

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Evaluación de los aprendizajes que realizan las docentes de una  
Institución Educativa Pública de nivel inicial en el Cercado de Lima

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD  
EN EDUCACIÓN INICIAL

**AUTOR:**  
Gonzales Atoche, Yasmine

**ASESOR:**  
Toribio Trujillo, Jenny Rocío

2020

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque sé que tiene trazado planes hermosos y maravillosos para mí. Uno de ellos ha sido terminar esta experiencia con satisfacción y el inicio de una nueva etapa.

A mis padres y hermano, por ser el motivo principal y la alegría de concluir esta investigación; por permitirme, a pesar de cualquier dificultad o limitación, soñar y darme la posibilidad de decidir qué quiero ser y hacia dónde quiero ir.

A Gimena, quien es parte importante en la génesis de esta investigación. Gracias por darme el espacio que he necesitado para resolver las dudas, preguntas y orientarme para continuar fortaleciendo este trabajo. Eres unas de las personas que más admiro.

A mi asesora, por ser guía y acompañante en todo el proceso que ha llevado culminar esta investigación.

Y a todas las mujeres que me han inspirado porque gracias a ellas he podido mantener firme mis ideales y mis luchas.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar el proceso de la evaluación de los aprendizajes que desarrollan las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel inicial en un distrito de Cercado de Lima. Para ello, se identificó el propósito de evaluación de los aprendizajes que conciben las docentes y la forma de evaluar que realizan. El interés de desarrollar esta investigación surge a partir de la modificación del Currículo Nacional y el refuerzo de la evaluación con enfoque formativo, la cual invita a explorar una de las tendencias actuales en la educación: la evaluación de competencias. El desarrollo del marco teórico facilita la problematización de la evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial, pues evidencia su importancia en el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas de edades infantiles, y las implicancias que conllevan la puesta en marcha de una evaluación formativa y continua. La investigación es un estudio de caso, la cual ofrece un acercamiento a conocer cómo se está gestando la evaluación de los aprendizajes en el Perú desde la nueva propuesta curricular. Como resultado, se concluye que ésta se desarrolla de manera parcial por las docentes pese a que intentan adoptar el enfoque de evaluación del CNEB, se han demostrado incoherencia entre su discurso, los instrumentos de evaluación y la forma de evaluar, que evidencian que este proceso no se cumple en su totalidad.

## SUMMARY

The main objective of this research is to analyze the evaluation process of the learning developed by the teachers of a preschool public educational institution in a district of Cercado de Lima. Accordingly, it was identified the conceptions that the teachers maintain about evaluating learning and the form of evaluation they perform. The developing of this research arises from the modification of the National Curriculum and the reinforcement of the evaluation with a formative approach, which invites to explore one of the current trends in education: the evaluation of competences. The development of the theoretical framework facilitates the problematization of the evaluation of learning at the initial level, as it demonstrates its importance in the development and learning of children of child-age ages, and the implications that entail the implementation of a formative evaluation and continues. The research is a case study, which offers an approach to know how the evaluation of learning in Peru is being developed from the new curricular proposal. As a result, it is concluded that the evaluation is developed in a partial way by the teachers despite the fact that they try to adopt the evaluation approach of the CNEB. It has been they shown incoherence in their speech, the evaluation instruments and the way of evaluating which show that this process is not completely fulfilled.

## ÍNDICE

I. CAPÍTULO I: ENFOQUES DE EVALUACIÓN.....	5
1. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: .....	7
1.1. Propósito de la evaluación:.....	7
1.2. Rol del docente y del estudiante en la evaluación:.....	9
1.3. Instrumentos/estrategias/métodos de evaluación: .....	10
1.3.1. Pruebas normativas: .....	10
1.3.2. Pruebas criterios:.....	11
2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.....	12
2.1. Propósito de la evaluación:.....	12
2.2. Rol del docente y del estudiante y en la evaluación.....	14
2.3. Técnicas e instrumentos de evaluación .....	15
2.3.1. La autoevaluación:.....	16
2.3.2. La coevaluación: .....	17
2.3.3. Técnicas e instrumentos formales:.....	17
2.3.4. Técnicas e instrumentos Semiformales:.....	17
2.3.5. Técnicas e instrumentos Informales:.....	18
2.3.6. Instrumentos para el momento inicial o diagnóstico: .....	18
2.3.7. Instrumentos para el proceso: .....	18
2.3.8. Instrumentos para el final: .....	19
II. CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO PERUANO .....	20
3. CURRÍCULO NACIONAL Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES .....	22
4. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL INICIAL ..	27
III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	32
1. OBJETIVOS:.....	32

2.	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA:.....	33
3.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:.....	33
4.	DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES O CATEGORÍAS E INDICADORES:	
33		
5.	METODOLOGÍA EMPLEADA:.....	34
5.1.	Fuentes e informantes:.....	34
5.2.	Técnicas e instrumentos:.....	35
5.3.	Procedimiento, procesamiento y análisis de datos:.....	36
6.	COMPONENTE ÉTICO.....	38
IV.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	41
1.	FORMA DE EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL INICIAL.....	41
1.1.	Forma de evaluar de las docentes.....	41
1.2.	Técnicas de evaluación e instrumentos.....	46
1.2.1.	<i>Lista de cotejo:</i> .....	47
1.2.2.	<i>Portafolio</i> .....	49
1.2.3.	<i>Anecdotario:</i> .....	50
1.3.	Otras técnicas e instrumento de evaluación hallados.....	51
1.3.1.	<i>La escala de valoración</i> .....	51
1.3.2.	<i>La entrevista</i> .....	53
1.3.3.	<i>La autoevaluación:</i> .....	53
1.3.4.	<i>La coevaluación:</i> .....	55
2.	ENFOQUE DE EVALUACIÓN DE LAS DOCENTES.....	57
2.1.	Propósito de la evaluación:.....	57
2.2.	Rol del docente:.....	60
	CONCLUSIONES:.....	65
	RECOMENDACIONES.....	69
	BIBLIOGRAFÍA:.....	71
	ANEXOS.....	76
	Anexo 1: Guion de entrevista.....	76
	Anexo 2: Matriz de revisión documentaria.....	78

Anexo 3: Consentimiento Informado para participantes de Investigación. ....	79
Anexo 4: Matriz para la sistematización obtenida en el análisis documental. ....	80
Anexo 5: Fragmento de la organización de la matriz del vaciado de la información de la entrevista. ....	86

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Adaptación de las siete estrategias de Stiggins en base a tres preguntas ejes. ....	26
Tabla N° 2. Escala de calificación con fines de promoción para la EBR. ....	29
Tabla N° 3. Categoría finales utilizadas en la investigación. ....	34
Tabla N° 4. Cuadro comparativo proceso de evaluación según la propuesta del Ministerio de Educación (2016) con el realizado por las docentes. ....	43
Tabla N° 5. Cuadro comparativo de la lista de cotejo planteado por Drago, C (2017) y Pérez, C. (2018) y el instrumento utilizado por las docentes. ....	48
Tabla N° 6. Cuadro comparativo del portafolio por Drago (2017) y Yela (2011) y la funcionalidad que le dan las docentes. ....	49
Tabla N° 7. Cuadro comparativo del Anecdotario por la Secretaria de Educación Pública de Guanajuato (s/f) y el instrumento utilizado por las docentes. ....	51
Tabla N° 8. Cuadro comparativo de la escala de valoración por Yela (2011) el instrumento utilizado por los docentes. ....	52

## INTRODUCCIÓN

Durante el periodo de los años 2012 – 2016 se desarrolla la articulación del Currículo Nacional de Educación Básica Regular del Perú, que nace ante la necesidad de mejorar los aprendizajes del estudiante bajo un enfoque por competencias. Esta nueva propuesta curricular “pretende ser una efectiva herramienta pedagógica que resuelva las problemáticas curriculares encontradas en el pasado” (UNESCO, 2017, p. 44). En base a esta premisa, se propuso afianzar el enfoque pedagógico por competencias ya que, según el Ministerio de Educación (2014), éste rechaza la enseñanza memorística de los contenidos de aprendizaje, que le otorgaba un rol pasivo y acrítico al estudiante, le pone énfasis a la reflexión de los conocimientos y la práctica de los aprendizajes fundamentales para la vida.

El enfoque por competencias, como lo explica el Ministerio de Educación (2014), requiere poner en práctica la capacidad del estudiante para combinar saberes y recursos ante un problema o algún propósito que se plantee. Asimismo, requiere tanto la demostración de los conocimientos cognitivos, como la demostración de habilidades sociales y de adaptación que las y los estudiantes han adquirido a lo largo de todo su aprendizaje. Es decir que, le ofrece al estudiante el ejercicio continuo de sus habilidades y conocimientos frente a diversas situaciones que pueden resultar retadoras, así como la oportunidad de tener un rol activo, reflexivo y creativo ante diferentes escenarios de aprendizaje.

Sin embargo, el Currículo Nacional ha traído consigo dificultades, demandas de contenido y evaluación en los actores sociales y educativos, quienes terminan en debates sobre cómo o cuál es la mejor forma de planificar y evaluar los aprendizajes. Esto se debe a que el currículo aún se encuentra en su proceso de implementación y existe una extensa discusión sobre su propuesta entre estos actores. Una de estas discusiones se centra en el reforzamiento del enfoque formativo de evaluación en el aula que, como lo explica Guerrero (2018), ya se encontraba planteado desde el Diseño Curricular Nacional (DCN) pero sin hacer énfasis en la retroalimentación oportuna y la autoevaluación.

Es preciso diferenciar la evaluación del aprendizaje o evaluación certificadora, de la evaluación formativa o también conocida como evaluación para aprendizaje. Por un lado, la evaluación del aprendizaje, es utilizada para valorar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante después de la acción educativa en contraste con indicadores u objetivos de la cual depende una calificación, que podría generar consecuencias positivas o negativas para el estudiante que está siendo evaluado. Esta evaluación certificadora le permite al docente ubicar al estudiante dentro de un sistema de calificación y centrar su enseñanza en el rendimiento del aprendiz. Mientras que, por el otro lado, la evaluación formativa, es utilizada para comprobar y modificar el aprendizaje del estudiante a través de su progreso. Es decir que, con la información recolectada se puede orientar a la reflexión y logro o alcance del aprendizaje esperado. Asimismo, le ofrece a las y los docentes la oportunidad de identificar las necesidades y posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, así como reconocer las competencias que deben ser desarrolladas o fortalecidas; este enfoque de evaluación implica que la y el docente haga uso de una variedad de instrumentos como la observación y la retroalimentación, por mencionar algunos. (Arribas, 2017; García, Aguilera, Pérez & Muñoz, 2011; Ministerio de Educación, 2014; Moreno, 2016).

Como ya se mencionó, una de las grandes discusiones que ha traído esta nueva propuesta curricular está relacionada con el enfoque de evaluación formativa, ya que no requiere emitir una calificación numérica para determinar y presentar los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes debido a su carácter descriptivo. Esta situación ha dado inicio a diferentes cuestionamientos y críticas por los diferentes actores educativos y sociales. Por ejemplo, León Trahtemberg, en diferentes oportunidades ha puesto en debate la nueva forma de calificar que propone este Currículo, mostrando su postura en contra de la calificación cualitativa (FORGE, 2016; Trahtemberg, 2019). Así también, como lo expone Guerrero (2018), los docentes son conscientes que la evaluación de los aprendizajes es de carácter formativo porque lo relacionan con la ausencia de una calificación cuantitativa, pero señalan que ésta acarrea varios retos y por eso necesitan de mucha capacitación.

Existe literatura que aborda, desde diferentes aristas, la realidad de la evaluación de los aprendizajes en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular en el Perú. Como es el caso de Tiravanti (2018) quien presentó un plan de acción para afianzar la práctica de la evaluación formativa en docentes de aulas de 3 y 4 años de una Institución Educativa Pública de Comas. El autor identificó que los docentes no aplicaban el correcto proceso y enfoque de evaluación, debido a la ausencia de un monitoreo y acompañamiento pedagógico.

A su vez, la investigación de Rosales (2018) determina la relación que existe entre el nivel de conocimiento sobre evaluación formativa y la práctica de la labor docente en una Institución Educativa Secundaria de Trujillo. Entre sus resultados reportó que las y los

docentes tienen un alto nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa, lo cual refleja un nivel satisfactorio en su práctica docente. Este resultado permite concluir que, aquellos y aquellas docentes que manejen un nivel alto de conocimiento teórico sobre la evaluación formativa pueden garantizar un buen desempeño en su práctica docente.

Tanto la investigación de Centeno y García (2018) como la de Quintana (2018) tienen un enfoque similar al que se quiere adoptar en esta investigación, es por eso que representan antecedentes importantes para la génesis de este trabajo. Ambas investigaciones buscan conocer cómo es el proceso de evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial de la educación básica. En la primera investigación, los resultados les permitieron concluir que las y los docentes cumplen con algunas características de este proceso, se evidencia que pocos docentes realizan una evaluación de contexto. Con relación a la segunda investigación, se reporta que las docentes tienen una concepción parcial sobre la evaluación formativa puesto que, no consideran la retroalimentación ni autoevaluación como parte de este enfoque; sin embargo, señalan que este enfoque de evaluación pone atención al desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes por medio de la recopilación de evidencias, siendo así que la mayoría de las docentes utilizaron la observación y el anecdotario, instrumentos principales de la evaluación formativa.

Los antecedentes expuestos reflejan la reciente necesidad de indagar cuáles y cómo son los procesos de evaluación de los aprendizajes en la educación actualmente en el Perú, sobre todo porque esta se encuentra en una fase de implementación que ha causado una gran inestabilidad, confusión y demanda entre las y los docentes, quienes manifiestan una resistencia a este cambio y, exigen capacitaciones, monitoreo y acompañamiento pertinentes para orientar este proceso de manera oportuna.

En el Perú, existe una gran variedad de investigaciones que abordan las implicancias de la evaluación de los aprendizajes en el nivel primario, secundario y universitario, sin embargo, son escasas en su exploración en el nivel inicial. Frente a esta situación, y parte de la práctica del ejercicio docente, es que surge el interés de conocer: ¿Cómo es la evaluación de los aprendizajes del Currículo Nacional que desarrollan las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel Inicial?

Realizar esta investigación constituye un aporte importante en la institución en la cual se desarrolló la investigación porque ha permitido revisar los procesos de evaluación aplicados y la medida en la que los realizan, con la finalidad de intervenir oportunamente para potenciar el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos. Así también, es de importancia porque es un aporte significativo en la literatura ya que, como ha sido expuesto, se han encontrado escasas investigaciones en el Perú sobre la evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial.

De la misma manera, esta investigación ha sido viable porque se contó con la disposición y aprobación de una Institución Educativa Pública Inicial en el Cercado de Lima y la participación de sus docentes para abordar y recopilar la información necesaria para la indagación del tema de estudio. Finalmente, esta investigación es innovadora porque ha explorado una de las discusiones más polémicas desde la articulación del Currículo Nacional, la cual tiene relación con la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, y porque ha permitido contextualizar que es lo se está pensando y cómo se está articulando en el Perú, sobre todo desde el punto de vista docente, la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo, pudiendo ser un insumo significativo que se tome en cuenta para los ajustes del Currículo Nacional en el 2021.

En base a lo anterior, el objetivo general que orienta este estudio es analizar la evaluación de los aprendizajes del Currículo Nacional que desarrollan las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel inicial del Cercado de Lima. Para ello, los objetivos específicos que se plantearon para dar respuesta al objetivo general son: (i) identificar el enfoque de evaluación de los aprendizajes y (ii) describir la forma de evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes de nivel inicial por las docentes de la institución.

Finalmente, en esta investigación se presenta, en la primera parte, el desarrollo teórico de los capítulos que nos acercará a conocer los enfoques de evaluación de los aprendizajes y, la forma de evaluación en la Educación Inicial en el contexto peruano; asimismo, en la segunda parte, se desarrolla la metodología empleada en la investigación donde se describen la población e instrumentos utilizados. Finalmente, se presentan los hallazgos y conclusiones de la investigación.

## I. CAPÍTULO I: ENFOQUES DE EVALUACIÓN

La evaluación, en la actualidad, es uno de los temas que mayor relevancia ocupa en el ámbito educativo. Ello, porque se le ha otorgado la función de canalizar la calidad y eficacia de los aprendizajes de las y los estudiantes, y por lo tanto acompaña, de la misma manera, los procesos y actividades de enseñanza de las y los docentes.

Sin embargo, el concepto de evaluación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Como lo explica Rosales (2014), la evaluación en un primer momento fue concebida como un instrumento de control individual y grupal que intentaba medir, a través de los exámenes, los conocimientos alcanzados por los aprendices. Más adelante, en el siglo XX, Tyler (considerado el padre de la evaluación educativa) plantea que la evaluación es la que debe determinar el logro de los objetivos alcanzados propuestos en los programas y currículos de enseñanza (Castillo & Cabrerizo, 2009; Pimienta, 2008). Es decir, esta propuesta de evaluación centra los objetivos de aprendizaje del Currículo como logros que deberían ser alcanzados, y los utiliza, a su vez, como criterios que permiten comparar los resultados obtenidos por las y los estudiantes.

A partir de ese momento, la evaluación fue considerada como una actividad sistémica de los procesos educativos, que permite comprobar el logro de los objetivos propuestos mediante la recopilación e interpretación de información, que es utilizada para tomar decisiones de mejora para la calidad de los aprendizajes y sus procesos (Castillo & Cabrerizo, 2009; Pimienta, 2008; Rosales, 2014).

Asimismo, Vega (2012) concuerda con Rosales (2014) al explicar que la evaluación se convierte en un acto educativo porque le permite al docente utilizar los resultados obtenidos del estudiante, para tomar decisiones sobre la mejora de la calidad educativa reorientando los procesos de enseñanza – aprendizaje. De la misma manera, posibilita la regulación de los aprendizajes del estudiante mediante la reflexión de las

acciones que ha realizado para alcanzar los objetivos planteados, así como sus limitaciones. Es decir, la evaluación educativa toma en cuenta el aprendizaje de las y los estudiantes, así como también el rol docente en el proceso de enseñanza y la construcción de nuevos conocimientos.

No obstante, Quinquer (1999, citado por Vega, 2012) resalta que las prácticas de evaluación tienen dos funciones: la pedagógica y la social, siendo esta última la que más se enfatiza en el aula. Por un lado, la función pedagógica de la evaluación es la encargada de comprender, regular y mejorar los aprendizajes por medio de la información obtenida y las estrategias de enseñanza que se integran a este proceso, convirtiéndose en una evaluación continua. Mientras que, por el otro lado, la función social de la evaluación se refiere a la acreditación de los aprendizajes a través de calificaciones que certifiquen si se ha aprendido o no (Vega, 2012).

Desde otra perspectiva, Earl (2003) señala que en la práctica educativa existe un abuso de la evaluación porque se cree que a mayores procesos evaluativos mejorará el aprendizaje, cuando esto no es necesariamente así. La evaluación solo influirá positivamente en el aprendizaje cuando se use para tomar conciencia de los conocimientos que se quiere que las y los estudiantes interioricen, además de pensarse como una herramienta de monitoreo de los procesos de progreso de aprendizaje de los aprendices. Al igual que Vega, el autor identifica diferentes propósitos de la evaluación en el aula de clase, los cuales son: la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011), grafican a mayor detalle lo que Earl (2003) propone. De igual manera estos autores señalan que existen dos propósitos de evaluación; la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje; donde el primero, que es más conocido como la evaluación sumativa, es la encargada de informar a los distintos actores educativos los logros obtenidos con un fin de acreditar y calificar el desempeño del estudiante. Mientras que, el segundo, es conocido como la evaluación formativa, porque es aquella carga de la mejora del proceso educativo.

A continuación, se explica a profundidad los dos enfoques de evaluación identificados.

