocional, hasta de lo presencial."
"Gracias a Dios existe esa tecnología del WhatsApp en medio de todo."
Cultura

"El trabajo con las familias ha permitido romper un poco las brechas sociales de la localidad." "Las familias valoran el trabajo cuando ven que se hace con amor y cuando el seguimiento es pensado en sus hijos." "El fin de semana puede borrar los avances logrados durante la semana si los padres no refuerzan lo aprendido." "Es crucial que los padres comprendan cómo aprenden sus hijos para que puedan apoyar las estrategias de enseñanza." "La escuela debe asumir la responsabilidad de educar también a las familias, para que estas apoyen y fortalezcan los procesos educativos."

Curiosidad / Emocionalidad

"Los niños comienzan a asumir mayor autonomía. 'El niño debe comer solo, cumplir horarios, y los padres deben ajustarse a ello.'" "En este momento encuentro familias frágiles, con admiración hacia los maestros, pero que necesitan apoyo emocional y estructural." "Las relaciones iniciales con padres sobre protectores o ausentes pueden ser tensas, pero con persistencia y diálogo se logran cambios positivos."

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los niños y las niñas, es importante señalar algunos aspectos que los docentes visibilizan, desde el poder de la participación y el empoderamiento en el aula son pilares fundamentales para transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza. Históricamente, el maestro ha sido percibido como la figura de poder que transmite conocimiento, mientras el estudiante se limita a recibirlo: "Es difícil porque la escuela está acostumbrada... el poder lo tiene el maestro y el estudiante está acabado" (Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024).

Sin embargo, un enfoque más dialógico permite a los estudiantes sentirse escuchados y valorados, generando espacios donde "todo vale, valgo yo, pero vale el otro, vale mi profe... también vale mi mamá porque es mi mamá" (Entrevista D14-Docente Localidad de Mártires, 2024). Esta apertura implica retos importantes para el maestro, quien debe mantener la autoridad mientras fomenta la autonomía en los niños, permitiéndoles opinar, cuestionar y tomar decisiones significativas dentro del aula.

El reconocimiento de la voz y la identidad de los niños es clave para su desarrollo integral. Como se señala la docente, "tu voz es tu identidad, como si fuera tu tarjeta de identidad y tu cédula," (Entrevista D1-Docente Localidad de Usaquén, 2024), y es a través de esta que los niños se expresan, regulan y conectan con los demás. Muchas veces, los niños creen que para ser escuchados necesitan gritar, pero brindarles espacios seguros para expresarse permite descubrir sus intereses y necesidades: "Es como darle la voz al niño, permitirle que él nos dé a conocer hasta él mismo." (Entrevista D11-Docente Localidad de Suba, 2024). Además, herramientas creativas como los cotidiafonos invitan a los más introvertidos a participar, promoviendo un entorno inclusivo donde incluso el silencio tiene un lugar para ser comprendido.

La pandemia ha dejado huellas profundas en el desarrollo emocional y social de los niños, quienes, al nacer o crecer en este periodo, experimentaron "sobrepotección, ni siquiera poder salir

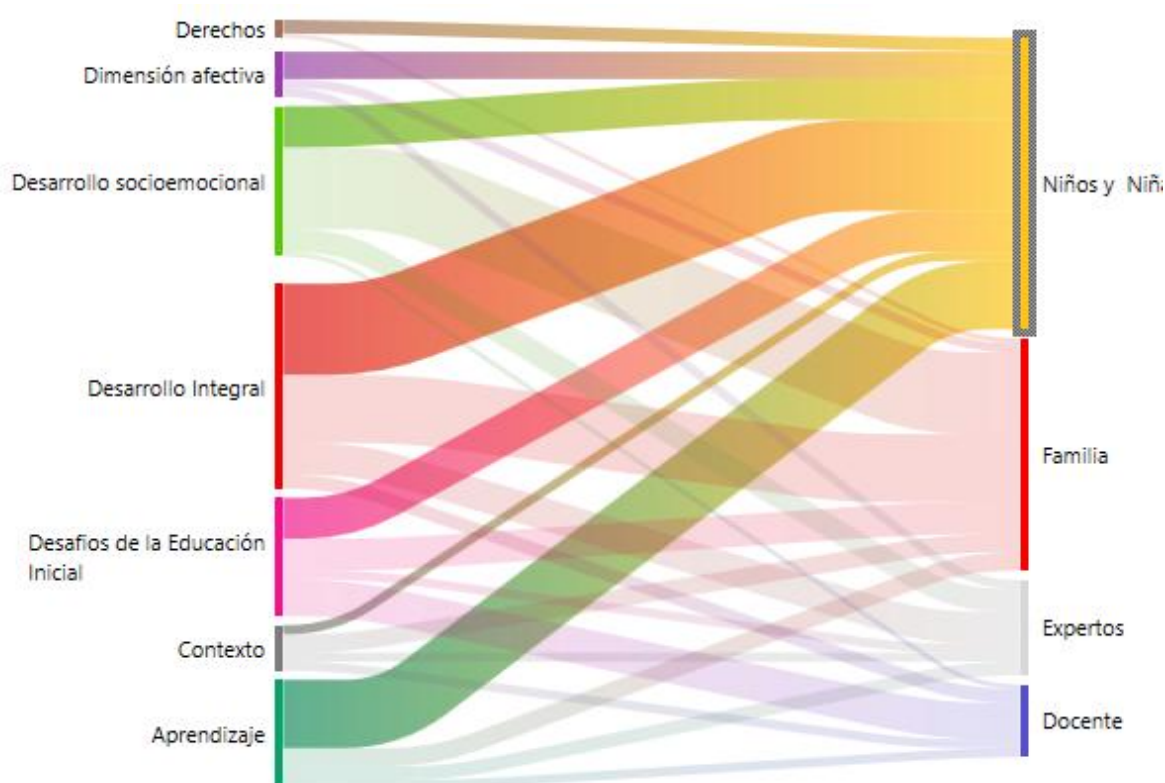
a un parque," (Entrevista D7-Docente Localidad de Bosa,2024), lo que impactó su autonomía y niveles de participación. A pesar de estos desafíos, es fundamental fomentar su capacidad para resolver problemas y ser gestores de su conocimiento un docente señala:

Cuando un niño vive una situación de crisis o de lo que se golpeó o de conflicto, venga y resuelve, ya me dijiste, perfecto y en alerta, voy a estar pendiente de qué pasa, pero vaya y usted mismo lo corrige. O sea, así es como decimos que el niño sea el propio gestor de su conocimiento, que él medie. (Entrevista D14-Docente Localidad de Mártires ,2024).

Esto no solo fortalece su confianza, sino que los prepara para enfrentar futuras situaciones de manera independiente. A continuación la Figura 53.

Figura 53

Diagrama Sankey comparativo de las diferentes comprensiones de los niños y niñas sobre los actores de la comunidad escolar



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Algunas frases textuales que son importantes para validar lo anterior se organizan en la siguiente Tabla.

Tabla 15

Tabla de clasificación de las frases más relevantes de las comprensiones de los docentes sobre los actores de la comunidad escolar

Aprendizaje
"Yo pienso que es vital la interacción en la evaluación, la interacción como práctica, y eso exige un compromiso mira emocional y cognitivo. Emocional, porque tú te dejas tocar por el otro y cognitivo, porque tú tienes que demostrarte a ti mismo y con los otros que es con los que te mides. ¿Qué tanto y qué tan competente eres? ¿Qué tan competente eres, ¿no?"
Los niños piensan que se comunicara gritando para que los entiendan y las escuche, eso es un proceso nuevo que estamos identificando como doblar el tono de voz en los chicos porque ellos están participando constantemente, hablan al tipo, no puede hacer turnos, se opine, es algo nuevo
"Conocer sus gustos, sus intereses, nos permite reconocer qué les gusta para poderlo traducir a lo pedagógico y, sobre todo, lo que yo te decía Ahorita, cuando un niño vive una situación de crisis o de lo que se golpeó o de conflicto venga, resuelve, Yo ya me dijiste, perfecto y en alerta voy a estar pendiente de qué pasa, pero vaya y usted mismo lo corrige."
"Entonces es como darle la voz al niño, es permitirle que él nos dé a conocer hasta él mismo, sus intereses, sus necesidades y a partir de allí, Ah, con razón, le gusta tanto. Ah, listo, entonces vamos a tratar de materializarlo en un hilo conductor"
Contexto
"también se ha viciado la educación inicial, como es básico que los niños lean y escriban, o sea, y todo se ha centrado ahí como si no hubiera otras alternativas."
"Y es que también estamos con los niños y niñas de la pandemia y eso ha generado que tengamos niños y niñas, para mí me parece mucho más silenciosos, mucho más común, introvertidos, un poquito por el miedo, no porque ellos vivieron al encierro, muchos nacieron."
"No es que incluso creo que nuestros niños de jardín nacieron en LA pandemia y pues en esa sobreprotección, sobre todo en ese, ni siquiera poder salir a un parque, su participación se ha visto totalmente el tapabocas. Ver a su familia así, todo era malo, todo no, todo, no."
Desafíos de la educación inicial
"Entonces, Eh, tú como maestra eres la autoridad, siempre, siempre desde el preescolar hasta grado 11, tú como maestra tienes una autoridad y el hecho de abrir la participación al grado al curso que sea, es enfrentarse a muchas cosas, a muchos retos que como maestros a veces nos da miedo y creo que como curso en general no, salvo a ninguno, nos sacó a ninguno."
"Necesita todo el tiempo que el maestro le esté ayudando, si no que usted tiene el liderazgo y hacen como unos roles importantes que me parecería que se deben continuar a través de la primaria y del bachillerato, si se pudiese y es el rol del niño que ayuda, es el rol del niño que lleva las cosas, es el rol del niño que sabe cuál es su labor y la desempeña a Cabalidad, entonces esas son cosas bonitas que yo descubro mucho en mi curso."
"Y cuando tú le dices a usted qué le gustaría aprender, los niños dicen, como hay, como así, cómo así, o sea en sí puedo decir, entonces muchos sí lo dicen, pero la experiencia a mí me ha enseñado que no tiene que ser un muy buen observador y un, muy, muy ágil tomador de notas."
Que las profes se porten bien y aprender a enseñar a las personas
Desarrollo integral
"La voz es la que te permite a ti regular, pero que me he dado cuenta. O sea, que he podido experimentar que esto exige también un compromiso adicional, porque, por ejemplo, sí, yo quiero garantizar que los estudiantes, por ejemplo, reconozcan su voz, pues yo tengo que desarrollar actividades articulatorias con eso."
"El Niño, si es capaz, lo que pasa es que no tenía a quién le diera la oportunidad".
Socioemocional
"yo a veces ya los tengo dispuestos en la mesita y con ese conito, entonces es eso, Se llaman bueno, ¿eso lo leí hace algún tiempo y se llaman cotidianos y esos cotidiafonos lo que hacen es que tú le cuentas al otro ¿cómo estás? ¿Cómo te sientes, ¿qué quieres aprender hoy? Digamos que a partir de esas preguntas y ellos

con ese cosito ahí. Se motivan a decir, porque también sabemos que hay niños o niñas que no hablan muy duro o que les dan pena, entonces es de cierta manera un secreto."

"Los niños manejan el estrés y la ansiedad y nosotros en nuestras prácticas no trabajamos con ellos ni de la calma ni de situaciones que ellos les estén doliendo, les estén afectando."

Desarrollo afectivo

"Cuando el maestro es dueño de la palabra, no permite que los demás se desarrolle cuando el otro es el dueño de la palabra."

"Usted tiene una percepción inicial del niño, pero cuando escucha hablar y cuando usted le da la palabra el poder al niño, El Niño y se juzga. Yo no sabía que sí. Total, uno a veces, dice, yo pensé que él no era capaz. Imagínese esas palabras tan mal no era capaz."

"Pero déjelo ser y cuando uno los deja hacer es cuando ve todas las aptitudes o cuando uno no ve que cuando uno dice este niño parece, entre comillas normal, pero él tiene por ahí su ruidito, digo yo."

"Muchas veces no le entienden a uno, pero llega un compañero y lo hace, y el otro lo ve, y ahí es el trabajo cooperativo. Ni siquiera el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y uno dice, ah, por Dios y entre ellos mismos, entonces van aprendiendo y ya DE dentro de su propio proceso van avanzando, entonces sí me llevo mucha sorpresa de las de las respuestas que ellos tienen también de la percepción que ellos tienen del mundo."

Derechos

"Es difícil porque la escuela está acostumbrada y los niños y los padres de familia, como la figura y el poder, lo tiene el maestro y el estudiante está acabado, es decir, como que yo transmito el conocimiento y el estudiante lo recibe, mientras que en un plano dialógico estamos los dos en igualdad de condiciones."

"Yo personalmente digo muchas veces tú cómo vas a escribir, si no puedes hablar, si no puedes conocer ni tu voz, no te reconoces, como yo puedo decir que construyó ciudadanía, si es que mi voz es mí, yo les digo a los chicos en el aula, tu voz es tu identidad, como si fuera tu tarjeta de identidad tu cédula. Tu voz es la que te da conocer al otro, o sea, en los niños te conocen por voz, entonces ya saben si Pepito vino o habló, no sé quién, entonces ellos ya empiezan a reconocer que su voz es la que les da como un posicionamiento."

Nota. Elaboración propia.

7.2.4 Categoría Referentes Nacionales

El desarrollo integral parte de la puesta en escena de las políticas públicas que garantizan la educación inicial en Colombia, y es a partir de estas políticas que se fundamenta y lleva a cabo este proceso educativo. En este sentido, la categoría del desarrollo integral es fundamental, ya que, comprender la percepción de los diferentes actores de la comunidad educativa frente a los referentes nacionales desde la perspectiva del desarrollo infantil permitirá acercarse a la construcción de los lineamientos propuestos por el objetivo general de esta investigación. Para iniciar este análisis, es importante contextualizar la Figura 54, la cual muestra las concurrencias y participaciones de los distintos actores involucrados en esta investigación.

Figura 54

Diagrama Sankey de las comprensiones de los diferentes actores sobre los referentes nacionales



Nota. Software ATLAS. Ti. 23.

El diagrama Sankey muestra cómo se pueden identificar nodos clave en las comprensiones de los docentes, los expertos, los niños y niñas, y las familias. Este diagrama evidencia conexiones causales contextuales entre diferentes temas. Por ejemplo, el tema de los derechos aparece fuertemente relacionado con la familia y las comprensiones de los niños y niñas. Asimismo, las bandas más delgadas sugieren conexiones menos frecuentes o menos significativas, como las diferentes comprensiones que tienen las familias frente a las políticas o los referentes nacionales.

Un aspecto destacado es que, en esta amalgama de perspectivas, las relaciones tienen un flujo direccional que implica un proceso progresivo. Esto permite abordar, por ejemplo, aspectos como la inclusión educativa, la participación de las familias y la percepción de los padres sobre la efectividad o el conocimiento de las políticas públicas. La anchura de las bandas se determina en términos proporcionales, lo que refleja qué conexiones son más prominentes, especialmente en temas relacionados con los derechos, la participación y las estrategias empleadas por los docentes o la educación inicial para que dichos referentes sean conocidos o socializados con la comunidad educativa. A continuación, se presenta un análisis en función de los códigos identificados frente a lo que opinan los padres de familia acerca de los referentes nacionales que guían y orientan el quehacer pedagógico en la educación inicial. Las comprensiones de los padres giran en torno a temas como el acceso, la participación, los derechos y la inclusión educativa.

La percepción de los padres evidencia una valoración positiva del acceso a la educación, especialmente en contextos públicos donde se garantizan derechos básicos como la gratuidad y la apertura a todos los niños, independientemente de su nacionalidad. Una madre relata esta perspectiva:

Pues es el derecho que tienen acá los niños, sin importar que no sean colombianos, de ellos acceder a la educación y es bastante, es mucha, muy grande la diferencia de la educación en Venezuela, en un colegio público que acá pues, bastante mejor ha sido la educación acá. (Entrevista P14-Padres Localidad de Mártires, 2024).

Esto resalta el impacto de las políticas públicas que promueven la equidad y la universalidad en el acceso, aunque también refleja comparaciones con otros sistemas educativos. Sin embargo, no todos los padres parecen tener claridad sobre las especificidades de estas políticas, lo que podría limitar su involucramiento pleno en los procesos educativos.

La participación activa de las familias en la educación inicial es reconocida como un elemento clave para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, las experiencias relatadas muestran que, en algunos casos, persiste una desconexión entre las instituciones educativas y las familias. Por ejemplo, un padre comenta, al ser consultado sobre si conoce algún documento que oriente las acciones en educación inicial: "No mira que no, no, no, no, nunca. No, no, no nos han dicho nunca. De pronto yo digo por allá en alguna reunión de pronto, si no lo hayan explicado, pero pues como uno va, así como a veces no" (Entrevista P10-Padres Localidad de Engativá, 2024).

Esta respuesta sugiere que, aunque existen reuniones y canales de comunicación, no siempre logran ser efectivos para involucrar de manera activa a todas las familias. La falta de claridad o comprensión sobre los contenidos abordados en dichos espacios puede convertirse en una barrera para la participación plena de las familias en los procesos educativos de sus hijos.

Otro aspecto relevante se relaciona con la necesidad de que las orientaciones nacionales en materia de evaluación para la educación inicial se materialicen de manera efectiva. Para lograrlo, no basta con la mirada y el compromiso de los docentes; resulta fundamental que las familias también se involucren activamente en la garantía y promoción de los derechos de la infancia desde los distintos espacios de interacción.

Un padre comenta:

Sí he escuchado y leído, eso sí, he leído algo de, digamos, de la ley de infancia y adolescencia. Sí que los niños deben ser tratados bien todo, o sea, como respetarle sus derechos y enseñarle sus deberes. Pero de leyes la verdad, sí, muy pocas. (Entrevista P13-Padres Localidad de Teusaquillo, 2024)

Este testimonio refleja que, aunque las familias reconocen la existencia de marcos legales para la protección de la infancia, su conocimiento sobre cómo estos se aplican en la práctica educativa es limitado. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de que las instituciones fortalezcan sus esfuerzos de comunicación y formación, con el fin de informar y empoderar a las familias en relación con los derechos de los niños y niñas en el contexto escolar.

Finalmente, una evaluación verdaderamente inclusiva busca comprender los procesos individuales, reconocer las trayectorias diversas y valorar los progresos de cada estudiante en función de sus propios contextos y potencialidades. Este enfoque permite legitimar las múltiples formas de aprender y participar, transformando la diversidad en un recurso pedagógico y no en una barrera. De esta manera, se refuerza la necesidad de construir prácticas evaluativas que, lejos de homogeneizar los aprendizajes, acompañen y potencien los procesos individuales de desarrollo.

Sin embargo, la inclusión educativa, aunque reconocida formalmente en los discursos escolares, tiende a ser percibida más como un mandato legal que como una práctica transformadora en los contextos educativos. Esta visión restringida limita su verdadero alcance, ya que la inclusión no debería entenderse únicamente como el cumplimiento de una norma, sino como un compromiso ético y pedagógico que reconoce y valora la diversidad en todas sus expresiones. Un padre afirma: "El tema de la inclusión aquí en Colombia no es un tema que nazca, no es un tema que motive a la gente. El tema de la inclusión es una obligación, una obligación legal" (Entrevista P16-Padres Localidad de Puente Aranda, 2024). Este enfoque destaca la desconexión entre el cumplimiento legal de la inclusión y su verdadera intención educativa. Además, los comentarios sugieren que los padres de niños con necesidades educativas especiales enfrentan desafíos adicionales, como el desconocimiento por parte de los demás actores de las dificultades diarias: "Solo el que es padre entiende lo difícil que es. Las otras personas no alcanzan a concebir lo complicado que es solamente levantar a un niño que logre bañarse, que logre comunicarse. No lo entienden"(Entrevista P15-Padres Localidad de Antonio Nariño, 2024).

Este análisis pone de manifiesto la importancia de construir una comprensión más profunda de la inclusión, no solo como un mandato legal, sino como un compromiso ético y pedagógico.

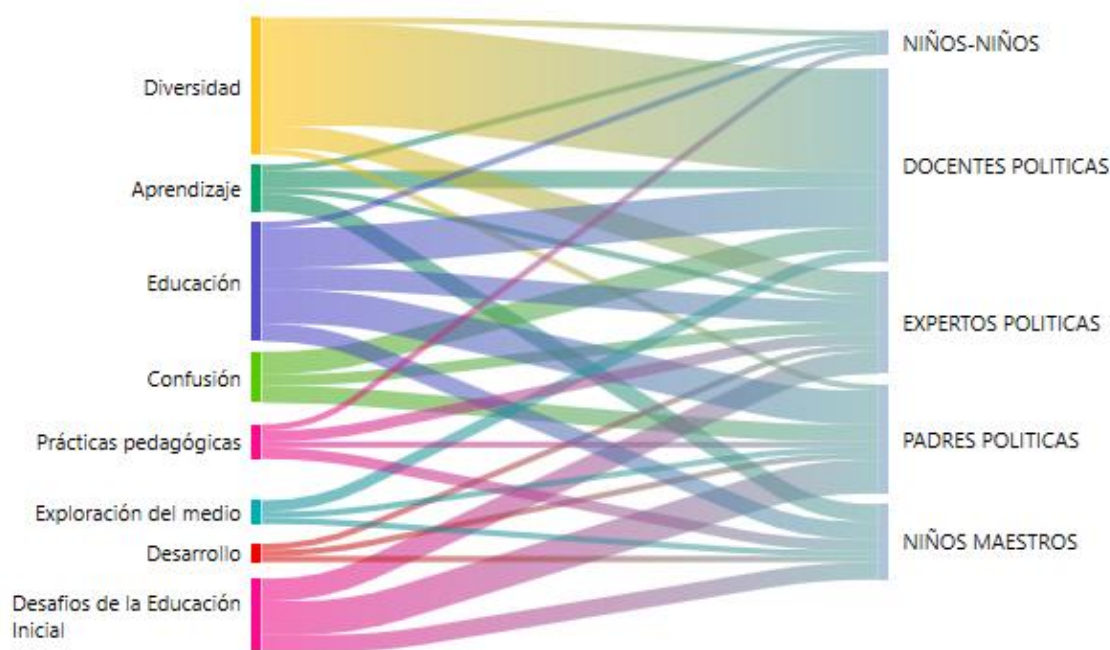
En cuanto a los retos, desafíos y aportes que los actores pueden hacer a la política pública, es crucial observar cómo el diagrama de Sankey refleja, en ciertos casos, un flujo direccional que conecta los diversos procesos involucrando las perspectivas de niños, docentes, expertos y padres en relación con las políticas públicas. Sin embargo, estas políticas no siempre están claramente enfocadas en lo que respecta a la valoración del aprendizaje y su seguimiento. En muchos casos, el seguimiento del desarrollo se realiza a través de las evidencias de aprendizaje, las cuales se reflejan en los boletines, los cuales están guiados por lineamientos específicos derivados de las políticas públicas.

Además, se subraya la necesidad de realizar planeaciones pedagógicas pertinentes que tomen en cuenta la diversidad de los niños y niñas. También se observa una variabilidad en la forma en que se entregan los informes y las comunicaciones sobre el desarrollo de los niños, lo cual está estrechamente relacionado con las políticas educativas y el protagonismo que los niños deben tener en el proceso.

A pesar de los esfuerzos, estas políticas continúan generando confusión tanto en los docentes como en los padres, especialmente en cuanto a su implementación. El diagrama de Sankey que se presenta en la Figura 55, ilustra cómo algunas de las concepciones de los niños, representadas por bandas delgadas, se pueden interpretar de manera proporcional, ya que las conexiones entre estas concepciones son más débiles. Estas relaciones causales son fundamentales para entender el impacto de las políticas públicas en el proceso educativo.

Figura 55

Diagrama Sankey sobre los aspectos relevantes de los referentes nacionales desde las comprensiones de los diferentes actores de la comunidad escolar



Nota. Software Atlas. Ti 23.

En relación con el impacto de las políticas públicas en la educación inicial, un padre menciona:

Digamos que los boletines yo los recibo, pero en plataforma, entonces, a medida que va terminando el periodo, ella los va subiendo a la plataforma y va colocando la observación, dice: Felicitaciones o sigue intentando o trabaje en esto para el siguiente periodo. La plataforma es muy útil en ese sentido. (Entrevista P1-Padres Localidad de Usaqué, 2024)

Este comentario refleja cómo las políticas educativas, al integrarse con plataformas digitales, afectan la forma en que se realiza el seguimiento del desarrollo infantil, destacando la utilidad de estas herramientas para informar sobre el progreso de los niños.

Sin embargo, otro padre observa cierta desconexión en la implementación de las políticas: A mí me gusta la entrega de boletines, ¿no sé si es de la profe de mi hija o si es estandarizado del colegio o de los colegios, porque pues, no he tenido otras experiencias, ¿Eh? Escucho de otros papás que sí hablan de letras o de ese le fue sobresaliente. (Entrevista P4-Padres Localidad de San Cristóbal, 2024). Este testimonio revela la incertidumbre y falta de claridad en torno a la

estandarización de los boletines y la inconsistencia que puede surgir entre diferentes colegios o incluso entre docentes dentro de la misma institución.

Desde la perspectiva de un docente, se señala una de las falencias más grandes de las políticas públicas en su implementación:

¿Sabes cuál es el grandísimo error? Que los maestros han perdido la costumbre de hacer planeación. Los maestros no planean, o sea, a mí me da mucha tristeza hablar de mis colegas, pero realmente no planean, es lo que se les ocurre en el día a día. (Entrevista D14-Docente Localidad de Mártires, 2024)

Aquí se muestra cómo las políticas públicas, que deberían guiar la enseñanza, a veces no se traducen en una práctica pedagógica efectiva debido a la falta de planeación adecuada por parte de los maestros. Por otro lado, un docente reflexiona sobre los desafíos de los lineamientos en educación inicial y la necesidad de ajustarlos a la realidad de los niños: "La mirada del niño como un ser de derechos es para garantizarte que estas políticas están basadas en lo que hay actualmente, lo que procura las Naciones Unidas sobre Infancia" (Entrevista D6-Docente Localidad de Tunjuelito, 2024).

Este comentario subraya la importancia de garantizar que las políticas públicas sean inclusivas y respetuosas con los derechos fundamentales de los niños, en especial en su etapa de desarrollo temprano. En relación con esto, el Decreto 2247, que establece que los niños en la primera infancia pasan automáticamente al siguiente nivel educativo, lo cual puede generar algunos desafíos ya que como lo menciona un padre: "A mi modo de ver, muchos papás no se preocupan por eso porque como que se relajan igual, mi hijo va a pasar o mi hija va a pasar a primero y no pasa nada, sepa o no sepa, igual va a pasar" (Entrevista P18-Padres Localidad de Rafael Uribe Uribe, 2024).

Asimismo, un educador reflexiona sobre la importancia de adaptar los lineamientos curriculares a las realidades locales: "Sabemos que el trabajo es flexible, sabemos que el trabajo es por procesos, pero también debe ser muy aterrizado a las realidades que tenemos en nuestros sectores, en nuestra localidad" (Entrevista D12-Docente Localidad de Barrios Unidos, 2024).

Aquí se destaca la necesidad de adaptar las políticas a las condiciones específicas de cada comunidad para garantizar que sean efectivas y respetuosas con las realidades sociales y económicas de los niños.

Finalmente, en cuanto a la implementación de herramientas como las cartillas pedagógicas, un maestro comenta: "Me parece que son un insumo buenísimo que hizo la Secretaría de Educación del Distrito, hay que decirlo. Y creo que sí, todos los maestros nuevamente debemos acercarnos a esas cartillas" (Entrevista D11-Docente Localidad de Suba, 2024).

Este testimonio pone de manifiesto el impacto positivo que las herramientas educativas proporcionadas por las políticas públicas pueden tener en la práctica docente, ayudando a los maestros a reflexionar sobre su enfoque pedagógico y a mejorar la calidad educativa en sus aulas.

Respecto a la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), se identifica que la flexibilidad en su aplicación resulta fundamental para adaptarse a las distintas realidades educativas y contextos específicos, un docente señala:

Fíjate que sí en los lineamientos, los estándares, los DBA sí son la guía, pero no es la camisa de fuerza para un maestro. Este enfoque en los derechos fundamentales y la atención integral al niño abarca áreas clave como la salud, la alimentación y la educación, fundamentales para garantizar un desarrollo adecuado en la primera infancia. (Entrevista D3-Docente Localidad de Santa Fe, 2024).

Este panorama resalta la importancia de que las políticas públicas se alineen con los desafíos prácticos de la educación inicial, promoviendo una enseñanza flexible que considere las condiciones específicas de cada contexto y garantice el bienestar y los derechos de los niños en todo su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, es importante el aporte acerca de cómo se comprende el seguimiento al desarrollo desde las políticas públicas es así como Franco (2024), señala que:

Colombia ha tenido una larga tradición de política en este ámbito. Desde hace 15 años, se han desarrollado herramientas de evaluación, especialmente a nivel nacional. En 2016, el Ministerio de Educación implementó la medición de la calidad en la educación inicial, inicialmente en el eje cafetero con un piloto para la modalidad institucional. A partir de ahí, en 2021, se introdujo una medición de calidad para el grado de transición. Este sistema mide tanto aspectos estructurales como la calidad de las interacciones en el aula, utilizando metodologías como IDELA y CLASS, que permiten observar cómo interactúan niños, docentes y el ambiente educativo. (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024)

Esta visión de desarrollo y su seguimiento es importante para comprender hacia dónde va alineada la política en cuanto a evaluación y seguimiento del desarrollo y el aprendizaje en Educación Inicial.

Franco, quien es el director actual de preescolar Básica y media de la secretaria de educación, señala como desde hace años se vienen pensando en apuestas que sean aterrizadas en las aulas para garantizar que realmente se realice el seguimiento al desarrollo señala que:

En Bogotá, en 2019, se implementó un sistema de información llamado SVIDI (Sistema de Valoración Integral al Desarrollo Infantil), que se pilotó en varias instituciones educativas, este sistema tiene un enfoque integral para valorar el desarrollo infantil, que incluye componentes cognitivos, socioemocionales, propositivos y más. A través de observaciones de aula y análisis psicométricos, se ha permitido tener un seguimiento más detallado del progreso de los niños. (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024)

Sin embargo, plantea que uno de los puntos positivos es que estos sistemas proporcionan herramientas más claras para que las maestras realicen su planeación pedagógica. Además, uno de los desafíos que enfrenta la educación inicial es que, a pesar de tener orientaciones conceptuales muy robustas, a veces es difícil implementarlas en el aula y adaptarlas a las necesidades y características de cada niño, lo que complica la articulación de la trayectoria educativa desde los primeros grados.

Ahora bien, como se mencionó al inicio del análisis de esta categoría el desarrollo integral responde a la política de cero a siempre en Colombia. Franco (2024) menciona que:

Es importante resaltar que, desde la política de 'Cero a Siempre', hemos avanzado paso a paso para asegurar el desarrollo integral de los niños. Las interacciones y las condiciones son esenciales, pero también es necesario que las maestras se enfoquen en cómo facilitar este proceso en su acción pedagógica. No puede ser una acción a la deriva, debe responder a las particularidades de los niños. (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024)

Esto señala la relevancia de las conexiones de la práctica pedagógica con la voz de los diferentes actores señalados en la figura 55, Estas prácticas pedagógicas deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje, los cuales deben basarse en el desarrollo individual de cada niño. Sin embargo menciona que:

Las actividades rectoras de la educación inicial, aunque muy importantes, a veces fueron mal comprendidas. Se trataba de usarlas para lograr procesos de aprendizaje, pero a veces

se confundieron con ejercicios mecánicos, como memorizar información. A pesar de que las intenciones eran buenas, eso llevó a que perdiéramos el enfoque en lo que realmente se buscaba: el aprendizaje integral. (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024)

Este malentendido resalta la importancia de no solo enfocarse en la técnica, sino en comprender el propósito pedagógico detrás de cada actividad. Además, es crucial tener en cuenta las necesidades de las maestras, especialmente aquellas con menos experiencia o rezagadas. Comparte la siguiente afirmación:

Las maestras con menos experiencia o más rezagadas son las que más apoyo necesitan. En política pública, nos faltó dar más acompañamiento en el aula, ya que hay muchos 'cómos' posibles y cada maestra necesita una guía personalizada. Además, es fundamental reconocer que las maestras tienen experiencias de vida muy distintas, lo que influye en cómo abordan los procesos con los niños. (Entrevista E8, Experto – Franco, 2024)

Esto subraya la necesidad de acompañar a las maestras de manera individualizada, adaptando las estrategias pedagógicas a sus capacidades y contextos específicos, para asegurar una mejor implementación de los procesos educativos.

7.3 Análisis Objetivo número 3

El objetivo específico número 3 buscó relacionar, en unidades de sentido, las comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje en la educación inicial, con el propósito de favorecer el desarrollo integral de niños y niñas y construir referentes evaluativos pertinentes. Para lograrlo, se retoma el análisis realizado en el objetivo uno donde se identificaron los referentes existentes sobre evaluación para el aprendizaje en educación inicial, si no que, también integró los resultados obtenidos del análisis del objetivo específico dos, donde se compararon las comprensiones de evaluación para el aprendizaje entre diversos actores clave: expertos, docentes, familias, niños y niñas, utilizando las cuatro categorías identificadas en esta investigación.

Lo anterior fue fundamental para que durante el desarrollo de este objetivo se pudieran agrupar las comprensiones en unidades de sentido, las cuales sirvieron como base para estructurar los referentes de evaluación que se buscaban construir como parte del objetivo general de la investigación.

El desarrollo de este objetivo se apoyó en el uso de matrices de análisis, tanto documental como de las participaciones, instrumentos diseñados específicamente para esta investigación. Estas

matrices integraron características metodológicas del enfoque fenomenográfico y de la interpretación hermenéutica, lo que permitió visibilizar y profundizar en el análisis esencial para conectar las comprensiones recolectadas y lograr una construcción fundamentada de los referentes evaluativos propuestos. Para lo cual las matrices que se diseñaron como instrumentos, que se encuentran en el Anexo N fueron esenciales.

Para este análisis, se utilizó el software ATLAS. Ti 23, una herramienta clave en el proceso de identificar, analizar y agrupar las comprensiones en unidades de sentido. Este software permitió establecer relaciones significativas entre las perspectivas de los diferentes actores (expertos, docentes, familias, niños y niñas), el análisis de las políticas públicas y su impacto en el desarrollo integral en la educación inicial.

ATLAS. Ti 23, facilitó la visualización de redes y relaciones que revelaron tanto las confluencias más fuertes en torno al concepto de desarrollo integral como las áreas de interacción más débiles. Estas debilidades son fundamentales para esta investigación, ya que destacan aspectos que requieren mayor atención y ofrecen oportunidades para enriquecer los referentes evaluativos que se proponen construir.

El software fue esencial para la construcción de redes categoriales y la generación de codificaciones, las cuales fueron organizadas en unidades de sentido. Estas unidades integraron las categorías definidas en el marco de la investigación, permitiendo una agrupación coherente y relevante de las diferentes comprensiones sobre la evaluación para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Además, ATLAS. Ti 23 no solo permitió gestionar grandes volúmenes de datos cualitativos, sino también identificar patrones y establecer conexiones que, de otra forma, podrían haber pasado desapercibidas.

Para la construcción de estas unidades de sentido, resulta fundamental visibilizar el método hermenéutico adoptado a lo largo del análisis, ya que este permite interpretar las comprensiones de manera profunda y contextualizada. No obstante, para la investigadora, es especialmente relevante que este método se detalle de manera más explícita en este objetivo, dado que en él se condensarán los aportes más significativos provenientes de los diferentes participantes y documentos analizados. Este enfoque asegura que las interpretaciones reflejen de manera fiel y enriquecedora las diversas perspectivas involucradas en la investigación.

A continuación, se empieza el análisis por las categorías propuestas

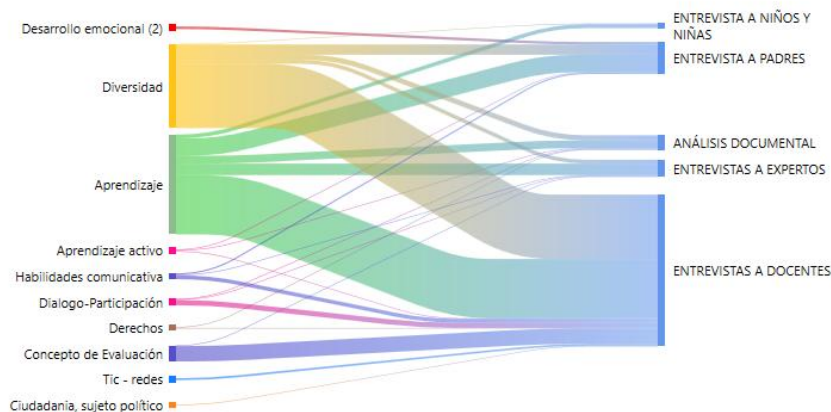
7.3.1 Categoría de Evaluación para el aprendizaje

En relación con la categoría de evaluación para el aprendizaje, el diagrama Sankey expuesto en la figura 56, permite visualizar claramente cómo se distribuye y se interrelacionan los conceptos entre los distintos actores involucrados. Uno de los elementos más destacados es que el aprendizaje se posiciona como un nodo central y predominante, especialmente para los docentes, quienes muestran una fuerte conexión con este concepto. Este nodo de aprendizaje se interrelaciona fuertemente con diversidad, que se presenta como un elemento clave no solo para los docentes, sino también para los padres y expertos, aunque en menor medida.

En contraste, los niños y niñas mencionan la diversidad de manera muy limitada, señalando una interrelación débil en cuanto a su reconocimiento de los procesos de diversidad en su propio aprendizaje, ya sea en términos de contextos o ambientes educativos. A continuación la Figura 56.

Figura 56

Diagrama Sankey de los aspectos relevantes de la evaluación para el aprendizaje de las entrevistas y el análisis realizado



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

El concepto de evaluación adquiere una relevancia central en el diagrama, evidenciando que la evaluación para el aprendizaje no tiene un significado homogéneo entre los distintos actores de la comunidad escolar. Para los docentes, la evaluación debe ser asumida desde una teoría educativa que potencie y enriquezca las prácticas pedagógicas en la educación inicial. No obstante, el análisis también revela interrelaciones menos consistentes en torno a la evaluación activa, las

habilidades comunicativas, el diálogo y la participación, elementos que, si bien son reconocidos por todos los actores, muestran una mayor intensidad en las percepciones de docentes y expertos.

Asimismo, aunque en menor medida, el diagrama refleja una conexión entre la evaluación para el aprendizaje y conceptos más amplios como los derechos y la ciudadanía, lo cual subraya la necesidad de concebir la evaluación como una herramienta que favorezca el ejercicio de la sujeción política y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos plenos de derechos en su proceso educativo.

Finalmente, el análisis pone en evidencia la interrelación entre el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las redes en los procesos evaluativos, destacando que estas herramientas están muy vinculadas al desarrollo emocional de los niños y niñas, lo que refuerza la necesidad de integrar las tecnologías de manera que apoyen no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el bienestar socioemocional en el contexto educativo.

Topos de la comprensión

El topos de la comprensión de la categoría evaluación para el aprendizaje se fundamenta en la interacción dinámica entre la evaluación, el aprendizaje, las emociones y las relaciones sociales, dentro de un entorno organizado y enriquecido con actividades significativas. La evaluación, entendida como un proceso continuo, emplea instrumentos y criterios claros para medir el progreso, ofrecer retroalimentación y corregir errores, promoviendo un aprendizaje basado en la reflexión, el pensamiento crítico y la construcción de nuevos conocimientos. Este proceso de aprendizaje está profundamente influenciado por las emociones, ya que sentimientos como la alegría, el miedo o la aceptación pueden potenciar o dificultar la adquisición de saberes.

A su vez, las interacciones entre estudiantes, docentes y familias crean un marco de apoyo y confianza, donde las relaciones sociales refuerzan la motivación y el compromiso. Todo esto ocurre en un entorno físico y emocional que, a pesar de los desafíos como el caos o la desconexión, debe aspirar a brindar seguridad, estabilidad y comodidad, favoreciendo así el crecimiento integral de cada estudiante.

Esta perspectiva aborda un enfoque integral y multidimensional del proceso educativo, que abarca aspectos esenciales como el desarrollo humano, las trayectorias educativas, la adaptación a los contextos sociopolíticos y culturales, y la sostenibilidad en la educación. La educación se concibe no solo como un proceso de desarrollo cognitivo, sino también como una oportunidad para el bienestar emocional y social de los estudiantes. El contexto socioeconómico, cultural y familiar

influye significativamente en las trayectorias de aprendizaje, por lo que los modelos educativos, curriculares y de evaluación deben adaptarse a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, teniendo en cuenta sus potencialidades y capacidades.

A nivel macro, se reflexiona sobre el impacto social y las desigualdades, promoviendo la transformación educativa a través de la innovación tecnológica y la colaboración entre los sectores público y privado, con el objetivo de reducir las brechas y mejorar los resultados educativos. En este sentido, se destaca la importancia de la sostenibilidad humana y el empoderamiento de los docentes y la comunidad educativa, fortaleciendo tanto el conocimiento técnico como la capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes, siempre con un enfoque en la mejora continua.

Finalmente, el topos de comprensión, planteado desde el análisis hermenéutico propuesto por Gama (2021), en esta categoría, destaca la evaluación para el aprendizaje como un proceso integrador y transformador, particularmente en el contexto de la educación inicial y del desarrollo infantil.

Este enfoque pone de relieve la necesidad de reflexionar sobre los modelos de evaluación, buscando superar prácticas punitivas, sancionadoras o binarias y promoviendo estrategias inclusivas y justas, basadas en el análisis reflexivo de la información. Se busca una comprensión que valore el desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento físico, cognitivo, social y lingüístico durante la primera infancia. Además, se subraya la importancia de construir una evaluación que no solo se limite a calificar, sino que también sirva como guía para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades individuales, respetando las etapas únicas de cada niño y su participación activa en el proceso.

En este contexto, es importante incluir acciones que permitan ajustar errores en tareas o comportamientos, promoviendo un enfoque de mejora continua. Estos enfoques, que involucran términos como ayudar, mejorar, comprender y cambiar, fomentan una dinámica en la que los errores se consideran oportunidades de aprendizaje, en lugar de ser penalizados.

Principio de corrección

El principio de corrección, como segundo principio aplicado al análisis hermenéutico en esta investigación, se refleja en la necesidad de reconocer que, en el proceso educativo de la infancia, este principio se manifiesta a través de acciones y herramientas orientadas a evaluar y mejorar continuamente la enseñanza y el aprendizaje. Su propósito es garantizar que los estudiantes reciban retroalimentación adecuada, que les permita identificar y corregir errores,

favoreciendo así su avance en el desarrollo integral. Elementos como la revisión constante, la retroalimentación formativa, el establecimiento de criterios claros, el seguimiento sistemático, la corrección oportuna y la evaluación de habilidades resaltan la importancia de mantener un enfoque justo y basado en estándares transparentes, que reconozcan tanto el esfuerzo como el progreso individual de cada estudiante.

El principio de corrección no se concibe únicamente como un método aplicado para ajustar errores o validar resultados, sino como una dimensión hermenéutica que dialoga directamente con el principio de sensibilidad evidenciado en la categoría de evaluación para el aprendizaje. Más que un mecanismo técnico, el principio de corrección se entiende como una práctica interpretativa que permite reconocer, analizar y reconstruir las comprensiones de los actores educativos a partir de sus propias experiencias. En este sentido, la corrección no implica solo señalar desviaciones frente a un estándar, sino acompañar la emergencia de significados, promover ajustes reflexivos y fortalecer procesos formativos que respeten la diversidad de trayectorias y sentidos construidos por niños, docentes y familias. Así, se afirma que corregir, en el marco de esta investigación, es parte integral de comprender, y no puede separarse del contexto sensible en el que los procesos de evaluación para el aprendizaje toman forma.

Así las cosas, se puede señalar que este principio destaca el uso de medios evaluativos como boletines o aplicaciones tecnológicas que vinculan la gamificación de actividades dentro del aula, que permiten una evaluación transparente y orientada al avance continuo. Además implica ajustar y adaptar las prácticas educativas y evaluativas para garantizar que sean justas, equitativas y efectivas para todos los estudiantes, independientemente de sus características, ritmos de aprendizaje o contextos socioculturales.

De acuerdo con el análisis de las comprensiones de los diversos participantes de la investigación, la evaluación debe ser:

- *Inclusiva*: Considerar la diversidad de los estudiantes, reconociendo sus habilidades, necesidades y contextos. La evaluación debe permitir que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su aprendizaje, adaptándose a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y respetando las necesidades educativas especiales.
- *Continua*: La evaluación debe ser un proceso constante y dinámico, que permita realizar ajustes en tiempo real en la enseñanza y el aprendizaje. De este modo,

los estudiantes reciben retroalimentación inmediata, lo que les permite mejorar continuamente y los padres también les permite intervenir oportunamente.

- *Participativa:* La evaluación debe ser adaptable a las características y necesidades individuales de los estudiantes, reflejando sus avances y logros de manera justa y comprensiva y vinculando a la familia.
- *Objetiva y basada en criterios claros:* Los instrumentos de evaluación deben ser transparentes y estar fundamentados en criterios claros y objetivos. Esto asegura que la valoración de las competencias y habilidades adquiridas sea precisa y libre de sesgos.
- *Transformadora:* La retroalimentación no solo comunica, también guía y fortalece el proceso educativo, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en lo cognitivo como en lo emocional, social y físico. La participación de los niños y las niñas, de sus familias en el proceso es vital.

Es importante destacar la relevancia de revisar y ajustar de manera continua los procesos educativos, asegurando que las acciones y decisiones sean adecuadas, justas y efectivas para todos los involucrados. En este sentido, la actualización permanente de los modelos educativos, curriculares y de evaluación resulta esencial para garantizar su carácter inclusivo y su alineación con los objetivos de desarrollo de los estudiantes.

Asimismo, la identificación y el abordaje de problemas familiares y sociales mediante estrategias específicas se presentan como factores clave para corregir desigualdades y cerrar brechas en el proceso educativo. El uso de herramientas de planificación y evaluación que ofrezcan resultados transparentes y objetivos es fundamental para medir de manera efectiva el impacto de la educación. En paralelo, los modelos de dirección y gestión educativa deben ser revisados y fortalecidos, a fin de optimizar los mecanismos de apoyo dentro de la comunidad escolar.

La evaluación para el aprendizaje, en este marco, busca garantizar que las políticas y prácticas pedagógicas sean justas, eficaces y centradas en el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica reconocer y atender las desigualdades y necesidades específicas, promoviendo un impacto positivo en la sociedad y fomentando transformaciones significativas en el sistema educativo, con una participación activa de las familias y de la comunidad en su conjunto.

Principio de sensibilidad

En el marco de esta investigación, el principio de sensibilidad constituye un eje fundamental que debe ser cuidadosamente enfatizado y cultivado. La sensibilidad implica la disposición ética y cognitiva para reconocer las voces, experiencias y trayectorias de los niños y niñas, así como de los demás actores de la comunidad educativa. No basta con asumir que el contacto con los participantes garantiza automáticamente una comprensión profunda de sus realidades; es necesario un ejercicio consciente de escucha activa, empatía interpretativa y apertura a la alteridad

El principio de sensibilidad está presente en los elementos que reflejan un enfoque empático y adaptado a las necesidades individuales y emocionales de los estudiantes. Esto incluye la consideración de sus emociones (felicidad, miedo, alegría) y la creación de un ambiente seguro y afectivo. Este principio también se refleja en la interacción entre estudiantes, profesores y familiares, donde términos como escuchar, mostrar, explicar, cariño y aceptación sugieren la importancia de una comunicación efectiva y respetuosa.

Por otro lado, la sensibilidad también abarca la valoración del contexto en el que los niños se desarrollan. Elementos como entorno desordenado, estructura, comodidad y afectividad muestran la importancia de adaptar los espacios y métodos educativos para garantizar que todos los estudiantes se sientan incluidos y apoyados. La sensibilidad también implica el uso de recursos visuales y dinámicas lúdicas (colores, dibujos, juegos, trabajo en grupo), que hacen del aprendizaje una experiencia significativa y atractiva para los niños.

Además el maestro debe tener la capacidad de ser perceptivo y atento a las diversas situaciones, necesidades y características de los estudiantes, sus contextos sociales y culturales, así como a sus emociones y desafíos. Lo cual le implica ser consciente de las diferencias individuales y de los factores que pueden influir en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Es así como se debe centrar la atención en estos aspectos:

- *Atención a las necesidades emocionales y socioemocionales:* Reconocer y respetar las emociones de los estudiantes, así como sus necesidades de apoyo afectivo y psicológico. Esto incluye ser consciente de cómo las experiencias previas, las dificultades personales o los factores externos pueden impactar en su desempeño y bienestar.

- *Adaptación a la diversidad cultural y contextual:* Un evaluador sensible comprende las diferencias culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes y ajusta las prácticas pedagógicas y evaluativas para garantizar que todos tengan las mismas oportunidades para aprender y expresarse. Esto incluye reconocer las diversas formas de conocimiento y las diferencias en los estilos de aprendizaje.
- *Empatía y escucha activa:* La capacidad para escuchar a los estudiantes de manera activa, comprendiendo sus preocupaciones, intereses y dificultades, y respondiendo de manera que se fomente un ambiente inclusivo y respetuoso. Es importante que los educadores y evaluadores demuestren empatía en su trato diario y durante los procesos evaluativos pero que también den los espacios para escuchar a sus estudiantes.
- *Reconocimiento de las diferencias en los ritmos de aprendizaje:* Los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, significa proporcionar ajustes adecuados, como adaptaciones curriculares o estrategias pedagógicas diferenciadas, para que todos los estudiantes puedan avanzar a su propio ritmo sin sentirse frustrados ni excluidos.
- *Flexibilidad en la evaluación:* Capacidad de los educadores y evaluadores para ser flexibles en la forma en que se recogen, analizan y valoran los aprendizajes. Esto puede implicar el uso de una variedad de herramientas de evaluación, como observaciones, retroalimentación continua, autoevaluaciones, y evaluaciones formativas, que permitan captar los avances de los estudiantes de una manera más completa y ajustada a sus contextos personales.
- *Promoción de un ambiente adecuado:* Un entorno adecuado es aquel que promueve la inclusión y la equidad, donde todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, se sienten valorados, respetados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

El principio de sensibilidad en esta categoría se enfoca en ser perceptivo y respetuoso hacia las necesidades emocionales, sociales y educativas de los estudiantes, adaptando las estrategias pedagógicas y evaluativas para crear un entorno de aprendizaje inclusivo, equitativo y empático. También se refiere a la capacidad de reconocer y responder de manera consciente y empática a las

diversas realidades, necesidades y contextos de los estudiantes, la comunidad y la sociedad en general. Este principio implica una comprensión profunda de la diversidad, las diferencias individuales, y las circunstancias sociopolíticas, culturales y económicas que influyen en los procesos educativos y en el desarrollo humano. La sensibilidad se manifiesta en la atención a la adaptación a las circunstancias, el empoderamiento de los docentes y estudiantes, y la identificación de problemas familiares y socioafectivos, así como en el desarrollo de estrategias pedagógicas que respeten y valoren las identidades y características de cada individuo. También se refleja en la capacidad de responder a las necesidades socioafectivas, fomentar la interacción social y promover el bienestar dentro de la comunidad educativa. A través de este principio, se busca no solo la inclusión, sino también la transformación y sostenibilidad de los procesos educativos, considerando siempre el impacto social y el reconocimiento de las diversas dimensiones del desarrollo humano.

Es decir, la evaluación para el aprendizaje se orienta a reconocer y atender de manera empática y respetuosa las necesidades individuales de los niños y niñas, así como a valorar sus derechos, opiniones y contextos culturales. Implica valorar su participación activa, evitar enfoques adultocéntricos, y promover un diálogo inclusivo. Además, resalta la importancia de adaptar prácticas pedagógicas, evaluaciones y métodos educativos que consideren las particularidades del desarrollo infantil, las interacciones en el aula, y las relaciones con la familia y la comunidad, fomentando un entorno de aprendizaje respetuoso, ético y significativo.

A partir de lo anterior, se reconocen las siguientes unidades de sentido, expresadas en la Tabla 16.

Tabla 16

Tabla de unidades de sentido identificadas en la investigación en la categoría evaluación para el aprendizaje

Códigos	Unidades de Sentido	Descripción/Relación
Aprendizaje	Proceso de Aprendizaje, Procesos educativos y aprendizaje, Aprendizaje y Desarrollo Cognitivo, Evaluación y Proceso Educativo	El aprendizaje está relacionado con los procesos educativos, incluyendo el desarrollo cognitivo, las prácticas pedagógicas y la evaluación, con énfasis en su mejora continua.

Diálogo – Participación	Sociedad y Relaciones Interpersonales, Diversidad e Inclusión, Evaluación y Seguimiento, Reflexión y Mejora	El diálogo y la participación son elementos fundamentales para la construcción de relaciones interpersonales, el fomento de la inclusión y el seguimiento activo de los procesos educativos y sus mejoras.
Diversidad	Diversidad y Equidad, Diversidad e Inclusión, Adaptación y Transición, Desigualdades y Brechas	La diversidad se articula de manera estrecha con los principios de inclusión y equidad en el proceso educativo, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, cuenten con un espacio adecuado para aprender y desarrollarse.
Ciudadanía - Sujeto Político	Valores y Ética, Cultura y Educación, Educación y Desarrollo, Impacto de la Educación	La ciudadanía y el sujeto político están relacionados con los valores y la ética en la educación, influyendo en el desarrollo integral de los estudiantes y el impacto social de la educación.
Habilidades Comunicativas	Capacidades Cognitivas y Funciones del Cerebro, Sociedad y Relaciones Interpersonales, Evaluación y Seguimiento	Las habilidades comunicativas resultan esenciales tanto para el desarrollo cognitivo como para la interacción social, y constituyen un aspecto central en los procesos de seguimiento y evaluación educativa.
Concepto de Evaluación	Evaluación y Proceso Educativo, Evaluación y Seguimiento, Evaluación y Resultados	El concepto de evaluación atraviesa todos los aspectos del proceso educativo, abarcando desde la valoración de habilidades y logros hasta la retroalimentación continua y el seguimiento de los resultados alcanzados.
TIC – Redes	Tecnología y Herramientas Didácticas, Contexto y Entorno Educativo, Estrategias y Métodos	Las TIC y las redes son herramientas clave en la educación moderna, permitiendo la integración de nuevas tecnologías en el aprendizaje y mejorando la accesibilidad y la comunicación en el entorno educativo.
Emocionalidad	Emociones y Bienestar, Desarrollo Social y Emocional, Aspectos emocionales y socioemocionales, Bienestar y Salud	La dimensión emocional está estrechamente vinculada al bienestar general de los estudiantes, impactando tanto su desarrollo afectivo como su desempeño en el entorno educativo, y resultando fundamental para su crecimiento integral.

Nota. Elaboración propia.