## 1. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:

### 1.1. Propósito de la evaluación:

Como ya se ha expresado, este tipo evaluación es el más frecuente en las aulas de clase y, Earl (2003) concuerda con ello, pues afirma que es la que domina la mayoría de las actividades de evaluación en el aula. El autor concibe este enfoque de evaluación como aquella que es utilizada para confirmar qué saben las y los estudiantes o qué han aprendido en relación a determinado tema o materia, y a través de las calificaciones, demostrar y comparar si han cumplido o no con los estándares u objetivos planteados en relación a los demás. Asimismo, señala que:

Its purpose is summative, intended to certify learning and report to parents and students about their progress in school, usually by signaling students' relative position compared to other students. Assessment of learning in classrooms is typically done at the end of something and takes the form of test or exams (...). In assessment of learning, the results are expressed symbolically, generally as marks or letter grades and summarized as averages of number of marks across several content areas to report to parents. (Earl, 2003, p.4)<sup>1</sup>

En palabras de Rosales (2014) y García, et.al. (2011) *la evaluación del aprendizaje* tiene por objetivo verificar los resultados obtenidos al finalizar un proceso de enseñanza, es decir, determina en qué medida cada estudiante alcanzó los objetivos propuestos en base a sus calificaciones. De esta manera, se toman decisiones, a largo

---

<sup>1</sup>Su propósito es sumativo, con la intención de certificar el aprendizaje e informar a los padres y estudiantes sobre su progreso en la escuela, generalmente al señalar la posición relativa de los estudiantes en comparación con otros estudiantes. La evaluación del aprendizaje en clase se realiza típicamente al final de algo y toma la forma de test o exámenes (...). En la evaluación del aprendizaje, los resultados se expresan simbólicamente, generalmente como marcas o letras y se resumen como promedios de número de calificaciones en varias áreas de contenido para informar a los padres.

plazo, que permitan asegurar la respuesta de las y los estudiantes ante las demandas y las metas educativas de un sistema como de la sociedad.

Fernández (2015) señala que lo esencial en este enfoque de carácter sumativo son las calificaciones y la certificación de los conocimientos y aprendizajes. Esto revela que la función del enfoque del aprendizaje cumple una “función más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel”. (p.21). Como el autor lo identifica, este enfoque puede relacionarse con el tipo de evaluación tradicional en el aula.

Por su parte, Arribas (2017) añade que, si bien este enfoque de evaluación se caracteriza por darse al final del proceso educativo, en determinadas situaciones también se da al inicio de éste porque direcciona “el grado de consecución de los objetivos previamente determinados con el fin de avalar, clasificar (...) los resultados obtenidos” (p.384). Desde este punto de vista, *el enfoque de evaluación del aprendizaje* continúa teniendo esta función certificadora que, además, se vuelve sancionadora porque tiende a condicionar los procesos de enseñanza – aprendizaje y polarizar los intereses y acciones del estudiante.

Sobre lo anterior, Pimienta (2008) comenta que realizar esta evaluación al iniciar los ciclos escolares, es decir un examen de diagnóstico, sería muy útil y beneficioso para las y los estudiantes, siempre y cuando se den a conocer los resultados y las y los docentes lo revisen juntos con ellos y ellas para evidenciar los aciertos y desaciertos que tuvieron; de esta manera, se podrían adoptar medidas pertinentes para mejorar los aprendizajes futuros. Asimismo, Castillo y Cabrerizo (2009) explican que *la evaluación del aprendizaje* tiene una función sancionadora porque es, también, la que permite decidir si la y el estudiante han aprobado o no un curso o nivel, y si es posible el paso a un nivel siguiente.

Además, Moreno (2016) hace incidencia en que la finalidad de este enfoque de evaluación está orientado a reportar evidencias para informes públicos y resultados a las autoridades educativas, quienes refuerzan las creencias políticas de que lograr puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas es significado de un mayor logro de aprendizaje en los aprendices. Por el contrario, el autor señala que tener esta perspectiva de la evaluación es ineficiente para mejorar el rendimiento académico, porque tener resultados cada vez que se termine un proceso de enseñanza no le provee

al docente la información necesaria para tomar decisiones inmediatas que potencien los aprendizajes, y a su vez, provoca desmotivación y desaliento en algunos estudiantes porque la aplicación de pruebas de rendimiento no tendrán un mismo efecto de éxito en todos las y los estudiantes.

## **1.2. Rol del docente y del estudiante en la evaluación:**

Lo expuesto anteriormente, permite reflexionar que el enfoque de *evaluación del aprendizaje* genera que la o el docente se preocupe únicamente por demostrar que las y los estudiantes han alcanzado los objetivos propuestos porque, de esa manera, demuestran su eficacia. Es decir, los resultados que las y los estudiantes alcancen determinan que tan bueno o malo es la o el docente. Sin embargo, el nivel de conocimiento o aprendizaje alcanzado por las y los estudiante no es criterio único para determinar la calidad de la enseñanza del docente, más bien se deben de tomar en cuenta otras variables que puedan causar un efecto en la acción docente.

Esta reflexión nos lleva a identificar que la o el docente, como lo explica Mejía (2012), asume en la evaluación procesos mecánicos y difíciles que le permitan obtener resultados confiables para clasificar a las y los estudiantes según sus habilidades; esto promueve la imposición de castigos y recompensas porque la o el docente espera que las y los estudiantes contesten lo “deseable” más que lo esperado por el propio currículo. El autor describe así, que la o el docente utilizan los exámenes para evaluar el rendimiento académico del estudiante, y con esta examinación ejercer una medida de control sobre ellos y ellas. La evaluación se convierte en una probación de poder del profesor contra las y los estudiantes.

El enfoque de *evaluación del aprendizaje* se desprende de un concepto de enseñanza tradicional donde la o el docente es quien transmite los conocimientos mientras que, las y los estudiantes solo lo reciben y procesan. Acuña (2014) expresa que esta relación es de sabiduría – ignorancia y de poder – debilidad. Es por ello que, como ya ha sido explicado, la o el docente ejerce poder sobre las y los estudiante, pues ellos y ellas buscan su aprobación para la construcción de sus aprendizajes.

Por su parte, García, et al. (2011), basándose en Stiggins señala que, mediante este enfoque de evaluación sumativo, las y los docentes pueden identificar categorías de desempeño del estudiante, determinar las calificaciones y reconocer si la o el

estudiante necesita de apoyo especializado para potenciar sus aprendizajes. En el caso de las y los estudiantes, este enfoque les permite reconocer si han alcanzado los logros esperados y cómo está su desempeño en comparación con sus pares.

Existen ventajas y desventajas que resaltar en torno a este enfoque de evaluación y los roles del docente y estudiante. Para Assessment Reform Group (2003) las ventajas son que: (i) la evaluación sumativa, en muchos países, es crucial para el desempeño de las y los estudiantes, (ii) las y los docentes tienen más tiempo para la enseñanza, en lugar de la preparación y aplicación constante de pruebas, (iii) y que existe un aumento en el trabajo en aula para favorecer los aprendizajes en lugar de estar aplicando pruebas de progreso. No obstante, en cuanto a las desventajas señala las siguientes: (i) sería necesario asignar algunas tareas o pruebas adicional a los estudiantes para suplementar la valoración de los resultados por las y los docentes, (ii) la responsabilidad de la evaluación sumativa puede aumentar la carga de trabajo para la escuela y docentes, y (iii) se necesita de capacitación para integrar el uso de criterios en la elaboración de las pruebas y para la interpretación objetiva de los resultados.

### **1.3. Instrumentos/estrategias/métodos de evaluación:**

*La evaluación del aprendizaje* también se caracteriza por la creencia de elaborar instrumentos fiables y eficientes que posibiliten la medición de los elementos a evaluar y la oportunidad de generar puntuaciones confiables del evaluado y evaluada (Moreno, 2016; Rosales, 2014). Frente a ello, Covacevich (2014) y Samboy (2009) concuerdan que los instrumentos de evaluación recurrentes frente a este enfoque de evaluación son los referidos a normativas y criterios. A continuación, se detallan cada una de ellas:

#### *1.3.1. Pruebas normativas:*

Este tipo de prueba permite colocar al estudiante, con el puntaje que se ha obtenido, en una posición relativa respecto a otro estudiante, es decir, compara el rendimiento de un estudiante o un grupo de estudiantes frente a otros. Asimismo, estas pruebas indican cuánto un estudiante ha aprendido sobre una asignatura. Además, es útil para ordenar o ranquear a las y los estudiantes, para ello se hace uso de los índices estadísticos que se recolectaron a través de esta prueba.

### 1.3.2. Pruebas criterioles:

Son aquellas que están ligadas al establecimiento de criterios para obtener información sobre lo que las y los estudiantes tienen conocimiento o sus destrezas y habilidades que han adquirido ante determinado aprendizaje. En estas pruebas, los puntajes obtenidos son interpretados y comparados frente a los criterios que están orientados por los estándares del dominio de una competencia, es decir, se evidencia lo que puede o no puede hacer el estudiante y si esto cumple o no con los criterios esperados para su grupo; un ejemplo de este tipo de prueba, son los exámenes PISA. En este tipo de pruebas es importante una cuidadosa descripción del estándar esperado que debe estar reflejado en la calidad de los ítems y su forma de redacción.

Usualmente, estas pruebas normativas y criterioles están expresadas en exámenes, cuestionarios o test que permiten cuantificar el nivel de aprendizaje y conocimiento de las y los estudiantes. Vázquez de Castro (2014) señala que en este tipo de evaluación las notas cuantitativas no tienen necesidad de ser justificadas bajo criterios al estudiante, imposibilitando la oportunidad de cambio de los resultados obtenidos y alcanzados por ellos y ellas.

En este caso, se precisa que la retroalimentación en *la evaluación del aprendizaje* se expresa a través de las calificaciones, lo cual significa que existe poca o nada de orientación para mejorar en la siguiente actividad o nivel. La calificación resulta ser, para las y los estudiantes, un referente corto y simple que no permite expresar las habilidades y conocimientos que ha adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje (Earl, 2003; Fernández, 2015, Rosales, 2014).

No obstante, las calificaciones obtenidas, según Pimienta (2008) y Fernández (2015), le permiten al docente y a la escuela tomar decisiones a largo plazo sobre el desarrollo del currículo, los procesos metodológicos y los recursos didácticos. Es decir, no tienen la intención de mejorar lo evaluado de forma inmediata ni incidir en la mejora del aprendizaje del evaluado y evaluada.

## 2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

### 2.1. Propósito de la evaluación:

En el enfoque anterior, se identificó que el propósito principal de la evaluación es clasificar y controlar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes en base a sus resultados, haciendo especial énfasis en aquellos obtenidos por los exámenes aplicados al final de un proceso de enseñanza. No obstante, hay un nuevo paradigma de evaluación que se enfoca en el proceso de cada momento del aprendizaje de las y los estudiantes, este es: *la evaluación para el aprendizaje* o, como lo describen Earl (2003) y García, et. al. (2011), la evaluación formativa.

El término de evaluación formativa fue introducido por primera vez por Michael Scriven en 1967, quien lo presenta como un nuevo enfoque que se opone a la evaluación sumativa y, que tiene la intención de centrarse en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje y no solo en el resultado alcanzado por las y los estudiantes. (Quintana, 2018; Rosales, 2018; Cambridge Assessment International Education, 2017). Este enfoque facilita la obtención de información oportuna y constante para mejorar el currículo y la planificación de las enseñanzas con el fin de optimizar la calidad educativa.

El propósito principal de este enfoque de evaluación, desde la perspectiva de Adamu y Heeralal (2016), es mejorar la interacción docente – estudiante, es decir que se busca el trabajo conjunto entre ambos actores para identificar y reflexionar tanto los logros y posibilidades como las debilidades y limitaciones que se han encontrado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y tener la oportunidad de tomar decisiones inmediatas que favorezcan al alcance de los objetivos propuestos.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2009) señalan que la evaluación formativa “permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, proporcionando datos que deben reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno” (p. 35). En otras palabras, este enfoque de evaluación facilita la valoración de los procesos y agentes educativos, a través de la recolección de datos, con el fin de tomar decisiones que beneficien esta dinámica.

Pimienta (2008) presenta una concepción similar sobre la evaluación con enfoque formativo cuando manifiesta que:

La evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología de la didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional (...), es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren. (p.34)

En ese sentido, no solo se espera que impacte en el aprendizaje de las y los estudiantes, sino que, además, en la actuación docente porque contribuye en la mejora del proceso de enseñanza, ya que brinda la oportunidad de reorientar las metodologías empleadas para alcanzar los propósitos deseados.

Para Shepard (2008; citado por García, et. al., 2011) la evaluación para el aprendizaje es continua, es decir, se toma en consideración la situación actual en la que se encuentran las y los estudiantes para, respecto a ello, establecer los aprendizajes esperados y acciones de enseñanzas necesarias para que cada estudiante y el grupo, en general, logren los objetivos de aprendizaje. El autor explicita una evaluación inicial o diagnóstica, con la cual concuerda el Ministerio de Educación de Chile (2006) y la Secretaría de Educación Básica (2012) porque exponen que esta evaluación inicial también tiene un propósito formativo ya que, permite identificar la trayectoria y el lugar en que cada estudiante se encuentra en relación al aprendizaje. La información recolectada del diagnóstico es importante para responder de manera eficaz hacia la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes.

El Ministerio de Educación de Chile (2006) grafica de manera pertinente el propósito de la evaluación formativa. Entonces, a manera de síntesis, se puede entender que:

Su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas a partir de las evidencias de aprendizaje, en función de ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje; que sucede durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, y que

es esencial la participación tanto de docentes como de los estudiantes en el proceso evaluativo. (p.13)

## 2.2. Rol del docente y del estudiante y en la evaluación

Desde el propósito de evaluación de este enfoque se explicita que el rol del docente y del alumno es de participación mutua con reflexión constante, y todo en aras de optimizar los procesos de aprendizaje y cambiar la concepción de esta evaluación tradicional, en la cual el docente ejerce control y poder sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

En *la evaluación para el aprendizaje*, según Torres (2013), el docente adquiere una visión dirigida a la mejora de los aprendizajes, lo que le da la oportunidad de desarrollar su autoconocimiento. Es decir, el rol que asume la y el docente debe ser “orientador y facilitador en la construcción y reconstrucción de los aprendizajes, durante el proceso educativo y no limitarse únicamente a explicar y medir conocimientos poco significativos” (Torres, 2013, p.10). En otras palabras, el poder que le otorga la evaluación al docente es de regular y gestionar los procesos de enseñanza – aprendizaje según las características de sus estudiantes.

Desde la perspectiva de Acuña (2014) la relación que existe entre docente – estudiante, en *la evaluación para el aprendizaje*, es horizontal y de diálogo; tanto la y el docente como la y el estudiante aprenden y construyen conocimientos entre sí mismos. Esta relación es respetuosa, ya que todos los saberes son válidos y beneficiosos; y es desafiante porque se trabaja con diferentes situaciones y puntos de vista, y se proponen soluciones para potenciar los aprendizajes.

Este enfoque de evaluación tiene un alto impacto en la comunidad educativa y en los procesos de enseñanza aprendizaje cuando la y el docente tiene claro todo lo que implica ponerlo en práctica. Según lo describe Adamu & Heeralal (2016) las creencias y percepciones que tienen las y los docentes sobre los recursos, las materias y sus propios estudiantes causan un gran efecto en la evaluación. En ese sentido, para este enfoque, las y los docentes representan un agente importante porque son capaces de generar un cambio positivo en la evaluación.

Earl (2003) concuerda con lo anterior, pues afirma que las y los maestros son actores centrales en la evaluación para el aprendizaje porque utilizan el conocimiento

de las y los estudiantes, la comprensión del contexto y los objetivos curriculares para identificar las necesidades de aprendizaje que deben ser trabajadas. Además, señala que las y los maestros brindan asistencia a las y los estudiantes como parte de la evaluación, lo que le permite proporcionar comentarios que aproximen a las y los estudiantes a dar los próximos pasos.

Es importante señalar que, una de las características de la evaluación formativa es la retroalimentación constante que recibe la y el estudiante por parte del docente y durante el transcurso de su proceso de aprendizaje. En base a ello, García, et. al. (2016) señala que las y los estudiantes pueden “conocer lo que se espera que logren y qué significa haberlo alcanzado; observar su proceso; tomar decisiones autónomas para el logro de los aprendizajes esperados e identificar la ayuda necesaria” (p.27). La y el estudiante, como se puede apreciar, adquiere un papel activo en la propia evaluación, puesto que no son aislados de este proceso.

El Ministerio de Educación de Chile (2006) explica mejor todo lo anterior descrito al decir que la evaluación formativa en relación al docente – estudiante:

Favorece la comunicación con ellos y ellas sobre sus procesos de aprendizaje, promoviendo discusiones y reflexiones profundas acerca de lo que están aprendiendo y de cómo lo hacen. Por otro parte, la evaluación formativa motiva a la o al estudiante a aprender, puesto que le da un lugar más activo en su proceso de aprendizaje, le permite visibilizar sus avances y le ayuda a desarrollar su metacognición y autonomía. (p.17)

### **2.3. Técnicas e instrumentos de evaluación**

Como se puede apreciar, *la evaluación para el aprendizaje* es valioso para evaluar los conocimientos y las actitudes de las y los estudiantes en todo el proceso educativo, lo que exige el uso adecuado de instrumentos que permitan la recopilación de la información y evidenciar los logros y debilidades que se dan en este trayecto.

Desde la explicación de Moreno (2016) las técnicas e instrumentos de evaluación deben responder al propósito de la evaluación y al tipo de información que se quiere obtener; en este caso, responden *a la evaluación para el aprendizaje* o la

evaluación formativa. El autor agrega que la recolección de datos debe permitir emitir un juicio fiable sobre el progreso de las y los alumnos, por eso es necesario que la triangulación de la información sea de manera crítica y reflexiva. Lo que se quiere decir es que, el proceso de interpretación de datos debe de ser lo más objetivo posible en base a los resultados obtenidos por los instrumentos, para obtener un punto de vista sustentado sobre los alcances de las y los estudiantes. Cabe señalar que, para Moreno, entre las técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes se encuentran: la observación, la entrevista, la encuesta, la evaluación alternativa, los portafolios, las exposiciones, los exámenes, el anecdotario, la lista de control, la escala de valoración, el cuestionario, las grabaciones y las rúbricas.

Para Torres (2013) la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación le permitirá al docente “profundizar en el desempeño del estudiante, para verificar la forma en que se evidencian las habilidades cognitivas, actitudinales, valores, destrezas y competencias” (p.12). Considera que para poner en práctica la evaluación formativa las técnicas más adecuadas para este propósito son: las encuestas, las observaciones directas, los debates, las entrevistas, entre otras. Además, hace énfasis en que estas estrategias pueden ser aplicadas en cualquier momento de la clase a través de la mediación de estrategias como: la dinámica de grupos, foros, juegos, exposiciones, etc.

Por su parte, cuando la y el estudiante está involucrado en la evaluación (uno de los propósitos de *la evaluación para el aprendizaje*) se resaltan técnicas que son compartidas por diferentes autores (Quintana, 2018; Ministerio de Educación de Chile, 2006, Castillo & Cabrerizo, 2009; Pimentá, 2008; Secretaria de Educación Básica, 2012), las cuales son:

### *2.3.1. La autoevaluación:*

Esta técnica no requiere ser calificada, sino pensar sobre el desempeño que se ha tenido durante el aprendizaje. Es decir, introduce a las y los estudiantes a una autovaloración de sus propios procesos y actuaciones. Es importante que, en un primer momento de práctica de este ejercicio, las y los docentes ayuden a establecer criterios de logro a las y los estudiantes para analizar sus propios trabajos hasta que el educando lo realice de manera autónoma basándose de criterios planteados anticipadamente. La

autoevaluación permite que la y el estudiante reconozca sus fortalezas y aspectos a mejorar; es de carácter formativo porque permite seguir aprendiendo de la información identificada.

### *2.3.2. La coevaluación:*

Esta técnica es aplicada entre pares. Al igual que en la anterior, esta no requiere de una calificación y, para este caso, es esencial que se conozcan los criterios a evaluar de manera anticipada. La coevaluación puede realizarse en diferentes momentos, sin embargo, lo conveniente sería aplicarla después de haber finalizado algún trabajo en grupo. Cabe señalar, que en esta técnica de evaluación lo central es valorar lo que la persona realizó y no ella misma, porque lo que se busca es la objetividad en la información que se obtenga y aprender a valorar la producción de sus pares con la responsabilidad que amerita.

De la misma manera, algunos autores (Secretaría de Educación Básica, 2012; Rosales, 2018; Quintana, 2018) exponen que las técnicas e instrumentos de recolección de información puede ser formales, semiformales e informales:

### *2.3.3. Técnicas e instrumentos formales:*

Son técnicas complejas, que son aplicadas con la intención de obtener un mayor control de los aprendizajes. En algunos casos estas técnicas son programadas al finalizar un periodo de estudio. Estas pueden ser: los exámenes, los mapas conceptuales, la evaluación del desempeño, las rúbricas, las listas de cotejo y escala. Los resultados obtenidos pueden ser cualitativos o cuantitativos.