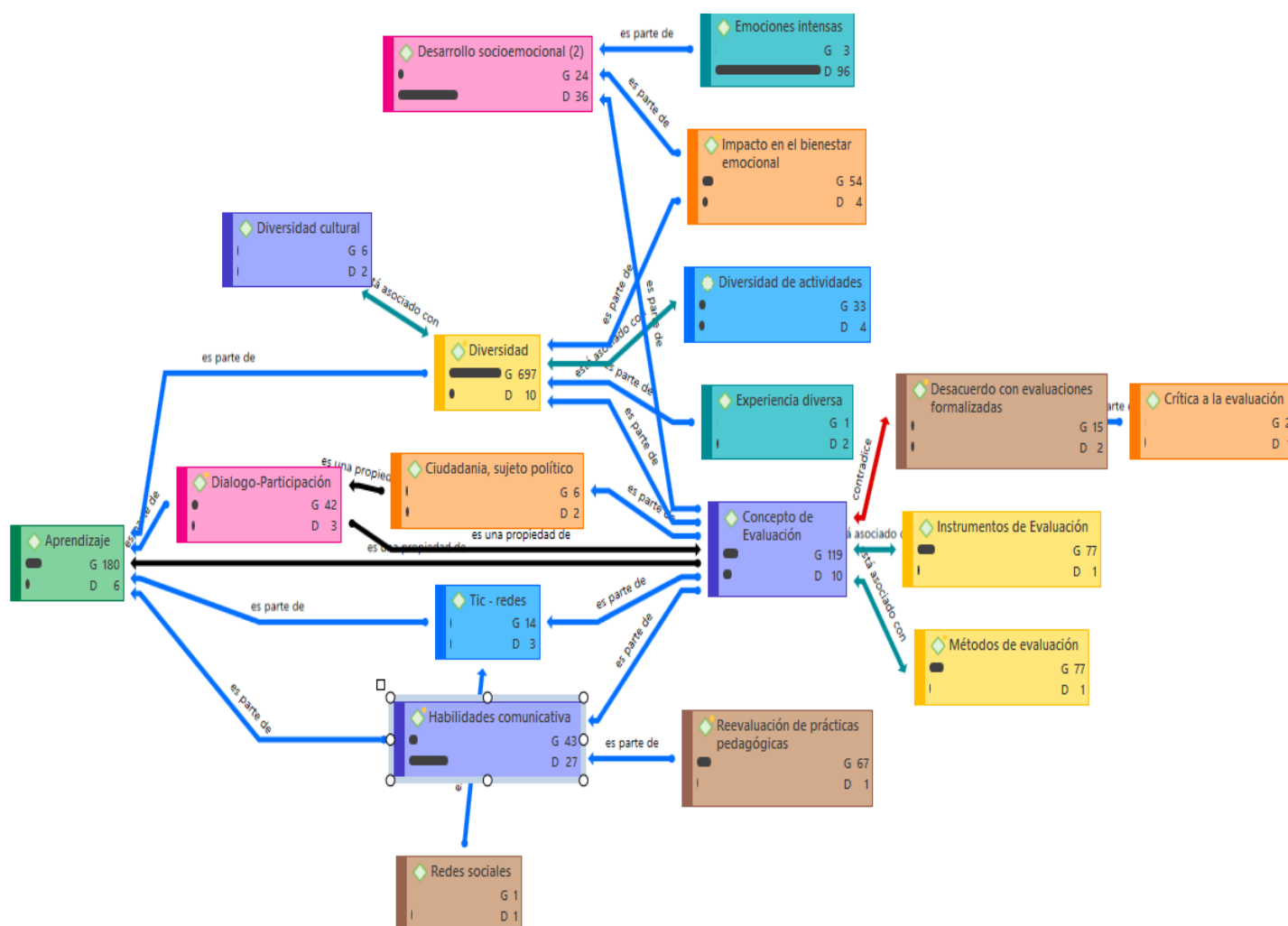
Tras establecer las unidades de sentido y asociar los códigos correspondientes, se observa en la red realizada por ATLAS. Ti 23, que el concepto de evaluación para el aprendizaje está

influenciado por diversos factores. En primer lugar, la evaluación se ve mediada por las prácticas pedagógicas, las metodologías empleadas y los instrumentos utilizados en el proceso, así como por los temores y experiencias previas que dificultan una aproximación más constante y natural hacia la evaluación.

Además, el concepto de evaluación está estrechamente relacionado con las habilidades comunicativas, dado que el desarrollo de los estudiantes está vinculado a su capacidad de comunicarse y expresar sus ideas. Esta comunicación, potenciada por el lenguaje, se enriquece a través de la interacción con las diversas culturas de los estudiantes, lo que fomenta un aprendizaje más inclusivo y participativo. La Figura 57 evidencia la red de relaciones.

Figura 57

Red de relaciones de la categoría evaluación para el aprendizaje



Nota. Software Atlas. Ti 23.

Sin lugar a duda, las prácticas de evaluación para el aprendizaje se ven fuertemente mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual permite enriquecer los procesos educativos y abrir nuevas posibilidades para la interacción y la retroalimentación. Asimismo, las reflexiones sobre la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas y de evaluación son fundamentales, ya que permiten una evolución constante en los métodos utilizados, siempre enfocados en mejorar la calidad del aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

El aprendizaje, por su parte, es un elemento central en el proceso de evaluación, porque está profundamente relacionado con el diálogo y la participación de los estudiantes como sujetos políticos. En este contexto, los niños no solo deben ser reconocidos en sus derechos, sino también en su diversidad, que abarca no solo la diversidad cultural, sino también la de ritmos y contextos de aprendizaje. Esta diversidad influye en la manera en que los estudiantes participan en los procesos evaluativos y en cómo estas prácticas impactan en su bienestar emocional.

7.3.2 Categoría desarrollo integral

El diagrama Sankey presentado a continuación en la figura 58, permite visualizar las dinámicas y flujos clave entre los diferentes actores involucrados en la educación inicial: docentes, expertos, padres, niños y niñas, así como el análisis documental. Este diagrama revela cómo el desarrollo integral se posiciona como un nodo central, mostrando su importancia y peso dentro de las comprensiones evaluadas.

La densidad de los flujos hacia y desde el nodo de "desarrollo integral" indica que los docentes tienen una mayor apropiación en torno a este concepto, reflejando su protagonismo en la implementación de prácticas pedagógicas significativas. Sin embargo, el análisis de los flujos secundarios muestra que el desarrollo integral también está influenciado por recursos limitados y acciones institucionales, que a su vez actúan como conectores hacia las prácticas pedagógicas. Estos elementos evidencian la necesidad de diseñar estrategias que refuercen la conexión entre las políticas educativas y las necesidades contextuales de los niños y niñas.

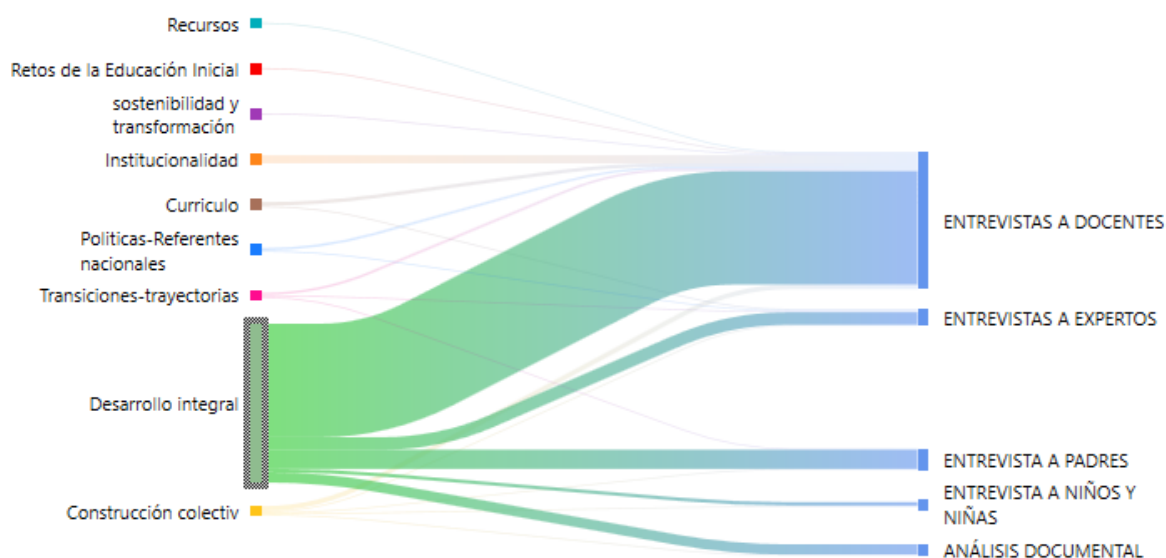
Otro aspecto destacado por el diagrama de la Figura 58, es la presencia de flujos menos densos que representan la sostenibilidad y transformación de estas prácticas, las cuales deben articularse no solo con los contextos específicos sino también con el currículo educativo. La integración de las políticas públicas y los referentes nacionales con las acciones de los docentes y

las perspectivas de los expertos también se visualiza en el diagrama como flujos esenciales, aunque con densidades variables que reflejan la necesidad de mayor cohesión.

Finalmente, el diagrama Sankey evidencia la importancia de los flujos relacionados con la construcción colectiva, un proceso que actúa como un catalizador para potenciar el desarrollo integral. Esto resalta la necesidad de fortalecer las interrelaciones entre los diferentes actores para lograr un enfoque más integrado y colaborativo en la educación inicial.

Figura 58

Diagrama Sankey de los aspectos relevantes del Desarrollo Integral de las entrevistas y el análisis realizado



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Topos de comprensión

El topos de comprensión sobre la categoría de desarrollo integral se puede entender como un enfoque global de las capacidades humanas en interacción constante con el entorno, las emociones y los retos socioculturales. Este enfoque articula diferentes dimensiones del ser humano que no solo se interrelacionan, sino que se complementan para alcanzar un desarrollo equilibrado y sostenido. Se destaca el aprendizaje como la base fundamental para adquirir conocimiento y habilidades, abarcando una dimensión cognitiva esencial en la formación académica y en el proceso de adquisición de información.

Simultáneamente, se resalta la importancia de la gestión emocional y el bienestar como pilares de la estabilidad interna y de las conexiones sociales, constituyendo la dimensión afectiva. Adicionalmente, la creatividad y la expresión artística se presentan como vehículos de la manifestación del potencial individual, constituyendo la dimensión expresiva. A través de estas herramientas, el individuo puede explorar nuevas formas de autoexpresión y reflexionar sobre su propia identidad, integrando aspectos cognitivos, emocionales y creativos en su desarrollo integral.

Este topos también aborda el crecimiento personal, entendiendo que se extiende más allá del ámbito cognitivo y afectivo hacia la interacción del individuo con la sociedad, su entorno físico y los valores éticos que guían la convivencia. El concepto de superación de desafíos y la reflexión para mejorar son fundamentales en este proceso, ya que permiten la adaptación y el aprendizaje a lo largo de la vida, promoviendo una continua evolución del individuo frente a los retos socioculturales. En conjunto, este topos refleja una perspectiva holística que busca equilibrar las diversas dimensiones del ser humano—cognitiva, emocional, social y ética—en un proceso constante de aprendizaje, adaptación y mejora personal.

El principio de corrección

El principio de corrección de esta categoría está en la correcta organización, clasificación y articulación de los elementos educativos de acuerdo con su coherencia interna y lógica, asegurando que todos los aspectos del desarrollo integral estuvieran alineados y bien estructurados dentro del contexto educativo.

Aplicado a la categoría de desarrollo integral, este principio se enfocó en que los conceptos clave, como "Desarrollo Cognitivo", "Bienestar", "Cultura" y "Creatividad", estuvieran correctamente asignados a categorías que reflejaran los temas centrales del proceso educativo. Por ejemplo, los términos vinculados a "Emociones y Bienestar" debieron estar semánticamente conectados, asegurando una comprensión clara y coherente de cada categoría. De este modo, cada grupo de palabras respondió a un tema central, contribuyendo a un marco conceptual bien estructurado.

Otro aspecto clave fue la jerarquización de los conceptos, que organizó los elementos en un orden lógico y progresivo. Los códigos principales, como "Desarrollo Integral" o "Educación y Enseñanza", agruparon subtemas que ampliaron y detallaron el concepto central. Esta organización jerárquica facilitó la comprensión de los diferentes aspectos que constituyen el

desarrollo humano, como las habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas, permitiendo ver el proceso educativo de manera integral y coherente.

El principio de corrección también implicó que cada categoría fuera exhaustiva, abarcando todos los aspectos importantes del tema sin omitir elementos clave. Por ejemplo, en el caso del "Desarrollo Integral", fue esencial incluir todos los componentes relevantes: las habilidades cognitivas, la gestión emocional, las interacciones sociales, el bienestar físico y el desarrollo ético. De esta forma, se garantizó que se presentara una visión completa y equilibrada del proceso de aprendizaje y crecimiento de los estudiantes.

En cuanto a la organización semántica, los conceptos estuvieron dispuestos de manera que siguieran una progresión lógica y natural. Los procesos cognitivos estuvieron relacionados con el aprendizaje, las emociones reflejaron estados de bienestar o conflicto, y la creatividad estuvo vinculada con la expresión del potencial individual. Esta organización coherente facilitó la comprensión de los diversos aspectos del desarrollo integral y cómo interactuaron entre sí.

Finalmente, el principio de corrección también enfatizó la importancia de la adaptación continua en los procesos educativos. Los modelos pedagógicos y las estrategias de enseñanza deben mantenerse flexibles, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes y considerando su diversidad y contexto particular. La reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas permite identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias de enseñanza, garantizando que todos los estudiantes accedan a oportunidades de aprendizaje equitativas y pertinentes.

Principio de sensibilidad

El principio de sensibilidad aplicado a la categoría de desarrollo integral se reflejó en la capacidad de reconocer y responder de manera empática a las características humanas, emocionales y sociales de los estudiantes. En las códigos de Emociones y Bienestar o Desafíos y Obstáculos, se identificó una atención especial hacia las emociones humanas, como la alegría, la tristeza, la furia, la inseguridad y la desconexión emocional, y su impacto en el bienestar general. Se utilizaron términos como "cuidado", "afecto" y "conexión emocional", lo que evidenció la importancia de las relaciones interpersonales y la necesidad de apoyar la estabilidad emocional de los estudiantes.

El desarrollo es favorecido cuando se muestra sensibilidad hacia las metodologías de enseñanza al emplear términos como "explorar", "descubrir" y "entender", lo que indica una

adaptación a la dinámica del proceso cognitivo de los estudiantes. Asimismo, la atención a acciones como "enseñar", "escuchar" y "atención" reflejó el enfoque en la interacción significativa y la conexión entre educadores y estudiantes. También el promover las formas de autoexpresión, valorando el arte como un medio fundamental para el desarrollo de la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

Es importante señalar la importancia de ofrecer apoyo para cada estudiante en su proceso único de crecimiento. Además, las interacciones sociales y la importancia de los principios éticos en la formación de los estudiantes. Cabe señalar en este aspecto la importancia de crear vínculos emocionales con el entorno natural y cultural, promoviendo el bienestar físico y psicológico de los estudiantes a través de su relación con el espacio y de los docentes en el marco de labor pedagógica, ya que los procesos emocionales y académicos acompañan los desafíos educativos.

Otro aspecto crucial es la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre su propio aprendizaje y adaptarse a los cambios. la importancia de la autoevaluación, la mejora continua y el esfuerzo por alcanzar metas personales, garantizando que los estudiantes pudieran crecer y desarrollarse de manera reflexiva y consciente.

Además de priorizar un enfoque educativo inclusivo y empático, centrado en el reconocimiento y respeto de las características individuales de los estudiantes. centrado en el bienestar emocional, la adaptación a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje, y el fomento de un ambiente de apoyo que favorezca el desarrollo cognitivo, social y emocional. lo cual permite crear un entorno educativo donde cada estudiante pueda ser valorado y apoyado en su proceso de desarrollo integral.

Teniendo estas comprensiones, las unidades de sentido que se identificaron y que se exponen en la Tabla 17.

Tabla 17

Tabla de unidades de sentido identificadas en la investigación en la categoría Desarrollo Infantil

Códigos	Unidades de Sentido	Descripción/Relación
Sustentabilidad	Sostenibilidad y Transformación	Relacionado con la necesidad de mantener prácticas educativas sostenibles y transformadoras.
Construcción Colectiva	Relaciones, Familia y Comunidad	Enfocado en el trabajo conjunto entre familias, docentes y comunidad para potenciar el desarrollo integral.

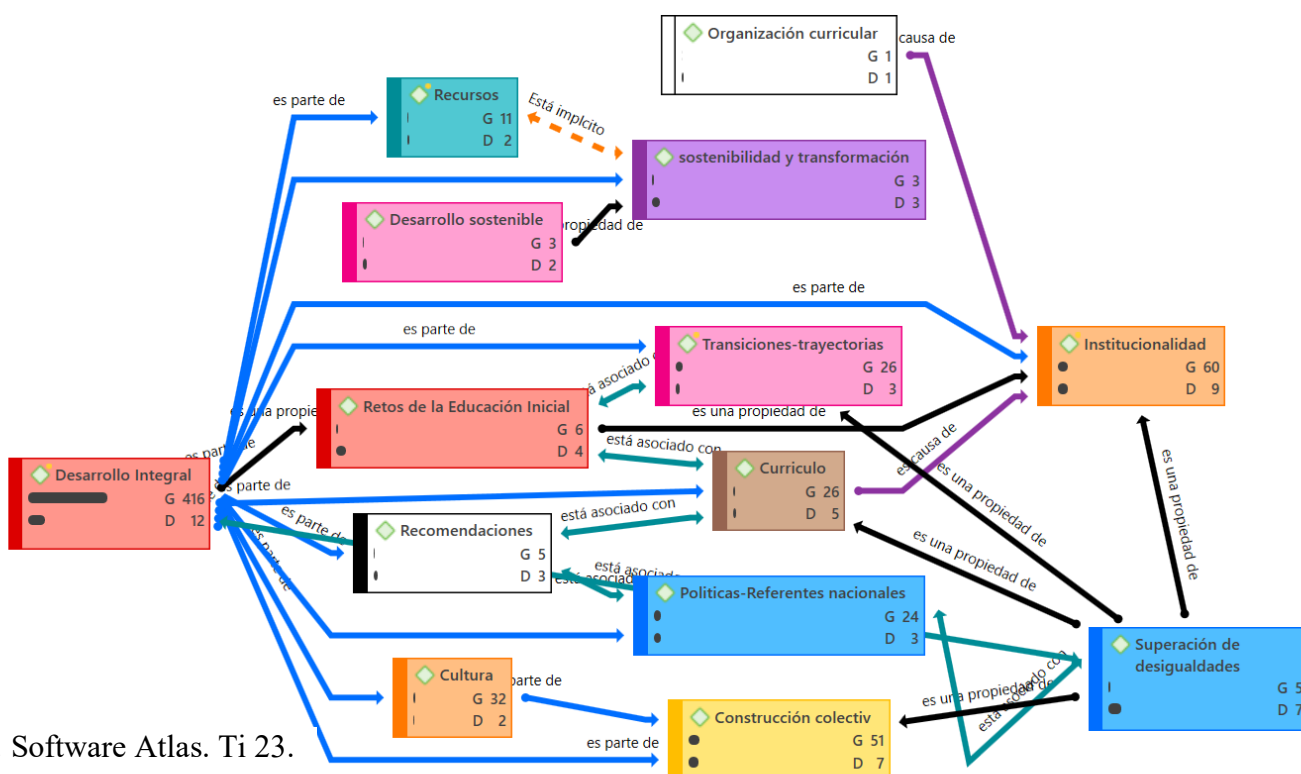
Recursos	Contexto y Entorno Educativo	Incluye el acceso a materiales, infraestructura y herramientas educativas en el entorno escolar.
Aspectos Culturales	Creatividad, Expresión y Cultura	Vincula la educación con las tradiciones, expresiones artísticas y valores culturales del contexto.
Currículo	Aprendizaje y Desarrollo Integral	Aborda el diseño de contenidos educativos alineados con el desarrollo cognitivo, social y emocional.
Institucionalidad	Contexto y Entorno Educativo	Refleja el papel de las instituciones en garantizar calidad, equidad y soporte en la educación inicial.
Retos de la Educación Inicial	Desafíos, Reflexión y Mejora	Identifica los obstáculos actuales y estrategias para mejorar la educación en esta etapa crítica.
Referentes Nacionales	Diversidad, Inclusión y Equidad	Conexión entre políticas públicas y prácticas educativas inclusivas y equitativas.
Transiciones/Trayectorias	Relaciones, Familia y Comunidad	Se enfoca en el acompañamiento a niños y niñas en los cambios entre etapas educativas.
Recomendaciones	Desafíos, Reflexión y Mejora	Orientaciones prácticas para superar los desafíos identificados en el análisis

Nota. Elaboración propia.

La siguiente red expuesta en la Figura 59, hace evidente como se relacionan estas unidades de sentido con la codificación realizada en Atlas ti.23 y permite trazar unos aspectos claves sobre los cuales guiar la comprensión de desarrollo integral

Figura 59

Red de relaciones de la categoría desarrollo integral



Nota. Software Atlas. Ti 23.

Las diferentes unidades de sentido identificadas en el análisis realizado tanto documentalmente como a través de las comprensiones de los participantes, y soportado en la red anterior, permiten concluir que la categoría de "Desarrollo Integral" puede condensarse en una unidad de sentido clave: la superación de desigualdades.

Superar las desigualdades en el ámbito educativo requiere una construcción colectiva que articule políticas públicas y referentes nacionales, con un enfoque transformador del currículo. Esto no solo requiere transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas, sino también afrontar los desafíos propios de la educación inicial. En este contexto, la evaluación para el aprendizaje se consolida como un eje fundamental para impulsar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Además, es fundamental incorporar aspectos culturales que no solo enriquezcan las prácticas actuales en la educación inicial, sino que también impulsen transformaciones profundas en la institucionalidad de los centros educativos. Este proceso debe estar respaldado por recursos adecuados, tanto físicos como humanos, y guiarse por recomendaciones basadas en las necesidades reales de los contextos educativos.

Finalmente, es imprescindible reconocer y respetar la participación activa de todos los actores involucrados, valorando las voces de docentes, familias y comunidades. De este modo, la categoría de "Desarrollo Integral" adquiere un componente esencial: la superación de desigualdades como base para garantizar una educación inicial, equitativa y transformadora.

7.3.3 Categoría actores de la comunidad escolar

En el análisis de las comprensiones emanadas de los actores de la comunidad escolar, fue fundamental resaltar el papel que desempeñan. Tanto en las entrevistas como en el análisis documental, se evidencia que estos actores forman parte integral de un microsistema educativo y ejercen una influencia crucial en el desarrollo de la educación inicial. La participación de docentes, padres, niños y expertos se representa en el diagrama como un nodo central, con conexiones significativas que refuerzan el proceso educativo.

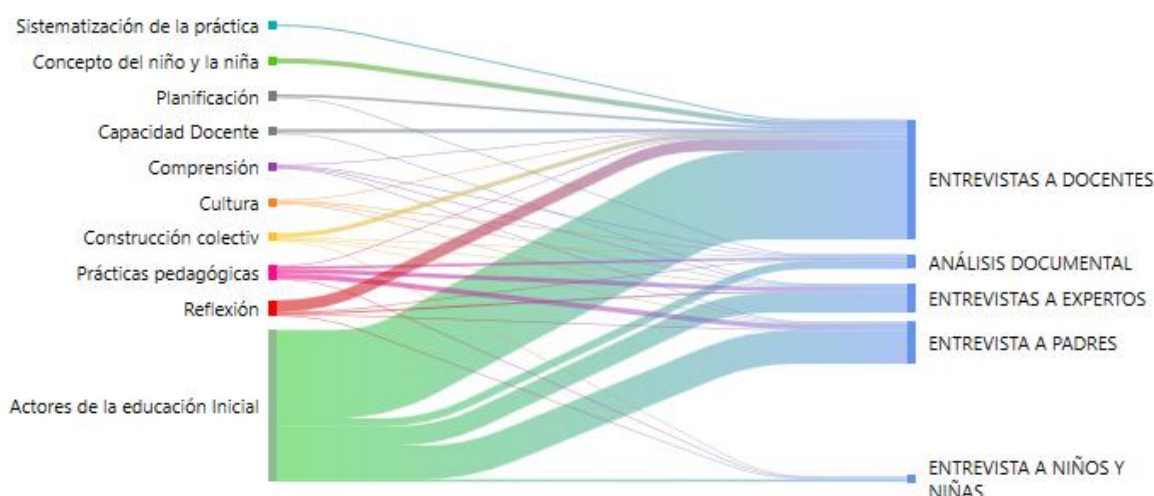
Desde el punto de vista de la densidad de las relaciones, se observa que los docentes y su reflexión crítica sobre la práctica pedagógica son elementos clave, aunque con una relación de menor intensidad en comparación con otros factores. De manera similar, la evolución de las prácticas pedagógicas y la construcción colectiva, que da prioridad a la voz de los niños y las niñas,

presentan una relación débil, pero importante, lo que indica que aún hay espacio para fortalecer estas áreas dentro del proceso educativo.

Por otro lado, los aspectos culturales, aunque presentes en los análisis de los padres, expertos y docentes, tienen una interacción de baja densidad en comparación con otras dimensiones. Esta debilidad podría sugerir una necesidad de mejorar la integración de la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas. La capacidad docente emerge como un factor influyente en la implementación de los lineamientos derivados del análisis documental, lo que resalta la importancia de la formación y preparación de los docentes para llevar a cabo prácticas pedagógicas efectivas. Para una mejor comprensión, la Figura 60 detalla estos aspectos relevantes.

Figura 60

Diagrama Sankey de los aspectos relevantes de los actores de la comunidad escolar de las entrevistas y el análisis realizado



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

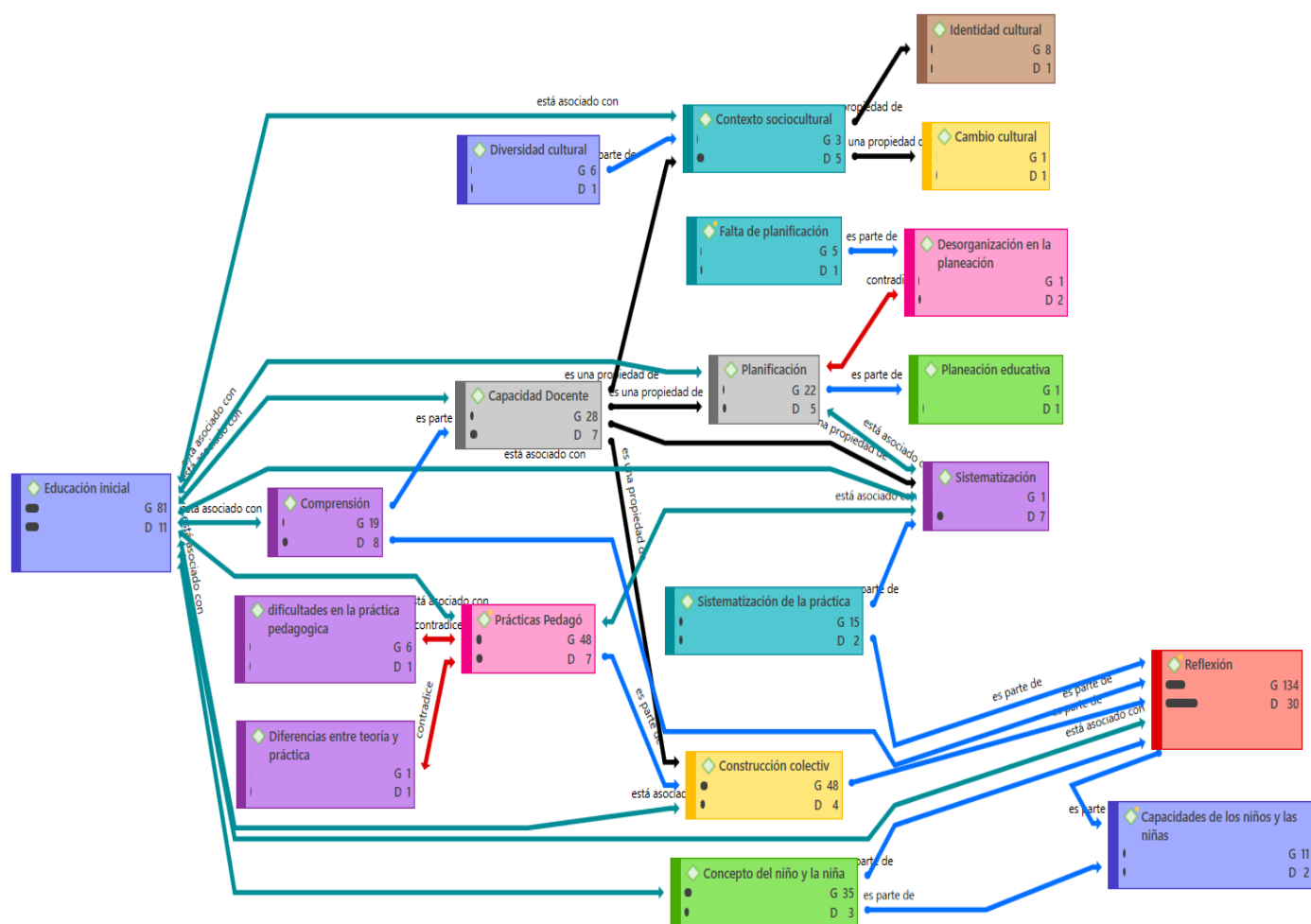
Una debilidad identificada es la falta de sistematización de las prácticas pedagógicas, lo cual limita la eficacia del proceso de evaluación para el aprendizaje. A esto se suma la necesidad de un concepto más claro y estructurado de las capacidades de los niños y niñas, que debe ser reflejado con mayor precisión en la planificación educativa. En resumen, se puede afirmar que, aunque existen interacciones positivas y áreas de desarrollo, el sistema educativo inicial necesita consolidar y reforzar aspectos clave, como la participación de los actores, la integración de la

diversidad cultural y la sistematización de la práctica, para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

La siguiente red realizada por el software ATLAS. Ti 23 y expuesta en la Figura 61, muestra cómo los actores involucrados en la educación inicial pueden participar activamente y deben tener diferentes comprensiones sobre el concepto de niño y niña. A través de este proceso de construcción colectiva, se logran mejorar las prácticas pedagógicas. Es fundamental que esta mejora se enfoque en la sistematización de la planificación educativa, lo cual, sin duda, fortalece la capacidad de los docentes no solo para entender el contexto, sino también para abordar la diversidad cultural y los cambios sociales.

Figura 61

Red de relaciones de la categoría actores de la comunidad escolar



Nota. Software Atlas. Ti 23.

Este enfoque contribuye a que los actores clave de la educación inicial reflexionen sobre su rol en las transformaciones del entorno educativo, reconociendo la importancia de que todos participen activamente en la potenciación de las capacidades de los niños y niñas. Así, la evaluación para el aprendizaje se ve influenciada por esta dinámica de participación y reflexión, generando un proceso educativo más inclusivo y adaptado a las realidades sociales y culturales del contexto.

7.3.4 Categoría Referentes Nacionales

En la categoría de referentes nacionales, es fundamental destacar cómo, tanto en los análisis documentales como en las entrevistas estructuradas realizadas con los distintos participantes de esta investigación, se observan nodos robustos y flujos significativos entre los elementos. Entre estos nodos clave se encuentran el aprendizaje, la familia, los referentes nacionales y el contexto, lo que ilustra la forma en que la atención a la educación inicial está fuertemente influenciada por las políticas públicas. Estas políticas ya han sido abordadas y posicionadas por diversos actores, quienes reconocen la importancia de los niños y las niñas en este contexto educativo.

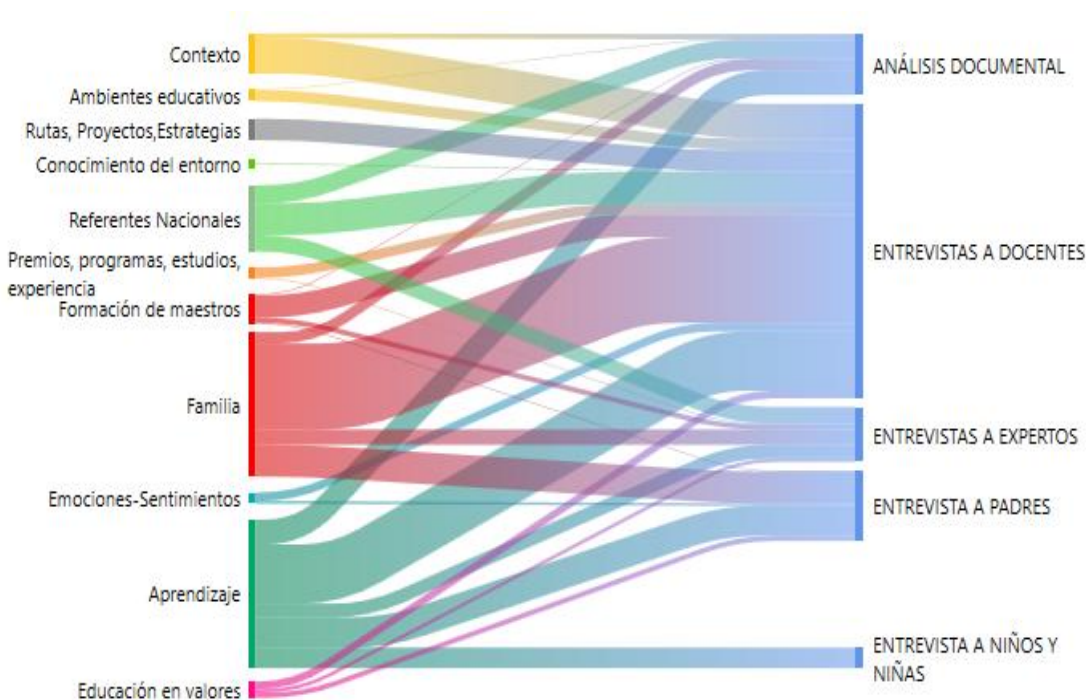
No obstante, también emergen nodos débiles dentro de estos flujos de referentes nacionales y políticas públicas. Uno de los aspectos menos destacados tiene que ver con las rutas, proyectos y estrategias en el ámbito de la educación inicial, especialmente aquellos relacionados con los proyectos educativos y las instancias de participación como los foros institucionales. Aunque el año pasado fue un año de gran impacto para la educación inicial, es necesario seguir fortaleciendo estos nodos dentro de las políticas públicas, garantizando que estos flujos se mantengan y se amplifiquen a lo largo del tiempo.

En menor medida y con menos intensidad en las conexiones, se encuentran temas como el aporte a los ambientes educativos, las emociones y los sentimientos, así como la educación en valores. Estos aspectos, aunque reconocidos como importantes por padres, expertos y docentes, siguen siendo insuficientemente considerados dentro de las políticas públicas. Además, el conocimiento del entorno es otro nodo que presenta una relación muy débil, lo que resalta la necesidad de que las políticas públicas se diseñen y se apliquen en estrecha conexión con la realidad del entorno local. Esto permitirá que los flujos de información y recursos se canalicen de manera más eficiente, aumentando la posibilidad de que las políticas se implementen de forma efectiva.

La Figura 62 muestra un diagrama Sankey que integra los aspectos más relevantes identificados en torno a los referentes nacionales, a partir tanto del análisis documental como de las entrevistas realizadas. Esta visualización permite comprender cómo se articulan las políticas educativas con las percepciones de los actores escolares. El diagrama destaca los ejes conceptuales más frecuentemente mencionados, así como la forma en que se vinculan con el desarrollo integral, la evaluación y el rol de los distintos actores.

Figura 62

Diagrama Sankey de los aspectos relevantes de los referentes nacionales de las entrevistas y el análisis realizado



Nota. Software ATLAS. Ti 23.

Otro aspecto crucial es que las políticas públicas deben orientarse también a fortalecer la formación del maestro. Este nodo resulta esencial, ya que a partir de la formación docente se generan muchas de las acciones que inciden directamente en la calidad de la educación inicial. La sostenibilidad y transformación del sistema educativo dependen, en gran medida, de la articulación efectiva de estos flujos de conocimiento y recursos dentro del entorno escolar.

Después de haber analizado cuidadosamente la información en esta investigación y establecer la relación entre los códigos utilizados en el análisis, se puede concluir que en las

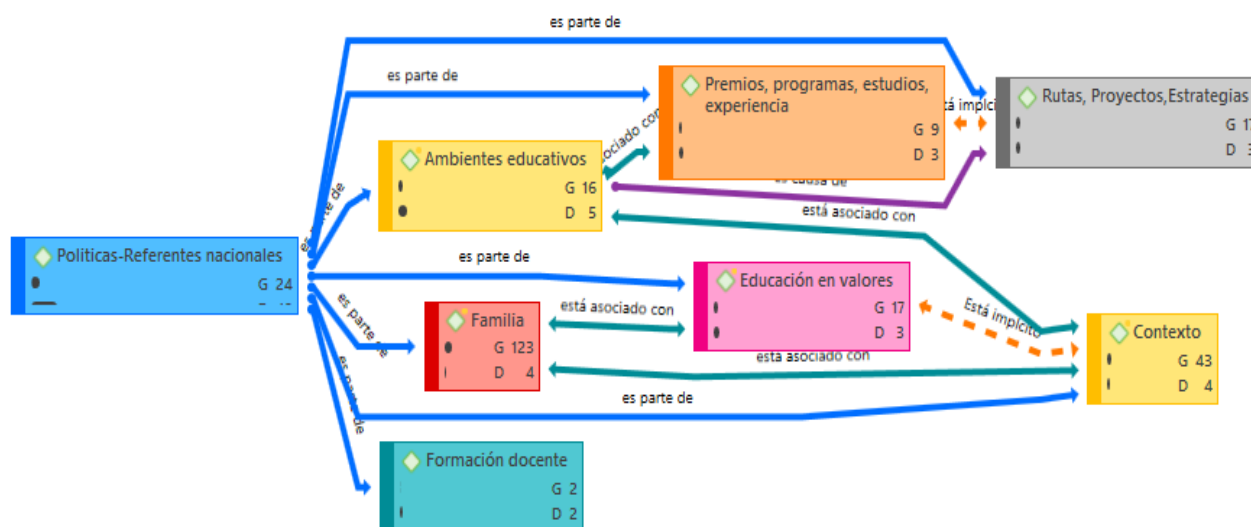
políticas y referentes nacionales es relevante realizar una contribución significativa al contexto y a los ambientes educativos. Estos aspectos no solo son esenciales para ofrecer una educación contextualizada, sino que también juegan un papel fundamental en la transformación de la formación docente, en el apoyo a las familias y en la integración de los entornos educativos.

Es evidente que existen necesidades específicas, como programas y rutas de acción, que deben ser consideradas para fortalecer estos referentes. Así, uno de los aspectos clave es resaltar la importancia del entorno y contexto en la formulación de políticas públicas, asegurando que estas se adapten a las realidades locales y contribuyan de manera efectiva a la mejora de la educación.

A continuación la Figura 63 que señala las relaciones encontradas en esta categoría.

Figura 63

Red de relaciones de la categoría referentes nacionales



Nota. Software Atlas. Ti 23.

El análisis de la red semántica generada en ATLAS. ti 23, pone en evidencia la compleja estructura que configura la relación entre las políticas y referentes nacionales y otros elementos fundamentales del ecosistema educativo en la primera infancia. La categoría central "Políticas–Referentes nacionales" articula dimensiones clave como los ambientes educativos, la formación docente, la familia y el contexto sociocultural, lo que refuerza su papel como eje estructurante del desarrollo educativo. Particularmente, la categoría "Familia" emerge con alta densidad y relevancia, asociándose estrechamente con la educación en valores y el contexto, lo que destaca la importancia de considerar el entorno afectivo y cultural de los niños como parte activa en la

construcción de procesos pedagógicos. Asimismo, la red evidencia que la implementación de rutas, programas y estrategias no puede desligarse del reconocimiento de las condiciones contextuales, los vínculos interinstitucionales y la capacidad docente, elementos que en conjunto definen la viabilidad y pertinencia de las políticas en la práctica educativa

7.3.5 Estructura de los referentes

El objetivo general de esta investigación es el proponer los referentes de evaluación que promuevan el desarrollo integral de los niños, considerando sus contextos, necesidades específicas y diversas realidades donde la evaluación, es entendida no solo como una herramienta para medir resultados, sino como un proceso continuo de reflexión y mejora, tiene el potencial de transformar la experiencia educativa, favoreciendo la equidad, el aprendizaje significativo y el bienestar de cada niño y niña que accede a la educación inicial, buscando ir más allá de una carita feliz o triste durante los procesos educativos.

Así las cosas y después del análisis e interpretación anteriormente realizados, se proponen los referentes bajo la siguiente estructura presentada en la Tabla 18.

Tabla 18

Tabla de relación entre categorías, componente y códigos

CATEGORÍAS	Educación Inicial	Desarrollo Integral	Evaluación para el aprendizaje	Referentes nacionales
COMPONENTE	REFLEXIÓN Y MEJORA	SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES	APRENDIZAJE	ENTORNO Y AMBIENTE
CÓDIGOS RELACIONADOS	Planeación	Sustentabilidad	Diálogo-	Rutas,
	Aspectos culturales	Construcción Colectiva	Participación	proyectos,
	Sistematización de la práctica	Recursos	Diversidad	estrategias,
	Concepto del niño	Aspectos culturales	Ciudadanía-sujeto	familias
	Construcción colectiva	Currículo	Político	Formación
	Prácticas pedagógicas	Institucionalidad	Habilidades comunicativas	Docente
	Comprensiones	Retos de la educación Inicial	Concepto de evaluación	Valores
	Capacidad docente	Referentes Nacionales	Tic- redes	Ambientes
	Reflexión Docente	Transiciones/ Trayectorias	Aprendizaje Emocionalidad	Contexto
		Recomendaciones		Premios, programas. Formación

Nota. Elaboración propia.

Como esta investigación se realizó bajo cuatro categorías principales como lo son evaluación para el aprendizaje, desarrollo integral, actores de la comunidad escolar y referentes

nacionales; se considera pertinente, de cada categoría sacar la unidad de sentido que cobra mayor relevancia después del análisis hermenéutico; para que de esta manera se empiecen a configurar los componentes sobre los que se organizaran los referentes, también es importante en clave de situar las comprensiones organizar los códigos que mayor relevancia tienen con la unidad de sentido y con la categoría de investigación.

También por cuestiones de apropiación y visibilización de conceptos a cada unidad de sentido macro se le asigna un color como se evidencia en la Figura 64 presentada a continuación.

Figura 64

Estructura propuesta para los referentes de evaluación para el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Cada uno de los componentes gira en torno a diversas orientaciones que emergen desde el análisis, para que pueda ser acogidos por cada uno de los actores de la comunidad escolar (expertos, docentes, padres, niños y niñas) es así como dentro de cada componente se podrá visibilizar acciones específicas que se sugieren a partir de la investigación realizada

Componente 1 Reflexión y mejora

Componente 2 Entorno y ambiente

Componente 3 Superación de desigualdades

Componente 4 Aprendizaje

En cuanto a la organización de los referentes, parte del reconocimiento de los distintos participantes de la investigación, quienes, a través de su voz, su saber y sus comprensiones, hacen posible la materialización de sus objetivos. Es importante destacar que la cartilla se abre con un prólogo escrito por el Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, seguido de la introducción.

La cartilla diseñada se encuentra en el Anexo O. y La figura 65 muestra como esta diagramada

Figura 65

Portada de los referentes de evaluación para el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

La estructura continúa con una profundización detallada de cada componente, seguida de una sección dedicada a los retos identificados. Posteriormente, se presenta una recopilación de

frases significativas y, finalmente, una sección clave: el "Evaluadecedario", que funciona como un glosario evaluativo elaborado desde la perspectiva de los niños y las niñas.

Una vez abordada la esquematización visual, se procede a explicar cómo están estructurados y presentados los referentes.

Componente 1- Reflexión y Mejora

El componente de reflexión y mejora, parte de la categoría actores de la educación inicial, ya que son estos actores determinantes en llevar a cabo las transformaciones y cambios en las prácticas evaluativas.

La reflexión es sin duda el aspecto más importante de la evaluación, porque permite no solo mirar al otro en función de lo que se le evalúa, sino que permite generar cuestionamientos profundos que conllevan acciones oportunas

Cada actor involucrado en el proceso evaluativo le corresponde un tipo de reflexión acerca de cómo vivencia los procesos evaluativos, para que estos sin duda aporten al desarrollo integral.

La evaluación en la educación inicial no debe ser vista únicamente como un mecanismo de observación y medición, sino como una herramienta transformadora que fomenta el desarrollo integral, que reconoce sus derechos y promueve su participación activa en los procesos de aprendizaje. Este enfoque invita a docentes, familias y comunidades educativas a reflexionar sobre sus prácticas, cuestionando modelos tradicionales y buscando alternativas que integren la diversidad, la equidad y el respeto por las capacidades individuales de cada estudiante.

En este camino hacia la mejora, es esencial adoptar una mirada crítica que conecte las políticas educativas con las realidades del aula, valorando el impacto social y cultural de cada acción pedagógica. Desde este componente es importante situar que cada actor y acción tienen un valor y un significado de gran relevancia, no es solo los resultados, tampoco únicamente el proceso, es importante el diálogo y la comunicación oportuna para poder tomar decisiones oportunas, entendiendo que hay momentos y tiempos específicos que son determinantes en la vida de los niños y las niñas.

Docentes

- Promover la participación, el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto mediante dinámicas grupales y proyectos colaborativos que refuercen los valores éticos en el aula.
- Incentivar la creatividad a través de actividades artísticas que permitan a los estudiantes expresarse y comprender la diversidad de formas de pensar y vivir.

- Sistematizar en diferentes maneras y formatos, no solo lo que observa de las interacciones sino, los aportes y participaciones de los niños y las niñas.

- No solo llevar un currículo flexible, sino una práctica flexible que ayude a los niños y a las niñas a potenciar su desarrollo y aprendizaje.

Niños

Reflexionar sobre sus aprendizajes, identificar áreas de mejora y aplicar estrategias para seguir creciendo y aprendiendo.

Participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Reflexionar sobre su bienestar emocional durante el proceso evaluativo y aprender a expresar cuando una situación le genera emociones que no son de su agrado.

Expertos

Ofrecer formación sobre la importancia de la creatividad en el proceso educativo y cómo evaluarla adecuadamente.

Aportar experiencias y herramientas para medir el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando que los enfoques evaluativos no se limiten solo a lo académico. Proponer sistemas de evaluación que integren las competencias emocionales, sociales y creativas, así como las cognitivas.

Padres

- Trabajar junto con los docentes para asegurarse de que las evaluaciones se adapten a las necesidades de sus hijos y ayuden a promover una comprensión.

- fomentar el bienestar emocional de sus hijos antes y después de las evaluaciones,

- Ver el proceso evaluativo como una oportunidad para el aprendizaje, no solo como un juicio.

- Participar junto al docente dando coevaluación de los diferentes procesos de los niños y las niñas.

- Apoyar a sus hijos en el desarrollo de habilidades interpersonales que les permitan trabajar bien con otros en un contexto evaluativo.

Componente 2-Entorno y ambiente

El entorno y ambiente educativo juegan un papel crucial en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. La creación de un entorno educativo adecuado no solo considera las características del contexto, sino que se enfoca en diseñar espacios donde los niños

y las niñas puedan interactuar, experimentar y desarrollarse integralmente, siempre con el propósito de potenciar su aprendizaje en un clima de respeto, seguridad y apoyo emocional. Es fundamental comprender que el contexto en el que se desarrollan influye directamente en su crecimiento integral, y, por lo tanto, es necesario crear espacios que no solo respondan a sus necesidades cognitivas, sino también a sus emociones, intereses y características individuales. Esto incluye la organización del espacio físico, la disposición de los materiales, la accesibilidad y la seguridad, pero también la atmósfera emocional que se genera en el aula o en cualquier otro espacio de aprendizaje. Un entorno afectivo y seguro permite que los niños y las niñas se sientan valorados, comprendidos y motivados a explorar, aprender y relacionarse con los demás. Además, es esencial que los espacios sean inclusivos y adaptados a la diversidad de los estudiantes, considerando sus particularidades físicas, emocionales y sociales. Esto implica la disposición de recursos que respondan a distintas formas de aprender, como materiales visuales, auditivos y táctiles, y la creación de espacios flexibles que permitan tanto el trabajo individual como colectivo.

Un entorno educativo bien estructurado fomenta la colaboración, el respeto mutuo y el intercambio de ideas, lo cual enriquece las experiencias de aprendizaje. La interacción entre los niños, las niñas, los maestros y sus familias es también un componente fundamental para fortalecer el ambiente, donde las emociones y las relaciones sociales son las bases para un aprendizaje reflexivo, inclusivo y transformador.

Docentes

- Fomentar un clima de respeto, apoyo y comprensión mutua, donde cada niño y niña se sienta valorado.
- Promover interacciones afectivas y significativas que fortalezcan la confianza y el bienestar emocional.
- Establecer rutinas que generen seguridad, pero a la vez sean flexibles para adaptarse a las necesidades del grupo.
- Conocer las características del entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes, utilizando esta información para enriquecer el diseño de las actividades y los materiales.
- Establecer vínculos con las familias para entender mejor las necesidades y fortalezas de cada niño o niña.
- Buscar retroalimentación de los estudiantes y colegas para mejorar continuamente el ambiente de aprendizaje.

Niños y niñas

Curiosear, manipular materiales y descubrir nuevas formas de interactuar con su entorno.

Participar con interés en las propuestas educativas, tanto individuales como grupales. Usar su imaginación para crear y experimentar en el entorno educativo.

Hacer preguntas: Expresar su curiosidad por lo que les rodea y buscar respuestas a través de la exploración.

Compartir ideas para hacer que el entorno educativo sea aún más interesante o cómodo.

Expertos

- Asegurar que las prácticas educativas incluyan a todos los estudiantes, sin importar sus características individuales.

- Asesorar a los padres sobre cómo apoyar el desarrollo y aprendizaje desde casa.

- Producir materiales que sean accesibles para niños con necesidades especiales, como herramientas visuales o auditivas.

- Acompañar a los docentes en la implementación de nuevas metodologías y evaluar su impacto.

- Colaborar con entidades gubernamentales para diseñar políticas educativas inclusivas y efectivas.

Promover iniciativas que garanticen entornos adecuados para todos los niños y niñas.

Padres

Los padres son el primer modelo y guía de sus hijos, y su participación activa, afectiva y constante es indispensable para que los niños se desarrollen plenamente. Los padres juegan un papel crucial en el desarrollo integral de los niños, pues son el primer modelo a seguir y el principal soporte emocional en su crecimiento. Es fundamental que creen un ambiente seguro y afectivo en el hogar, donde se validen las emociones, se promueva la autoestima y se fomente la disciplina positiva. Además, su participación activa en el proceso educativo, a través de la comunicación constante con los docentes, la supervisión de las tareas escolares y la asistencia a eventos escolares fortalece el vínculo entre la familia y la escuela. Al mismo tiempo, deben garantizar hábitos saludables como una buena alimentación, descanso adecuado y actividad física, mientras estimulan la curiosidad y el aprendizaje lúdico mediante juegos, lectura y actividades artísticas. De esta forma, los padres no solo contribuyen a potenciar las habilidades cognitivas y emocionales de sus

hijos, sino que también promueven valores como la empatía, el respeto y la inclusión, esenciales para su convivencia en sociedad.

Componente 3- Superación de desigualdades

La superación de desigualdades en el ámbito educativo requiere una reflexión crítica sobre las prácticas y herramientas que, a menudo de manera inconsciente, perpetúan la exclusión y las brechas en el aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo claro de esto es el uso de emoticones para expresar emociones en las evaluaciones, donde muchas veces se recurre a símbolos simplificados que no favorecen una retroalimentación efectiva. Estos emoticones, si bien pueden parecer inofensivos, no contribuyen al proceso de mejora cuando los estudiantes enfrentan dificultades, ya que no permiten un análisis profundo de las causas detrás de los retos que enfrentan. Además, esta práctica está estrechamente vinculada a enfoques conductistas que reducen el aprendizaje a respuestas automáticas y no promueven el pensamiento crítico ni el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional.

Asimismo, las políticas públicas deben garantizar que tanto familias como docentes estén involucrados en el proceso educativo y que se reconozcan las diversas realidades de las aulas. Esto incluye la necesidad de crear un entorno educativo adecuado que no solo tome en cuenta las características del contexto, sino que también se enfoque en diseñar espacios donde los niños y las niñas puedan interactuar, experimentar y desarrollarse integralmente. Un ambiente inclusivo, respetuoso y seguro es esencial para potenciar el aprendizaje en un clima de apoyo emocional. Solo a través de la creación de un entorno que fomente la participación, el respeto y la comprensión mutua entre la comunidad escolar y las familias, se podrá avanzar hacia la eliminación de las desigualdades y la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

Es fundamental superar los enfoques simplistas y adoptar estrategias que promuevan un diálogo auténtico y significativo entre estudiantes, docentes y familias. En este contexto, la colaboración entre la escuela y las familias es esencial para abordar de forma integral las desigualdades educativas. Para ello, es necesario fortalecer las capacidades de las familias a través de la formación. Esta formación les permitirá comprender e involucrarse en los documentos orientadores y en las políticas públicas educativas, incluidos los planes educativos y los enfoques pedagógicos inclusivos.

Este conocimiento les permite aportar activamente en la reducción de las brechas educativas, promoviendo la participación activa y el apoyo en casa. Las familias, al comprender

los desafíos y los recursos disponibles, se convierten en aliados clave para la mejora continua del aprendizaje de sus hijos.

Sin embargo se hace necesario señalar que garantizar una participación informada, pertinente y constructiva de las familias en el proceso educativo requiere establecer marcos claros de actuación, tanto para los docentes como para los padres. En primer lugar, es fundamental que la escuela genere espacios sistemáticos de formación y diálogo, donde las familias puedan conocer los fundamentos pedagógicos que orientan el trabajo con los niños, comprender el sentido de las estrategias didácticas y reconocer el valor de su rol como acompañantes, sin que ello implique asumir funciones que corresponden al maestro.

Esta participación debe enmarcarse en principios de corresponsabilidad y respeto a los saberes profesionales, donde los aportes de las familias se integren a través de canales definidos: asambleas, talleres pedagógicos, encuentros por proyectos, portafolios compartidos o entrevistas familiares. Estas estrategias permiten al maestro mantener una visión integral del niño, al tiempo que preservan su autonomía pedagógica frente a decisiones técnicas y didácticas.