### *2.3.4. Técnicas e instrumentos Semiformales:*

Esta técnica requiere mayor tiempo para su valoración puesto que, las respuestas de las y los estudiantes son más extensas. Esta técnica requiere de una calificación, por eso las y los estudiantes suelen relacionarla directamente con

actividades de evaluación. Aquí se destacan los siguientes: la producción de textos, ejercicios en clase y la evaluación de portafolios.

#### *2.3.5. Técnicas e instrumentos Informales:*

Esta técnica es de corta duración y suelen ser las más propicias para evaluar los desempeños de manera natural y, a diferencia de las semiformales, no condicionar al estudiante a que está siendo evaluado. En esta técnica se distinguen: la observación del trabajo individual y grupal, los registros anecdóticos, los diarios de clase y las preguntas orales.

Como se ha mencionado durante todo este apartado, los propósitos de la evaluación formativa están orientados a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de las y los estudiantes. Para ello, es importante contar con instrumentos que puedan ser funcionales para cada uno de estos momentos. En base a lo anterior, Castillo y Cabrerizo (2009) presentan técnicas e instrumentos ideales según cada momento del proceso de la evaluación formativa.

#### *2.3.6. Instrumentos para el momento inicial o diagnóstico:*

Las técnicas e instrumentos de evaluación deben recolectar información sobre cómo es la y el estudiante, y qué sabe. Si lo que se quiere es saber cómo es la o el estudiante, lo más conveniente a utilizar serían fichas o cuestionarios que exploren los ámbitos familiar, escolar y personal. Por el contrario, si lo que se quiere conocer es qué saben las y los estudiantes, el instrumento a utilizar puede ser un examen con contenidos básicos o una entrevista.

#### *2.3.7. Instrumentos para el proceso:*

En este momento de la evaluación se requiere de instrumentos variados que respondan a las funciones de cada materia o propósito de enseñanza planteado. En algunos casos, los recursos didácticos pueden servir como instrumentos de evaluación, aunque no siempre es así, puesto que éstos ayudan a facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante más no siempre proporcionan información adecuada. En este caso, se

resaltan los siguientes: el uso de encuestas, la observación directa en el aula, la revisión de cuadernos de clase, la organización de debates, las asambleas, elaboración de proyectos, los cuestionarios, los portafolios, entre otros.

### 2.3.8. Instrumentos para el final:

Los instrumentos utilizados en este momento de la evaluación deben recoger información sobre el nivel de logro de las competencias básicas que haya aportado la evaluación formativa, de modo que se facilite otorgar una calificación. Entre los instrumentos que destacan se encuentran: los exámenes, el análisis de progreso en cada materia, el análisis de datos de escalas de observación, el análisis del dominio de técnicas de estudio, la autoevaluación del alumno, los informes de progreso de los objetivos propuestos, entre otros.

En este primer capítulo, se ha podido identificar los enfoques que giran alrededor de la evaluación, estos son: *la evaluación del aprendizaje* que tiene una función certificadora, con el fin de demostrar, por medio de una calificación, el alcance o cumplimiento de los objetivos planteados al finalizar los aprendizajes. Esto provoca una relación de poder entre la y el docente y las y los estudiantes. Mientras que, por el otro lado, *la evaluación para el aprendizaje* cumple una función formativa, la cual valora logros de cada estudiante por medio de la reflexión y durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto provoca una participación activa del estudiante en su evaluación y, la y el docente asume un rol de orientador que gestiona la enseñanza – aprendizaje según las características de sus estudiantes, para construir los conocimientos en conjunto.

A continuación, en el segundo capítulo, se dará a conocer cómo es la evaluación del aprendizaje en el contexto peruano, rescatando las características del enfoque de evaluación que posee.

## **II. CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO PERUANO**

El Perú ha pasado por múltiples reformas educativas que han implicado gestar cambios curriculares para alcanzar una educación con mejores condiciones para el proceso de enseñanza – aprendizaje y orientar a la formación de ciudadanos competentes.

Para explicar los procesos de las reformas educativas que ha tenido el Perú a lo largo del tiempo hasta llegar a la actualizada, se tomará en consideración las aportaciones de Ferrer (2004), quien realiza una síntesis detalla de cada uno de estos momentos. Estas reformas comienzan desde los años setenta, con la elaboración de una propuesta curricular que orientaba los contenidos al desarrollo de una conciencia nacionalista; para su logro, se hizo incidencia en la formación y revalorización docente, pues lo señalaban como un agente importante de esta reforma. Sin embargo, no tuvo éxito puesto que, los contenidos de aprendizaje eran demasiado rígidos y centralistas.

Después de este intento, a partir de la Ley de Educación de 1982, el currículo da génesis a nuevas modificaciones, en el cual se establece una propuesta academicista de los aprendizajes y la enseñanza, es decir, los contenidos y los métodos estaban orientados a la memorización de los conocimientos. Posteriormente, a mediados de los años ochenta, la gestión sectorial de la educación promovió la organización de medidas innovadoras de gestión curricular, es así que aparece la: diversificación del currículo, el cual le otorgaba autonomía administrativa a las regiones para hacer adaptaciones según su realidad.

A pesar que, el currículo ya adoptaba un significado social, es en 1993 que se realizan fuertes procesos de reestructuración y modernización del Estado; en este periodo se realizaron diagnósticos de la educación peruana que tuvo como resultados

deficiencias en los aprendizajes y poca articulación curricular. Debido a esto, entre los años de 1997 y 1998 se oficializan las nuevas propuestas curriculares para todos los niveles de la Educación; en el caso de la educación secundaria, esta fue oficializada en el 2001. En esta nueva propuesta curricular se presentaron las disciplinas formales, los ejes curriculares y objetivos de aprendizaje para la construcción de contenidos y conocimientos.

Para Ramírez (2016) este proceso marcó un hito en la historia de la educación peruana porque rompió con las prácticas tradicionales del aula, es decir con la transmisión, la acumulación pasiva y repetición de los conocimientos. Además, señala que para el año 2005 se empieza la articulación de los programas curriculares por niveles y que unificaba un nuevo enfoque pedagógico. Este sería oficializado con el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2008), el cual propone el paso de un currículo con enfoque social o normativo, a uno que responde a un enfoque pedagógico.

Lo que se quiere decir, y de acuerdo con Ferrer (2004), es que esta reforma adoptó, al igual que muchos países en Latinoamérica, la implementación de la propuesta curricular por competencias, que es un cambio de paradigma en la concepción del aprendizaje y el papel de la educación de acuerdo a las demandas de un nuevo contexto. Hasta antes de esta reforma, como ya se ha podido visualizar, los currículos se centraban en el logro de objetivos académicos; ahora el currículo se centra en el logro de competencias que apuntan a la formación de ciudadanos activos y que trabajan constructivamente por su medio social.

Es importante comprender las diferencias entre los objetivos académicos y las competencias. Tobón (2013) señala que un objetivo académico determina “en qué medida las personas alcanzan metas en su comportamiento por dimensiones o áreas: cognitivas, afectivas, procedimental, social, artística, disciplinar, etc. (...) significa comparar qué aprenden los estudiantes con metas muy precisas en la enseñanza” (p.28). Mientras que, las competencias se enfocan en el aspecto integral de la persona, se caracterizan por saberes (saber hacer, saber pensar, saber actuar) y están validados por elementos educativos, sociales y económicos.

Sin embargo, el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica (DCN) trajo consigo dificultades de contenido y de evaluación. Es así que, en el año 2012, se empiezan a realizar acciones para fortalecer su coherencia como: la propuesta de un

nuevo marco curricular y la integración de instrumentos pedagógicos. (UNESCO, 2017, p.44). Esta nueva propuesta curricular es aprobada en el 2016 por la Resolución Ministerial 281-2016 y fue aplicada a partir del 2017.

Para Tapia y Cueto (citado por Guerrero, 2018) los principales cambios estructurales entre el Diseño Curricular y el Currículo Nacional radican en: (i) un mayor énfasis en el aprendizaje, puesto que el DCN fragmentaba las competencias como capacidades, conocimientos y actitudes, causando complejidad al momento de querer comprender las expectativas de aprendizaje. El Currículo Nacional por su parte, presenta la elaboración de estándares como mapas de progreso que permiten centrarse más en el aprendizaje que en la enseñanza. (ii) se refuerza el enfoque formativo de la evaluación, aunque el DCN ya lo evidenciaba, el Currículo Nacional lo orienta desde la planificación, así como al desarrollo del pensamiento crítico y la transferencia de los aprendizajes en contextos reales. Además, propone la retroalimentación adecuada durante los procesos de enseñanza – aprendizaje para comprender sus debilidades y potenciar sus fortalezas.

En base a lo anterior, a continuación, se describe como es concebida la evaluación de los aprendizajes en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular

### **3. CURRÍCULO NACIONAL Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

El Currículo Nacional de Educación Básica ya ha sido descrito e identificado como un currículo por competencias y en base a ello, se requiere que asuma cambios también en la evaluación. Como lo explica Castillo y Cabrerizo (2009) esto “supone modificar a fondo la forma tradicional de evaluar del profesorado centrada, sobre todo, en comprobar la adquisición de contenidos” (p. 235). Se puede interpretar que, esta nueva forma de evaluar debe ayudar “a identificar con mayor claridad los logros y aspectos por mejorar en las personas, con base en la actuación integral ante situaciones y problemas contextualizados. Con ello, se está trascendiendo el enfoque tradicional de la evaluación” (Tobón, 2013, p. 11).

La evaluación de las competencias requiere de valorar el desempeño de las y los estudiantes frente a diversas situaciones en las que sean necesarias poner en prácticas habilidades, conocimientos y actitudes; debe estar reflejado en evidencias

que permitan graficar la adquisición de las competencias esperadas para favorecer su desarrollo integral como ser humano.

En base a esta conceptualización, es importante recalcar que el enfoque formativo es el más adecuado para evaluar las competencias porque la recolección y análisis de evidencias permiten dar una retroalimentación sobre los logros alcanzados y el desempeño esperado, lo cual facilita su adquisición. (Tobón, 2013, p.29). Castillo y Cabrerizo (2009), por su parte, mencionan que evaluar una competencia requiere “de análisis y observación, de recogida de datos, que permitan al profesor percibir lo antes posible, las capacidades de los alumnos y sus posibles disfunciones en el proceso de aprendizaje, para adoptar las decisiones pertinentes, siempre de forma personalizada” (p. 422). Su conceptualización apunta directamente al propósito formativo en la evaluación que ya ha sido desarrollado en el capítulo anterior.

En síntesis, al evaluar una competencia bajo el enfoque formativo, la y el estudiante puede hacer las correcciones en su aprendizaje e identificar cuál ha sido su desempeño ante determinada actividad o situación, y la o el docente realizar cambios en las enseñanzas que impulsan el aprendizaje con el fin de superar la evaluación tradicional y fortalecer el logro de las competencias.

Es así que el Perú es coherente con esta realidad al adoptar la evaluación de las competencias y es evidenciado desde las políticas pedagógicas del Perú, como la Ley General de Educación N.º 28044, en el artículo 30, donde se expresa que la evaluación es “un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes.”

De la misma manera, el Currículo Nacional de Educación Básica Regular se integra a esta tendencia pedagógica contemporánea porque concibe a la evaluación como:

Una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnostica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes. (Ministerio de educación, 2016, p. 101)

De la misma manera, se explicita que el enfoque de evaluación de los aprendizajes es el enfoque formativo porque, desde este enfoque, “la evaluación es un proceso sistémico en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2016, p. 101).

Es así que la evaluación de los aprendizajes en el Currículo Nacional, y en contraste a lo expuesto, busca valorar el desempeño de los estudiantes en diferentes situaciones, identificar el nivel en el que se encuentra en relación a las competencias e impulsar a las y los estudiantes a poner en prácticas las diversas habilidades, conocimientos y capacidades que han adquirido a lo largo de la enseñanza.

El Currículo Nacional es una herramienta importante en la educación porque “promueve la innovación y experimentación de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza en las instituciones y programas educativos que garanticen la calidad en los resultados de aprendizaje” (MINEDU, 2016, p. 4). Por eso, expone orientaciones sobre cómo evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias bajo este enfoque:

- a. Comprender la competencia por evaluar: en este primer momento, es importante analizar a profundidad las definiciones y progresiones que presenta el Currículo Nacional sobre cada una de las competencias, con el fin de no caer en la subjetividad.
- b. Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo: este siguiente paso facilita reconocer en qué nivel se encuentra la o el estudiante en relación al estándar esperado. Para enriquecer este proceso, se puede tomar de ejemplo producciones de estudiantes que logran al nivel esperado.
- c. Seleccionar o diseñar situaciones significativas: en esta parte se formulan situaciones significativas y retadoras según la competencia y el estándar esperado. Cabe resaltar, que estas situaciones y/o actividades deben estar relacionadas al interés de las y los estudiantes y articuladas con sus saberes previos para que puedan ser alcanzables y resueltas por ellos y ellas.

- d. Usar criterios de evaluación para construir instrumentos: las competencias tienen capacidades que son observables y que orientan a la construcción adecuada de los instrumentos. Es decir que, los instrumentos de evaluación seleccionados para la recolección de datos de la competencia deben ser los pertinentes para recoger la combinación de las capacidades observables.
- e. Comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación: en esta parte se debe especificar a las y los estudiantes que aprendizajes serán evaluados, es decir, se debe especificar la competencia, el nivel de logro y los criterios a utilizar.
- f. Valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir de evidencias: en este proceso participan tanto el docente como el estudiante. La o el docente debe describir lo que es capaz de hacer y lo que hace la o el estudiante, en base a sus evidencias. Además, debe comparar el desempeño logrado del estudiante con el nivel que se espera según la competencia al finalizar el ciclo y retroalimentar al estudiante sobre sus fortalezas y debilidades. Por parte del estudiante, la autoevaluación es su herramienta para reflexionar sobre el nivel del logro de la competencia, así como la coevaluación que refuerza la democracia de este proceso.
- g. Retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas: en este último proceso la o el docente le devuelve al estudiante la información descriptiva de sus logros en relación a los niveles de la competencia esperados. Para ello, explica los resultados en base a los criterios establecidos y compartidos y modelos de trabajos que el realizó y que puede corregir. Es importante que la o el docente se base en los trabajos realizados por la y el estudiante y al retroalimentarlo, le realice preguntas que le orienten a reflexionar sobre todo su proceso. La retroalimentación puede ser oral o escrita, en ambos casos debe ser oportuna y tomando en cuenta lo descrito anteriormente. Finalmente, la

retroalimentación debe ir acompañada con estrategias que le permita al estudiante superar sus debilidades y fortalecer sus potencialidades.

Estas orientaciones sobre cómo evaluar los aprendizajes son compartidas y detalladas por diversos autores de diferentes maneras. Por ejemplo: Para Fernández (2015) y Pimienta (2008) la evaluación depende de los instrumentos o técnicas de evaluación, para ello detallan dos características básicas que son: la validez y la fiabilidad de los instrumentos, pues esto permite identificar la pertinencia del instrumento, es decir si mide aquello que se pretende medir y la precisión con la que se obtendrán resultados. Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2006) y García et. al. (2011) comparten las siete estrategias recomendadas por Stiggins en base a tres preguntas ejes:

**Tabla N° 1. Adaptación de las siete estrategias de Stiggins en base a tres preguntas ejes.**

Preguntas ejes	Explicación
¿Hacia dónde vamos o cuáles son los objetivos?	Requiere que se clarifiquen los objetivos de aprendizaje a las y los estudiantes y se usen modelos de ejemplos buenos y malos para que se comprenda lo que se espera de ellos y ellas.
¿Dónde estamos ahora?	Se diseñan las actividades de aprendizaje y de evaluación para generar evidencia que permite ofrecerle al estudiante una retroalimentación descriptiva del lugar en el que se encuentran y su trayectoria. En este momento también se les enseña a los alumnos a autoevaluarse y a establecer metas.
¿Cómo podemos cerrar esa distancia entre la situación actual y la deseable?	Esta última estrategia es transversal, puesto que debe ser complementada desde la planificación de las actividades de calidad, como forma de reajuste de la práctica pedagógica; se hace incidencia en la retroalimentación y la autoevaluación de las y los estudiantes, así como la coevaluación que facilita el monitoreo y la colaboración del aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2006) y García et. al. (2011)

#### 4. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL INICIAL

En el caso de la evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial, Altamirano (2015) considera que debe “ser el instrumento que permite obtener información de todo el proceso educativo con el objetivo de tomar decisiones que ayuden a reorganizar el mismo” (p. 9). Lo que se quiere decir con esto, es que, la evaluación en el nivel inicial de la educación no debe tener como objetivo clasificar o medir el desempeño o resultados de los niños y las niñas, sino por el contrario, deben de ser un instrumento que facilite la sistematización de la información sobre el progreso real logrado por cada uno(a) de ellos(as) y la reflexión de las potencialidades.

La evaluación de los aprendizajes infantiles, es una actividad que debe ser valorada cualitativamente; la acción evaluativa en esta etapa debe estar orientada a dirigir y lograr la consolidación de habilidades y capacidades que resultarán imprescindibles en las siguientes etapas de la Educación básica. El niño y niña en educación inicial es una persona en crecimiento, que posee características físicas, psicológicas y sociales que se encuentran en proceso de construcción, las cuales le permiten interpretar el mundo desde sus experiencias. En base a ello, la evaluación cualitativa tiene un carácter formativo, regulador y orientador porque, desde su mirada integral, permite comprobar en qué medida su desarrollo va siguiendo una secuencia evolutiva deseada, así como comprobar la eficacia de los procesos de enseñanza – aprendizaje. (Altamirano, 2015; Barajas, 2003, Castillo & Cabrerizo, 2009). En síntesis, se puede decir que:

En la Educación Inicial no se evalúa para aprobar o desaprobar, se evalúa para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas (...). El docente se convierte en facilitador y guía, respetando y observando en forma cuidadosa el desarrollo integral de sus niños y niñas, a quienes le dará la oportunidad de desarrollar la autonomía en un ambiente de juegos y movimiento, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. (Altamirano, 2015, p. 13).

Altamirano (2015) precisa la relación que existe entre la evaluación, los procesos de enseñanza – aprendizaje y el Currículo. La evaluación en este nivel, además de prestar atención al recorrido y formas de construir su propio aprendizaje de los niños y las niñas, no debe descuidar el logro de los objetivos, los cuales se encuentran expresados directamente en el Currículo. Castillo y Cabrerizo (2009) reconocen esta relación, pues señalan que el objetivo de la evaluación, en la educación infantil, es determinar el logro de las capacidades indicadas en los objetivos generales educativos, entre ellos señala el logro de determinadas competencias relacionadas con el movimiento, las manifestaciones comunicativas y de lenguaje, la convivencia y la relación social, y el descubrimiento del entorno, por mencionar algunas.

Para poder sistematizar de manera continua el proceso de logro de los niños y las niñas, en la educación infantil se hace uso de diferentes técnicas e instrumentos como: la observación, la encuesta, la entrevista y, el portafolio de los niños y las niñas. Tanto Castillo y Cabrerizo (2009) como Altamirano (2015) concuerdan que la observación es la técnica principal y la más usada en este nivel de la educación porque garantiza una mayor objetividad y seguimiento de los procesos y logros de los niños y las niñas, así como el contacto directo con las diferentes situaciones de aprendizaje. Por su parte, Gómez, Cáceres & Zúñiga (2018) mencionan que las técnicas privilegiadas en este nivel son la observación y el diario de campo, mostrando la ausencia de instrumentos focalizados y rúbricas.