Es decir que, la participación de las familias no debe centrarse en intervenir en las decisiones pedagógicas, sino en aportar al conocimiento del niño desde el contexto familiar, fortalecer la continuidad entre hogar y escuela, y enriquecer la construcción de vínculos afectivos y sociales que sustentan el aprendizaje. Cuando esta articulación se da desde el diálogo, la claridad de roles y la confianza mutua, el proceso educativo se fortalece y se convierte en un espacio verdaderamente colaborativo

Docentes

Reflexionar y ajustar las herramientas y estrategias utilizadas en el aula, evitando métodos que perpetúen exclusiones o brechas en el aprendizaje, como el uso de emoticones simplificados que no aporten retroalimentación significativa. Sustituir enfoques simplistas con análisis más profundos que identifiquen las causas de las dificultades de los estudiantes, promoviendo estrategias de mejora personalizadas. Implementar métodos que superen el conductismo tradicional (solo uso de caras felices para retroalimentar el aprendizaje), animando a los estudiantes a desarrollar habilidades reflexivas y emocionales. Facilitar actividades donde los niños y niñas puedan explorar, interactuar y participar activamente, integrando elementos que potencien su desarrollo integral. Participar activamente en el establecimiento de vínculos con las

familias, creando un ambiente de trabajo conjunto para eliminar desigualdades y fortalecer la educación inclusiva.

Niños y niñas

Los niños y las niñas, como protagonistas de su proceso educativo, deben asumir un rol activo en su aprendizaje, participando de manera entusiasta en las actividades diseñadas para fomentar la interacción, la experimentación y el desarrollo integral. Es fundamental que expresen sus emociones, necesidades e intereses, promoviendo una comunicación abierta y respetuosa con sus docentes y compañeros. Además, deben aprender a reflexionar sobre los desafíos que enfrentan, identificando las causas de sus dificultades y trabajando en soluciones con apoyo cuando sea necesario

Expertos

Los expertos en educación deben diseñar estrategias inclusivas basadas en evidencia, capacitar a los docentes en prácticas que fomenten el pensamiento crítico y la autorregulación emocional, y proponer evaluaciones que brinden retroalimentación significativa. Además, deben colaborar en políticas públicas que garanticen entornos educativos seguros y equitativos, promoviendo una educación de calidad para todos.

Padres

Los padres deben colaborar activamente con las políticas públicas que promuevan un entorno educativo inclusivo y seguro, interesándose por conocer las directrices que orientan el desarrollo integral, apoyando la creación de espacios que favorezcan el desarrollo integral de sus hijos. Es importante que se involucren en el proceso educativo.

Apoyar y complementar la labor del docente, brindando información oportuna y veraz sobre los procesos de los niños.

Componente 4-Aprendizaje

El aprendizaje en la educación inicial es un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas, ya que marca el inicio de su trayectoria educativa y sienta las bases para su futuro académico y social. En esta etapa, el aprendizaje no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que es el motor que impulsa el desarrollo de sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas. Los niños y niñas, a través de su interacción con el entorno, las experiencias y los estímulos que reciben comienzan a construir su propio conocimiento de una manera activa y dinámica. Es esencial comprender que el aprendizaje en la educación inicial no es

un proceso aislado, sino que está profundamente ligado a los pilares de esta etapa: el juego, la exploración y la interacción. Estos elementos no solo facilitan el aprendizaje de conceptos básicos, sino que también permiten a los niños desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y autonomía. En este sentido, el aprendizaje se convierte en un factor clave que promueve el desarrollo, pues al involucrar a los niños en experiencias de aprendizaje significativas, se fomenta su curiosidad y su capacidad para comprender el mundo que los rodea. Uno de los aspectos más potentes de la educación inicial es la visibilidad del aprendizaje. Cuando el progreso y los logros de los niños se hacen visibles, ya sea a través de sus expresiones, sus trabajos o sus interacciones, se refuerza su autoestima y motivación. Esto les permite reconocer su propio potencial, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y sentirse orgullosos de sus logros. Visibilizar el aprendizaje en esta etapa no solo ayuda a los niños a tomar conciencia de su propio proceso, sino que también permite a los educadores, padres y la comunidad educativa en general acompañar y ajustar las estrategias para apoyar su desarrollo de manera efectiva. El aprendizaje es, por tanto, el interés central de los niños y las niñas en la educación inicial, y debe ser entendido como un proceso integral, donde no solo se busca la acumulación de conocimientos, sino también el fortalecimiento de sus competencias emocionales y sociales, esenciales para su adaptación al mundo que los rodea. Al hacer visible su aprendizaje, se les otorga el poder de ser conscientes de su crecimiento y se les abre el camino para seguir aprendiendo, explorando y desarrollándose de manera continua y activa.

Docentes

Los docentes deben crear un ambiente de aprendizaje en el que se fomente la curiosidad, la exploración y la interacción, asegurándose de que el juego y las experiencias significativas estén presentes en las actividades diarias. Es fundamental que los educadores visibilicen el aprendizaje de los niños, mostrando sus avances y logros a través de sus expresiones, trabajos y colaboraciones. De esta forma, refuerzan la autoestima y motivación de los niños, permitiéndoles reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. Además, deben ajustar sus estrategias pedagógicas para apoyar de manera efectiva el desarrollo integral de los niños, involucrando a las familias en este proceso y garantizando un enfoque integral que considere tanto las capacidades cognitivas como emocionales y sociales de cada niño.

Niños y niñas

Los niños y las niñas deben participar activamente en su proceso de aprendizaje, explorando y experimentando con el entorno a través del juego y la interacción. Deben sentirse motivados a compartir sus ideas, expresar sus emociones y participar en actividades que les permitan desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Al hacer visible su aprendizaje, los niños pueden reconocer sus logros y aprender a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que les ayuda a ser conscientes de su propio crecimiento y les impulsa a seguir explorando y aprendiendo de manera continua.

Expertos

Los expertos deben proporcionar orientación y apoyo a los docentes, familias y la comunidad educativa en general, brindando conocimientos actualizados sobre el desarrollo infantil. Colaborar en la creación de estrategias inclusivas y adaptadas a las diversas realidades de los niños y niñas, asegurando que el entorno educativo sea enriquecedor, accesible y respetuoso. Los expertos deben fomentar la formación continua de los educadores y ayudar a diseñar herramientas y recursos que visibilicen el aprendizaje, promoviendo una educación integral que considere tanto las competencias cognitivas como las emocionales y sociales de los estudiantes

Padres

Los padres deben involucrarse activamente en el proceso educativo de sus hijos, apoyando y reforzando el aprendizaje en casa. Esto incluye crear un entorno emocionalmente seguro, estimular la curiosidad, y fomentar el juego y la exploración, elementos clave en la educación inicial. También deben mantener una comunicación constante con los docentes para conocer el progreso de sus hijos y colaborar en el ajuste de estrategias de apoyo cuando sea necesario. Además, los padres deben ser modelos de comportamiento, enseñando valores como la empatía, el respeto y la autonomía, para contribuir al desarrollo integral de sus hijos.

8. Discusión de los resultados

En el capítulo anterior, se llevó a cabo un análisis detallado basado en los objetivos planteados en la investigación y en las categorías identificadas. Lo cual permitió comprender las distintas formas en que los participantes experimentaron el fenómeno estudiado, organizando los hallazgos en unidades de sentido que fueron consolidadas en los cuatro componentes identificados para los referentes de evaluación para el aprendizaje.

En el presente capítulo, se desarrolla la discusión de resultados, centrada en el análisis de las categorías de descripción y la estructura del espacio de la conciencia que emergen del estudio, que se refiere a la manera en que las diferentes formas de experimentar o percibir un fenómeno están organizadas y relacionadas entre sí. Más que una interpretación individual de los datos, este capítulo busca establecer relaciones entre los hallazgos, reflexionar sobre su significado en el contexto educativo y contrastarlos con teorías y estudios previos. A través de esta discusión, se ofrece una mirada más profunda sobre las implicaciones de los resultados obtenidos, destacando su aporte al conocimiento y a la práctica pedagógica.

8.1 Resultados obtenidos a través de la fuente de análisis documental

En primer lugar, se abordan los resultados obtenidos a partir del análisis documental, correspondiente al primer objetivo de la investigación. Los documentos analizados: Ley 1804 de 2016 “De Cero a Siempre”, el Decreto 1290, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial—privilegian la experiencia educativa desde la perspectiva curricular; sin embargo, no enfatizan el concepto de evaluación para el aprendizaje. En ellos, no se hace una referencia explícita a los procesos evaluativos en la educación inicial dentro de los espacios escolares, sino que la evaluación se menciona con otras connotaciones. Ante esta ausencia, el análisis se centró en identificar qué elementos dentro del discurso documental se alinean con los planteamientos teóricos sobre la evaluación para el aprendizaje.

Es importante destacar que la organización curricular propuesta para la educación inicial sí ofrece indicios relevantes para la evaluación para el aprendizaje, especialmente a través de enfoques como indagar, proyectar, vivir el proceso y valorar la experiencia. No obstante, persisten vacíos en cuanto a la comunicación oportuna de los procesos evaluativos y en el reconocimiento del papel activo de los niños en dichos procesos, como lo sugiere Manhey (2021).

Un aspecto clave que surge del análisis es la diferencia conceptual entre valoración y evaluación. Aunque ambas buscan dar sentido al aprendizaje, la valoración suele ser unidireccional, en el que el adulto es quien observa y emite juicios sobre el niño. En contraste, la evaluación para el aprendizaje supone un esfuerzo y un compromiso mayor, ya que no solo implica la mirada del adulto, sino que requiere la participación activa de otros actores, incluido el propio niño. En este sentido, Mason (1925) destaca la importancia de una educación que respete la autonomía del niño y fomente su capacidad de autorreflexión y aprendizaje significativo. Según su visión, el aprendizaje no debe ser impuesto de manera unilateral, sino cultivado a través de la experiencia y el descubrimiento, principios que también deberían orientar la evaluación en la educación inicial.

Desde esta perspectiva, la evaluación para el aprendizaje en la educación inicial debería ser entendida como un proceso dinámico e inclusivo, donde el niño no solo sea objeto de observación, sino sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje. Para ello, se requiere no solo una transformación en las prácticas docentes, sino también un marco curricular que garantice espacios de diálogo y participación efectiva en la evaluación.

Ahora bien, la necesidad de actualizar los lineamientos nacionales sobre evaluación en Colombia requiere una mirada contextualizada, no solo a la realidad actual de los estudiantes, sino también a una perspectiva proyectiva que permita anticipar las necesidades de futuras generaciones y generar cambios que las impacten positivamente.

Además, se señalan tres aspectos importantes en los que se podría ampliar a futuras investigaciones, en primer lugar, la interrelación entre la evaluación para el aprendizaje y la ciudadanía ya que, a partir de los resultados evidenciados en el gráfico de fuerzas, la evaluación para el aprendizaje y el concepto de ciudadanía están en tensión, lo que indica una relación dinámica y potencialmente complementaria. Esto es crucial porque la evaluación no solo debe considerarse como una medición del rendimiento académico, sino como un proceso formativo que contribuya a la construcción de sujetos críticos y participativos en la sociedad. Según Santos (2006, p.11), la evaluación no es solo un acto técnico, sino también un acto ético y político, ya que la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Desde esta perspectiva, la evaluación no solo debería centrarse en el desempeño individual, sino en cómo los estudiantes aprenden a ser ciudadanos, desarrollando autonomía, responsabilidad

y sentido de comunidad. Además se evitaría el estado de inercia de las instituciones que hace que los errores del sistema se repitan una y otra vez.

Esta tensión podría explicarse por la manera en que los enfoques tradicionales de evaluación han priorizado aspectos individuales y cuantificables, dejando en un segundo plano la dimensión social y ciudadana del aprendizaje. Sin embargo, si la evaluación se concibe como un proceso reflexivo y participativo, entonces su impacto en la formación ciudadana podría ser significativo.

El segundo aspecto podría ser que en educación inicial se pueda entender las habilidades comunicativas como un factor clave en la evaluación para el aprendizaje. El gráfico de fuerzas destaca que las habilidades comunicativas tienen un peso considerable en la concepción de la evaluación para el aprendizaje, lo que sugiere que el diálogo, la participación y la interacción son esenciales en este proceso. En este sentido, Black y Wiliam (2009) argumentan que una evaluación efectiva no solo mide el aprendizaje, sino que también motiva y fomenta el desarrollo del estudiante a través de la devolución constante y la construcción conjunta del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la evaluación no puede ser un acto unilateral en el que solo el docente emite juicios sobre el desempeño del estudiante. Charlotte Mason (1925) subraya la importancia de que el aprendizaje sea un proceso vivo, en el que el niño participe activamente y pueda expresarse libremente. Aplicado a la evaluación, esto implica que los niños no solo sean receptores de valoraciones, sino que puedan comunicar sus ideas, reflexionar sobre su propio aprendizaje y participar en su propio proceso evaluativo, que no ocupen un lugar pasivo como lo señala Vanegas (2024).

La presencia de las habilidades comunicativas como una fuerza significativa sugiere que, cuando se promueve el diálogo dentro del proceso evaluativo, se genera un entorno de aprendizaje más equitativo, donde los niños pueden sentirse comprendidos y empoderados. Este hallazgo también resalta la importancia de formar docentes que incorporen estrategias de comunicación efectiva dentro de sus prácticas evaluativas, promoviendo una cultura de evaluación para el aprendizaje.

El tercer aspecto tiene que ver con las tensiones en torno al concepto de evaluación. La omisión del término "evaluación" en el ámbito de la educación inicial, evidenciada en los documentos analizados, no parece ser casual. Esta ausencia podría estar relacionada con la persistencia de prácticas tradicionales que han concebido la evaluación como un mecanismo de

control, más que como un proceso de acompañamiento y mejora del aprendizaje, tal como lo plantea Rizo (2021).

Desde esta perspectiva, dicha omisión podría interpretarse como una forma de resistencia o desconfianza hacia los sistemas evaluativos convencionales, los cuales han sido históricamente percibidos como instrumentos de clasificación y no como oportunidades formativas.

En consonancia con lo que propone la Secretaría de Educación del Distrito (2022), es necesario revisar y ampliar el significado de evaluación en la educación inicial, superando una lógica punitiva y acercándola a una concepción que promueva el desarrollo integral del niño y niña. Esto implica redefinir la evaluación desde una mirada ética y pedagógica, orientada hacia la evaluación para el aprendizaje, que valore la diversidad, la reflexión y el acompañamiento como ejes fundamentales del proceso educativo.

Sin lugar a duda, desde los documentos se puede profundizar en que el desarrollo integral en la infancia es un proceso continuo que se ve favorecido por diversos factores que permiten a los niños crecer y aprender en armonía con su entorno. En este sentido, la sustentabilidad, la reflexión, la diversidad de los contextos y los aspectos socioemocionales actúan como fuerzas clave que impulsan la capacidad humana para repensar y transformar las formas en que abordamos el crecimiento y aprendizaje infantil.

Desde esta perspectiva, el desarrollo integral no solo implica el fortalecimiento de habilidades cognitivas, sino también el reconocimiento de la diversidad y la influencia del contexto en la construcción de conocimientos y relaciones. Además, la reflexión se convierte en un eje central para adaptar y mejorar continuamente las estrategias educativas, permitiendo que el niño no solo reciba conocimientos, sino que participe activamente en su proceso de aprendizaje. Asimismo, los aspectos socioemocionales juegan un papel fundamental, no solo pensado en clave de los estudiantes, sino también los aspectos socioemocionales que subyacen de las prácticas de los maestros como lo señala Romero (2022, p. 260), ya que favorecen la construcción de una identidad equilibrada y fortalecen la capacidad de interacción, resiliencia y bienestar emocional desde los primeros años de vida. Este debe comprenderse como una interacción dinámica entre estos factores, promoviendo una educación y crianza que no solo formen individuos con habilidades académicas, sino que también los preparen para enfrentar su entorno con conciencia, autonomía y sensibilidad social, muy en sintonía con lo planteado por Santos (2020).

En muchos casos, las políticas educativas se diseñan desde una perspectiva tecnocrática y centralizada, sin atender las particularidades de cada contexto escolar. Además, la participación de los niños en la toma de decisiones educativas no solo fortalece su autonomía y sentido de pertenencia, sino que también es un derecho reconocido en marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Sin embargo, en la práctica, la voz de los estudiantes sigue siendo relegada a un segundo plano, lo que limita su empoderamiento y capacidad de agencia en su propio proceso educativo. La educación no puede seguir concibiéndose como un modelo unidireccional en el que los niños son meros receptores de normas y contenidos, sino que debe evolucionar hacia un modelo participativo, donde se reconozca su capacidad de opinar, reflexionar y contribuir a su propio aprendizaje.

Por otro lado, la familia también juega un papel crucial en la educación, pero su grado de influencia en las políticas educativas sigue siendo fragmentado y, en muchos casos, simbólico. A pesar de que se promueve el concepto de "corresponsabilidad educativa", en la práctica, las decisiones fundamentales siguen recayendo sobre instancias institucionales que no siempre consideran las realidades de las familias. Charlotte Mason (1925) defendía que la educación debía ser concebida como “una atmósfera, una disciplina y una vida”, lo que implica que el aprendizaje trasciende el aula y requiere una interacción constante entre la escuela y el hogar. En este sentido, las políticas educativas deberían contemplar mecanismos efectivos para garantizar una participación activa de las familias en la definición de estrategias de enseñanza, evaluación y acompañamiento infantil.

Por último, los docentes, como actores clave en la implementación de las políticas educativas, a menudo ven limitadas sus posibilidades de incidir en los lineamientos que rigen su práctica. La burocratización de la educación ha dado lugar a un modelo estandarizado que restringe la creatividad pedagógica y reduce la autonomía profesional. La escuela, atravesada por estructuras administrativas cada vez más rígidas, se ve condicionada por procedimientos que, si bien buscan ordenar y garantizar el control institucional, terminan imponiendo marcos uniformes difíciles de adaptar a la riqueza y complejidad de cada contexto.

En este modelo, los indicadores, formatos y metas predeterminadas prevalecen sobre la flexibilidad y la innovación pedagógica, relegando la construcción colectiva del saber. En las aulas, esta lógica se traduce en currículos cerrados, evaluaciones estandarizadas y exigencias administrativas constantes. Para los docentes, esto representa una tensión continua entre su

compromiso con la transformación educativa y la necesidad de responder a marcos normativos externos. Como resultado, su capacidad de adaptar estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes se ve considerablemente restringida.

Particularmente en la educación inicial, esta situación se ve agravada por un abandono estructural y un desconocimiento del valor pedagógico propio de este nivel. No solo se imponen obligaciones sin considerar la especificidad de la infancia, sino que también se invisibiliza la labor docente, dificultando que las políticas reconozcan e integren lo que realmente ocurre en estos espacios educativos. Si se aspira a avanzar hacia una educación más equitativa, situada y transformadora, resulta imprescindible reconocer el saber pedagógico docente como un insumo fundamental en la toma de decisiones.

En este sentido, la actualización, construcción e implementación de políticas educativas inclusivas requiere una transformación en la manera en que se concibe la participación de niños, familias y maestros. No basta con enunciar su importancia en los discursos; es necesario generar espacios reales de escucha y corresponsabilidad, donde sus voces sean tomadas en cuenta en la formulación de estrategias que respondan genuinamente a las necesidades y aspiraciones de las comunidades educativas.

8.2 Resultados obtenidos a través de la fuente de entrevistas semiestructuradas

Las comprensiones obtenidas de cada uno de los actores que participaron en esta investigación presentan diferentes niveles descriptivos, los cuales no solo se reflejan en la fluidez de sus expresiones verbales, sino también en la profundidad de sus reflexiones, influenciadas por su formación y experiencias vividas. Es precisamente esta diversidad de perspectivas desde la fenomenografía, lo que permite vislumbrar y recopilar sus concepciones sobre la evaluación para el aprendizaje.

En el capítulo de análisis de resultados, se incluyeron citas textuales de los participantes, dado que, desde el enfoque fenomenográfico, el conocimiento se construye a partir de estas comprensiones como lo señala Bowden (2000). Los niveles de descripción encontrados en los datos cualitativos son:

Nivel Conceptual o Teórico, ya que las voces de los expertos, que se entrevistaron algunos forman parte del marco conceptual de la investigación, ofrecen descripciones que amplían teóricamente lo planteado en el problema de investigación. Su aporte se centra en profundizar y

contextualizar conceptos clave, aportando fundamentos teóricos y reflexiones que enriquecen la comprensión del fenómeno evaluativo.

Nivel Práctico o Profesional, en la voz de los docentes los cuales describen aspectos relacionados con su práctica y formación. Su nivel de descripción se sitúa en la experiencia profesional, donde combinan la teoría con la práctica diaria en el aula, ofreciendo una visión intermedia que conecta las bases conceptuales con las realidades de la ejecución educativa.

Nivel Experiencial o Vivencial, Las descripciones proporcionadas por padres y niños se centran en sus vivencias cotidianas en las prácticas educativas actuales. Este nivel refleja la percepción directa y experiencial de la evaluación y las actividades en el entorno escolar, aportando una dimensión emocional y práctica que contrasta con las visiones teóricas y profesionales.

Estos niveles de descripción permiten comprender el fenómeno evaluativo desde múltiples aristas, integrando la teoría, la práctica profesional y las experiencias vividas, lo que enriquece la discusión y favorece la construcción de una evaluación para el aprendizaje más contextualizada.

8.2.1 Nivel conceptual o teórico

Uno de los hallazgos más relevantes de los resultados es la necesidad urgente de replantear el concepto de evaluación desde su propósito formativo. Es fundamental distinguir entre finalidades "ricas", centradas en evaluar para aprender, mejorar y comprender, y finalidades "pobres" o incluso "espurias", orientadas a comparar, clasificar, controlar o generar angustia y estrés en los estudiantes (Santos, 2024). Esta diferenciación permite avanzar hacia prácticas evaluativas más humanas, significativas y coherentes con el desarrollo integral, especialmente en los primeros niveles educativos.

Además, la evaluación está estrechamente vinculada a la participación y a los derechos de los niños, destacándose la importancia de "evaluar desde el cerebro del evaluado", lo cual implica incorporar las percepciones y experiencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Santos, 2024; Manhey, 2024; Guzmán, 2024). Es fundamental que la evaluación considere al "otro", entendiendo que este puede ser el propio niño o niña que está siendo evaluado, sus compañeros y compañeras que comparten el espacio del aula, así como su familia. De ahí la importancia de generar espacios donde los niños puedan expresar cómo viven y sienten sus procesos; esto permite que la retroalimentación no solo enriquezca el conocimiento del docente sobre el aprendizaje, sino

que también impulse transformaciones reales en la práctica pedagógica, al incorporar diversas voces que dan sentido a lo que ocurre en el entorno educativo.

Se observa una desconexión entre las finalidades ideales de la evaluación—que deberían educar, motivar y comprender—y las prácticas actuales, que se centran en aspectos técnicos y punitivos, lo que requiere explicar, comprender y superar dicha brecha para avanzar hacia modelos evaluativos más formativos y coherentes con las metas educativas. En este sentido, diversos expertos han contribuido a este debate: Quiroga (2024) enfatiza la necesidad de alejarse de evaluaciones meramente técnicas en favor de la observación y descripción del niño para evitar la saturación y desmotivación; Santos (2024) critica la prevalencia de finalidades empobrecidas y aboga por una evaluación orientada a la mejora y comprensión; mientras que el exviceministro Sánchez (2024) advierte sobre la tendencia a evaluar únicamente las condiciones, sin captar cambios significativos en el aprendiz. Experiencias recientes en Colombia, como el pilotaje en Bogotá que utiliza módulos estructurales e interactivos mediante metodologías como IDELA y CLASS (con MELQO), como lo señalaban en las investigaciones Sofou y Jiménez (2020) y Frans et al (2020), que son pruebas estandarizadas que miden condiciones, buscan evaluar tanto el entorno como la calidad de las interacciones en el aula, evidenciando la importancia de la formación y retroalimentación educativa. Asimismo, se resalta la relevancia de analizar las relaciones entre niños y padres para identificar vínculos complementarios que potencien prácticas evaluativas formativas y participativas, en contraposición a enfoques que preparan respuestas memorizadas o condicionadas por indicadores superficiales, como “caritas felices”. La evaluación, además de responder a la pregunta “¿para qué se hace?”, debe transformarse en un proceso ético, reflexivo y colaborativo que fomente el crecimiento tanto del evaluado como del evaluador, promoviendo un enfoque personalizado que reconozca la singularidad de cada aprendiz y evite el “adultescentrismo”. Finalmente, la integración de componentes de comprobación y atribución invita a cuestionar las causas del aprendizaje no logrado y a fomentar la autoevaluación y reflexión docente, elementos esenciales para el diseño de prácticas transformadoras y el trabajo en equipo que enriquezca el proceso evaluativo.

8.2.2 Nivel Práctico o Profesional

Los resultados evidencian que las reflexiones de los docentes sobre la evaluación para el aprendizaje se centran en comprender y redefinir el concepto mismo de evaluación, explorando los diversos métodos que se emplean en la práctica pedagógica. Se destaca la preocupación por la

formalización excesiva, ya que la evaluación se percibe como un proceso rígido y poco dialógico, restringido a espacios institucionales como las comisiones de evaluación. Además, se resalta la importancia de contar con instrumentos precisos—como listas de chequeo y rúbricas, uso de plataformas tecnológicas—que permitan recopilar evidencia detallada del progreso de los estudiantes, aunque se observa una deficiencia en la sistematización y documentación rigurosa de estas observaciones. En este sentido la reflexión se centra en lo que debe cambiar la escuela, lo cual se puede reafirmar y profundizar, en el capítulo uno, del libro de Santos (2006).

Otro aspecto fundamental es la participación activa y la interacción constante con las familias en los procesos de evaluación. Para ello, los informes evaluativos deben presentarse de manera clara, comprensible y accesible, de modo que las familias puedan interpretar adecuadamente el proceso formativo de los niños y niñas, identificar las áreas que requieren fortalecimiento y contribuir de forma articulada a la construcción de aprendizajes más complejos y significativos. Asimismo, se resalta la importancia de adoptar un enfoque evaluativo progresivo y dialógico, caracterizado por su continuidad y su capacidad de ir más allá de la simple emisión de resultados finales. Este tipo de evaluación fomenta la interacción genuina entre estudiantes, docentes y familias, evitando prácticas basadas en la memorización o la estandarización, y promoviendo un proceso formativo compartido, enriquecedor y coherente con los principios del desarrollo integral.

La evaluación debe comprenderse como un proceso orientado a la mejora continua, más que como un fin en sí mismo. Su propósito principal es guiar y transformar la práctica pedagógica, promoviendo la reflexión crítica y la autoevaluación tanto por parte del docente como del estudiante. Este enfoque busca superar visiones técnicas y punitivas de la evaluación, que lejos de contribuir al desarrollo, tienden a limitar las posibilidades de aprendizaje y crecimiento integral en la infancia.

Los resultados de la investigación evidencian una reflexión significativa sobre las prácticas evaluativas en el ámbito escolar, poniendo en relieve tanto avances como desafíos. Uno de los aspectos más críticos señalados es la falta de lineamientos claros y metodologías concretas que orienten la evaluación en la práctica cotidiana, lo que genera incertidumbre en los docentes respecto a su aplicación. En contraste, se reconoce la necesidad de consolidar procesos de retroalimentación continua y ajustes curriculares permanentes, fundamentales para adaptar la

evaluación a las características y trayectorias de cada estudiante, y asegurar así su pertinencia, equidad y sentido formativo.

Además, se enfatiza la necesidad de flexibilizar los objetivos de aprendizaje para respetar los ritmos y capacidades individuales, así como de adoptar un enfoque dialógico y progresivo que centre la evaluación en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo integral, en lugar de limitarse a resultados finales. Por último, se destaca la relevancia de involucrar activamente a las familias en este proceso, transformando la evaluación en un componente central de la transformación curricular que promueva la autonomía y la autorregulación de los niños.