Como ya ha sido desarrollado en el apartado anterior, el Currículo Nacional hace énfasis en el enfoque de evaluación formativo. Bajo esta propuesta, desde el nivel inicial, el nivel de logro de las competencias alcanzadas por los niños y las niñas debe ser contrastado con los estándares de aprendizaje y/o desempeños de edad, con el fin de identificar necesidades y plantear propósitos de aprendizaje en un determinado tiempo (Ministerio de Educación, 2016, p.42). En este proceso, también se requiere establecer criterios para recoger la evidencia de aprendizaje sobre el progreso; estos criterios se toman referentes a los estándares de aprendizaje y/o desempeño por edad, porque ofrecen descripciones de los aprendizajes en progresión. Después, se identifica cuál sería el mejor instrumento para evaluarlo y se comunican los criterios, de manera clara y anticipada, a los niños y niñas para posibilitar que alcancen el propósito de aprendizaje establecido. Tener claridad con los criterios, le permite al docente valorar

el avance de los niños y las niñas y ofrecer retroalimentación oportuna para regular su aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2016, p.43)

La propuesta del Currículo Nacional es usada también con fines de promoción, es decir, ésta se basa bajo una escala de calificación común en todos los niveles de la Educación Básica. Esta escala de calificación tiene conclusiones descriptivas del nivel de alcanzado por las y los estudiantes, que son coherentes con el enfoque formativo de evaluación por ser calificativos cualitativos. Estos se resumen en los siguientes:

**Tabla N° 2. Escala de calificación con fines de promoción para la EBR.**

Escalas	Expresión	Explicación cualitativa
Logrado destacada	AD	Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
Logro esperado	A	Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado
En proceso	B	Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo
En inicio	C	Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Fuente: Ministerio de Educación (2016: 181).

Esta escala de calificación ha sido modificada para fines de la nueva propuesta curricular ya que, como se evidencia en la Guía de Evaluación de Educación Inicial (Campoverde, 2006), la cual orientaba la evaluación de los aprendizajes propuestos del DCN, solo se identificaban tres escalas: logro previsto (A), En proceso (B), En inicio (C).

Actualmente, existe una ausencia de una guía orientadora para la evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas en la educación inicial. Lo que se presenta en el Currículo Nacional y en el programa curricular de educación inicial, son orientaciones generales para desarrollar la evaluación bajo el enfoque formativo. Sin embargo, urge la existencia de un documento orientador porque, como ya ha sido explicado, las características de los niños y niñas de edad infantil requiere precisión sobre la concepción de la evaluación en este nivel, la implementación de la evaluación formativo en el aula y, el uso del instrumento de seguimiento al desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas.

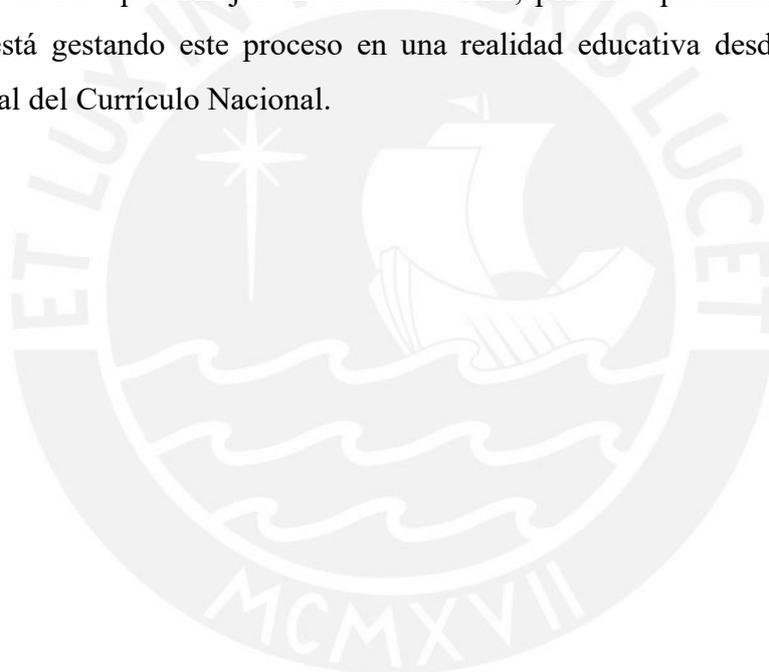
Lo anterior no es más que un reflejo de una de las problemáticas que enfrenta la evaluación en la educación preescolar cuando es sometida a cambios y/o ajustes curriculares. Desde lo expuesto por Gómez, Cáceres & Zúñiga (2018) existen algunas coincidencias detectadas a nivel internacional cuando se explora la tendencia de la evaluación formativa en la educación inicial.

La primera de ellas es acerca de “las creencias de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar”, aquí reconocen que la evaluación es cualitativa porque permite identificar los avances y dificultades que presentan sus estudiantes, sin embargo, se evidencia la ausencia de instrumentos focalizados y rúbricas. Además, que se continúan adoptando patrones tradicionales para evaluar, lo que demuestra cierta resistencia al cambio. La segunda está relacionada con la “formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes”, se logra evidenciar debilidades en la evaluación de competencias y sistematización desde la formación inicial docentes, que en ocasiones no son superadas debido a la ausencia de acompañamiento y tutoría en la formación. Finalmente, la tercera coincidencia está relacionada con la “evaluación de aprendizajes en la educación preescolar y educación infantil”, puesto que las docentes no saben cómo enfrentar la evaluación de competencias por falta de capacitación, comprensión del enfoque e instrumentos con los cuales evaluar. Asimismo, se muestra una desorientación sobre los usos y funciones de la evaluación por lo que, la mayoría de las educadoras escasas veces retroalimenta a sus estudiantes.

A partir de lo expuesto, la evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial de la educación es un proceso imprescindible para mejorar el desarrollo de competencias

en los niños y niñas, quienes deberán consolidarlas para los siguientes niveles de la educación: primaria y secundaria. Es por eso que, esta evaluación debe tener una mirada integral, la cual respete las características sociales, cognitivas y afectivas de cada niño y niñas, para evidenciar el desarrollo de su secuencia evolutiva en relación a los logros de aprendizaje; además permitir identificar la eficacia de los procesos de enseñanza – aprendizaje y actuar oportunamente en las mejoras necesarias para responder a las demandas y necesidades de los niños y las niñas.

No obstante, a pesar que la evaluación en el nivel inicial adquiere importancia para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, esta es escasamente atendida tanto a nivel internacional como nacional. Es por eso que, el desarrollo teórico sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial, permite aproximarnos a conocer cómo se está gestando este proceso en una realidad educativa desde la propuesta institucional del Currículo Nacional.



### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este segundo capítulo se presenta el diseño metodológico que da respuesta a la problemática de esta investigación. Para ello, se describe el tipo, enfoque y método de investigación, así como se plantean los objetivos que la guían; de la misma manera, se presentan las categorías y las subcategorías del estudio, la descripción de los participantes, el proceso para el recojo de información y; finalmente, el proceso de validación, aplicación del instrumento y el procedimiento para la organización de la información.

#### 1. OBJETIVOS:

Objetivo general:

- Analizar la evaluación de los aprendizajes del Currículo Nacional que desarrollan las docentes de una Institución Educativa pública de nivel Inicial del Cercado de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar el enfoque de evaluación de los aprendizajes que tienen las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel Inicial del Cercado de Lima.
- Describir la forma de evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes de nivel inicial por las docentes de una Institución Educativa Pública del Cercado de Lima.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA:**

La presente investigación es de enfoque cualitativo porque “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 360). En este caso, este enfoque permite indagar desde el contexto y sus participantes el proceso de evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas que se realiza por parte de las docentes.

Esta investigación es un estudio de caso, la cual “es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Yin, 1989; citado en Martínez, 2006, p.167). Asimismo, Durán (2012) agrega que, en el estudio de caso, el investigador puede usar una variedad de métodos para recolectar la información que necesita, y seleccionar la que le permitirá explicar o describir el evento para llegar a su comprensión. De acuerdo a ello, se explora la realidad de una Institución Educativa de nivel inicial del Cercado de Lima.

Además, el nivel apropiado para esta investigación es la descriptiva, porque tiene una menor demanda en relación a costos y conocimientos, así como de los esfuerzos, es decir, del tiempo y la capacidad de ejecución. Esta investigación se caracteriza por ser observacional y exploratoria, debido a que permite analizar la forma en cómo se manifiesta un fenómeno; de esta manera, se puede lograr identificar las formas de conductas y actitudes de las personas participantes del estudio (Behar, 2018).

## **3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:**

Como ya ha sido explicitado, con la intención de conocer y explorar cómo son los procesos de evaluación en el nivel inicial de la Educación en el Perú, es que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la evaluación de los aprendizajes del Currículo Nacional que realizan las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel Inicial?

## **4. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES O CATEGORÍAS E INDICADORES:**

En esta investigación se consideraron 4 categorías. Sin embargo, durante el proceso de análisis de la información, emergió una nueva categoría, la cual aportó información

importante para el logro del objetivo del estudio. En la siguiente tabla se detallan las categorías finales utilizadas en la investigación.

**Tabla N° 3. Categoría finales utilizadas en la investigación.**

Objetivo	Categorías	Subcategorías
Identificar el enfoque de evaluación de los aprendizajes que tiene las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel inicial del Cercado de Lima.	Evaluación del aprendizaje	Propósitos de la evaluación
	Evaluación para el aprendizaje	
Describir la forma de evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes de nivel inicial realizada por las docentes de una institución Educativa Pública del Cercado de Lima	Instrumentos	Tipo de instrumento y técnicas
	Forma de evaluación <sup>2</sup>	
	Rol de los participantes	Del docente
		Del estudiante

Fuente: Elaboración propia.

## 5. METODOLOGÍA EMPLEADA:

### 5.1. Fuentes e informantes:

En el presente estudio de caso, la fuente seleccionada fue una Institución Educativa Pública ubicada en el Cercado de Lima, la cual pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 y a la Red N°5. Las participantes en el estudio fueron 8 docentes de la institución, tanto las que laboran en el turno de la mañana como en el turno de la tarde.

Se seleccionó a estas informantes porque son maestras con quienes compartía la labor docente, en el marco de la práctica pre-profesional. En ese sentido, la accesibilidad para el desarrollo de la investigación es pertinente. Además, esta Institución Educativa actualmente se encuentra ejecutando de manera oficial el Currículo Nacional, el cual abarca la implementación del sistema de evaluación; el acercamiento a esta institución

<sup>2</sup> Formas de evaluación es la categoría emergente encontrada durante el proceso de análisis de la información recolectada.

permitirá evidenciar el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes en este marco.

Cabe señalar, que las informantes accedieron a participar de esta investigación, previo consentimiento informado. Estas docentes han recibido capacitaciones antes de aplicar el Currículo Nacional, y por ende el sistema de evaluación, en ese sentido describir y analizar su proceso es un primer acercamiento para conocer la realidad, potencialidades y dificultades que tienen las docentes de nivel inicial al ponerlo en práctica.

## **5.2. Técnicas e instrumentos:**

Las técnicas que se eligieron para el recojo de información se alinean al enfoque de la investigación, es decir, son de corte cualitativo: la entrevista y el análisis documental.

Para Hernández, et al. (2014), la revisión de documento es una fuente muy valiosa de datos cualitativos que le permite al investigador conocer las vivencias y la funcionalidad de un determinado ambiente o fenómeno. En el caso de esta investigación, hacer uso de este instrumento permitió conocer cuáles son los instrumentos de evaluación que utilizan las profesoras para evaluar el aprendizaje de los niños y niñas, así como su finalidad. El instrumento pertinente para esta técnica fue la matriz de análisis documentaria.

De la misma manera, otra de las técnicas propuestas fue la entrevista, la cual pudo “lograr una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Jenesick citado por Hernández, et.al., 2014, p.403). Además, como lo explica Hernández, et al. (2014), la entrevista se utiliza cuando el problema planteado no se puede observar y por razones de ética y complejidad es pertinente desarrollar un diálogo sobre el problema. En base a ello, la entrevista resultó ser un método pertinente para esta investigación porque permitió, mediante el discurso hablado, contrastar la práctica evaluativa que realizan las docentes con sus instrumentos de evaluación, los cuales fueron identificados mediante la revisión documentaria.

Asimismo, el instrumento a usar fue la entrevista semiestructurada porque es flexible para adaptarse a los entrevistados dando mayores posibilidades, “motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Valera-Ruiz, 2013, p. 163). En este tipo de instrumento es recomendable el uso de una guía de entrevista porque, según Báez

(2007; citado por Quintana, 2018), cumple la función de: plasmar los objetivos de la investigación, dar una estructura de partida común a todas las entrevistas y facilitar al entrevistador la orientación de las preguntas que deben ser preguntadas al informante. Partiendo de lo anterior, es que se diseñó un guion de entrevista para obtener información respecto al enfoque de evaluación que utilizan en el aula y el proceso evaluativo.

Las técnicas e instrumentos propuestos resultaron pertinentes para esta investigación porque abordaron de manera directa la información de interés a recolectar y mediaron el alcance de los objetivos planteados. De la misma manera, para asegurar la rigurosidad de la investigación se propuso realizar una triangulación de método.

Para Bertrián, Galitó, García, Jové & Macarulla (2013) la triangulación permite aumentar la validez de los resultados y disminuir los sesgos de su interpretación, además de dar una comprensión más profunda sobre la realidad estudiada. Existen diferentes formas de utilizar los procedimientos de la triangulación, entre ellas Denzin (1970, citado por Bertrián, et al., 2013) señala a la triangulación de métodos como la más empleada; en este tipo de triangulación se utilizan al menos dos técnicas dentro de un método para obtener los datos y analizarlos. Realizar esta triangulación permitió confrontar los resultados obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos utilizados y, obtener un panorama único para entender la realidad y potenciar las conclusiones a las que se llegaron.

### **5.3. Procedimiento, procesamiento y análisis de datos:**

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se inició con el contacto de la Institución Educativa para garantizar la viabilidad de la investigación. Este acercamiento se llevó a cabo en una de las jornadas pedagógicas, en donde se puso en conocimiento tanto a la directora como las docentes el propósito de la investigación y se les solicitó su colaboración para recolectar la información por medio de las entrevistas y la revisión de sus documentos de evaluación. Asimismo, se les explicó que se seguiría un protocolo ético mediante el consentimiento informado (Anexo 3), la confidencialidad y anonimato de la información. Las docentes se mostraron interesadas en colaborar con la investigación, para ello, se acordaron dos reuniones, según su disponibilidad de tiempo, para realizar la aplicación de los instrumentos.

En segundo lugar, se elaboró los instrumentos de investigación, los cuales fueron una guía de entrevista y una matriz de análisis documental (Ver anexo 1 y 2). Estos

instrumentos fueron sometidos a una evaluación de jueces para garantizar la validez y fiabilidad de las preguntas, categorías y subcategorías a utilizar para el recojo de información. Para ello, se solicitó la colaboración de 3 jueces expertos en el tema, mediante una solicitud de participación vía correo electrónico. Una vez aceptada su colaboración, por el mismo medio, se entregó la ficha de validación donde indicaron la pertinencia, claridad y suficiencia de los instrumentos. Asimismo, se consideraron las sugerencias para cada instrumento. Para este procedimiento, accedieron a participar 3 docentes:

- Magíster en Educación con mención en Currículo y Licenciada en psicología con mención en psicología Educaciones. Tiene experiencia en temas de evaluación de los aprendizajes, así como en el diseño de programas instruccionales y currículo.
- Magister en Psicopedagogía y Licenciada en Educación. Destaca su labor en la Docencia Universitaria, a nivel de posgrado, práctica final y pregrado. Tiene experiencia en el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación estandarizada.
- Doctora en Sociedad de la Información y del Conocimiento, Magister en Tecnología Educativa y Licenciada en Educación. Tiene experiencia en la formación docente y la evaluación para el aprendizaje.

A partir de la sistematización de los resultados de cada juez, se realizaron las modificaciones pertinentes para la funcionalidad de los instrumentos.

En tercer lugar, se realizó la aplicación de los instrumentos, los cuales se dieron en dos fechas. En la primera fecha, se realizó la presentación del protocolo de consentimiento informado y la aplicación de la matriz de análisis documental. Las docentes firmaron la carta de consentimiento informado que se les entregó previamente, lo cual dio luz para proceder con la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se acordó la segunda fecha para ejecutar la guía de entrevista.

En cuarto lugar, para realizar el análisis de los datos, se sistematizó la información en función de las sub categorías propuestas ad-hoc: propósitos de evaluación, técnicas e instrumentos, rol del estudiante y rol del docente. Se inició con el análisis documental, para el cual se creó una matriz de vaciado de datos para organizar la información (Ver Anexo 4) y en la que se codificaron los documentos e identidades de las docentes. En el caso de las entrevistas se realizó el mismo procedimiento previa transcripción de las

mismas (Ver Anexo 5), se utilizaron colores para resaltar expresiones comunes y diferentes respecto a una categoría entre las docentes. Durante la sistematización de la información, se encontró una categoría emergente que aportó información relevante para responder al objetivo principal de la investigación. Esta categoría está relacionada con las formas de evaluar de las docentes; mediante ella se pudo contrastar los procesos que realizan en la evaluación con las orientaciones dadas por el CNEB.

Desde las posturas teóricas, en la investigación cualitativa existen dos tipos de categorías: las deductivas y las inductivas. En el primer caso, las categorías deductivas son aquellas que están pensadas desde el comienzo de la investigación y con la elaboración del marco teórico se van modificando y afianzando hasta quedarse con aquellas que permitirán recopilar y resolver la pregunta de investigación planteada. En el segundo caso, las categorías deductivas son aquellas que surgen durante la información recolectada y la indagación teórica, para ampliar lo inicialmente planteado. (Cisterna, 2005; Herrera, Guevara, Munster de la Rosa, 2015; Díaz, 2018)

En quinto lugar, mediante la triangulación de método, ya con las categorías finales organizadas con la información correspondiente, se procedió a contrastar la información para verificar la coherencia entre el discurso de las docentes, sus documentos de evaluación y la teoría.

Finalmente, se presentan las conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, así como las recomendaciones a presentar a la I.E y futuras investigaciones que quieran continuar con esta línea de trabajo.

## **6. COMPONENTE ÉTICO**

La presente investigación requiere de la participación de seres humanos porque serán quienes forman parte de los procedimientos como la aplicación de una entrevista y la revisión de algunos de sus documentos de evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas de nivel inicial. Es por eso que, para mantener el componente ético de la investigación y salvaguardar la integridad y bienestar de los sujetos involucrados, es que se explican las medidas que se tomaron para cumplir con los principios éticos propuestos por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad.

En el caso de este estudio, se cumple con asegurar los 5 principios para el trabajo con seres humanos, que se encuentran en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016): (i) El principio del

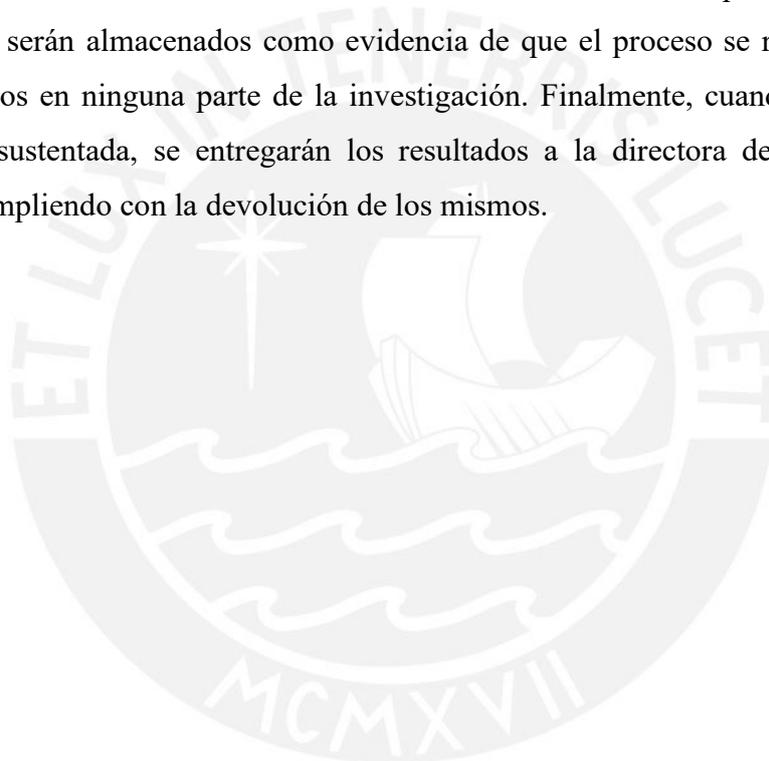
respeto por las personas, el cual reconoce la autonomía de cada participante y, le otorga al investigador la responsabilidad de comunicar el propósito y finalidad de su investigación. (ii) el principio de beneficencia y no maleficencia, el cual busca asegurar el bienestar de los participantes, a través del esfuerzo del investigador por disminuir o compensar posibles efectos adversos o maximizar los beneficios que su investigación traiga consigo. (iii) el principio de justicia, en el cual se toman precauciones para evitar sesgos y evitar prácticas injustas; todos los participantes son reconocidos como sujetos de derechos. (iv) el principio de integridad científica, en el que se debe explicitar de forma honesta y veraz sobre el uso y conservación los datos recolectados. Finalmente, (v) el principio de responsabilidad, el cual implica asumir de forma consciente la responsabilidad científica y profesional ante la sociedad, es decir, que se debe asumir la responsabilidad absoluta de la investigación sin delegar funciones ni instrucciones a otras personas que no se encuentren calificadas para desempeñarlas. Esto implica, considerar las consecuencias que puedan traer la realización y difusión de la investigación, así como garantizar que el equipo de trabajo, si hubiese, esté capacitado para asumir las responsabilidades del estudio.

Frente a ello, es que desde el diseño de esta investigación se ha buscado respetar estos principios éticos mediante la implementación de mecanismos de protección apropiados que garanticen los derechos y bienestar de los participantes. Es por eso que, en primer lugar, se realizó un acercamiento con la directora de la Institución Educativa y las docentes para comentarles sobre el propósito de la investigación, y obtener el permiso para desarrollarla en su espacio. Asimismo, se les comentó sobre los instrumentos de recolección de datos (entrevista y revisión documental) y las formas de su registro (anotaciones y grabaciones de audio). Luego, se inició con el protocolo de consentimiento informado a los participantes, en el que se detalla la naturaleza del estudio y, se especifica que el uso de la información será utilizado únicamente para esta tesis. En esta parte, también se precisó que su participación es voluntaria, que pueden o no responder las preguntas que crean pertinentes, otorgar los documentos que se consideren oportunos y detener este proceso en el momento que lo deseen. Además, para mantener la confidencialidad, sus datos se mantuvieron en anonimato, por lo que se utilizó una codificación para que no puedan ser reconocidos en los resultados de la investigación. Posteriormente, la entrevista fue transcrita en una copia fiel de la información detallada por las docentes.

Con la intención de mantener el bienestar de los participantes, es que se ha elaborado una guía de entrevista con preguntas claras y que no puedan generar malestar ni incomodidad en los participantes, y si a pesar de ello, durante la entrevista se sintieran incómodos, se cambiaría la pregunta o se detendría el proceso.

Para evitar sesgos en la investigación, se utilizó la estrategia de la triangulación de métodos, la cual contrastará la información desde dos técnicas diferentes: la entrevista y la revisión documentaria. De la misma manera, para salvaguardar la fiabilidad de la información y asumir de manera adecuada y responsable los procesos descritos, la autora de esta tesis fue quien dirigió cada una de las actividades de este trabajo.

Los protocolos del consentimiento informado firmado por las docentes participantes, serán almacenados como evidencia de que el proceso se realizó, más no serán expuestos en ninguna parte de la investigación. Finalmente, cuando la tesis esté finalizada y sustentada, se entregarán los resultados a la directora de la Institución Educativa cumpliendo con la devolución de los mismos.



## IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se da respuesta a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo es la evaluación de los aprendizajes del Currículo Nacional que realizan las docentes de una Institución Educativa Pública de nivel inicial? Para ello, se ha sistematizado la información obtenida a partir del análisis documental y el guion de entrevista. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

### 1. FORMA DE EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL INICIAL.

#### 1.1. Forma de evaluar de las docentes

A partir del análisis de los datos recolectados por los instrumentos, se encontró una categoría emergente que aporta información importante para los objetivos de este estudio. Esta categoría está relacionada con la forma en cómo las docentes evalúan.

Las docentes consideran que el primer paso en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas es la observación. A continuación, lo señalado:

*"es una evaluación que se realiza... primeramente observando... observando minuciosamente, cautelosamente, detenidamente" (PJ\_TM1)*

*"Primero tenemos que observarlos, la observación." (PS\_TM2)*

*"La observación, ese es el primer paso ¿no?" (PME\_TM3)*

*"Claro, todo el proceso de evaluación hay que estar observando a cada niño, hay que estar observando porque ahora la evaluación es descriptiva ¿no?" (PJ\_TM4)*

*"yo estoy observando en todo momento, tanto en el espacio interno y externo" (PE\_TT2)*

*"Bueno, desde el inicio ¿no? observo, voy apuntando" (PG\_TT4)*

Además, señalan que seleccionan grupos de estudiantes para focalizar la evaluación en ellos y ellas:

*"Escogemos por grupos y, tenemos que tener en cuenta la edad de ellos y los avances, cómo yo los he ido seleccionando según las características de cada uno... de cada uno de ellos para poder evaluar, de 4 en 4 o de 5 en 5 ¿no?" (PS\_TM2)*

*"Siempre tengo un grupo de niños a los que les toca evaluarlos ¿no? (...) ellos los observo más" (PG\_TT4)*

Las docentes hacen énfasis en evidenciar cuál es el interés del niño para poder seleccionar las competencias y los desempeños a alcanzar y, poder planificar actividades que les permita evaluar su logro. Ellas refieren que:

*"De ahí veo qué es lo que ellos tienen interés ¿no? O de algún interés que yo observo en ellos trato de buscar materiales pertinentes para poder lograr y escojo qué es lo que quiero evaluar en ese momento, presento los materiales, los observo, los veo y, veo si es que han logrado o no han logrado y que hay que reforzar. (...) preparamos los materiales, el ambiente, y después vemos pues" (PS\_TM2)*

*"esa competencia va a ser de acuerdo a lo que yo he observado en los niños., porque los proyectos se desarrollan de acuerdo a las necesidades, intereses del niño. (...) Entonces, yo ahí voy a recién seleccionar mis competencias que apunten a lo del cuerpo ¿no? Entonces eso va a depender también de la necesidad e intereses de los niños" (PME\_TM3)*

*"Primero nosotros hemos seleccionado... hemos seleccionado los posibles proyectos, con los niños vemos las actividades y ya tenemos seleccionadas algunas competencias pero que las ajustamos según las actividades que se han... al final consensuado con los niños ¿no?, que más o menos tienen que apuntar a lo que queremos lograr. " (PL\_TM5)*

*"Primero planifico (...) O sea, partimos del interés del niño, porque siempre el niño tiene interés en algo ¿no? Entonces yo observo (...) Entonces yo de ahí parto del interés del niño (...) de ahí ya pues, hago... selecciono mis competencias, mi estándar, que es en lo que es en mi ciclo, y después lo que es mi desempeño ¿no? Mi desempeño que es muy importante. Y las evidencias, que bueno... Mira, primero yo como te digo, primero parto del interés del niño, luego hago mis competencias, luego mis estándares y luego mis desempeños" (PE\_TT2)*

*“Después de la motivación, voy viendo cuáles son sus saberes previos; después de los saberes previos, voy viendo cuál es este... el desempeño a realizar la actividad o la acción propuesta por ellos ¿no?” (PN\_TT5)*

Finalmente, señalan que realizan una evaluación posterior para corroborar el alcance o potencialidades de los niños y niñas; de esta manera reconocen que el logro y evaluación de la competencia es progresivo. Manifiestan que:

*“Volvemos a evaluar si es que se logró, qué es lo que faltó, que es lo que falló... bueno, para poder lograr eso.” (PS\_TM2)*

*“en otra oportunidad, si vuelvo a hacer eso, yo ya sé quiénes son los quienes necesitan de mi ayuda y con quienes tengo que seguir reforzando eso...” (PME\_TM3)*

*“Los niños van ingresar de una manera en un bimestre y en el segundo bimestre debe haber un cambio porque la maestra como te digo ha estado ahí monitoreando, ha estado observando” (PJ\_TM4)*

*“Pero sí tenemos que ir registrando para saber cuál es el avance de cada niño y al final de la... del proyecto poder hacer el vaciado de cómo va el avance del logro de las competencias... perdón de los desempeños (...).” (PL\_TM5)*

A continuación, se expone un cuadro comparativo del proceso de evaluación que el Ministerio de Educación orienta para la evaluación de sus competencias propuestas:

**Tabla N° 4. Cuadro comparativo proceso de evaluación según la propuesta del Ministerio de Educación (2016) con el realizado por las docentes.**

	<b>Ministerio de Educación (2016)</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Proceso de evaluación</b>	Comprender la competencia por evaluar	No se ha registrado esta información
	El estándar de aprendizaje del ciclo	Ha sido evidenciado en la entrevista y en el análisis documental
	Seleccionar o diseñar situaciones significativas	Ha sido evidenciado en la entrevista y en el análisis documental
	Utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos.	No lo realizan
	Comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación	No lo realizan

	Valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias	Se realiza parcialmente
	Retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades indicadas	Se realiza parcialmente

Fuente: Elaboración propia.

Durante la entrevista, no se registró información que evidenciara si las docentes comprenden en su complejidad las competencias que seleccionan para evaluar a los niños y las niñas. No obstante, a nivel de sus instrumentos que utilizan, las docentes hacen uso de los estándares de aprendizaje para identificar en dónde se encuentra el estudiante y qué es lo que necesita para alcanzar el logro total de la competencia. De la misma manera, el diseño de situaciones significativas se evidencia en su totalidad.

Con relación a los criterios de evaluación para construir instrumentos, al realizar el análisis documental se evidenció que hay ausencia de ellos, puesto que no se precisan si se adaptan. Éstos son considerados como el desempeño. Además, las docentes no comunican a sus estudiantes en qué van a ser evaluados o cuáles son los criterios de evaluación.

Por su parte, las docentes realizan una valoración parcial de cada estudiante a través del registro de información que obtienen mediante los instrumentos que utilizan. De manera informal, se rescata el uso de la autoevaluación y coevaluación como parte de este proceso. Es por eso que, se considera parcial porque no se evidencia rigurosidad al comparar el desempeño del estudiante con el nivel esperado de la competencia al final de cada ciclo, lo que les permitiría identificar dificultades y/o brechas para alcanzar la competencia.

Finalmente, las docentes realizan un proceso parcial de retroalimentación con sus estudiantes. Éste solo describe algunos logros o progresos según las actividades realizadas, sin basarse en criterios claros ni modelos de trabajos o procedimientos que le permitan al estudiante revisar o corregir lo realizado. Algunas expresiones de las docentes sobre la retroalimentación que realizan a sus estudiantes:

*"Ah ellos para ver si es que ellos lo lograron ¿no? (...) "¡Bravo! ¡Ya lo hizo sola, eh! " ¡ehh, miss, sí!" ella también se siente feliz, y a la vez también informamos a su mamá: "señorita hoy día comió solita". Entonces ya, también es bueno para que la mamá en casa refuerce y la*

*felicite, entonces ella vuelva a hacer eso ¿no? (...) En el momento que ya lo logró..." (PS\_TM2)*

*"Ah ya, entonces, este... les digo ¿no? Por ejemplo: "¿Por qué creen ustedes que (niña) no empujó el vaso? a ver, (niña) ¿tú puedes decirnos?" "No, es que estaba muy duro", decía ella (...) Si, a veces comunico cosas, y les digo "a ver, ustedes ¿qué piensan?" ... no es solamente decirles a los niños que "sí tú puedes" sino que tratar de alentarlos a que lo hagan. Si, alentarlos si "si puedes" pero ayudándolo" (PME\_TM3)*

*"permite que la maestra también le diga de una manera... no para bajarle su autoestima, sino de una manera sutil, de una manera comprensiva ¿no? Acorde, que los niños están... que le faltan ciertas cosas ¿no? Entonces el niño, no le decimos "no, no sabes" sino "¿qué te parece si puede mejorar? Si le pones esto..." (PJ\_TM4)*

*"Yo vi, claro, antes de eso yo hablo con el niño, porque el niño entiende ¿no? Entonces le digo: "mira hijito, ¿sabes qué? tu, tú ya no eres bebe, tú ya eres un niño grande, entonces tú... este pañal ya no tienes que usarlo, mira ahí, hay un bacín, hay un wáter para que tú mismo... mira a tus compañeros ve" ... le llevo para que ellos observen (...) "Le felicite, ¡uy le aplaudí! "¡Uy que bien, mira lo hiciste lo hiciste! ¿Vas a usar pañal?" le pregunté" (PE\_TT2)*

*"Solamente que lo logró, que estuvo excelente las ideas que nos dio, los voy motivando con ciertas palabras de aliento y, si tienen que mejorar algo, también... la próxima lo harán mejor" (PN\_TT5)*

Como lo expresa el Ministerio de Educación (2016) una retroalimentación eficaz es "otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindarle elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad o que los puedan distraer de los propósitos centrales" (p. 104). Con ello, se evidencia que las docentes necesitan profundizar en la manera en cómo realizarán la retroalimentación para sus estudiantes y el propósito de la misma. La retroalimentación de los docentes debe apuntar a ajustar los aprendizajes de los niños y las niñas con la finalidad de otorgarles información importante que les permitan alcanzar los logros esperados. (Melmer, Burmaster y James, 2008). Para esto, es necesario que las docentes tomen conciencia de la competencia de los estudiantes, les den respuestas y pautas puntuales para reducir las brechas de su situación actual y lograr el nivel esperado, motivando al estudiante y, finalmente, haciendo un monitoreo de este proceso. (Bruno y Santos, 2010; McMillan,

2001) Todo lo anterior se consideraría un proceso de retroalimentación eficaz como parte de una evaluación formativa.

## 1.2. Técnicas de evaluación e instrumentos

La mitad de las docentes identificaron, durante la entrevista, la observación como la técnica principal para la evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas. Ellas expresaban:

*“Utilizamos qué instrumentos... la observación” (PS\_TM2)*

*“La observación me permite ver cómo va el niño y cuáles son sus debilidades y sus fortalezas” (PME\_TM3)*

*“La técnica va a ser la observación” (PJ\_TM4)*

*“Mi evaluación es mi observación” (PE\_TT2)*

Y, a pesar que no todas las docentes identificaran a la observación como su técnica de evaluación, el contraste del análisis documental con la entrevista, evidenció el uso de instrumentos de evaluación a partir de ésta, como: la lista de cotejo, el portafolio, el anecdotario, el cuaderno de campo y la ficha de observación.

*“Hay una lista de cotejo (...) que nosotros hacemos... como una prueba de entrada (...) un cuaderno de campo (...) las fichas de observación” (PJ\_TM1)*

*“El anecdotario que nos sirve, de repente, para la parte social” (PS\_TM2)*

*“Y a veces el anecdotario, cuando, por ejemplo, tiene ocurrencias” (PME\_TM3)*

*“Los instrumentos son... los que te digo (...) el anecdotario, el cuaderno de campo” “entonces voy a mirar mi portafolio. Es una manera de registrar, es un instrumento muy importante” “La evaluación de entrada que es la lista de cotejo” (PJ\_TM4)*

*“Utilizamos la lista de cotejo, la guía de observación (...) y el portafolio” (PL\_TM5)*

*“Y aparte mi anecdotario (...) a veces lo uso el cuaderno de campo, no es necesario, pero normalmente en la evaluación uso mi instrumento, y mi anecdotario” (PE\_TT2)*

*“Observaciones de los anecdotarios, más la hoja de observación” (PG\_TT4)*

*“Tenemos en base al portafolio” (PN\_TT5)*

La observación es reconocida por Castillo y Cabrerizo (2009) y Altamirano (2015) como la técnica principal y la más usada en el nivel inicial, porque facilita el seguimiento de los procesos y logros que los niños y niñas van adquiriendo a lo largo de la enseñanza – aprendizaje mediante su registro. Se pone en evidencia que las docentes utilizan técnicas e instrumentos apropiados de acuerdo a la propuesta curricular por competencias y el enfoque de evaluación del CNEB. A continuación, y de acuerdo con el análisis documental realizado, se desarrollan los principales instrumentos utilizados por las docentes:

### *1.2.1. Lista de cotejo:*

El análisis documental se identificó que las docentes utilizaban la lista de cotejo como un instrumento para desarrollar la evaluación diagnóstica. La lista de cotejo que han elaborado las docentes es un cuadro en el que se han colocado competencias y desempeños a evaluar por cada área, durante el primer periodo de escuela. A partir de ello, las docentes planifican actividades para evidenciar e identificar el nivel de logro de los niños y las niñas en los desempeños seleccionados. Posteriormente, se realiza un vaciado de datos en una matriz donde se coloca “sí” y “no” en cada desempeño seleccionado. Algunas docentes elaboraban como resultado de la lista de cotejo, una descripción cualitativa de la información recolectada.

La lista de cotejo, como lo expone Drago (2017) y Pérez, (2018), es un instrumento que contiene enunciados específicos de evaluación, en los que se marca la presencia o ausencia de éstos con apoyo de una escala dicotómica. Es considerada como un instrumento de la evaluación diagnóstica, por su carácter formativo y continuo, ya que permite verificar y monitorear el proceso del estudiante como poner al descubierto sus necesidades. En el siguiente cuadro se realiza una comparación entre los elementos de la lista de cotejo de las docentes con el de la literatura:

**Tabla N° 5. Cuadro comparativo de la lista de cotejo planteado por Drago, C (2017) y Pérez, C. (2018) y el instrumento utilizado por las docentes.**

	<b>Drago, C. (2017) y Pérez, C. (2018)</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Documentos de las docentes donde se presentan los hallazgos</b>
<b>Lista de cotejo</b>	Define qué desea evaluar/objetivo de evaluación	No se evidencia	Lc_PJ1; Lc_PSM2; Lc_PMEM3; Lc_PJM4; Lc_PLM5; Lc_PET2; Lc_PGT4; Lc_PNT5)
	Define la técnica o estrategia de evaluación	Se evidencia. Utilizan la planificación de actividades de aprendizaje	(Lc_PJ1; Lc_PSM2; Lc_PMEM3; Lc_PJM4; Lc_PLM5; Lc_PET2; Lc_PGT4; Lc_PNT5)
	Aspectos administrativos/antecedentes	Se evidencia	(Lc_PJ1; Lc_PSM2; Lc_PMEM3; Lc_PJM4; Lc_PLM5; Lc_PET2; Lc_PGT4; Lc_PNT5)
	Establece criterios específicos de evaluación/indicadores	No se evidencia. Se coloca el desempeño sin precisar ni adaptar	(Lc_PJ1; Lc_PSM2; Lc_PMEM3; Lc_PJM4; Lc_PLM5; Lc_PET2; Lc_PGT4; Lc_PNT5)
	Establece la escala dicotómica	No se evidencia	Lc_PJ1; Lc_PSM2; Lc_PMEM3; Lc_PJM4; Lc_PLM5; Lc_PET2; Lc_PGT4; Lc_PNT5)
	Observaciones	No se evidencia	(Lc_PJ1; Lc_PSM2; Lc_PMEM3; Lc_PJM4; Lc_PLM5; Lc_PET2; Lc_PGT4; Lc_PNT5)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla se puede identificar que el instrumento que las docentes utilizan para recolectar información diagnóstica de sus estudiantes y que reconocen como “una lista de cotejo”, no cumple con los elementos del instrumento como tal. Se pone al descubierto que las docentes tienen un desconocimiento sobre las características este instrumento de evaluación.

### 1.2.2. Portafolio

El portafolio es uno de los instrumentos de mayor frecuencia considerados en la evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas por las docentes. Este instrumento de evaluación, solo es utilizado por las docentes de Ciclo II. Durante el análisis documental, se pudo observar que el portafolio contenía, a manera de recopilación, los trabajos que los niños y las niñas han elaborado a lo largo del periodo académico. Se observó también que las docentes utilizaban calificaciones cualitativas (A, B, C) así como expresiones de “muy bien” para valorar los trabajos de sus estudiantes.

El portafolio, según Drago (2017) y Yela (2011), es un instrumento que facilita la recopilación de evidencias y/o productos elaborados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es utilizado para que los estudiantes monitoreen sus progresos y se fomente la reflexión sobre sus propios avances en el aprendizaje. Por último, el portafolio es considerado una técnica de evaluación semiformal (Secretaria de Educación Básica, 2012; Rosales, 2018; Quintana, 2018) porque requiere de una calificación y el estudiante toma conciencia de ello, relacionándola con una actividad de evaluación.