A pesar de reconocer la importancia de la autoevaluación, se destaca la falta de herramientas y metodologías adecuadas para enseñarla, lo que genera evaluaciones muy subjetivas. Es crucial que los docentes expliquen y guíen a los niños en este proceso para lograr evaluaciones más confiables y significativas.

Se cuestiona el uso de métodos superficiales, como las “caritas” , que reducen el proceso evaluativo a respuestas binarias (bien/mal) y no capturan la complejidad del aprendizaje. Manhey (2024). Estos métodos pueden limitar la comprensión profunda del proceso evaluativo. Se propone una evaluación que vaya más allá de la simple calificación, promoviendo un proceso dialógico y colaborativo en el que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje. Esto implica integrar enfoques cualitativos que reconozcan la complejidad y diversidad de las experiencias educativas.

8.2.3 Nivel Experiencial o Vivencial

Los padres conciben la evaluación para el aprendizaje como un proceso que trasciende el aula, abarcando no solo el desempeño académico, sino también lo que ocurre en el hogar y durante el juego. Valoran un enfoque que promueva el desarrollo integral de los niños, considerando aspectos emocionales, físicos y sociales, y refuerzan la idea de que el aprendizaje es un fenómeno multifacético en el que la escuela y la familia desempeñan roles complementarios. Según Sardareh et al. (2012), el andamiaje juega un papel fundamental en el desarrollo de la experticia en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes, inicialmente inseguros, fortalecer sus conocimientos con el apoyo docente y las familias. A través de la negociación de significados e interpretaciones, los alumnos progresan hasta convertirse en expertos en los contenidos aprendidos.

La comunicación efectiva entre docentes y familias se reconoce como un pilar esencial del proceso evaluativo, ya que permite construir una comprensión compartida del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Se destaca la importancia de que los informes sean claros y

accesibles, así como la necesidad de utilizar diversos canales de comunicación, como WhatsApp y boletines diseñados de manera innovadora, para garantizar una retroalimentación continua. Esta interacción fortalece la participación de los padres, permitiéndoles reforzar en casa los aprendizajes y contribuir activamente al desarrollo integral de sus hijos.

Sin embargo, se expresan Se evidencian preocupaciones sobre el uso de métodos de evaluación simplistas, como las conocidas “caritas” (felices o tristes), que aunque pueden parecer accesibles para los niños, tienden a reducir la complejidad del proceso evaluativo a una señal emocional inmediata, sin brindar información suficiente sobre el aprendizaje real ni permitir una comprensión profunda de los avances, dificultades o procesos implicados. Este tipo de instrumentos, cuando no están acompañados de una retroalimentación cualitativa y contextualizada, pueden limitar la reflexión pedagógica, invisibilizar los matices del desarrollo infantil y empobrecer el diálogo con las familias. Por ello, se plantea la necesidad de avanzar hacia formas de evaluación más integrales y significativas, que reconozcan las voces de los niños y que se construyan desde una perspectiva formativa, respetuosa de sus ritmos, intereses y modos de expresión.. En particular, se señala que las caritas felices o tristes generan diversas emociones en los niños, y que es responsabilidad conjunta de padres y docentes guiarles en la comprensión de sus avances y áreas de mejora.

Se sugiere adoptar estrategias de evaluación alternativas que proporcionen retroalimentación clara, constructiva y contextualizada, orientada no solo a informar sobre el desempeño, sino a guiar el proceso de aprendizaje de manera continua. Estas estrategias deben estar centradas en la observación atenta, la documentación pedagógica, el diálogo permanente con los niños y niñas, y la participación activa de las familias. A través de portafolios, registros narrativos, rúbricas cualitativas o entrevistas pedagógicas, asambleas, círculos de la palabra, rutinas de pensamiento es posible generar una comprensión más profunda y situada de los avances y necesidades de cada estudiante. Este enfoque permite no solo visibilizar el desarrollo integral, sino también ajustar oportunamente las prácticas pedagógicas, reconociendo la singularidad de cada trayectoria infantil y promoviendo procesos más inclusivos y respetuosos con la infancia., evitando afectar negativamente la autoestima infantil.

Aunque algunos padres encuentran útil el sistema de evaluación actual, también se evidencian limitaciones en la comunicación de la retroalimentación. La ausencia de observaciones detalladas dificulta la comprensión del progreso real del niño y de los aspectos que requieren

mayor atención. En este sentido, muchos padres prefieren comentarios personalizados de los docentes en lugar de calificaciones formales, ya que esto les permite identificar factores individuales que influyen en el rendimiento académico.

Asimismo, se resalta el valor de integrar proyectos prácticos que puedan desarrollarse tanto en el aula como en colaboración con la familia. Estas experiencias no solo potencian el aprendizaje, sino que también fomentan la conciencia ambiental y la responsabilidad social, trascendiendo los contextos rurales para impactar diversas realidades educativas.

Las emociones desempeñan un papel central en el proceso evaluativo, lo que ha llevado a docentes y familias a adaptar sus estrategias con el fin de apoyar mejor el desarrollo emocional y académico de los niños. En este sentido, la comunicación constante y abierta entre padres y docentes es esencial para realizar un seguimiento efectivo del desarrollo integral de los estudiantes.

Las familias valoran especialmente un enfoque evaluativo que reconozca el esfuerzo, la constancia y la superación personal como dimensiones centrales del aprendizaje. Desde esta perspectiva, se promueve la idea de que el error no debe ser interpretado como un fracaso, sino como una oportunidad legítima para aprender, reflexionar y crecer. Este tipo de evaluación fortalece la autoestima de los niños y niñas, fomenta una actitud resiliente frente a los desafíos y genera un ambiente educativo más comprensivo, donde el proceso importa tanto como el resultado. Para los padres, este enfoque contribuye significativamente al desarrollo integral, ya que enseña a sus hijos a perseverar, a confiar en sus capacidades y a comprender que el aprendizaje implica ensayo, retroalimentación y mejora continua.

Además, destacan la importancia de considerar las particularidades de cada familia—su organización, estilo de crianza y prioridades—para ajustar los procesos de evaluación a la realidad de cada niño. Factores como los horarios ocupados y la dinámica familiar pueden dificultar la plena participación de los padres en las tareas escolares, a pesar de su intención de involucrarse activamente.

Por ello, la planificación de actividades regulares que integren activamente a las familias en el proceso educativo resulta fundamental. No se trata únicamente de reuniones formales o encuentros convocados por el equipo de orientación, sino de espacios generados desde la práctica docente, donde los padres y madres puedan participar de forma significativa en la formación de sus hijos y fortalecer el vínculo entre el hogar y la escuela.

Desde sus propias voces, los niños y niñas identifican distintos métodos evaluativos, los cuales asocian con tareas, preguntas, revisión y la atención a lo que dice la maestra. Para ellos, la evaluación se presenta como un proceso que involucra la interacción con los docentes, siendo esta relación un aspecto central de su experiencia evaluativa. Además, los niños interpretan la evaluación desde su entorno familiar y social, viéndola como una herramienta que permite medir su progreso en habilidades concretas.

Este proceso evaluativo, sin embargo, no es neutro en términos emocionales: genera satisfacción y alegría cuando los resultados son positivos, pero también provoca tristeza o ansiedad ante respuestas consideradas erróneas o valoraciones negativas. El juego, en este sentido, emerge como una herramienta a través de la cual los niños expresan y recrean sus comprensiones sobre la evaluación. Persisten prácticas como el uso de sellos con caritas felices o tristes para comunicar los resultados, lo cual refuerza la idea de la evaluación como un juicio externo que aprueba o desaprueba el desempeño. No obstante, los propios niños expresan confusión sobre el significado de algunas calificaciones, lo que evidencia la necesidad de hacer más transparente y comprensible el proceso evaluativo.

Asimismo, los niños resaltan la importancia de una evaluación afectiva, en la que los docentes los valoren con empatía, cercanía y reconocimiento. Esto pone en evidencia la necesidad de transformar la evaluación en un proceso más dialogado, comprensivo y centrado en el aprendizaje, que deje atrás enfoques punitivos y se oriente hacia el acompañamiento respetuoso. En este sentido, lo señalado por Albuquerque y Aquino (2021) se alinea con las comprensiones infantiles: desde su perspectiva, la evaluación trasciende lo técnico y tiene un impacto directo en el aprendizaje, las emociones y la autopercepción. Esto subraya la urgencia de adoptar enfoques evaluativos inclusivos, afectivos y dialógicos que prioricen el desarrollo integral de los niños y niñas.

8.3 Resultados obtenidos desde el método fenomenográfico

Desde el enfoque fenomenográfico adoptado en esta investigación, el objetivo no fue cuantificar comprensiones ni generalizar resultados, sino identificar, describir y comparar las distintas formas en que los actores educativos —docentes, familias, expertos y niños— conciben la evaluación para el aprendizaje en la educación inicial. En este paradigma, el valor del dato no radica en su frecuencia estadística, sino en su capacidad para evidenciar variaciones cualitativas en la forma en que se experimenta un fenómeno. Por tanto, los recursos visuales utilizados, como

los mapas de relaciones, diagramas de Sankey o nubes de palabras, no pretenden representar datos numéricos tradicionales, sino facilitar la interpretación de las estructuras de significado emergentes. Además, se incorporaron matrices de categorías y ejemplos textuales representativos que permiten visualizar estas variaciones sin reducir su complejidad. Esta estrategia metodológica responde a la necesidad de articular los hallazgos con acciones pedagógicas y políticas concretas, manteniendo la coherencia epistemológica y ofreciendo insumos significativos para la toma de decisiones educativas desde una mirada comprensiva, no instrumental.

No obstante, siguiendo los lineamientos propios de la fenomenografía, resulta pertinente complementar los hallazgos con una representación gráfica que exponga los distintos niveles de comprensión identificados en torno al desarrollo y la evaluación. Esta visualización no pretende cuantificar, sino ofrecer una herramienta interpretativa que permita, de manera práctica, potenciar acciones pedagógicas en el aula y, al mismo tiempo, servir como insumo para futuras investigaciones que adopten enfoques investigativos similares. Por esta razón, a continuación se presentan los niveles de comprensión emergentes a partir del análisis realizado, con el fin de facilitar su apropiación en contextos educativos y académicos diversos.

A partir del análisis anterior, se establecieron los niveles de comprensión tanto del concepto de desarrollo integral como de evaluación para el aprendizaje, según las perspectivas expresadas por los distintos actores de la comunidad educativa. El análisis fenomenográfico permitió identificar tres niveles cualitativos de comprensión del concepto de evaluación: el Nivel A, correspondiente a comprensiones centradas en los resultados y productos del aprendizaje; el Nivel B, que agrupa comprensiones orientadas al seguimiento participativo y a la observación de los procesos; y el Nivel C, en el que la evaluación es concebida como una herramienta formativa, inclusiva y vinculada al desarrollo integral.

La Figura 66 presenta las tendencias cualitativas por grupo de actores en relación con los niveles de comprensión de la evaluación. En el Nivel A, se evidencia que la evaluación es predominantemente percibida por padres y niños como un proceso centrado en los resultados. Esta tendencia revela una necesidad urgente de implementar prácticas pedagógicas que permitan a los sujetos evaluados experimentar otras formas de comprensión del fenómeno evaluativo, reconociendo que dichas comprensiones se construyen a partir de las vivencias y experiencias cotidianas. Esta misma concepción aparece también en los discursos de los docentes,

especialmente cuando se hace referencia a los informes, boletines y la comunicación de resultados a las familias.

Figura 66

Niveles de comprensión sobre evaluación en los diferentes participantes

GRUPO DE ACTORES	Expertos (N=8)	Bajo	Presente	Predomina
	Docentes (N=20)	Presente	Predomina	Presente
	Padres (N=20)	Predomina	Presente	Emergente
	Niños y niñas (N=20)	Predomina	Presente	Emergente
		Evaluación centrada en resultados	Evaluación como seguimiento participativo	Evaluación como herramienta formativa e inclusiva
		NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
		NIVELES DE COMPRENSIÓN		

Nota. Elaboración propia.

Lo anterior pone en evidencia la posibilidad de revisar y ajustar no solo los formatos institucionales donde se consolida la información, sino también de promover nuevas formas de comunicar y retroalimentar los procesos de aprendizaje, que sean más dialógicas, comprensivas y formativas. Este hallazgo plantea un llamado a docentes, investigadores y responsables de política educativa a proponer acciones concretas que permitan superar esta visión reduccionista de la evaluación. En contraste, entre los expertos, las comprensiones centradas únicamente en los resultados tienen una presencia mínima, lo que refuerza la necesidad de tender puentes entre los marcos conceptuales más avanzados y las prácticas cotidianas en los entornos escolares.

En el Nivel B, donde la evaluación se concibe como seguimiento participativo, los docentes muestran mayor presencia, con aportes también relevantes de padres y niños. Aunque se reconoce el valor de observar y ajustar, la retroalimentación sigue siendo limitada y poco sistemática. El principal reto radica en brindar espacios efectivos de participación que permitan una devolución

clara y formativa. Si se fortalecen estos procesos, es posible consolidar prácticas más inclusivas y centradas en el aprendizaje. Esta comprensión representa una base sólida para avanzar hacia enfoques más integrales.

En el Nivel C, la evaluación es comprendida como una herramienta formativa e inclusiva. Esta visión es predominante entre los expertos, quienes la plantean como el enfoque ideal. Entre los docentes, esta comprensión está presente, aunque en tensión con prácticas centradas en resultados. En padres y niños, emerge de manera incipiente, reflejando aspiraciones más que experiencias consolidadas. Este nivel evidencia la necesidad de fortalecer prácticas que promuevan una evaluación empática, participativa y centrada en el desarrollo integral.

Esta clasificación pone en evidencia la existencia de trayectorias diferenciadas en las comprensiones, lo que abre posibilidades para diseñar acciones específicas según el grupo de actores que se desee fortalecer o movilizar hacia comprensiones más complejas. Asimismo, estos hallazgos constituyen una base valiosa para futuras investigaciones que profundicen en las razones detrás de estas diferencias y exploren estrategias prácticas para transformar las concepciones evaluativas desde las prácticas cotidianas en la educación inicial.

En relación con las comprensiones sobre cómo la evaluación para el aprendizaje contribuye al desarrollo integral, se identificaron tres niveles cualitativos los cuales se muestran en la Figura 67.

Figura 67

Niveles de comprensión sobre desarrollo en los diferentes participantes

GRUPO DE ACTORES	Expertos (N=8)	Predomina	Presente	Predomina
	Docentes (N=20)	Predomina	Predomina	Presente
	Padres (N=20)	Bajo	Emergente	Presente
	Niños y niñas (N=20)	Emergente	Bajo	Predomina
		Desarrollo como logro observable NIVEL A	Desarrollo como adaptación contextual NIVEL B	Desarrollo como proceso integral y relacional NIVEL C
		NIVELES DE COMPRENSIÓN		

Nota. Elaboración propia.

El Nivel A concibe el desarrollo como un conjunto de logros observables, centrado en evidencias puntuales del desempeño infantil. El Nivel B lo interpreta como un proceso de adaptación contextual, en el que el entorno y las condiciones específicas influyen en los avances del niño. Finalmente, el Nivel C comprende el desarrollo como un proceso integral y relacional, en el que se articulan dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales, favorecidas por una evaluación formativa, continua y situada

La anterior Figura muestra como en el caso de los expertos, se observa una comprensión más consolidada: predomina una visión del desarrollo como un proceso integral y relacional (Nivel C), seguida por una comprensión significativa del desarrollo como logro observable (Nivel A) y una presencia relevante del Nivel B. Esto sugiere una postura compleja y articulada que reconoce la multidimensionalidad del desarrollo infantil.

Los docentes también se ubican con fuerza en el Nivel A y B, lo que indica que, aunque aún predomina una mirada centrada en logros visibles y adaptaciones al contexto, comienza a consolidarse una comprensión más amplia del desarrollo. La presencia del Nivel C sugiere apertura hacia un enfoque más holístico, aunque no es todavía predominante.

En contraste, los padres de familia muestran una menor comprensión del desarrollo como logro observable (Nivel A) y una emergencia del Nivel B, lo que indica cierta transición hacia visiones más complejas. La presencia del Nivel C es significativa, lo que refleja que, aunque no es dominante, hay una sensibilidad creciente hacia un enfoque más integral.

Finalmente, los niños y niñas presentan una tendencia contraria: emergen con fuerza en el Nivel C, mostrando que para ellos el desarrollo se asocia de forma natural a dimensiones integradas (emociones, relaciones, aprendizajes), aunque aún se evidencia una comprensión incipiente del Nivel A y bajo reconocimiento del Nivel B.

Esta distribución sugiere que existen brechas entre los distintos actores en términos de cómo conciben el desarrollo integral, lo cual ofrece una oportunidad clave para diseñar acciones pedagógicas y formativas que ayuden a movilizar estas comprensiones hacia enfoques más inclusivos, relacionales y situados. También se refuerza la importancia de visibilizar las voces de los niños, quienes, desde su vivencia, aportan una perspectiva menos fragmentada del desarrollo.

8.4 Evaluar para aprender promueve la participación afectiva y efectiva

Evaluar para aprender no solo implica repensar los fines de la evaluación, sino también reconfigurar el modo en que esta se lleva a cabo, con quiénes, en qué contextos y desde qué comprensiones éticas y políticas. En este marco, la participación afectiva y efectiva no puede reducirse a una intención declarativa; debe manifestarse en acciones concretas que reconozcan al niño y la niña como sujetos activos de su propio proceso formativo.

En el marco de esta investigación, la evaluación ha sido comprendida como un proceso formativo, reflexivo y ético, orientado no solo a valorar aprendizajes, sino a generar condiciones para el desarrollo integral y la formación ciudadana. En este sentido, resulta necesario ampliar el foco sobre la autoevaluación, no como una técnica aislada, sino como parte de un enfoque participativo del "evaluar para aprender". Que en el caso de la educación inicial debe ser promovido y no limitado.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación no se reduce a un ejercicio de introspección individual, sino que se entrelaza con prácticas de diálogo, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de sentido, aspectos que también atraviesan la coevaluación y la heteroevaluación. Estas prácticas, cuando son intencionadas y reconocidas pedagógicamente, permiten que los niños, niñas y demás actores escolares no solo reflexionen sobre lo que aprenden, sino también cómo aprenden, con quiénes, en qué condiciones, y para qué.

Así, en contextos donde la evaluación se concibe como un proceso relacional, situado y ético, se amplía la noción de participación en el hecho evaluativo. En este marco, no se trata únicamente de reconocer que los niños y niñas tienen el derecho a participar, sino también de crear ambientes propicios que posibiliten y fomenten dicha participación.

Sin embargo, esta participación no se limita solo al reconocimiento del derecho ni a la habilitación de espacios físicos o simbólicos, sino que requiere garantizar condiciones reales y sostenidas para que los estudiantes puedan involucrarse activamente en su propio proceso evaluativo. Esto implica, por un lado, acciones concretas del docente con sus estudiantes, orientadas a promover la reflexión, el diálogo y la corresponsabilidad; por otro, acciones intencionadas con las familias, que reconozcan su papel en el acompañamiento formativo.

Además, el docente debe revisar y transformar sus propias prácticas, en un ejercicio constante de autocrítica y adaptación, con el fin de convertirse en un verdadero garante del derecho

a la participación en la evaluación. Solo así es posible transitar de una evaluación centrada en el control, hacia una evaluación que otorga voz, reconoce saberes diversos y fortalece la formación de sujetos críticos y autónomos.

Este giro implica reconfigurar los roles tradicionales, permitiendo que el estudiante no sea únicamente objeto de evaluación, sino sujeto que también interpreta, opina, dialoga y delibera sobre su proceso. Este tipo de participación va más allá del seguimiento técnico; se convierte en una experiencia de agencia, clave para la construcción de ciudadanía desde la infancia.

Por lo tanto, asumir una mirada participativa del evaluar para aprender no solo enriquece la función pedagógica de la evaluación, sino que la proyecta como un acto político y formativo que involucra a todos los actores escolares, ampliando el horizonte de lo que significa evaluar en clave de transformación

9. Conclusiones

En relación con el cumplimiento de objetivos, puede afirmarse que tanto el objetivo general como los objetivos específicos planteados para la investigación fueron plenamente alcanzados. La delimitación clara de cada uno de los objetivos contribuyó significativamente a la construcción de referentes de evaluación para el aprendizaje en la educación inicial, favoreciendo así el desarrollo integral de niños y niñas.

Un aporte importante de esta investigación radica en su contribución al concepto de desarrollo integral desde una perspectiva evaluativa, integrando dimensiones económicas, filosóficas y políticas desde los aspectos pedagógicos. Específicamente, se propone que la evaluación para el aprendizaje puede constituirse en una herramienta clave para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Otro aporte relevante al campo de estudio es la importancia de generar espacios de participación en las aulas de educación inicial. La evaluación debe estar vinculada a procesos participativos que garanticen la comunicación, el respeto mutuo y una conexión emocional entre los actores involucrados. Estos elementos son esenciales para construir entornos educativos enriquecedores y efectivos.

En cuanto al análisis documental realizado, se concluye que las bases curriculares para la educación inicial constituyen un recurso fundamental que debe trabajarse continuamente por parte de las maestras y maestros. Asimismo, es indispensable socializarlas con las familias, quienes

actúan como coequiperos en el proceso de garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas. A partir de estas bases curriculares y de documentos orientadores, como los lineamientos pedagógicos de la educación inicial del Distrito (2019) y la Caja de Herramientas (2022-2023), se proponen diversas maneras de comprender y aplicar el currículo. Sin embargo, es crucial regresar a los principios básicos que rigen la educación inicial y, desde esta perspectiva, centrar y fortalecer las prácticas pedagógicas.

Los resultados de esta investigación aportan de manera significativa al concepto de desarrollo integral. Se amplía la comprensión teórica al resaltar la importancia de una evaluación para el aprendizaje que considere tanto los aspectos cognitivos como emocionales, sociales y éticos del desarrollo infantil. Este enfoque permite conectar la teoría con prácticas educativas que promuevan una visión más holística del aprendizaje en la educación inicial.

En el ámbito práctico, los hallazgos destacan una riqueza particular en la reflexión sobre los saberes y las prácticas evaluativas vigentes en la educación inicial. Aunque estas prácticas han sido ampliamente utilizadas, la investigación evidencia la necesidad de evaluarlas, reflexionarlas y, en muchos casos, transformarlas. Este proceso de transformación debe garantizar que la evaluación sea más inclusiva, participativa y orientada hacia el desarrollo integral, considerando siempre el contexto y las necesidades de cada niño y niña.

En términos de política educativa, la investigación resalta la importancia de visibilizar la voz de las familias en la construcción de documentos orientadores para la educación inicial. Asimismo, subraya la necesidad de que las instituciones educativas, junto con las maestras y maestros, asuman la responsabilidad de socializar y capacitar a las familias en el uso y comprensión de estos documentos. Esto no solo fortalece la relación entre la escuela y la familia, sino que también fomenta una participación activa de los padres en los procesos educativos de sus hijos, asegurando una mayor cohesión en las acciones pedagógicas.

La principal limitación identificada en esta investigación está vinculada a la diversidad de contextos y a las prácticas pedagógicas heterogéneas dentro de las instituciones de educación inicial. Esta diversidad se encuentra reflejada en la falta de orientaciones claras desde la política pública que establezcan parámetros específicos para las decisiones institucionales en temas clave como la participación en el consejo académico, la adaptación de sistemas institucionales de evaluación y el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas para la primera infancia. Hay que recordar que aunque las caritas felices no se usan con mala intención, tampoco se usan con

conocimiento profundo por lo que se sugiere continuar con investigaciones y reflexiones pedagógicas que cuestionen las prácticas que no aportan al desarrollo integral.

Además, se evidenció que, en términos de comunicación de procesos evaluativos, las plataformas utilizadas no cumplen con las necesidades de la educación inicial. En algunos casos, estas plataformas son privadas, mientras que en otros están proporcionadas por las secretarías de educación. Sin embargo, ninguna de ellas permite generar informes cualitativos amplios y contextualizados que comuniquen efectivamente los procesos de aprendizaje de los niños y niñas a sus familias. Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de desarrollar herramientas de evaluación que vayan más allá de las parametrizaciones cuantitativas, priorizando enfoques reflexivos, colaborativos y adaptados a las características de la educación inicial.

10. Recomendaciones

Las recomendaciones que emergen de esta investigación apuntan a transformar profundamente el sistema evaluativo en la educación inicial, concebido como un proceso integrador, formativo y sensible a las realidades de los niños y niñas, sus familias y los actores escolares.

En primer lugar, se plantea la necesidad de reconceptualizar la evaluación, superando enfoques centrados en la calificación para adoptar una perspectiva formativa, reflexiva y dialógica que reconozca la singularidad de cada niño y promueva su desarrollo integral. Esta transformación requiere, entre otras acciones, revisar y actualizar el Decreto 1290 de 2009, cuyo enfoque actual no contempla las particularidades de la educación inicial ni responde a los avances normativos promovidos por la Ley 1804 de 2016. La actualización normativa debe integrar la evaluación como herramienta pedagógica capaz de valorar los procesos de los niños desde una mirada holística.

De forma articulada, se propone diseñar rutas institucionales de evaluación participativa y contextualizada, construidas de manera colectiva entre docentes, familias, niños y directivos. Estas rutas deben ser dinámicas, abiertas a la retroalimentación continua y coherentes con los contextos escolares, evitando convertirse en procedimientos formales alejados de la práctica pedagógica real.

Resulta prioritario garantizar la participación activa de los niños y niñas en los procesos evaluativos, reconociendo sus voces como fuente legítima para comprender sus aprendizajes, emociones y perspectivas. Escuchar, registrar y considerar sus comprensiones fortalece su protagonismo y enriquece la práctica pedagógica.

Asimismo, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente desde una perspectiva crítica, ética y vivencial. Más allá de proveer herramientas técnicas, se requiere promover procesos que impulsen la reflexión sobre la práctica, el uso de estrategias cualitativas y la documentación significativa como parte del rol docente. En este sentido, las universidades deben ofrecer oportunidades para que los futuros maestros y los que cursan programas de formación posgradual vivencien la evaluación de manera práctica durante su formación, permitiendo transformar sus prácticas futuras desde la experiencia. Esto exige avanzar hacia una formación profesional profundamente humanizante, que reconozca al sujeto que aprende y enseña como un ser integral, situado en contextos históricos y culturales específicos. Humanizar la formación implica cultivar la sensibilidad, la empatía y la capacidad de escucha en los docentes, potenciando así comprensiones más profundas y comprometidas con el otro, y con el sentido ético de su quehacer pedagógico.

En sintonía con lo anterior, se considera esencial fomentar una cultura institucional de evaluación basada en la equidad, la ética y la mejora continua, que involucre activamente a todos los actores educativos en procesos justos, pertinentes y socialmente comprometidos. Esta cultura debe reconocer la diversidad cultural y contextual de los entornos escolares, y promover ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y respetuosos, en los que se valoren tanto el bienestar emocional como el avance cognitivo.

Desde una lógica de corresponsabilidad, se plantea incluir activamente a las familias en los procesos evaluativos, no como receptoras pasivas de resultados, sino como aliadas en el aprendizaje de los niños. Para ello, se requiere establecer mecanismos claros de comunicación y formación que favorezcan su participación efectiva y significativa.

En estrecha relación con lo anterior, se recomienda potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas entre docentes, estudiantes y familias. Estas habilidades son fundamentales en la evaluación para el aprendizaje, ya que facilitan el diálogo, fomentan la participación activa y potencian la comprensión compartida de los procesos educativos.