En el siguiente cuadro se presentan las características del portafolio y la funcionalidad que le dan las docentes en comparación con la literatura:

**Tabla N° 6. Cuadro comparativo del portafolio por Drago (2017) y Yela (2011) y la funcionalidad que le dan las docentes.**

Lista de cotejo	Drago (2017) y Yela (2011),	Hallazgos	Documentos de las docentes donde se presentan los hallazgos
Pauta y/o propósito de las evidencias		Se evidencia	(P_PJM4; P_PLM5; P_PGT4; P_PNT5)
Instrumento propio de evaluación		No se registra	(P_PJM4; P_PLM5; P_PGT4; P_PNT5)
Revisión constante		Se evidencia.	(P_PJM4; P_PLM5; P_PGT4; P_PNT5)

Fuente: Elaboración propia.

En base a la tabla expuesta, se ha demostrado que las docentes tienen claro las pautas y evidencias que contendrá el portafolio porque se registra una selección de trabajos y producciones de los estudiantes. Además, se observa la presencia de

revisiones constantes por parte de la docente, mediante sellos o con calificaciones cualitativas. Sin embargo, no se ha encontrado la existencia de un instrumento de evaluación propia del portafolio. En ese sentido, se pone en cuestionamiento la finalidad del portafolio en el uso de la evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas puesto que, ni durante la entrevista y el análisis documental se ha recopilado información que evidencie su uso como monitoreo o progreso de los aprendizajes.

### *1.2.3. Anecdótico:*

Respecto al uso del anecdótico, cuando se aplicó la matriz documentaria 7 docentes manifestaron hacer uso de este instrumento. Sin embargo, cuando se solicitó la revisión de su instrumento, cuatro docentes (PME\_TM3, PJ\_TM4, PG\_TT4 y PN\_TT5) manifestaron que no lo utilizaban para realizar registros, ya que la responsable de éstos eran sus auxiliares. Las docentes que utilizan el anecdótico (PL\_TM5, PS\_TM2 y PE\_TT2) indican que en él describen las incidencias que ocurren con algunos niños y niñas, y la forma en cómo intervinieron; también, hacen descripciones positivas, logros destacados y dificultades del niño para informar a los padres de familia.

La Secretaría de Educación Pública de Guanajuato (2017) considera que el anecdótico “es una ficha breve donde se describen hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes acerca de un estudiante” (p.10) con la finalidad de identificar conductas que requieren de explicación o diagnóstico. A continuación, se realiza un cuadro comparativo entre las características de la literatura y el instrumento de la docente.

**Tabla N° 7. Cuadro comparativo del Anecdotalio por la Secretaria de Educación Pública de Guanajuato (s/f) y el instrumento utilizado por las docentes.**

	<b>Secretaria de Educación Pública de Guanajuato (s/f)</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Documentos de las docentes donde se presentan los hallazgos</b>
<b>Anecdotalio</b>	Datos de identificación: datos que personalicen el instrumento	Se evidencia	(A_PSM2; A_PLM5; A_PET2)
	Datos del contexto: Ambiente en el que se desarrolla la situación	No se evidencia	(A_PSM2; A_PLM5; A_PET2)
	Anécdota: descripción del comportamiento observado a modo de relato. Sin juicios ni opiniones	Se evidencia	(A_PSM2; A_PLM5; A_PET2)
	Interpretación de lo observado: lo que el docente hace en la situación	Se evidencia	(A_PSM2; A_PLM5; A_PET2)

Fuente: Elaboración propia.

Se logra evidenciar que existe una incoherencia en el discurso hablado y la práctica de las docentes, puesto que no todas utilizan el anecdotalio para sus registros a pesar de haberlo manifestado como instrumentos de evaluación durante la entrevista. No obstante, las 3 tres docentes que hacen uso de él, han demostrado tener claridad en su propósito y uso del mismo, ya que, como se expone en la tabla, desde su elaboración y aplicación cumplen con la propuesta teórica.

### **1.3. Otras técnicas e instrumento de evaluación hallados**

La entrevista y el análisis documental han facilitado reconocer el uso de otras técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas por la docente, como: la escala de valoración, la entrevista, la autoevaluación y la coevaluación.

#### *1.3.1. La escala de valoración*

Tres de las docentes (PJ\_TM4, PL\_TM5 y PG\_TT4) utilizan como instrumento una escala de valoración. Durante la revisión documentaria, se evidenció que esta escala está construida por dos afirmaciones: “si lo hace” y “lo hace con ayuda”. Este instrumento le permite a la docente corroborar cómo ha logrado la y el estudiante realizar la acción planificada.

La escala de valoración es una lista de indicadores o criterios con las que se busca establecer el grado o progreso a evaluar de un proceso de aprendizaje. Éstas pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas. (Drago, 2017; Yela, 2011). Los autores señalan características esenciales del instrumento, es por eso que se presentará un cuadro comparativo para evidenciar la pertinencia del instrumento de las docentes.

**Tabla N° 8. Cuadro comparativo de la escala de valoración por Yela (2011) el instrumento utilizado por los docentes.**

	<b>Yela (2011)</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Documentos de las docentes donde se presentan los hallazgos</b>
<b>Escala de valoración</b>	Se define la competencia a evaluar	No se evidencia en el instrumento. Se evidencia como parte de la planificación de la actividad	(Ev_PJM4; Ev_PLM5; Ev_PGT4)
	Se identifican los indicadores para evaluar la competencia. Se describen como aseveraciones o preguntas que se refieran a aspectos observables	No se evidencia. Se colocan las competencias sin adaptar ni desagregar	(Ev_PJM4; Ev_PLM5; Ev_PGT4)
	Se decide qué tipo de escala utilizar	Se evidencia. Escala descriptiva	(Ev_PJM4; Ev_PLM5; Ev_PGT4)
	Se describe la calidad esperada en una gradación descendente.	No se evidencia. Solo se presentan dos afirmaciones	(Ev_PJM4; Ev_PLM5; Ev_PGT4)

Fuente: Elaboración propia.

Como se expone en la tabla, el documento referido como escala de valoración utilizada por las tres docentes muestra la ausencia de las características principales del instrumento. Es decir, no se identifica la presencia de la competencia a evaluar, de indicadores en acciones observables, ni de progresiones esperadas para evidenciar el alcance de la competencia. Por lo tanto, la información recogida por este documento no sería objetiva para evaluar el progreso de los aprendizajes de los niños y niñas.

### 1.3.2. La entrevista

Durante la entrevista, seis de las docentes (PS\_TM2, PJ\_TM4, PE\_TT2, PME\_TM3, PG\_TT4 y PN\_TT5) manifestaron que utilizaban la entrevista como instrumento de evaluación, sin embargo, no utilizaban una guía para realizarla. Añadieron que, hacían uso de esta técnica cuando necesitaban dar a conocer a los padres sobre alguna situación específica de sus hijos o al finalizar el trimestre, cuando se entrega el informe de progreso.

La entrevista en la educación, según Morga (2012), tiene como propósito “identificar las principales problemáticas que aquejan al estudiante; otros propósitos de la misma es distinguir las conductas y condiciones contextuales y personales asociadas a dichas problemáticas con la intención de orientar las intervenciones” (p.27). En base a ello, ésta debe de ser planificada y debe orientar a la toma de decisiones. Se recomienda utilizar esta técnica como herramienta de evaluación diagnóstica.

En contraste con lo expuesto, las docentes que utilizan la entrevista lo hacen para comunicar resultados o situaciones específicas de los niños (ya sea de conducta o de progreso), más no para obtener información que les permita orientar e intervenir en el aprendizaje del niño y la niña.

### 1.3.3. La autoevaluación:

En el análisis documental, también se pudo identificar que una docente hace uso de un instrumento para facilitar la autoevaluación de sus estudiantes. Este instrumento se presenta de dos maneras: es una escala numérica del 1 al 5; y la otra mediante tres emojis: una feliz, confundido, triste. Según lo explicado por la docente, este instrumento le permite al niño y la niña autoevaluarse después de una actividad desarrollada. A continuación, se detalla lo expuesto:

*"tengo una fichita donde ellos se autoevalúan ¿no?, entonces ellos marcan "le gustó la actividad, sí o no", a veces marcan cara feliz o cara triste ¿no? El otro es que "del 1 al 5 marquen cuánto creen que han aprendido", por ejemplo, de los animales del mar, cuánto sabían y cuando han aprendido, algunos te marcan 3 algunos te marcan 5" (PL\_TM5)*

Además, durante la entrevista, se pudo evidenciar que este instrumento de autoevaluación le sirve para intervenir y continuar mediando esta reflexión de sus estudiantes, como, por ejemplo:

*"Cuando el niño, por ejemplo, me marcó en la ficha que te digo triste, yo le digo "por qué me has marcado esto" "ay por qué me fue muy difícil para mí" ¿no? Entonces ellos mismos te dicen que le fue difícil que le costó, entonces ellos mismos te dicen por qué no han estado tan contentos" (PL\_TM5)*

De esta manera, podemos comprender que la autoevaluación es una técnica que le otorga al estudiante un rol activo en su evaluación, ya que lo involucra en la misma. Ésta tiene como propósito lograr que el estudiante reconozca sus fortalezas y aspectos a mejorar mediante la reflexión de su desempeño durante su propio aprendizaje y la valoración de sus procesos y actuaciones. Para ello, las docentes le ofrecen al estudiante criterios de logros que le ayudará al estudiante regular su aprendizaje. (Quintana, 2018; Ministerio de Educación de Chile, 2006, Castillo & Cabrerizo, 2009; Pimienta, 2008; Secretaria de Educación Básica, 2012).

Cabe resaltar que, tres docentes (PME\_TM3, PJ\_TM4 y PN\_TT5) también favorecen la autoevaluación en sus estudiantes, a pesar de no haber explicitado el uso de un instrumento para realizarla. Esto lo hacen complementario con la metacognición. Expresan lo siguiente:

*"Porque las preguntas que uno le hace, o sea... despiertan su sentido crítico (...) Porque los niños, como te digo, van expresando. O sea, lo que ellos piensan y analizan ¿no? Entonces el... está despertando su sentido de... analizando sus cosas, de las cosas que hace ¿no?" (PME\_TM3)*

*"Ellos mismos, este... se autoevalúan ¿no? Cuando hacemos, este... cuando hacemos la metacognición nos acercamos "a ver ¿qué aprendiste?" ellos a veces dicen "no miss, a mí no me gustó" o "no supe" o "no quise hacer esto" "¿por qué?" entonces ellos dan sus opiniones, sus puntos de vista" (PJ\_TM4)*

*"los niños toman conciencia... toman conciencia de sus logros, dificultades y qué es lo que les falta ¿no? Al tener una... comunicación asertiva con la maestra, al tener una buena comunicación con sus compañeros, ellos mismos, este... se evalúan" (PJ\_TM4)*

*"cuando hacemos la metacognitiva ¿no? Cuando terminamos la sesión, evaluamos los procesos (...) ¿Qué te pareció? ¿Qué aprendiste? ¿Qué te pareció? También formarles un conflicto cognitivo a los chicos ¿no? Para que ellos también vean, si realmente ellos han entendido (...) Entonces hay que estar formulándoles esas preguntas para que el niño tome conciencia y ver hasta donde salga." (PJ\_TM4)*

*"Bueno ellos se autoevalúan pues, se ponen una carita feliz o no se pone una carita feliz, me dicen si están contentos o no con la actividad, si les agradó o no las actividades " (PN\_TT5)*

Este proceso de autoevaluación, se complementa con la metacognición ya que, las docentes mediante preguntas, comentarios u observaciones incrementan la capacidad de pensar y reflexionar de las y los estudiantes haciéndolo más conscientes de las acciones que realizan. De acuerdo a Pramling (citado por Sandía, 2004) uno de los elementos de la metacognición, es el diálogo metacognitivo, en el cual la docente trata de concientizar a las y los alumnos sobre su aprendizaje por medio de preguntas divergentes. Además, en este proceso, es importante realzar la comunicación que se gesta entre el docente y el alumno, ya que el lenguaje se presenta como elemento mediador del aprendizaje, haciéndole comprender al estudiante sus reales potencialidades y limitaciones con la intención de resolver una determinada situación monitorearlo y evaluarlo.

En concordancia con lo anterior, solo 4 docentes favorecen la autoevaluación en sus estudiantes, mediante preguntas y observaciones (metacognición) o instrumentos que los lleven a la reflexión de sus aprendizajes

#### *1.3.4. La coevaluación:*

La entrevista facilitó reconocer que 4 docentes utilizan, de manera informal, la coevaluación entre los niños y niñas. Se pudo identificar a través de las siguientes expresiones:

*"ahorita, cuando ellos han visto que yo digo no... por ejemplo: "hay que comer sentaditos", ellos me dicen "¡miss, se está parando!", ya están viendo que él se paró o que él le quitó la lonchera... ¿no?, así es. Que ellos*

*participan y están haciendo su autoevaluación y evaluando a los amigos ¿no?" (PS\_TM2)*

*"Entonces, este... los niños decían "no, no, no, no estaba duro solo que tú no empujabas" le decían ¿entiendes? Entonces ellos mismos se evalúan. (...) Sí, y a veces ellos evalúan también sus trabajos cuando los exhibimos... ellos mismo dicen "ay mira, pero tú ya... hay qué lindo mira, tú ya no te sales de la rayita" dicen. O sea, están evaluándose ellos mismos." (PME\_TM3)*

*"¿cómo se evalúan? También cuando están en grupo (...) los niños están evaluándose "no así no es" ellos mismo se corrigen "Acá has puesto en otro lado" "Aquí, acá no dice tu nombre, te has equivocado", entonces ellos como que ellos se apoyan ¿no? Y después también, como la zona próxima como nos dice Vygotsky, los niños se sientan, y el que tiene mayor, este... dominio, ayuda a quien le falta. Entre sí se apoyan" (PJ\_TM4)*

*"es cuando nosotros hacemos, por ejemplo, en los grupos (...) entonces sale el grupo y los otros niños ¿no? ven el trabajo y dicen a ver cómo piensan que está este trabajo ¿no? Qué es lo ves, qué es lo que le pudieron haber aumentado. Eso es una coevaluación, vamos evaluando" (PL\_TM5)*

La coevaluación se caracteriza por ser aplicada entre pares, y para ello es esencial que conozcan los criterios a evaluar de manera anticipada. Es conveniente que sea desarrollada después de haber finalizado algún trabajo en grupo. Con esta técnica las y los estudiantes aprenden a valorar la producción de sus pares con la responsabilidad que amerita. (Quintana, 2018; Ministerio de Educación de Chile, 2006, Castillo & Cabrerizo, 2009; Pimienta, 2008; Secretaria de Educación Básica, 2012). Bajo esa premisa, se puede reflexionar el uso indirecto de la técnica en la evaluación de las y los estudiantes por la docente. Si bien se fomenta una reflexión entre pares sobre sus conductas y trabajos, no se consideran las características principales como es la comunicación de los criterios y la planificación de experiencias para valorar sus propias producciones.

Los instrumentos de evaluación utilizados por las docentes para evaluar los aprendizajes de los niños y las niñas, se caracterizan por tener como técnica principal la observación. Ésta resulta ser la más pertinente para valorar el progreso de las y los estudiantes del nivel inicial; además, responden al enfoque por competencias y al carácter formativo del CNEB.

Moreno (2016) señala que los instrumentos de evaluación deben responder al propósito de la evaluación y al tipo de información que se quiere obtener, por ello resalta que técnicas e instrumentos como la observación, la encuesta, los portafolios, etc. como los más pertinentes para registrar, evidenciar y valorar el progreso del estudiante. Sin embargo, los instrumentos de las docentes, en su mayoría, no cumplen con las características teóricas de sí mismos, por ende, tampoco se puede afirmar que se tenga la claridad de la utilidad, objetividad y finalidad de cada instrumento dentro del proceso y propósito de la evaluación.

## 2. ENFOQUE DE EVALUACIÓN DE LAS DOCENTES

### 2.1. Propósito de la evaluación:

La mayoría de las docentes señalaron que el propósito de la evaluación en su aula es para: realizar ajustes en sus programaciones y estrategias de aprendizaje, y conocer el progreso de sus estudiantes. La mitad de las docentes indicó, además, que parte del propósito de la evaluación es alcanzar el logro de las competencias establecidas. A continuación, detallamos las afirmaciones:

- a. Para realizar ajustes en las programaciones y estrategias de aprendizaje:

*“Para reprogramar y ver en qué... cómo puedes mejorar, si has tenido éxito en lo que has aplicado o sino volverlo hacer” (PJ\_TM1)*

*“El propósito es poder volver a proyectar o a programar las cosas que los niños no han logrado” (PS\_TM2)*

*“Para poder saber... o sea, cómo buscar nuevas estrategias para poder ayudarlos (...)” (PME\_TM3)*

*“Para poder nosotros hacer un cambio de repente de actitud, de estrategia, de método, de técnicas” (PJ\_TM4)*

*“La evaluación tiene que ir viendo (...) en qué nosotros podemos ir reajustando en las programaciones, en las actividades” (PL\_TM5)*

*“Ver si lo que yo estoy planificando está acorde a sus necesidades y a bueno, a su... a lo que ellos están esperando ¿no? De lo que yo voy a enseñar” (PG\_TT4)*

En base a sus declaraciones, se puede identificar que las docentes le asignan a la evaluación la función de modificar su práctica, es decir, que la finalidad radica en la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En base a ello, se puede deducir que las docentes tienen la intención de mejorar su actuación para impactar en el aprendizaje de sus estudiantes.

Estas características, según Pimienta (2008), se relacionan con el enfoque formativo de la evaluación ya que, se fundamenta en mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la reformulación de los métodos de enseñanza y la toma de decisiones por parte del docente. De la misma manera, si las docentes centran la evaluación en la reorientación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, se optimiza la calidad educativa a través de la mejora del currículo y la planificación de las enseñanzas (Quintana, 2018; Rosales, 2018; Cambridge Assessment International Education, 2017).

b. Conocer el progreso de sus estudiantes:

*“Ver cómo estamos avanzando ambas partes ¿no? Yo en mi trabajo y ellos en sacarle provecho en lo que yo les expongo” (PJ\_TM1)*

*“La evaluación nos sirve para poder ver cómo ingresan nuestros niños y el proceso de cómo nos han ido ¿no? Cómo han ido avanzando” (PS\_TM2)*

*“Para mí, es ver, o sea, cuánto el niño está... ha logrado o está en proceso de lograr” (PME\_TM3)*

*“La evaluación en el aula tiene el propósito de mejorar ¿no? De acompañar al alumno en sus logros... en sus dificultades que se le presenten” (PJ\_TM4)*

*“La evaluación tiene que ir viendo cómo los niños van desarrollando este proceso de aprendizaje” (PL\_TM5)*

*“Mi propósito de mi evaluación es identificar el avance de los niños” (PE\_TT2)*

*“Ver los avances de los niños, ver, este... cómo están progresando los niños” (PG\_TT4)*

Las docentes señalan que la evaluación les permite identificar cuál y cómo es el progreso de las y los estudiantes durante los aprendizajes; les permite conocer, las dificultades que ellos y ellas puedan presentar con la intención de acompañarlos en este proceso.

Señalar que la evaluación permite identificar información sobre el progreso de las y los estudiantes durante el aprendizaje es considerado, por autores como Castillo y Cabrerizo (2009), como tener la visión de una evaluación formativa, ya que esta “permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso” (p.35). Las docentes han manifestado que la evaluación le permite valorar los logros de sus estudiantes.

c. Alcanzar el logro de las competencias establecidas:

*“Es para ver si a la larga, si logran cumplir la capacidad, la competencia, los niños” (PS\_TM2)*

*“Para poder ayudarlo a llegar... a desarrollar la competencia o la meta que yo me propongo.” (PME\_TM3)*

*“Para lograr las competencias ¿no? Que los niños sean... capaces de lograr todas esas competencias ¿no? Esos desempeños también” (PJ\_TM4)*

*“Para que los niños logren al final del año la competencia” (PL\_TM5)*

Las docentes señalan que su evaluación tiene como propósito desarrollar y alcanzar el logro de competencias en las y los estudiantes. Bajo esta premisa, se puede deducir que las docentes reconocen que están bajo una propuesta curricular por competencias como lo es el Currículo Nacional de Educación Básica.

Evaluar bajo una propuesta curricular por competencias implica, según Tobón (2013), adoptar un enfoque de evaluación formativa o para el aprendizaje, ya que ésta

permite identificar los logros alcanzados frente a desempeños esperados o la adquisición de la competencia como tal. El Ministerio de Educación (2016) corrobora lo anterior al explicitar que el enfoque de evaluación formativo es un instrumento que permite obtener “información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante” (p.101). Esto facilita a las docentes ubicar el nivel de logro de las competencias e impulsar a los estudiantes su movilización durante todo el proceso de enseñanza.

Al analizar el propósito de evaluación que tienen las docentes para evaluar los aprendizajes de los niños y las niñas de sus aulas, se evidencia que aplican la evaluación para el aprendizaje o con propósito formativo. Su concepción teórica sobre el propósito de la evaluación concuerda con las definiciones dadas por los autores considerados en el Capítulo I. En síntesis, las docentes evalúan con el propósito de reorientar sus procesos de enseñanza aprendizaje, conocer el progreso de sus estudiantes y alcanzar el logro de las competencias.

Además, en este análisis también se ha evidenciado que las docentes reconocen ejecutar una propuesta curricular por competencias (CNEB) la cual les permite identificar el progreso o logro de las mismas; esta propuesta curricular, tiene como principal objetivo, según Tobón (2013), retroalimentar el desempeño del estudiante para facilitar la adquisición de las competencias. A su vez, el CNEB (MINEDU, 2016) señala que la evaluación debe estar centrada en retroalimentar oportunamente al estudiante durante los procesos de enseñanza – aprendizaje con la intención de facilitar acciones para el progreso y adquisición de las competencias.

Las docentes no han manifestado la retroalimentación como parte del propósito de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

## **2.2. Rol del docente:**

Las docentes se identifican durante la evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas que cumple un rol de facilitador, de acompañante y de observador. En sus palabras:

*"un rol facilitador (...)" (PJ\_TMI)*

*“nos dice que nosotros tenemos que estar como de apoyo, observadores. Hasta ahí me parece que está bien” (PS\_TM2)*

*“El rol es... tienes que estar atenta (...) y es como un sostén para ellos (...) el rol del docente tiene que ser de un apoyo.” (PME\_TM3)*

*“El rol del docente es de acompañante... De guía... de guía, de observación, de ver ¿no? (...) es el acompañante, hacerle ver sus, a ver que el niño también, el mismo... el mismo niño también se autoevalúe” (PJ\_TM4)*

*“El rol del docente debería ser de que tenga desarrollada mucha la observación.” (PL\_TM5)*

*“yo interactúo bastante con los niños, interactúo. Y siempre yo, cuando le evalúo, le miro, estoy en observación con él, o sea, yo soy una más de ellos ¿no? O sea, me integro con ellos bastante ” (PE\_TT2)*

*“un observador, que sepa observar bien ¿no? Lo que vas a evaluar ¿no? Este... porque ahora nosotros somos más que... más que nada somos pues acompañantes” (PG\_TT4)*

*“Nuestro rol ahorita es de guía nada más, acompañante, guía, nada más” (PN\_TT5)*

Además de identificar cómo es su rol, las docentes explican que éste va acompañado de funciones que le permiten intervenir y regular el aprendizaje de las y los estudiantes. Ellas resaltan funciones como: el propiciar diálogos, la observación de su progreso y la retroalimentación.

*“propiciar diálogos, en base de preguntas, respuestas, claro de acuerdo a su edad” (PJ\_TM1)*

*“estoy viendo cuáles son sus debilidades, para ayudarlo ¿no? de una manera bonita para que supere esas cosas ¿no?” (PME\_TM3)*

*“Por ejemplo, que el niño todavía le falta el dibujo, porque estamos hablado del dibujo... “ah sí, si está bien, pero qué más te falta, vete, te has olvidado de algo, a ver si miramos bien, mírame a mí” ... (PJ\_TM4)*

*“El docente debe observar a todos los niños, debe intervenir solo cuando ve que hay de repente alguna frustración de parte del niño ¿no? para ayudarlo a lograr lo que él de repente solo no puede ” (PL\_TM5)*

*"hay que estar viendo pues si realmente este... les agradó, no les agradó, si aprendieron o no aprendieron, porque muchas veces, este... no es que sean ellos, sino que es uno el que a veces no sabe llegar a ellos ¿no? para que adquiere ese aprendizaje" (PG\_TT4)*

Tres docentes manifestaron, también que la intervención no debe ser impositiva ni emitir un juicio valorativo negativo hacia el estudiante.

*"Porque yo no le puedo imponer, mira... lo que yo quiero que hagan esto, yo quiero que aprendan esto... no, yo tengo que observarlos" (PJ\_TM1)*

*"no es para penalizar al niño ni lo que no hace, sino como un apoyo que tú tienes que estar brindando constantemente ¿no? Y estimulándolo" (PME\_TM3)*

*"No, no decirle eso está mal, así no se hace, no" (PJ\_TM4)*

Las docentes han evidenciado que su rol durante la evaluación no es el de clasificar al estudiante, ni de imponer castigos o recompensas frente a los logros esperados, tal y como lo explica Mejía (2012) que sería el rol del docente dentro de un enfoque de evaluación del aprendizaje.

Por el contrario, se reconocen como un "orientador y facilitador en la construcción y reconstrucción de los aprendizajes, durante el proceso educativo" (Torres, 2013, p.10), es decir, que le permite regular y gestionar los procesos de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes. Esto está ligado estrechamente con un enfoque para el aprendizaje.

### **2.3. Rol de estudiante**

Respecto al rol del estudiante en la evaluación las docentes reconocen que: tienen un rol pasivo, que necesitan apoyo, un rol activo y protagónico. A continuación, sus expresiones:

*"Ellos son el... que te podría decir... son el pasivo, porque ellos están sujeto a nosotros pues" (PJ\_TM1)*

*“Él es el... el ente pues que hace las acciones, que vemos cómo es ese proceso que está realizando durante toda la clase, las acciones más que todo” (PS\_TM2)*

*"El rol protagónico (...)" (PME\_TM3)*

*“El niño debe tener este... un rol activo, se le debe dejar participar de su evaluación” (PL\_TM5)*

*“El niño es, este... tú creas un niño independiente, creas un niño productivo, un niño que descubre ¿no?, un niño que indaga” (PE\_TT2)*

*"Un rol activo pues ¿no?" (PG\_TT4)*

*“Activo, totalmente activo, ellos son este... digamos, todo pues. Activamente lo hacen, en todo momento, comunican en todo momento, expresan en todo momento” (PN\_TT5)*

Se puede apreciar que algunas docentes conciben el rol del estudiante desde un enfoque de evaluación del aprendizaje o con propósito sumativo porque muestran preocupación en verificar y demostrar que han alcanzado los objetivos planteado, y corroborar su eficacia. Acuña (2014) explica que, bajo este enfoque, las docentes buscan que el estudiante dependa de su aprobación en la construcción de su aprendizaje. En las siguientes expresiones se puede observar lo expuesto:

*Ellos desarrollan como... con libertad, ellos... su rol de ellos, lo único que tendrían que hacer es venir pues, asistir, porque si no asiste quién observo, a quién le doy la oportunidad, a quién se le atiende. (...) es un rol compartido, ambos nos necesitamos." (PJ\_TM1)*

*"Son la parte de la acción ¿no? de la actividad, los que van a demostrar ¿no? si lo que eso que he programado ¿no? está bien" (PG\_TT4)*

*"Contestando pues acertadamente, respondiendo, realizando este... la actividad ¿no?, porque si no me hiciera el dibujo de lo que yo... o lo que ha observado o la actividad que ha realizado o la visita que ha hecho, no sabría yo este... sí entendió o no entendió" (PN\_TT5)*

*“Que ellos mismos reconozcan que necesitan el apoyo de la docente, o necesitan el apoyo del amigo, o necesitan el apoyo de la compañera, que necesita el apoyo de los padres” (PJ\_TM4)*

*“Él es el que prácticamente, el que va a desarrollar ¿no? Que mediante él vamos a ver este... se está cumpliendo... ese desempeño que nosotros queremos evaluar” (PG\_TT4)*

No obstante, también se reconoce la presencia del enfoque de evaluación para el aprendizaje, cuando se manifiesta el papel activo que tiene el estudiante durante la evaluación puesto que no lo aísla de este proceso, y tienen la intención de que el estudiante alcance mayor autonomía en la construcción de su propio aprendizaje. (García, et. al., 2016; Ministerio de Educación de Chile, 2016). A pesar que las docentes reconocen este papel activo del estudiante en la evaluación, no hacen mención ni evidencian la finalidad de este rol, que es el de ser capaces de autorregular sus conocimientos. Además, predomina el enfoque de evaluación de aprendizaje en el rol del estudiante.

Después de haber analizado cada una de las categorías y sub categorías propuestas, se ha logrado dar respuesta a la pregunta del problema de investigación y los objetivos determinados previamente. En el siguiente apartado, se procederá a dar las conclusiones y recomendaciones del estudio.

## **CONCLUSIONES:**

Las siguientes conclusiones están basadas en el análisis realizado de la información obtenida en las entrevistas y el análisis documental. Estas conclusiones responden a la pregunta planteada en esta investigación, en base a las categorías y sub categorías consideradas. A continuación, se explicita a profundidad.

### **Formas de evaluar los aprendizajes por las docentes en el nivel inicial:**

#### 1. Formas de evaluar de las docentes:

Al realizar una comparación entre la forma en cómo las docentes evalúan y las orientaciones establecidas por el CNEB, se identificó que hacen uso de los estándares de aprendizajes y la planificación de situaciones significativas. No obstante, no se comprobó si llegan a comprender la competencia a evaluar, y no se evidenció el uso de criterios claros en sus instrumentos y la comunicación a los y las estudiantes sobre el proceso de evaluación. Además, en cuanto a la valoración del desempeño de cada estudiante y la retroalimentación, se realizan de manera parcial y sin objetividad. Se concluye que las docentes no siguen la ruta establecida por el CNEB en su totalidad.

#### 2. Los instrumentos de evaluación:

El análisis documental y la entrevista permitieron visibilizar que las docentes utilizan como técnica principal la observación y, como instrumentos frecuentes: la lista de cotejo, el portafolio y el anecdotario. Además, se evidenciaron el uso de otras técnicas e instrumentos de evaluación como es el caso de la escala de valoración, la

entrevista, la autoevaluación y la coevaluación. Es necesario precisar que, no todas las docentes hacen uso de todos los instrumentos expuestos.

Estos instrumentos han evidenciado tener incongruencias en relación a los elementos y características de elaboración y uso, entre ellas se resaltan: la lista de cotejo, que no cumple con los elementos necesarios para ser considerada como tal; el uso del anecdotario, que fue reportado como instrumento de evaluación por la mayoría de las docentes, pero solo es utilizado por tres de ellas para realizar registros, ya que, en el caso de las otras docentes, éste es utilizado por las auxiliares. Aquí se evidencia una incoherencia entre el discurso y la práctica. De la misma manera, la entrevista, que responde más a un diálogo informativo sobre el proceso y desarrollo del estudiante durante la enseñanza – aprendizaje.

Cabe señalar que solo una docente reconoció usar un instrumento para desarrollar la autoevaluación en sus estudiantes; no obstante, aunque tres docentes no reportaran la autoevaluación como una técnica, si la realizaban con el fin de regular el aprendizaje de sus niños y niñas; ésta es complementada con la metacognición. Además, la técnica de la coevaluación también es desarrollada por cuatro docentes entre las y los estudiantes; sin embargo, esta se aplica de manera indirecta y sin considerar experiencias formales para su práctica.

En base a lo expuesto, se puede concluir que las docentes utilizan instrumentos de evaluación formativos para responder a la propuesta curricular y al enfoque de evaluación del CNEB, pero no tienen claridad de la elaboración y uso de los instrumentos en sí mismos. Sin embargo, se valora el uso de la autoevaluación y coevaluación como instrumentos que le dan un rol activo al estudiante en este proceso.

### **Enfoque de evaluación de las docentes**

#### **3. Propósito de evaluación**

A partir de las respuestas brindadas en la entrevista, las docentes señalan que la evaluación tiene un propósito formativo. Desde esta perspectiva, ellas reconocen a la evaluación como un instrumento que les permite realizar ajustes en sus programaciones y estrategias de aprendizaje, conocer el progreso de sus estudiantes y alcanzar el logro de las competencias establecidas en el CNEB. Sin embargo, a través

de su discurso, las docentes no expresaron la característica principal de este enfoque de evaluación, el cual es la retroalimentación. Esto se ve reflejado también, en la informalidad y falta de objetividad que expresan al realizar la retroalimentación solo en base a elogios y no con pautas puntuales y monitoreo adecuado para reducir las brechas existentes en el aprendizaje. Por lo que se concluye que tienen un conocimiento teórico parcial sobre la evaluación bajo el enfoque formativo.

#### 4. Rol del docente y el estudiante:

Las docentes reconocen que cumplen un rol de facilitador, de acompañante y de observador durante el proceso de evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas, porque intervienen con la finalidad de regular el aprendizaje de sus estudiantes mediante el diálogo y la observación de su progreso, y de una manera parcial con la retroalimentación. En base a ello, se concluye que las docentes integran un rol que caracteriza el enfoque de evaluación para el aprendizaje, porque no se ha evidenciado que sea impositivo ni clasificador, el cual caracteriza al enfoque tradicional del aprendizaje.

En relación al rol del estudiante, las docentes dicen reconocer que su rol es activo, sin embargo, no han manifestado que el estudiante sea capaz de autorregular su aprendizaje si este no es conducido por ellas. Además, demuestran preocupación por verificar y demostrar que los niños y las niñas han logrado los objetivos planteados para corroborar la eficacia de su práctica. Se deduce, de esta manera, que las docentes desarrollan dependencia de aprobación en la regulación de los aprendizajes de sus estudiantes y predomina el enfoque sumativo de la evaluación en su rol.

En base al análisis y las conclusiones desarrolladas por cada categoría, se ha identificado la presencia de los dos enfoques de evaluación: por un lado, *el enfoque de evaluación del aprendizaje* se ve reflejado en el rol de dependencia que le asignan las docentes al estudiante para regular sus conocimientos y corroborar la eficacia de su práctica, a pesar que, conciben el rol del niño y niña como uno activo. Por otro lado, *el enfoque de evaluación para el aprendizaje* se ve reflejado en el rol docente, porque se describe como no impositivo ni clasificador, y por la acción evaluativa que presentan las técnicas e instrumentos de evaluación característicos de un enfoque

formativo; sin embargo, se han expuesto incoherencias entre su funcionalidad, discurso y práctica. Finalmente, se rescata la intención de incorporar la propuesta de la evaluación por competencia al integrar las orientaciones para la evaluación del CNEB, aunque esta no se de en su totalidad. Es así que, esta investigación permite concluir que las docentes desarrollan la evaluación de los aprendizajes propuestas por el CNEB de manera parcial.



## RECOMENDACIONES

1. Se sugiere que las docentes realicen una reflexión pedagógica acerca del propósito y finalidad de la evaluación en el aula en base a la propuesta del CNEB. Cuando se aclarare, precise y reconozca la intención de la evaluación para el aprendizaje, se podrá concebir una práctica educativa que integre la retroalimentación como un proceso importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.
2. Es conveniente que las docentes analicen el proceso de evaluación que desarrollan en relación a la propuesta del CNEB para lograr que el estudiante logre la reflexión de su desempeño, y ellas puedan mejorar su práctica educativa. Para alcanzar esto, se sugiere contrastar su práctica actual con la forma de evaluar las competencias según el CNEB.
3. Sería recomendable que la Institución Educativa propicie espacios de capacitación sobre la elaboración y uso de los instrumentos de evaluación. Es importante que se tengan instrumentos apropiados de evaluación para recopilar evidencias e información fiable y objetiva del progreso de las y los estudiantes.
4. Se sugiere que las docentes puedan plantearse como objetivo el registro permanente de información en instrumentos como el anecdotario o cuaderno de campo; de esta manera se crea un hábito de registro, que es una de las características de la evaluación para el aprendizaje y la propuesta del CNEB.
5. Se recomienda que las docentes reflexionen sobre el rol del niño en la evaluación, lo que significa que tenga un rol activo en este proceso. Incorporar de forma consciente técnicas como la autoevaluación y la coevaluación ayudarán promover la libre expresión, el apoyo y la mejora en el desempeño.

6. Se considera importante crear situaciones planificadas de retroalimentación en el aula porque es necesario considerarla como una práctica habitual de la evaluación de los aprendizajes propuestas por el CNEB.
7. Para realizar la retroalimentación, se recomienda que las docentes brinden al niño y la niña orientaciones y explicaciones claras, oportunas y pertinentes sobre sus logros y/o dificultades. Para ello, es importante que la docente de a comunicar los criterios u objetivos de evaluación a los estudiantes, con el fin que sean conscientes de su desempeño y así ésta pueda ser eficaz.
8. Si se desea profundizar sobre esta investigación, se recomienda replicar este proceso con varias instituciones públicas, de diferentes distritos, para identificar si esta forma de evaluar los aprendizajes de los niños y las niñas es recurrente en otras instituciones. Si este fuera el caso, se sugiere presentar los casos como evidencias importantes para incidir en la gestión educativa pública.
9. Si las futuras investigaciones quieren replicar esta investigación con varias instituciones públicas y de diferentes distritos, por la cantidad de fuentes e informantes se sugiere seguir una Investigación Mixta, con diseño metodológico explicativo secuencial para lograr comprender la complejidad y amplitud de este fenómeno.
10. Si se desea continuar en esta línea de investigación, se recomienda incluir la observación de clase para recoger información de fuente primaria sobre la práctica de la evaluación de los aprendizajes durante las actividades que se desarrollan en el aula.
11. A nivel de diseño metodológico, esta investigación puede ser etnográfica para explorar las creencias y/o percepciones de un grupo de docentes en torno al proceso de evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Acuña, M. (2014) El rol docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5 (1), 34 – 63.
- Adamu, A. y Heeralal, P. (2016). Formative assessment and learning: science teachers's perception at East Gojjam Preparatory Schools, Amhara Regional State, Ethiopia. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4 (10), 70 – 80.
- Altamirano, J. (2015). *Evaluación de los Aprendizajes Infantiles*. Quito: Comunicación Solutions.
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 381 – 404.
- Assessment Reform Group. (2003). The role of teachers in the assessment of learning. *Newcastle Document Service*, 1 – 16.
- Barajas, F. (2003). *La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación*. (Tesis de Maestría). Universidad de Colima, Colombia.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Bertrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Bruno, I. y Santos, L. (2011). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(113), 111-120.
- Cambridge Assessment International Education. (2017). *Assessment for learning*. 1 – 5.
- Campoverde, A. (2006). Guía de evaluación de Educación Inicial para docentes de Instituciones y Programas II ciclo – EBR. *Ministerio de Educación*, 1 – 59.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

- Centeno, E. y García, Y. (2018). *Evaluación del aprendizaje en el nivel inicial en el mercado de Huancavelica*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 62 – 71.
- Comité de Ética. Facultad de Psicología. (2008). Ejemplo de consentimiento informado para participantes de proyectos de investigación. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticapsico/2008/05/24/ejemplo-de-consentimiento-informado/>
- Covacevich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. (Nota técnica del BID; 738). Banco Interamericano de Desarrollo. División de educación.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista Universum. *Revista general de información y documentación*. 28(1), 119 – 142. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/60813-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456553017-5-10-20180720.pdf>
- Díaz-Bravo, L., & Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Drago, C. (2017). Manuel de apoyo docente. Evaluación para el aprendizaje. *Universidad central de Chile*, 5 – 97. Recuperado de: [http://200.91.41.150/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual\\_evaluacion.pdf](http://200.91.41.150/prontus_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual_evaluacion.pdf)
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121- 134.
- Earl, L. (2003). Classroom assessment for deep understanding: Shifting from assessment of learning to assessment for learning and assessment as learning. *Aporía Consulting*, 1 – 10.
- Fernández, A. (2015). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques. *Instituto de ciencias de la Educación*, 1 – 111.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responder por los resultados?* (Documento de trabajo). Lima: GRADE.
- FORGE. (2016). Sobre la propuesta de evaluación formativa del nuevo currículo nacional 2016: comentarios a “el debate sobre el uso de letras o números en la evaluación” de León Trahtemberg. Revisado el día 20 de abril del 2019.