En cuanto a la implementación de nuevas orientaciones curriculares o normativas, se recomienda evitar su adopción automática. Es indispensable que maestras y maestros analicen críticamente dichas directrices a la luz de los principios pedagógicos existentes, realizando ajustes progresivos y pertinentes según las características del contexto. Esto implica también apropiarse

críticamente de los documentos orientadores, evitando aplicaciones técnicas superficiales que no contribuyen a una transformación real de la práctica.

Respecto a la comunicación de los resultados, se sugiere superar prácticas evaluativas simplificadas como el uso de símbolos visuales (caras o sellos), que, aunque populares, no reflejan adecuadamente los procesos de aprendizaje ni promueven una evaluación reflexiva. En su lugar, se propone avanzar hacia descripciones narrativas, detalladas y cualitativas que den cuenta del desarrollo integral de cada estudiante. En este marco, es clave que las plataformas digitales implementadas para la gestión evaluativa estén diseñadas para reflejar esta complejidad, evitando que se conviertan en herramientas que limiten el sentido pedagógico de la evaluación.

En consonancia con los referentes propuestos, se recomienda también:

- Superar el enfoque tradicional de calificación, integrando proyectos y experiencias significativas que valoren el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Fomentar experiencias activas y contextualizadas que promuevan la conciencia ambiental, la resolución de problemas y el aprendizaje lúdico.
- Incorporar espacios de autorreflexión para que los niños reconozcan sus avances, desarrollen pensamiento crítico y fortalezcan su autonomía.
- Adoptar una visión dinámica y flexible de la evaluación que acompañe y transforme las prácticas pedagógicas, reconociendo la diversidad de trayectorias infantiles.
- Promover la escritura y registro de los docentes de educación inicial. se propone replantear el sentido de los informes y boletines escolares, priorizando registros descriptivos que valoren el esfuerzo, la trayectoria y los avances del estudiante, pero con evidencia rigurosa.

Finalmente, esta investigación queda al servicio para la construcción de políticas públicas inclusivas mediante procesos de participación intersectorial y construcción colectiva, en los que se integren las voces de niños, familias, docentes y expertos, contribuyendo así a una educación inicial más equitativa, contextualizada y orientada al bienestar de la infancia.

11. Limitaciones y posibles investigaciones que pueden desarrollar

Esta investigación, si bien aporta una comprensión profunda sobre las concepciones de evaluación en la educación inicial desde la voz de actores escolares y familias, presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la naturaleza cualitativa y fenomenográfica del estudio implicó una focalización intencionada de los participantes, lo cual si

bien permitió un análisis profundo de las experiencias, restringe la posibilidad de ampliar para más participantes.

Una de las principales limitaciones de esta investigación radica en que no tiene como propósito la formulación de estrategias concretas de evaluación para la educación inicial. Esto se debe a que, desde el enfoque metodológico adoptado —de naturaleza cualitativa y comprensiva— el objetivo no es prescribir prácticas, sino comprender las concepciones, significados y experiencias vividas por los distintos actores escolares en torno a la evaluación. Cualquier intento de diseñar estrategias específicas implicaría una ruptura con el sentido epistémico de la investigación, que se basa en el reconocimiento de la subjetividad y la diversidad contextual.

En consecuencia, si se llegasen a derivar estrategias o lineamientos de acción a partir de estos hallazgos, estos deberían ser contruidos colectivamente, mediante procesos participativos que incluyan espacios genuinos de reflexión, diálogo y escucha entre docentes, familias, directivos, expertos y, de manera central, los propios niños y niñas. Solo desde una lógica de coconstrucción es posible avanzar hacia prácticas evaluativas pertinentes, éticas y sensibles a los contextos reales.

En cuanto a futuras investigaciones que puedan derivarse a partir de este estudio se sugiere:

- Ampliar el estudio a contextos rurales, étnicos y con diversidad lingüística para explorar cómo se configuran las concepciones de evaluación en escenarios distintos a Bogotá.
- Incorporar el análisis longitudinal de las prácticas evaluativas en la educación inicial para comprender su evolución y transformación en el tiempo.
- Desarrollar investigaciones que vinculen directamente la formación inicial docente con la construcción de sentidos sobre evaluación en escenarios prácticos.

12. Aportes a la línea

Esta investigación aporta significativamente a la línea de currículo y evaluación educativa de la Universidad Santo Tomás, enriqueciendo tanto los conceptos pedagógicos como las prácticas metodológicas en educación inicial. Sus hallazgos y reflexiones no solo contribuyen al conocimiento, sino que también ofrecen herramientas prácticas para transformar las dinámicas evaluativas y fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Desde el plano conceptual, esta investigación amplía la comprensión del desarrollo integral en el contexto de la educación inicial, resaltando la importancia de abordarlo desde una perspectiva

pedagógica. Los hallazgos invitan a reflexionar sobre cómo los procesos educativos pueden ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, integrando dimensiones emocionales, sociales y cognitivas en las experiencias de aprendizaje. De esta manera, se fomenta una visión más holística del desarrollo infantil, promoviendo prácticas educativas que sean sensibles y contextualmente relevantes.

En términos epistemológicos, esta investigación propone una transformación profunda en las prácticas evaluativas al construir referentes de evaluación para el aprendizaje basados en las voces de los actores de la comunidad educativa. Este enfoque participativo y democrático resalta la importancia de incluir a los maestros, familias y, especialmente, a los niños en el diseño y la implementación de procesos evaluativos. Al considerar sus perspectivas, la evaluación deja de ser un ejercicio unidireccional para convertirse en una herramienta de aprendizaje y reflexión compartida, fortaleciendo así la conexión entre las prácticas pedagógicas y las necesidades reales de la comunidad.

Metodológicamente, la investigación destaca la fenomenografía como un recurso valioso para analizar y construir conocimiento en el ámbito educativo. Este enfoque permite captar las experiencias y percepciones de los participantes, ofreciendo una mirada auténtica y profunda sobre las dinámicas educativas. La metodología empleada no solo contribuye al rigor académico, sino que también se convierte en un modelo replicable para futuros estudios dentro de la línea de investigación, proporcionando una herramienta sólida para el análisis y la comprensión de prácticas pedagógicas en diversos contextos.

En conjunto, esta investigación se posiciona como un referente para la innovación en currículo y evaluación educativa, promoviendo enfoques inclusivos y transformadores que impacten positivamente en la educación inicial y el desarrollo integral de los niños.

Referencias Bibliográficas

- Albuquerque, J. A. de, & Aquino, F. de S. B. (2021). Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis. *Psicologia USP*, 32, e200173. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200173>
- Almahal, E. A., Osman, A. A. A., Tahir, M. E., & et al. (2023). Fostering formative assessment: teachers' perception, practice, and challenges of implementation in four Sudanese medical schools, a mixed-method study. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04214-3>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andersson, L., & Ljungberg, C. (2018). *Bedömning av barn i förskolan: En fokusgruppsstudie om förskollärares uppfattningar och erfarenheter kring individuell bedömning och individuell dokumentation av barn i förskolan*. Jönköping University School of Education and Communication.
- Andrade, H. L., Brookhart, S. M., & Yu, E. C. (2021). Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Andrade, H., & Cizek, G. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Taylor & Francis.
- Andrade, H., Bennett, R., & Cizek, G. (Eds.). (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Taylor & Francis.
- Arboleda Granados, Á. P., & Sarmiento Villota, Y. C. (2016). *Familia y redes sociales de apoyo en el cuidado y formación de los niños en etapa de primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum Repositorio Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28204>
- Arellano Valdés, L. A. M. (2017). *Contribución de los equipos reflexivos para el fortalecimiento de una cultura evaluativa en un centro de prácticas de nivel preescolar* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37309/Tesis%20Lenka%20Ana%20Mar%20C%20ADa%20Arellano%20Valdes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Arnold, J. (2022). Prioritising students in assessment for learning: A scoping review of research on students' classroom experience. *Review of Education*, 10, e3366. <https://doi.org/10.1002/rev3.3366>
- Atehortua. (s.f.). *Historia de la evaluación en Colombia*. Recuperado de https://www.ieticomuna17.edu.co/ieti/PEI/Evaluacion/Historia_Evaluacion_Colombia.pdf
- Auld, E., & Morris, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11–26. <https://doi.org/10.1177/1478210318823949>
- Baker, J. D. (2016). The purpose, process, and methods of writing a literature review. *AORN Journal*, 103(3), 265-269. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2016.01.016>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en educación infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207–227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Black, P., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103, 20-50. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00047.x>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blanco, R. (2011). La inclusión y la calidad de la educación en América Latina: Tensiones, desafíos y prioridades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 19-36. <https://doi.org/10.35362/rie5521347>
- Blanco-Villaseñor, A., & Escolano-Pérez, E. (2017). Observational data analysis using generalizability theory and general and mixed linear models: An empirical study of infant learning and development. *Anales de Psicología*, 33(3), 450-460.
- Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*, 8, 1101192. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192>
- Bowden, J. A., & Walsh, E. (Eds.). (2000). *Phenomenography*. RIMIT.

- Brailovsky, D., & Sampertini, J. R. (2023). La evaluación en el nivel inicial: De la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia. *Cadernos CEDES*, 43(119), 42–51. <https://doi.org/10.1590/CC256684>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, D. L. (2022). Tree stories: Assessment making as relationally respecting, dynamically listening with care, and inviting celebratory journeying. *Frontiers in Education*, 6, 699885. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.699885>
- Brown, G. T. L. (2019). Is assessment for learning really assessment? *Frontiers in Education*, 4, 64. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>
- Buldu, E., & Olgan, R. (2021). Changes in early childhood teachers' assessment practices: Positioning pedagogical documentation. *Egitim Ve Bilim*, 46(208), 55–77. <https://hdl.handle.net/11511/99634>
- Buza, V., & Bicaj, A. (2022). Preschool educators' preparation on child assessment based on relevant instruments according to official documents. *International Journal of Instruction*, 15, 257-276. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15215a>
- Carbonell, O. L., & Bermúdez, M. E. (2013). Desarrollo afectividad y cognición. En R. Flórez & M. C. Torrado (Eds.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación* (pp. 115-126).
- Casasola Rivera, F. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: Una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22, e4025. <https://doi.org/10.30972/pm.2224025>
- Castanelli, D. (2023). Sociocultural learning theory and assessment for learning. *Medical Education*, 57(5), 382-384. <https://doi.org/10.1111/medu.15028>
- Castañeda, A. E. (2013). *La evaluación del aprendizaje: Una mirada sistémica*. Ediciones USTA.
- Cheyre, J. (2015). *La promoción del desarrollo integral: Un desafío del siglo XXI para América Latina*. Centro UC Estudios Internacionales CEIUC.
- Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 del 2016: Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia. <https://www.constitucioncolombia.com/>

- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá, Colombia.
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). Sage Publications.
- Dayal, H. C. (2021). How teachers use formative assessment strategies during teaching: Evidence from the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2007). *Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”* (Documento Conpes Social 109). Bogotá, Colombia.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Díaz, E. C., & Velasco, A. J. (2018). Concepciones docentes acerca de la evaluación y el boletín informativo en educación inicial. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.8>
- DNP. (2018). *Informe de resultados de la evaluación y tercera entrega de la documentación de la base de datos de la evaluación “Institucional y de resultados de la política de atención integral a la primera infancia de cero a siempre, con el fin de determinar sus efectos sobre la población beneficiada”*.
https://www.icbf.gov.co/system/files/evaluación_de_cero_a_siempre_documento_dnp_2018.pdf
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw-Hill.
- Figueiras, A. C., Neves de Souza, I. C., Ríos, V. G., & Benguigu, Y. (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0-6 años) en el contexto de AIEPI* (2ª ed.). Organización Panamericana de la Salud.

- Finol de Franco, M., & Vera Solórzano, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico. *Mundo Discursivo*, 3(1). <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flórez, R., & Torrado, M. C. (2013). Primera infancia, lenguaje e inclusión social: Un asunto de ciudadanía. En R. Flórez & M. C. Torrado (Eds.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación* (pp. 17-38). Bogotá.
- Frans, W. J., Post, C. E., Oenema-Mostert, C. E., & Minnaert, A. E. M. G. (2020). Preschool/Kindergarten teachers' conceptions of standardised testing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(1), 87–108. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1688763>
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Verlag von Franz Deuticke.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1960).
- Gadea Aiello, W. F., Cuenca Jiménez, R. C., & Chaves-Montero, A. (2019). *Epistemología y fundamentos de la investigación científica*. Cengage Learning Editores; Universidad Técnica Particular de Loja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778810>
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17–32. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- García, L. S. (2016). La evaluación formativa: “del dicho al hecho hay mucho trecho”. *Agenda Pedagógica - Colectivo de Investigación de Acción Pedagógica INAPE*, 10.
- Gebremariam, H. T., & Gedamu, A. D. (2023). <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192>
- Gómez, L. (2018). *Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en jardines de niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanas]. Repositorio Institucional UAEH.
- Gómez Meléndez, L. E. (2018). *Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo].

- González, N., & Rodríguez, Y. (2022). Priorizar problemas en el aprendizaje de las matemáticas usando la matriz de Vester. *Revista Boletín REDIP*, 447–460. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1695/1607>
- González-Lloret, M. (2001). Investigación-acción (III): la investigación cualitativa. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/274568021_Investigacion-accion_III_la_investigacion_cualitativa_Action_Research_Qualitative_Research
- Guarrella, C., van Driel, J., & Cohrssen, C. (2023). Toward assessment for playful learning in early childhood: Influences on teachers' science assessment practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(3), 608–642. <https://doi.org/10.1002/tea.21811>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation*.
- Guzmán, R. (2018). *Desarrollo Infantil*. Ediciones Universidad de La Sabana.
- Guzmán, R., & Bernal, G. (2008). Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial: Un estudio comparativo.
- Heidegger, M. (1962). *Ser y tiempo*.
- Heikka, J., Hirvonen, R., Kahila, S., Pitkänieni, H., Yada, T., & Hujala, E. (2022). Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2009). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/1478210318821761>
- Ibáñez, R. (2020). Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, Chile. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1–20. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.3>

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2020). *Orientaciones para la valoración del desarrollo infantil en los servicios de educación inicial*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/orientaciones_para_la_valoracion_del_desarrollo_infantil_en_los_servicios_de_educacion_inicial_1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021). *Desarrollo integral*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p_cartilla_desarrollo_integral_v1.pdf
- Irarrázaval, M., & Caqueo-Urizar, A. (2022). ¿Cuánto invierte la región en su futuro socioemocional? Recursos y programas de atención a la niñez temprana y desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5).
- Jaramillo, J., & Lourdes. (2013). Reflexiones sobre investigación en infancia. En R. Flórez & M. C. Torrado (Eds.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación* (pp. 149-163). Bogotá.
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023). Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 121-134. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>
- Krueger, R. A., & Casey, M. (2015). Focus group interviewing. En K. F. Charmaz, J. Ritchie, J. Lewis, & C. M. Nicholls (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 354-377). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Kulasegaram, K., & Rangachari, P. K. (2018). Beyond “formative”: Assessments to enrich student learning. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 5–14. <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00122.2017>
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Leines Artieda, G. N. (2017). *El reto de la política pública en el desarrollo integral de la primera infancia en el Ecuador: La relación entre nutrición temprana y habilidades cognitivas durante el período 2003-2008* [Disertación previa a la obtención del título de Economista, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].

- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- London, S., & Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, XI(17), 17-32.
- Lorente Catalán, E., Leão Pereira, A. F., Castel Vilalta, D., & Joven Pérez, A. (2023). Assessment for Learning in face-to-face and in emergency virtual teaching at university: satisfaction and frustration of students' Basic Psychological Needs. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55). <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1958>
- Mason, C. (1925). *Towards a Philosophy of Education*. Kessinger Publishing.
- Manhey, M. (2021). *Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos*. Ariadna Ediciones.
- Manrique. (2003). Del cuidado al desarrollo infantil desde el enfoque de derechos. En Mustard (Ed.), *Memorias foro "Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década"* (p. 105).
- Marcolino, S., & Alves Dias, A. (2023). Sobre o currículo na educação infantil: Uma revisão sistemática de literatura. *EccoS – Revista Científica*, 65, e23238. <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.23238>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128–150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-210305_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento No. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3178/bases-curriculares-educacion-inicial-preescolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Informe ejecutivo: Resultados de la medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en el grado de transición 2021*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-406464_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>
- Meneses, I. (2022). *Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/48300/2022ingridmeneses.pdf?sequence=1>
- Mercado, A., & Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537–567. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a9.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Documento Conpes 109*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Politica-Educativa/177832:Fundamento>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (Documento N.º 10). Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Diario Oficial N.º 47.323. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Documento N.º 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: Sentido de la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) grado Transición v.I.* Bogotá: Autor. Recuperado de <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Hacienda. (2023). *Mensaje Presidencial Proyecto de Ley del Presupuesto General de la Nación 2023*. Recuperado de <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2022-2023/PL-088S-2022-PRESUPUESTO.pdf>
- Minujin, A., Bagnoli, V., Osorio, A. M., & Aguado, L. F. (2014). *Primera infancia, ¿cómo vamos?: Identificando desigualdades para impulsar la equidad en la infancia colombiana*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Moreno, O. T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008&lng=es&tlng=es
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Mustard, J. F. (2003). ¿Qué es el desarrollo integral? En *Memorias foro “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”*.
- Nishizuka, K. (2022). From Assessment for Learning to Assessment for Expansion: Proposing a New Paradigm of Assessment as a Sociocultural Practice. *Journal of Teaching and Learning*, 16(3), 44-68. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i3.6976>
- Novella, A., & Trilla, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
- OCDE. (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos: La educación y el cuidado de la infancia temprana*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/1944197.pdf>
- Ontario. (2016). *The Kindergarten Program*. Government Services. Recuperado de https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_english_aoda_web_july21.pdf
- ONU. (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. Recuperado de https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0-6 años) en el contexto de AIEPI*.
- Ordoñez, Ó. (2013). Psicología del desarrollo e intervenciones tempranas: Temas de investigación en primera infancia. En R. Flórez & M. C. Torrado (Eds.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación* (pp. 201-230). Bogotá.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pang, N. (2020). Teachers’ Reflective Practices in Implementing Assessment for Learning Skills in Classroom Teaching. *ECNU Review of Education*, 5(1), 209653112093629. <https://doi.org/10.1177/2096531120936290>
- Pérez Gómez, A. I. (1994). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>

- Piaget, J. (1986). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_publica_nacional_de_primera_infancia_ley_1804_de_2016_0.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil - revisada (Desde el nacimiento hasta los seis años)*. [Manual técnico]. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escala_de_valoracion_cualitativa.pdf
- Puinean, G., Gokiart, R., Taylor, M., Jun, S., & de Vos, P. (2022). Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review. *Evaluation Journal of Australasia*, 22(2), 63–89. <https://doi.org/10.1177/1035719X221080575>
- Pulido, G. (2018). *Prácticas de evaluación en el aula-Evaluakids: una propuesta de evaluación en preescolar*. *Magazín Aula Urbana*, (111), 11-20.
- Puñez, [Inicial del nombre si está disponible]. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 8(Julio), 87–96. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.124>
- Ramollo, J. K., & Kanjee, A. (2023). Supporting teachers to develop formative assessment knowledge and skills in no-fee schools. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), a1247. <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1247>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49–89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Rivera Machado, A. Y., & García Carrillo, L. S. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 106–117. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.596>

- Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Perfiles Educativos*, 17(54), 849–875.
- Romero Rincón, Y. N. (2022). *Relación entre las emociones y el desarrollo profesional de maestros en servicio de la básica primaria en el contexto de la educación en ciencias* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17365/Relaci%C3%B3n%20entre%20las%20emociones?sequence=1>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio, o De la educación*.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, M. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *Educar el corazón: Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Santos Guerra, M. Á. (2006). *La escuela que aprende: Razones y propuestas educativas*. Ediciones Morata. <https://archive.org/details/santos-guerra-m.-a.-la-escuela-que-aprende/mode/2up?view=theater>
- Sathasivam, R. V., & Abdul, S. S. (2021). I do it better: How social and emotional learning environment enhances assessment for learning strategies in science classrooms. *Journal of International and Comparative Education*, 10(2), 117–131.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *ECPS Journal*, 24(2021), 213–227.

- Sedigheh, A., & Mohd Rashid, M. (2012). A sociocultural perspective on assessment for learning: The case of a Malaysian primary school ESL context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 343–353. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.277>
- Secretaría de Educación del Distrito-SED. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/475d1b21-90a4-4601-82ce-cc59c9185ce1>
- Secretaría de Educación del Distrito-SED. (2022). *Cartilla 2: Mirar y observar. Propuesta pedagógica para la educación inicial*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-08/CARTILLA%20%20MIRAR%20Y%20OBSERVAR.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Serey, D., Samuel, M., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Identificación de las necesidades de aprendizaje del estudiantado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 215-228. <https://doi.org/10.6018/reifop.546481>
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Cengage Learning.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Simarra Torres, N., & Madariaga Orozco, C. (2012). Colombia y sus compromisos con la primera infancia. *Revista Palobra, Palabra Que Obra*, 12(12), 236–249. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.12-num.12-2012-151>
- SIPI. (2015). *La inversión en la primera infancia en América Latina: Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/2546/file/PDF%20Resumen%20ejecutivo%20La%20inversión%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20América%20Latina.pdf>
- SITEAL. (2019). *Atención y educación de la primera infancia: Protección integral para la primera infancia*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_atencion_y_educacion_20190521.pdf
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century.

- Sofou, E., & Jiménez-Ramírez, M. (2020). 'El PISA preescolar': Un nuevo paradigma para la evaluación de los alumnos y alumnas de educación infantil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(90). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5079>
- Subheesh, N. P., & Sethy, S. S. (2020). Learning through assessment and feedback practices: A critical review of engineering education settings. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(3), em1829. <https://doi.org/10.29333/ejmste/114157>
- TICAL. (2009). *Position paper on assessment for learning from the Third International Conference on Assessment for Learning*.
- Vanegas Quiroga, D. C. (2024). *Una perspectiva semiótica de la evaluación en las matemáticas para la educación primaria rural de Cundinamarca, Colombia* (Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/b923b3d3-2c2f-49c3-b926-ebda75e83564/content>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2022). *Educación y familia: orientaciones para políticas públicas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380688>
- Verano Valencia, J. (2022). *Relación familia-escuela, acompañamiento positivo y éxito escolar* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum Repositorio Institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/52893>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.
- Wu, X. M., Zhang, L. J., & Liu, Q. (2021). Using assessment for learning: Multi-case studies of three Chinese university English as a foreign language (EFL) teachers engaging students in learning and assessment. *Frontiers in Psychology*, 12, 725132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725132>

- Yepes-Núñez, J. J., Pardo-Hernández, H., & Alonso-Coello, P. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 749–758. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Zenilde. (2021). Currículo nacional na educação de primeira infância: ¿O que dizem estudos internacionais? *Atos de Pesquisa em Educação*, 16, e8608. <https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e8608>
- Zerbato. (2011). Changer l'évaluation: Évaluer pour apprendre? – En maternelle, penser.

Anexos

Anexo A. Tabla con los nombre que se reconoce la educación inicial a nivel mundial

SE RECONOCE LA EDUCACIÓN INICIAL	TÉRMINO CON EL QUE	PAISES	TOTAL PAISES
Educación Inicial		Uruguay, Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Argentina, Paraguay, Panamá, Nicaragua, Guatemala, Republica Dominicana, Cuba	14
Maternelle		Argelia	1
Ensino Pré-Escolar		Angola	1
Early Childhood Education (ECE)		Gambia, Liberia, Ghana, Kenia, Mauricio, Seychelles, Somalia, Nigeria, Sudán del Sur, Tanzania, Zambia. Antigua y Barbuda, Bahamas, Jamaica, Granada, Belice, Guyana, San Cristóbal, Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago, Barbados, Dominica. Fiyi, Islas Marshall, Islas Salomón, Micronesia, Nauru, Nueva Zelanda, Palaos, Papúa Nueva Guinea, Samoa, Tonga, Vanuatu	38
Early Childhood Education/Preschool		Canadá: Early Childhood Education/Kindergarten: Estados Unidos: Early Childhood Education/Preschool	3
Pre-Primary Education.		Burkina-Faso y Botsuana	3
Educação Pré-Escolar:		Santo Tomé y Príncipe: Cabo Verde: Guinea-Bisáu: Mozambique	6
Maternelle/École Maternelle/		Argelia, Francia y Bélgica	1
Early Childhood Development (ECD)		Lesoto, Malaui, Namibia, Ruanda, Sudáfrica, Zimbabue, Uganda, Esuatini (antes Suazilandia):	8
Ensino Pré-Escolar		Angola	1
Educación infantil Educação Infantil		Brasil, Guayana, Surinam, Guayana Francesa, Armenia y Azerbaiyán	7
Educación preescolar		Armenia, Bielorrusia, Bosnia, Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Finlandia, Georgia, Grecia, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Kazajistán, Letonia, Kosovo, Lituania, Macedonia del Norte, Montenegro, Portugal, República Checa, Serbia, Rusia, Ucrania, Birmania (Myanmar), Brunéi, Bután, Camboya, China, Chipre, Corea del Sur, Georgia, India, Irán, Israel, Japón, Kazajistán, Kirguistán, Laos, Malasia, Mongolia, Nepal, Pakistán, Sri Lanka, Tailandia, Tayikistán, Timor Oriental,	45

	Turkmenistán, Turquía, Uzbekistán, Vietnam, México, Costa Rica, Nicaragua.	
Guardería infantil	Azerbaiyán y Dinamarca.	2
Jardín de infancia	Estonia, Hungría, Islandia, Noruega, Suecia, en Austria, Alemania, Suiza, Ciudad del Vaticano, Italia, Liechtenstein, San Marino	11
Educación de los primeros años	Irlanda, Reino Unido	2
Educación temprana	Luxemburgo, Mónaco, Moldavia, Rumania	4
Escuela infantil/Preescolar Guardería/Parvulario	Países Bajos	1
Educación de la primera infancia	Afganistán, Arabia Saudita, Baréin, Catar Emiratos Árabes Unidos Filipinas, Indonesia, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Maldivas, Omán, Palestina, Papúa Nueva Guinea Qatar, Singapur, Siria, Yemen	18
Educación primaria	Bangladés y Corea del Norte	2
Preschool/ Kindergarten	Kiribati, Tuvalu, Australia.	3
Pre-Primary Education Burkina	Botsuana	1
Enseignement Préscolaire	Benín: (Egipto Eritrea: Etiopía: Libia: Sudán:(Faso, Burundi, Camerún: Chad: Comoras, Angola: Congo (Brazzaville),Congo (Kinshasa), Costa de Marfil Gabón, Guinea, Guinea Ecuatorial Madagascar: República Centroafricana, República Democrática del Congo, Togo, Túnez, Guatemala Haití, Kiribati, Tuvalu, Australia, Santo Tomé y Príncipe, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Mozambique, Yibuti, Sahara Occidental Mali, Níger, Senegal: Marruecos, Mauritania.	43
Educación Parvularia:	El Salvador, Chile	2
Nivel Inicial	Argentina	1
Éducation Préscolaire	Haití	1

Nota. Elaboración propia.

Anexo B Matriz de antecedentes

[illegible]

Matriz de antecedentes.xlsx



Escan'Ème

Anexo C Tabla de antecedentes analizados

Nº	PAÍS	IDIOMA	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	PALABRAS CLAVES
1	Sudan	Ingles	Fostering formative assessment: teachers' perception, practice, and challenges of implementation in four Sudanese medical schools, a mixed-method study	Assessment for learning
2	Australia	Ingles	Sociocultural learning theory and assessment for learning	Assessment for learning

3	Malasia	Ingles	A Sociocultural Perspective on Assessment for Learning: The Case of a Malaysian Primary School ESL Context	sociocultural theory; assessment for learning; interaction; zone of proximal development (ZPD).teoría sociocultural; evaluación del aprendizaje; interacción; zona de desarrollo próximo
4	España	Ingles	Assessment for Learning face-to-face and in emergency virtual teaching at university: satisfaction and frustration of students' Basic Psychological Needs	formative assessment, self-determination theory, motivation, Physical Education Teacher Education
5	Australia	Ingles	Toward assessment for playful learning in early childhood: Influences on teachers' science assessment practices	assessment, learning progressions, preschool, science process skills
6	Nueva Zelandia	Ingles	Classroom assessment as the co-regulation of learning	classroom assessment, formative assessment, self-regulated learning, co-regulated learning, peer assessment, self-assessment
7	Etiopia	Ingles	Primary school teachers' assessment for learning practice for students' learning improvement	assessment for learning framework, assessment for learning practice, learning improvement, primary school teachers, students' learning progress

8	Suecia	Ingles	The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics	formative assessment, assessment for learning, student achievement, effect, mathematics p.1
9	Argentina	Español	La evaluación en el nivel inicial: de la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia	Educación inicial. Primera infancia. Prácticas de evaluación.
10	África	Ingles	Suportan teachers to develop formative assessment knowledge and skills in no-fee schools	Formative assessment; professional development programmes; ReMAPS intervention framework; no-fee school; learning intentions and success criteria, questioning, feedback, peer, and self-assessment.
11	Australia	Ingles	Feedback process; feedback encounter; assessment for learning; digital ethnography; qualitative methods	Lasse X Jensen, Margaret Bearman & David Boud (2023) Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes,
12	Australia	Ingles	Prioritising students in Assessment for Learning: A scoping review of research on students' classroom experience	assessment for learning, formative assessment, student agency, student experience
13	Finlandia	Ingles	Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of	Assessment conception, assessment skills, assessment of learning, assessment for learning, pre-service

			prior studies and teaching experience	special needs teacher special needs teacher education
14	Holanda	Ingles	The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program	Assessment for learning; Teacher professional development; Dynamic approach; Student achievement
15	China	Ingles	Teachers' Reflective Practices in Implementing Assessment for Learning Skills in Classroom Teaching	Assessment for Learning, Hong Kong, reflective practitioner, school improvement, teaching and learning, teaching effectiveness
16	Australia	Ingles	Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review	early childhood development, evaluation capacity, community-driven evaluation, culturally responsive evaluation, evaluation use and influence
17	Rusia	Ingles	Preschool Educators' preparation on Child Assessment based on Relevant Instruments according to Official Documents	children's assessment, preparatory class, preschool institution, evaluation instruments, parent-educator cooperation
18	Japón	Ingles	From assessment for learning to assessment for expansion: proposing a new paradigm of assessment as a sociocultural practice	evaluación formativa, práctica sociocultural, paradigma de evaluación, cultura de evaluación, sistemas de enseñanza y aprendizaje, feedback sociocultural, herramientas de evaluación, juicio

				práctico, transformación educativa.
19	Netherlands	Inglés	A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL)	Assessment as Learning (AaL) Assessment for Learning (AfL) Assessment of Learning (AoL) Scoping review
20	Nueva Zelandia	Inglés	Using Assessment for Learning: Multi-Case Studies of Three Chinese University English as a Foreign Language (EFL) Teachers Engaging Students in Learning and Assessment	student engagement, assessment for learning, teacher assessment literacy, goal orientation, trust
21	Noruega	Inglés	Improving Equity Through National-Level Assessment Initiatives	At-risk students · Numeracy · Mapping tests · Assessment for learning · Teachers' assessment literacy · Equity in education
22	Australia	Inglés	How Teachers use Formative Assessment Strategies during Teaching: Evidence from the Classroom	evaluación para el aprendizaje, sociocultural
23	Italia	Italiano	Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche	Assessment for learning; Formative assessment; Rubric; Self-regulated learning; Script

24	Brasil	Portugués	Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis	concepções; educadoras; creches; bebês; desenvolvimento infantil
25	Netherlands	Inglés	Preschool/Kindergarten teachers' conceptions of standardised testing	Standardised testing early childhood teacher conceptions
26	España	Español	Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil	Evaluación democrática evaluación participativa pedagogía crítica pensamiento crítico
27	España	Español	The preschool PISA: A new paradigm of children's assessment in early childhood education	PISA preescolar; calidad en educación; evaluación; OCDE; educación de la primera infancia
28	Malasia	Inglés	A Sociocultural Perspective on Assessment for Learning: The Case of a Malaysian Primary School ESL Context	Sociocultural theory; assessment for learning; interaction; zone of proximal development (ZPD).
29	España	Español	La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria	Transición escolar, Perspectiva infantil, Educación infantil, Educación primaria, Métodos participativos, Participación infantil
30	Chile	Español	¿Cuánto invierte la región en su futuro socioemocional? Recursos y programas de atención a la niñez temprana y desarrollo infantil en	Desarrollo Infantil; Inversión; Primera Infancia; América Latina y el Caribe.

América Latina y el Caribe				
31	México	Español	Análisis y comparación curricular de las estrategias o programas para el desarrollo infantil temprano en México	Desarrollo infantil; Análisis curricular; Estrategias o programas; México
32	México	Español	Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura	Evaluación formativa, Rendimiento académico, Educación básica, Actualización de maestros, Programas de intervención.
33	Chile	Español	Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño	educación en la primera infancia, interacciones educadora-niño, medición
34	Brasil	Portugués	Currículo nacional na educação de primeira infância: o que dizem estudos internacionais?	Currículo. Políticas do conhecimento oficial. Currículo nacional. Educação de primeira infância.
35	Chile	Español	Identificación de las necesidades de aprendizaje del estudiantado de Educación Infantil	Formación del profesorado, primera infancia, evaluación, enseñanza, aprendizaje
36	Chile	Español	Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines	Educación; evaluación auténtica; primera infancia; registro de observación

			Infantiles de la Región Metropolitana, Chile.	
37	España	Ingles	Observational data analysis using generalizability theory and general and mixed linear models: an empirical study of infant learning and development	Observación sistemática; Modelo Lineal General; Teoría de la Generalizabilidad; desarrollo; aprendizaje; infancia.
38	Colombia	Español	Relaciones de poder a través de las prácticas educativas	aprendizaje, ambiente educacional, enseñanza, evaluación, práctica pedagógica, poder
39	Australia	Ingles	Primary school teachers' assessment for learning practice for students' learning improvement	assessment for learning framework, assessment for learning practice, learning improvement, primary school teachers, students' learning progress
40	Finlandia	Ingles	Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education	early childhood, education, teacher, planning, curriculum.
41	Canadá	Ingles	Tree Stories: Assessment Making as Relationally Respecting, Dynamically Listening with Care, and Inviting Celebratory Journeying	assessment making, co-curriculum making, place-based learning, land-based teaching, emergent curriculum, experiential learning, life-making, narrative inquiry.
42	Turquía	Turco	Changes in Early Childhood Teachers'	Pedagogical documentation,

			Assessment Practices: Positioning Pedagogical Documentation	Professional development, Early childhood education, Assessment, Teacher practices, Professional- Development, Education, Preschool, Assessment, Early Childhood Education, Pedagogical documentation, Professional development, Teacher practices
43	Hong Kong	Ingles	The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century	International Early Learning Study, OECD, governance, early childhood education
44	UK	Ingles	Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well- being Study (IELS)?	Early childhood, Pearson, IELS, governing, commercial
45	Canadá	Ingles	Beyond “formative”: assessments to enrich student learning	N.A
46	Colombia	Español	La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia	
47	Ecuador	Español	Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios	Desarrollo Infantil, Integral, Educación, Educación inicial

48	Venezuela	Español	Concepciones docentes acerca de la evaluación y el boletín informativo en educación inicial	boletín informativo, educación inicial, evaluación, preescolar, redacción
49	Brasil	Portugués	Sobre o currículo na educação infantil: Uma revisão sistemática de literatura	
50	Nueva Zelandia	Inglés	Is Assessment for Learning Really Assessment?	
51	Malasia	Inglés	I do it better: how social and emotional learning environment enhances assessment for learning strategies in science classroom	Assessment for Learning; Social and emotional competencies: Science teachers; Classroom Discourse
Nº	AUTOR	NOMBRE DE LA TESIS DOCTORAL		UNIVERSIDAD
1	Vera (2022)	Tensiones y desafíos de la implementación curricular en la atención integral a la primera infancia. Un campo de reflexión entre la política pública y la configuración de sentido de la práctica curricular		Universidad Santo Tomás
2	Meneces (2022)	Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas		Universidad Santo Tomás
3	Arellano (2017)	Contribución de los equipos reflexivos para el fortalecimiento de una cultura evaluativa en un centro de prácticas de nivel preescolar.		Universidad de Alcalá
4	Gómez (2018)	Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en el logro de los propósitos de la educación preescolar, Un estudio etnográfico en jardines de niños de Mineral de la reforma, Hidalgo.		Universidad Autónoma del estado de Hidalgo

Nota. Elaboración propia.

Anexo D Carta de declaración de instalaciones adecuadas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL
Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto I.E.D.
APROBADO POR RESOLUCIÓN No. 7474 DE NOV. 19 DE 1968
DATE: 11/0011/0114 y 11/00101/0111 NIT 800029638-3

Bogotá D.C., Julio 18 de 2024.

Señores:
COMITÉ CEBIC
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Ciudad.

REF: DECLARACIÓN DE LAS INSTALACIONES ADECUADAS.

Cordial saludo,

Como Coordinador de primera infancia del Instituto Técnico Industrial Piloto - IED (Código DANE: 111001011011), hago constar que la Sede D de nuestra institución es la sede designada para la atención de niños de primera infancia (4 a 5 años) en las jornadas mañana y tarde. Esta sede cuenta con 14 cursos de educación inicial: 6 jardines y 8 transiciones, 3 y 4 respectivamente en cada jornada.

Los espacios físicos y mobiliarios de la Sede D son adecuados para la atención de los niños y niñas de primera infancia, contando además con una ludoteca y un espacio de juegos necesarios para su desarrollo integral. La distribución de la sede es la siguiente: (se adjunta plano).

Asimismo, la sede cuenta con el siguiente personal:

- Catorce (14) docentes de preescolar asignados por la SED en propiedad.
- Una (1) orientadora educación inicial.
- Un (1) directivo docente coordinador.
- Cinco (5) agentes educativos (convenio Compensar - SED).
- Una (1) auxiliar pedagógica de compensar.
- Una (1) Técnica operativa de la SED.
- Una (1) Docente de inclusión.

www.itecniopiloto.edu.co
Carrera 35 No. 51B - 87 Sur



¡Escanéame!

DECLARACIÓN DE INSTALACIONES ADECUADAS.pdf

Anexo E Guion de las entrevistas semiestructuradas utilizadas en esta investigación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PADRES
Propuesta referente de evaluación para el aprendizaje en educación inicial,
favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas
públicas de Bogotá, Colombia.

INTRODUCCIÓN

- Saludo inicial y de Agradecimiento por la participación en la investigación
- Aclarar que ya se cuenta con el consentimiento informado
- Recordar que se va a proceder a grabar para realizar la respectiva transcripción y análisis de la información

INICIO

Preguntas de información (nombre, institución donde representa a su hijo y si ha pertenecido a espacios de participación en la institución)

Se aclara que esta entrevista no pretende evaluar la acción actual del docente, ni requiere cambios por parte del mismo o la institución.

Se realizarán las preguntas de acuerdo a la expertise de los participantes sin embargo, aunque inicialmente se plantean preguntas orientadoras de la conversación, es importante destacar que, durante el intercambio de ideas, pueden surgir respuestas que contengan elementos clave para profundizar en el análisis de las categorías propuestas. En estos casos, el investigador puede identificar puntos de interés o discrepancias en las respuestas que pueden enriquecer la comprensión del tema en estudio y formular nuevas preguntas.

1. Sobre la institución educativa y participación de la madre:
¿En qué institución está tu hijo o hija?
¿Perteneces a algún espacio de participación en el colegio? (Consejo directivo, representante del curso, etc.)

2. Sobre las expectativas de la educación:
¿Qué es lo más importante para ti en cuanto a la educación que recibe tu hija?



¡Escanéame!

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Anexo F Capítulo de consideraciones éticas

Capítulo de consideraciones éticas

La educación es una de las acciones humanas que dignifican al ser humano, esta sin duda necesita de procesos investigativos que fortalezcan y enriquezcan las diferentes áreas del saber los cuales deben estar mediados por diferentes consideraciones éticas que se convierten en un pilar fundamental en cualquier investigación, ya que garantiza el respeto y la dignidad de todas las personas involucradas. Este capítulo aborda los principios éticos fundamentales que deben guiar las acciones y decisiones en esta investigación que lleva por título propuesta referente de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia, destacando la importancia de la integridad, la transparencia y el respeto por los derechos humanos. A través de un análisis exhaustivo de los dilemas y desafíos éticos que pueden surgir, se pretende proporcionar un marco sólido para la toma de decisiones responsables y justas. Esto garantiza que las prácticas que se adelanten en esta investigación no solo cumplan con los estándares legales, sino que también reflejen un compromiso profundo con la ética y la justicia social.

Ahora bien, para esta investigación es de vital importancia comprender como los niños y las niñas, los padres, los docentes y expertos en educación comprenden los procesos de evaluación en la infancia, ya que la educación y la participación son derechos fundamentales que permiten a las personas desarrollar su potencial y contribuir activamente a sus comunidades. Estos derechos fomentan sociedades más justas y equitativas, donde todas las personas pueden disfrutar de una vida digna y plena. Estos principios no solo están consagrados en los documentos internacionales, sino que también son fundamentales para el



Escan'Éme!

CAPITULO DE CONSIDERACIONES ETICAS DE LA INVESTIGACIÓN.pdf

Anexo G Carta aprobación del CEBIC



EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ

CONCEPTUA:

Que previo análisis de la información aportada por la estudiante doctorando en educación, Gloria Elvira Pulido Serrano, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBICI) en la sesión del 25 de julio de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación: "Propuesta referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia", presentado por segunda vez. Se hace constar en el Acto No. 15 de 2024.

Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 31 de julio de 2024.


LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
Delegada para la presidencia de la sesión
y profesional en Psicología


JOHANNA LÚTH GONZÁLEZ DEVIA
Secretaria del Cebir



¡Escanéeme!



Call 800.812.3574
Circle 9 of 51 - 11

Anexo H Cronograma de la investigación

[illegible]

Anexo I Tabla de presupuesto

74-.9Categoría	Detalle	Costo Total
Investigador Principal (IP)	Salario: No devenga. Duración: 3 años	0
Asistente de investigación	Transcripción de entrevistas, almacenamiento de la información, apoyo en las sesiones. Duración: 6 meses	1200000
Transporte	Desplazamientos hasta el colegio donde se recolectará la información de los estudiantes.	200000
Equipos de Campo	Ordenadores portátiles, cámaras de video y fotográfica	7000000
Materiales de Oficina y Papelería	Suministros de papelería, Impresora y tinta	500000
Entrevistas/ plataforma de Grabación	Impresión y fotocopias, plataforma de grabación	1000000
Software de Análisis de Datos	Licencias para software (Atlas ti.23)	3000000
Portafolio producto final evaluadecedario /	Para el caso de los estudiantes se entregará los padres de familia y a los niños y las niñas la producción gráfica de los aportes de los estudiantes durante su participación.	2000000
Cartilla referentes	Con los hallazgos de la investigación se pretende condensar los aportes en una cartilla de referentes de evaluación como parte de la estrategia de devolución del conocimiento	2000000
Comunicaciones	Teléfonos móviles y tarjetas SIM, Internet y datos móviles (recarga de conexión a entrevista a padres de familia)	200000
Publicaciones y Difusión de Resultados	Costos de publicación, Impresión de informes	800000
Contingencias	Cualquier situación que requiera solución inmediata para cumplir con los tiempos de la investigación	300000
TOTAL		15120000

Anexo J Matriz de limpieza de datos

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
educación inicial momentos de la comunidad Escolar-Familia	¿Qué hace la familia para garantizar que la educación inicial sea oportuna y de calidad? (¿Qué acciones que debe tener en cuenta la familia en los procesos de aprendizaje y evaluación?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
ALABRAS CLAVES	¿Cómo cree que la familia puede mejorar sus procesos de aprendizaje y evaluación? (¿Qué que se debe integrar más a la familia en los procesos educativos?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
momentos de la comunidad Escolar- Niños y niñas	¿Cómo es la familia la que cuenta que es evaluado a cómo la ve?	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
ALABRAS CLAVES	¿Cómo es la familia la que cuenta que es evaluado a cómo la ve?	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
momentos de la comunidad Escolar- Maestros	¿Qué acciones consistentes que son efectivas de los docentes que favorecen los derechos de aprendizaje? (¿Qué acciones que se refuerzan no permiten el aprendizaje y la calidad?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
ALABRAS CLAVES	¿Qué acciones consistentes que son efectivas de los docentes que favorecen los derechos de aprendizaje? (¿Qué acciones que se refuerzan no permiten el aprendizaje y la calidad?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
elementos epistemológicos conceptuales	¿Se garantiza la posibilidad de hacer recomendaciones al Ministerio o al Secretario de Educación, para sugerir en este proceso de evaluación de aprendizaje? (¿Considera que un docente o figura pedagógica debería hacer seguimiento a lo que está pasando en las prácticas de los docentes?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
ALABRAS CLAVES	¿Se garantiza la posibilidad de hacer recomendaciones al Ministerio o al Secretario de Educación, para sugerir en este proceso de evaluación de aprendizaje? (¿Considera que un docente o figura pedagógica debería hacer seguimiento a lo que está pasando en las prácticas de los docentes?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.
elementos epistemológicos técnicos	¿Se garantiza la posibilidad de hacer recomendaciones al Ministerio o al Secretario de Educación, para sugerir en este proceso de evaluación de aprendizaje? (¿Considera que un docente o figura pedagógica debería hacer seguimiento a lo que está pasando en las prácticas de los docentes?)	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.	Se garantiza la oportunidad de la educación inicial en la familia.



¡Escanéme!

MATRIZ LIMPIEZA DE DATOS.xlsx

Anexo K Matriz limpieza de datos documental

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DOCTORADO EN EDUCACIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL LIMPIEZA DE DATOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL				
Propuesta: Referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas de Bogotá, Colombia.				
Categorías Inductivas de análisis	Decreto 1290	DBA	LEY 1804 DE 2016	Bases Curriculares para la Educación Inicial de la Primera Infancia en Colombia
Desarrollo Integral	Uno de los propósitos de la evaluación el ámbito institucional es Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del	los derechos básicos de aprendizaje para el grado transición es un documento que se presenta atendiendo a la ley de desarrollo integral para la primera infancia, donde se evidencian los aprendizajes que construyen los niños y las niñas a través de la interacción, son planteados entendiendo las diferentes maneras en que se pueden	De manera reciente, la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016, materializa los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia. En su planteamiento,	"El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer." El concepto de desarrollo en la primera
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	En cuanto a la evaluación el decreto potencia la evaluación del aprendizaje y la alivie en tres ámbitos: 1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. Evaluación del aprendizaje, Participación de los estudiantes, Pruebas internacionales, Calidad de la educación, Estándares internacionales, Nacional, Ministerio de Educación Nacional, ICES, Pruebas censales, Monitorear la calidad, Establecimientos educativos, Estándares básicos, Pruebas nacionales, Grado undécimo, Acceso a la educación superior, Institucional.	El documento menciona que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) no son logros a evaluar, sino que ofrecen posibilidades para que las maestras desplieguen experiencias y ambientes significativos, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las niñas y los niños. Esto genera un aprendizaje	El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos.	Potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial, pero retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Dicha organización se
		Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), logros, evaluar, experiencias, ambientes significativos, intereses, necesidades, niños, niñas, aprendizaje, ámbito escolar, vida, aprendizajes integrales, maestra, integrar, singularidades, contextos, aprendizaje significativo, herramientas, continuidad, articulación, procesos de aprendizaje, grado, acuerdos, complejización, vida	Curriculo basado en la experiencia, niños, niñas, explorar, indagar, deseos, preguntas, maneras de comunicarse, sensibilidad, contenidos temáticos, tiempos de la infancia, Hoyuelos, momento, instante, lo inédito, sabiduría, relaciones, encuentros, diálogo, negociación, naturaleza contextual, dinámicas de la práctica, desarrollo, derecho a la educación, diversidad, cuidados, vivir experiencias, aprender.	Desarrollo integral, niños, niñas, educación inicial, organización curricular, pedagógica, procesos, escenarios educativos, maestras, cotidianidad, marco de referencia, singularidad, diversidad cultural, étnica, social, territorial, procesos intencionados, experiencias, aprendizaje, intereses, capacidades, saberes, construcciones pedagógicas, recursos, estrategias, práctica
	9. Presentar a las pruebas censales del ICES	Esta primera versión de los DBA es el resultado	Artículo 2º,	Con este referente, el Ministerio de Educación



¡Escanéme!

LIMPIEZA DE DATOS DOCUMENTAL.xlsx

Anexo L Formatos de consentimientos y asentimientos utilizados en esta investigación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL
FORMATO DE ASSENTIMIENTO INFORMADO

Propuesta de referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en instituciones educativas públicas de las localidades de Bogotá, Colombia.

El asentimiento informado, conforme al artículo 14, implica un acuerdo por escrito en el cual el participante de una investigación o su representante legal otorgan autorización para su participación. Este acuerdo asegura que el participante tiene un conocimiento completo de los procesos, beneficios y riesgos en los que estará involucrado, dejando en claro que su participación es de libre elección y que no se siente obligado a participar, según lo estipulado en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.

Yo, _____, identificado(a) con _____, Número _____, doy mi consentimiento para participar voluntariamente en el estudio titulado "Propuesta de referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia, realizado por Gloria Elvira Pulido Serrano quien en calidad de estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás adelanta esta investigación educativa, la cual se justifica en la complejidad y la importancia de repensar la evaluación en los aspectos pedagógicos de educación inicial para promover un desarrollo integral y equitativo de los niños.

El objetivo principal de esta investigación es proponer los referentes de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial de para ello es necesario identificar los referentes epistemológicos sobre la evaluación para el aprendizaje en la política pública a nivel nacional así como comparar las interpretaciones sobre evaluación para el aprendizaje en los estamentos de la comunidad escolar y en los referentes institucionales, y relacionar en unidades de sentido, las interpretaciones sobre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, de cara al desarrollo integral en niños y niñas, con 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.

Para esta investigación usted participará como: **Docente de educación inicial** vinculado a la educación pública a través de la secretaria de Educación del Distrito en el Colegio _____ de la localidad de _____.

Tiempo: Para esta investigación se necesita su colaboración en tres momentos:

- Invitación a participar de la investigación y la presentación de las finalidades del estudio. (Tiempo previsto 1 Hora)
- Participación en una entrevista semiestructurada a través de Google Meet o Teams, durante una sesión grabada para su respectiva transcripción, además que

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN DOCENTES

Propuesta referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en instituciones educativas públicas de las localidades de Bogotá, Colombia.

El consentimiento informado, conforme al artículo 14, implica un acuerdo por escrito en el cual el participante de una investigación o su representante legal otorgan autorización para su participación. Este acuerdo asegura que el participante tiene un conocimiento completo de los procesos, beneficios y riesgos en los que estará involucrado, dejando en claro que su participación es de libre elección y que no se siente obligado a participar, según lo estipulado en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.

Yo, _____, identificado(a) con _____, Número _____, doy mi consentimiento para participar voluntariamente en el estudio titulado "Propuesta de referentes de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia, realizado por Gloria Elvira Pulido Serrano quien en calidad de estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás adelanta esta investigación educativa, la cual se justifica en la complejidad y la importancia de repensar la evaluación en los aspectos pedagógicos de educación inicial para promover un desarrollo integral y equitativo de los niños.

El objetivo principal de esta investigación es proponer los referentes de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial de para ello es necesario identificar los referentes epistemológicos sobre la evaluación para el aprendizaje en la política pública a nivel nacional así como comparar las interpretaciones sobre evaluación para el aprendizaje en los estamentos de la comunidad escolar y en los referentes institucionales, y relacionar en unidades de sentido, las interpretaciones sobre la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, de cara al desarrollo integral en niños y niñas, con 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.

Para esta investigación usted participará como: **Docente de educación inicial** vinculado a la educación pública a través de la secretaria de Educación del Distrito en el Colegio _____ de la localidad de _____.

Tiempo: Para esta investigación se necesita su colaboración en tres momentos:

- Invitación a participar de la investigación y la presentación de las finalidades del estudio. (Tiempo previsto 1 Hora)
- Participación en una entrevista semiestructurada a través de Google Meet o Teams, durante una sesión grabada para su respectiva transcripción, además que



iEscan'eme!

FORMATOS CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTO

Anexo M Matriz de análisis de participaciones

		Riesgos análisis fenomenológico		Interpretaciones	
Datos participantes		Calificación y agrupación temática	Análisis e interpretación de contenido	Unidades de sentido	Marco Teórico Paradigma Interpretativo
Niños y niñas	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
Docentes	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
Padres	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
Espectadores	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela
	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	La investigación planteada busca una amplia gama de temas de aprendizaje integral en una escuela, organizada en tres momentos: el primero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, el segundo es el proceso de aprendizaje integral en la escuela, y el tercero es el proceso de aprendizaje integral en la escuela.	Proceso de aprendizaje integral en la escuela	Proceso de aprendizaje integral en la escuela



iEscan'eme!

MATRIZ ANÁLISIS PARTICIPACIONES.xlsx

Anexo N Matriz de análisis documental

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DOCTORADO EN EDUCACIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL Propuesta referente de evaluación para el aprendizaje en educación inicial, favorecedores del desarrollo integral en niños y niñas, en 20 instituciones educativas públicas de Bogotá, Colombia.						
Categorías Inductivas de análisis	Decreto 1290	DGA	LEY 1804 DE 2016	Bases Curriculares para la Educación Inicial de la Primera Infancia en Colombia	Marco Teórico/ Paradigma Interpretativo	Aporte al desarrollo integral
Desarrollo Integral	Uno de los propósitos de la evaluación es el aporte institucional al Proceso de Información Educativa para comprender o representar las prácticas educativas relacionadas con el desarrollo integral del estudiante, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y	Los derechos básicos de los niños y niñas son el eje central de la política de Estado para la Primera Infancia, de acuerdo con la Ley 1804 de 2016, los niños y niñas que conviven en la familia o fuera de ella, deben tener acceso a la educación inicial, en condiciones de calidad, equidad y	De manera reciente, la Política de Estado para la Primera Infancia, de acuerdo con la Ley 1804 de 2016, los niños y niñas que conviven en la familia o fuera de ella, deben tener acceso a la educación inicial, en condiciones de calidad, equidad y	El documento menciona que los niños y niñas que conviven en la familia o fuera de ella, deben tener acceso a la educación inicial, en condiciones de calidad, equidad y	El documento menciona que los niños y niñas que conviven en la familia o fuera de ella, deben tener acceso a la educación inicial, en condiciones de calidad, equidad y	El documento menciona que los niños y niñas que conviven en la familia o fuera de ella, deben tener acceso a la educación inicial, en condiciones de calidad, equidad y
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	En cuanto a la evaluación del aprendizaje y el proceso de aprendizaje, el documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
Políticas públicas de evaluación en el contexto colombiano	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
Referentes Nacionales	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	El documento menciona que la evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, que permita identificar los avances y dificultades de los estudiantes, y que permita ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.



¡Escanéme!

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL.xlsx

Anexo O Cartilla referentes de evaluación para el aprendizaje



¡Escanéme!

REFERENTES DE EVALUACIÓN.pdf