- García, A., Aguilera, M., Pérez, M. y Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y práctica de docentes de primaria en México*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.
- Gómez, L., Cáceres, M. y Zúñiga, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado*, 14(62), 242 – 250.
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas focalizadas*. Lima: GRADE
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw – Hill Education.
- Herrera, J.I., Guevara, G., Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico – metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2). Recuperado de:  
<http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v17n2/GME13215.pdf>
- Ley N° 28044. *Ley General de Educación*. Diario oficial El Peruano de la República del Perú, Lima, Perú, 29 de julio de 2003.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165 – 193.
- McMillan, J.H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston. MA: Allyn y Bacon.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194124281004>
- Melmer, R., Burmaster, E. y James, T.K. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Recuperado de  
<http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). La evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. *Ministerio de Educación de Chile*, 1 – 69.
- Ministerio de Educación. (2014). Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación. (2016). Programa curricular de Educación Inicial.

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: RED TERCER MILENIO. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2712/1/Teor%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnica%20de%20la%20entrevista.pdf>
- Pérez, C. (2018). Uso de listas de cotejo como instrumento de observación. Una guía para el profesor. *Universidad Tecnológica Metropolitana*, 5- 20. Recuperado de: [https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista\\_Cotejo-1.pdf](https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf)
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ramírez, C. (2016). Un currículo Nacional para transformar vidas. *TAREAS*, 92, 2 – 7.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment. Su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1 – 13.
- Rosales, M. (2018). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa. 1 - 18.
- Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción pedagógica*, 13(2), 128 – 135. Recuperado de: <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/accion/v13n2/art1.pdf>
- Secretaría de Educación Básica de México. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública de Guanajuato. (2017). Fichas técnicas de instrumentos de evaluación. *III jornada de análisis del plan y programas de estudio del modelo educativo 2017*, 1 – 34. Recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/ConvocatoriasGral/2018/Ener/Aprendizajes/Talleres/FichasTecnicasdeInstrumentosdeEvaluacion.pdf>

- Tiravanti, E. (2018). *La eficiente evaluación formativa para el logro de los aprendizajes*. (Título de segunda especialidad). Universidad Cayetano Heredia, Lima
- Tobón, S. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. Santillana. Recuperado de:  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02225a&AN=pucp.538581&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Torres, R. (2013). La evaluación formativa. *Ministerio de Educación Pública*, 1 – 42
- Trahtemberg, L. (2019). El debate sobre el uso de letras o números en la evaluación. Revisado el 29 de abril del 2019.
- UNESCO. (2017). *Revisión de las políticas educativas 200 – 2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: UNESCO.
- Vázquez de Castro, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación competencial en Educación Primaria: una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, Lima.
- Vega, C. (2012). La evaluación educativa, factor determinante en las prácticas pedagógicas. *Instituto de estudios en educación*, 13, 1 – 5.
- Vicerrectorado de Investigación. (2016). Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Reglamento. 1 – 12. Recuperado de:  
<http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>
- Yela, S. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala. Recuperado de:  
[http://www.usaidlea.org/images/Herramientas\\_de\\_Evaluacion\\_2011.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf)

## ANEXOS

### Anexo 1: Guion de entrevista.

Buenos días/tardes. En primer lugar, le agradezco por su disposición en participar en la investigación que venimos realizando y por el tiempo que dedicó para poder realizar esta entrevista.

La investigación que estamos llevando a cabo es para indagar y conocer cómo usted evalúa los aprendizajes de sus estudiantes en el nivel inicial. Las respuestas que usted dé serán grabadas y procesadas para obtener la información necesaria para desarrollar la investigación con estricta confidencialidad del caso.

#### **Datos de identificación:**

Nombre: \_\_\_\_\_

Aula en la que enseña: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

#### **Preguntas:**

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Evaluación del aprendizaje	<b>Propósitos de la evaluación</b> Características que identifiquen a la evaluación según el propósito sumativo o formativo.	1. Mencionar ¿Qué es la evaluación para Ud.?
Evaluación para el aprendizaje		2. ¿Cuál es el propósito que tiene la evaluación para Ud. en el aula? 3. ¿En qué momento evalúa a los niños y las niñas? 4. Según la propuesta del Currículo Nacional, ¿Cuál debe ser la finalidad de la evaluación de los aprendizajes en el aula? 5. ¿Qué opinión tiene sobre la propuesta de evaluación del Currículo Nacional? ¿Cree que es pertinente para el contexto de la educación inicial? ¿Por qué?
Instrumentos	<b>Tipo de instrumento y técnicas</b> Responden al propósito de la evaluación y al tipo de información que se quiere obtener.	6. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que utiliza con mayor frecuencia para evaluar los aprendizajes de los niños y las niñas? 7. ¿Qué tipo de evidencias obtiene a partir de las técnicas e instrumentos que utiliza? Descríbalas 8. ¿Para qué le sirve las evidencias que ha recolectado?

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Rol de los participantes	<p style="text-align: center;"><b>Docente</b></p> <p>Evaluadores mecánicos y tradicional o como facilitador y regulador del aprendizaje</p>	<p>9. Según la propuesta de evaluación del Currículo Nacional. ¿Cuál debería ser el rol del docente en la evaluación? ¿Está Ud. De acuerdo? ¿por qué?</p> <p>10. Describa cómo es el proceso de evaluación que realiza en su aula. Es decir, ¿cuáles son los pasos que realiza en el proceso de evaluación a sus estudiantes? ¿Qué acciones realiza?</p> <p>11. ¿Cómo comunica los resultados a los niños y las niñas de su aula? ¿En qué momento lo hace?</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Estudiante</b></p> <p>Identifica su rol activo o pasivo en la evaluación</p>	<p>12. Según su práctica pedagógica, ¿Quiénes participan del proceso de la evaluación? Y ¿cómo?</p> <p>13. Considera Ud. Que el enfoque de evaluación del Currículo Nacional favorece a la reflexión del estudiante. ¿Por qué? ¿Cómo se ve manifestado?</p> <p>14. ¿Cuál es el rol que tiene el niño y la niña durante el proceso de la evaluación? ¿Qué acciones realizan los estudiantes en el proceso de evaluación?</p>

**Anexo 2: Matriz de revisión documentaria.**

Matriz de Revisión documentaria								
Subcategoría	Técnica	Instrumentos	Si	No	Momento de aplicación			Observaciones
					Inicio	Proceso	Final	
Evaluación del aprendizaje	Pruebas normativas o criterios	Exámenes						
		Cuestionarios						
		Test						
Evaluación para el aprendizaje	Observación	Lista de cotejo						
		Portafolio						
	Entrevista	Guía de entrevista						
	Encuesta	Cuestionario						
	Rúbricas	Escala de valoración						
Otros								



**Anexo 4: Matriz para la sistematización obtenida en el análisis documental.**

<b>Matriz de revisión documentaria</b>			
<b>Docente</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Descripción</b>	<b>¿Cómo lo usa?</b>
<b>PJ_TM1</b>	<b>Lista de cotejo</b>	En un cuadro donde están colocados los estándares de aprendizaje, la competencia y el desempeño de las áreas que se ha tomado en consideración evaluar.	Lo usa como instrumento de la evaluación diagnóstica. A partir de la competencia, desempeño y estándar seleccionado ha planificado actividades de adaptación.
	<b>Ficha de observación</b>	Es un cuadro en el que se considera el nombre de los niños y la descripción de lo que hizo. Tiene el nombre de "Anexo de la ficha de actividades (evaluación)".	En la ficha, escribe el nombre de los niños que va a evaluar por día. Describe las acciones que han realizado los niños y las niñas según la actividad planificada. Durante la aplicación de la matriz, la docente indicó que la utiliza para registrar necesidades e intereses de los niños.
	<b>Cuaderno de campo</b>	En un cuaderno apunta diariamente el nombre de los niños que han asistido y realiza una descripción del día.	Realiza una narración de situaciones que ha pasado en el día con algunos niños en particular. Durante la aplicación de la matriz, la docente indicó que lo utilizada para registrar casos excepcionales durante el día.
<b>PS_TM2</b>	<b>Lista de cotejo</b>	En un cuadro se ha seleccionado la competencia, estándar y desempeño de dos áreas.	Esta lista de cotejo es parte de la planificación de actividades de adaptación de los niños y las niñas. Le sirve para las primeras semanas de trabajo con los niños y las niñas. Durante la aplicación de la matriz, la docente indicó que adapta los indicadores según el ciclo.

<b>Matriz de revisión documentaria</b>			
	<b>Anecdotario</b>	Es un cuadro que contiene 3 columnas: una para la fecha, la descripción de la situación y sugerencias.	Describe situaciones diarias de los niños y niñas. En la columna de la situación describe el hecho que ha pasado y la forma en cómo ha intervenido durante la situación. En la parte de la sugerencia coloca qué acciones a realiza después de la situación.
<b>PME_TM3</b>	<b>Lista de cotejo</b>	Es un cuadro que contiene 4 columnas: en la primera columna se consideran todas las áreas, en la siguiente columna sus competencias, luego las capacidades y los desempeños. Los desempeños han sido adaptados para ser considerados en indicadores.	Esta lista de cotejo es utilizada para realizar la evaluación diagnóstica. Los indicadores luego son vaciados a una matriz donde se registra si logró o no logró el indicador seleccionado.
	<b>Cuaderno de campo</b>	En un cuaderno en el que se coloca como título las actividades o propósitos que se han planificado. También se colocan los nombres de los niños y las niñas que ha evaluado con su calificación cualitativa.	Solo coloca el nombre del niño y la calificación sin una descripción previa. La docente comentó que no realiza una descripción previa porque ella observa y sabe quién lo logró y quién no.
	<b>Evaluación de un proyecto</b>	En un cuadro, la primera columna contiene los datos (nombres, apellidos y N.º de DNI) de los niños y las niñas. En las siguientes columnas están organizadas las áreas y sus competencias. Se ha colocado calificaciones cualitativas (A, B, C).	Califica de forma cualitativa (A, B, C) el logro de los niños y niñas en cada competencia.
<b>PJ_TM4</b>	<b>Cuestionarios</b>	En una hoja tiene la indicación "lee la lectura y contesta las preguntas". Se realizan tres	Durante la revisión documentaria, la docente indicó que utiliza el cuestionario para evaluar el plan lector.

<b>Matriz de revisión documentaria</b>			
		preguntas de acuerdo a la lectura que se le ha asignado.	
	<b>Lista de cotejo</b>	Presentó el resultado de la lista de cotejo según cada área. Colocaba sí o no en cada columna del área.	Durante la revisión documentaria, la docente manifestó que utiliza la lista de cotejo para ver cómo entran y contrastar cómo finalizan los niños y las niñas.
	<b>Portafolio</b>	El portafolio está organizado en un folder de plástico. Dentro de él se archivan las hojas, tareas y trabajos de los niños y las niñas.	Lo utiliza para recolectar todos los trabajos que los niños han realizado en clase. Además, los revisa y usa expresiones como "muy bien" para calificar los trabajos de los niños y las niñas.
	<b>Escala de valoración</b>	En un cuadro coloca los desempeños de la competencia a evaluar y usa progresiones de "si lo hace" "lo hace con ayuda".	En la escala de valoración, coloca un check en las progresiones que el niño ha logrado al realizar la acción planificada.
	<b>Evaluación de un proyecto</b>	En un cuadro, la primera columna contiene los datos (nombres, apellidos y N.º de DNI) de los niños y las niñas. En las siguientes columnas están organizadas las áreas y sus competencias. Se ha colocado calificaciones cualitativas (A, B, C).	Califica de forma cualitativa (A, B, C) el logro de los niños y niñas en cada competencia.
<b>PL_TM5</b>	<b>Lista de cotejo</b>	En un cuadro se han seleccionado las competencias, sus capacidades y sus desempeños de cada área a evaluar. Los desempeños han sido separados para su evaluación.	Lo usa como instrumento de la evaluación diagnóstica.

<b>Matriz de revisión documentaria</b>			
	<b>Portafolio</b>	Utiliza el fichero otorgado por el Ministerio de Educación para organizar los trabajos y tareas de los niños y las niñas.	Utiliza el portafolio para recolectar los trabajos y tareas que los niños y niñas han realizado. Los revisa y les asigna una calificación cualitativa (A, B y C).
	<b>Escala de valoración</b>	En un cuadro coloca los desempeños de la competencia a evaluar y usa progresiones de "si lo hace" "lo hace con ayuda".	En la escala de valoración, coloca un check en las progresiones que el niño ha logrado al realizar la acción planificada.
	<b>Guía de observación</b>	Está organizada con las área, competencia y desempeño a evaluar. Hay 3 columnas para un primer registro, segundo registro y tercer registro.	En las columnas de registro se ha colocado la fecha de la observación y el nombre de la actividad realizada. También se hace una descripción sobre las acciones que hizo el niño de acuerdo al desempeño seleccionado.
	<b>Anecdotario</b>	No se ha registrado.	No se ha registrado.
	<b>Escala de valoración de autoevaluación</b>	Se presentó dos tipos de escalas. Una numérica del 1 al 5, y la otra con tres caritas: feliz, confundido/enojado, triste.	Utiliza estas escalas para que el niño y niña se autoevalúe después de una actividad desarrollada.
	<b>PE_TT2</b>	<b>Lista de cotejo</b>	En un cuadro donde están colocados el área, la capacidad, la competencia y el desempeño de las áreas que se ha tomado en consideración evaluar.
<b>Escala de valoración</b>		No se ha registrado.	No se ha registrado.
<b>Cuaderno de campo</b>		No se ha registrado.	No se ha registrado.
<b>Anecdotario</b>		Es un cuadro que contiene 3 columnas: una para la fecha, la descripción de la situación y sugerencias.	Registra incidencias de los niños y niñas. En la parte de sugerencias coloca acciones para tratar de corregir la acción.

<b>Matriz de revisión documentaria</b>			
	<b>Ficha de evaluación</b>	Es un cuadro de doble entrada que contiene el nombre de los niños y un espacio para describir la acción realizada.	Coloca expresiones como "comparte con sus compañeros" o "quita juguetes".
<b>PG_TT4</b>	<b>Lista de cotejo</b>	En un cuadro se han organizado en columnas las competencias, sus capacidades y sus desempeños de cada área a evaluar. Los desempeños han sido separados para su evaluación. Además, hay una columna llamada "actividad" en la que se describe qué es lo que se va a realizar para lograr el desempeño seleccionado.	Lo usa como instrumento para la evaluación diagnóstica. Los indicadores luego son vaciados a una matriz donde se registra si logró o no logró el indicador seleccionado.
	<b>Portafolio</b>	El portafolio está organizado en el fichero otorgado por el Ministerio de Educación. Dentro de él se archivan las hojas, tareas y trabajos de los niños y las niñas.	Lo utiliza para recolectar todos los trabajos que los niños han realizado en clase. Además, los revisa y usa expresiones como "muy bien" para calificar los trabajos de los niños y las niñas.
	<b>Escala de valoración</b>	En un cuadro coloca los desempeños de la competencia a evaluar y usa progresiones de "si lo hace" "lo hace con ayuda".	En la escala de valoración, coloca un check en las progresiones que el niño ha logrado al realizar la acción planificada.
	<b>Cuestionarios</b>	En una hoja está escrita una lectura y las preguntas que el niño y la niña tienen que resolver a partir de ella.	Se observó que utiliza expresiones como "muy bien" para calificar el trabajo de los niños y las niñas.
<b>PN_TT5</b>	<b>Lista de cotejo</b>	En una matriz que está organizada por una columna donde se encuentran los nombres de los niños y las niñas. En las columnas siguientes los indicadores según cada área. Se emplea una calificación cualitativa (A, B y	Se utiliza para la evaluación diagnóstica. A partir de los resultados obtenidos, la docente hace una interpretación de la evaluación de entrada de cada área de forma general.

<b>Matriz de revisión documental</b>			
		C). Se evidencia un registro de 4 días consecutivos.	
	<b>Portafolio</b>	El portafolio está organizado en el fichero otorgado por el Ministerio de Educación. Dentro se archivan las hojas, tareas y trabajos de los niños y las niñas.	Lo utiliza para recolectar todos los trabajos que los niños han realizado en clase. Además, utiliza calificaciones cualitativas en los trabajos y tareas de los niños y niñas.
	<b>Guía de observación</b>	Es un cuadro en el que se considera el nombre de los niños y la descripción de lo que hizo. Tiene el nombre de "Anexo de la ficha de actividades (evaluación)".	No se ha registrado.
	<b>Evaluación de un proyecto</b>	En un cuadro, la primera columna contiene los datos (nombres, apellidos y N.º de DNI) de los niños y las niñas. En las siguientes columnas están organizadas las áreas y sus competencias. Se ha colocado calificaciones cualitativas (A, B, C).	Califica de forma cualitativa (A, B, C) el logro de los niños y niñas en cada competencia.

**Anexo 5: Fragmento de la organización de la matriz del vaciado de la información de la entrevista.**

		PJ TM1	PS TM2	PME TM3	PJ TM4	PL TM5	PE TT2	PG TT4	PN TT5
Instrumentos	Cuáles son	"hay una lista de cotejo que, aunque no dice la propuesta, pero que nosotros la hacemos... como una prueba de entrada... no prueba, sino este... una observación de entrada cómo viene los niños. (...) una lista de cotejo, un cuaderno de campo, las fichas... (...)	"Utilizamos qué instrumentos... la observación y el vaciado ¿no?"	"Yo utilizo mi cuaderno de campo, y también los desempeños ¿no? Y a veces el <b>anecdotalio</b> , cuando, por ejemplo, <b>tiene ocurrencias cosas así</b> ¿no?"	"los instrumentos son... los que te digo, <b>son la ficha integral</b> , los registro de... <b>registro de auxiliar</b> ¿no? <b>El anecdotalio</b> , el cuaderno de campo... <b>también las entrevistas ¿no?</b> Eso es lo que utilizamos siempre para poder registrar las, este... los logros de nuestros niños"	"Utilizamos la lista de cotejo, utilizamos la <b>guía de observación</b> y <b>utilizamos escalas... y el portafolio</b> ¿no? Que es lo que más utilizamos."	"mi evaluación es mi <b>observación</b> , y <b>aparte mi anecdotalio</b> . (...) A veces lo uso el cuaderno de campo, no es necesario, pero normalmente en la evaluación, uso mi instrumento <b>y mi anecdotalio</b>	" <b>ponemos como una pequeña rúbrica ¿no? Donde este... los niños, los vamos viendo si lo han logrado, está en proceso ¿no? o si en un inicio ¿no?</b> Esa hoja más lo que ponemos este... en las <b>observaciones de los anecdotalios</b> , más <b>la hoja de observación</b>	la <b>observación</b> , <b>tengo mi registro auxiliar</b> , tenemos... en base <b>al portafolio</b> y este... <b>al juego en los sectores</b> <b>pues, también sacamos ahí una parte</b>

	PJ TM1	PS TM2	PME TM3	PJ TM4	PL TM5	PE TT2	PG TT4	PN TT5
	<p>Las <b>fichas de observación</b>, hay dos fichas pues no: una de programación y otra de lo que el niño hace. "</p>	<p>"en el <b>anecdotalario que nos sirve, de repente, para la parte social, y conversar con las mamás</b> ¿no? Todo es una cadena. "</p>	<p>"La observación me permite ver cómo va el niño y cuáles son sus debilidades y sus fortalezas. Porque a partir de sus fortalezas también puedo superar las debilidades"</p>	<p>"la <b>técnica va a ser la observación</b> ¿no? <b>Estar observando continuamente al niño y el instrumento viene a ser el anecdotalario donde anotamos ¿no? Las cosas</b>, y, como se llama esto... el cuaderno, no, <b>el registro de auxiliar.</b> "</p> <p>"<b>cómo ha ido desarrollando ese dibujo, entonces ya el niño ya lo trabajó mejor, entonces voy a mirar mi portafolio. Es una manera de registrar, es un instrumento</b></p>			<p>que hacemos en la entrada que es en los juegos de los sectores, que también ahí aprovechamos cosas también para... para evaluar"</p>	

	PJ TM1	PS TM2	PME TM3	PJ TM4	PL TM5	PE TT2	PG TT4	PN TT5
				<p>muy importante"</p> <p>"Por ejemplo en la evaluación de entrada que es la lista de cotejo, ahí vemos cómo están ingresando los niños, qué aprendizajes tiene, qué conocimientos previos tiene"</p>				