

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



*Una Institución Adventista*

## **Límites y posibilidades del parecer descriptivo como herramienta de evaluación formativa integral en la educación inicial**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro(a) en Educación con mención en Psicología Educativa

**Autor:**

Henilson Erthal de Albuquerque

**Asesor:**

Dr. Donald Jaimes Zubieta

Lima, septiembre de 2021

# DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Donald Jaimes Zubieta, de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Educación de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **LÍMITES Y POSIBILIDADES DEL PARECER DESCRIPTIVO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL** constituye la memoria que presenta el (la) Licenciado(a) Henilson Erthal de Albuquerque para aspirar al Grado Académico de Maestro(a) en psicología educativa, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 2 días del mes de septiembre del año 2021.



*Donald Jaimes Zubieta*

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 31 días del mes de agosto del año 2021, siendo las 10:00 a.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Jorge Platón Maquera Sosa, el secretario: Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, los demás miembros: Mg. Rodolfo Alania Pacovilca y Mg. Rolylyth Sutsé Gorbalán Rojas y el asesor: Dr. Donald Dámazo Jaimes Zubieta, con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: Límites y posibilidades de parecer descriptivo Como herramienta de evaluación formativa integral en la educación inicial

del Bachiller/Licenciado(a) Henilson Erthal de Albuquerque

Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: Educación

(Nomenclatura del Grado Académico)

Psicología Educativa

con Mención en ..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a): Henilson Erthal de Albuquerque

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	19	A	Con nominación de Excelente	Excelencia

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

\_\_\_\_\_  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Secretario

\_\_\_\_\_  
Asesor

\_\_\_\_\_  
Miembro

\_\_\_\_\_  
Miembro

  
\_\_\_\_\_  
Bachiller/Licenciado(a)

## **Dedicatoria**

A mi madre, guerrera a lo largo de la vida, poseedora de un legado eterno.

A mi hermana, por su siempre presente amistad.

A mi familia - esposa e hijo - que, dejando el tiempo juntos, incluso vacaciones, me apoyaron durante horas y horas de estudio, teniendo paciencia y motivándome siempre.

## **Agradecimientos**

A Dios, dador de la vida y de las capacidades que permitieron este paso importante.

A la Universidad Peruana Unión, por la formación científica y denominacional brindada.

Al profesor Dr. Donald Jaimes Zubieta, por su asesoría.

Al profesor Dr. Josué Turpo, por su co-asesoría.

A los dictaminadores del proyecto, Mg. Rolylyth Sutsé Gorbalán Rojas y Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, por el apoyo constante.

A los dictaminadores de la tesis, Dr. Rodolfo Alania y Dr. Denis Frank Cunza Aranzábal, por las orientaciones finales.

A la Dra. Sonia María Chaves Haracemiv, por creer en mí y apoyar mi trabajo de investigación en el área de evaluación formativa en educación infantil en los últimos diez años, sin exigir nada a cambio.

Al amigo Dr. Sócrates Quispe, por su gran apoyo y motivación.

Al amigo Ademar Callejas, por su gran ayuda con las traducciones.

A los padres de familia y educadores de los Colegios Adventistas del Sur del Pará, por su disposición en participar del proceso de recolección de datos.

A la Unión Norte Brasileña, a la Asociación Sur de Pará, mantenedoras administrativas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, por haber auspiciado esta investigación, creyendo que será relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la red educativa adventista en el norte de Brasil.

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	4
Índice de tablas .....	x
Resumen.....	xi
Abstract .....	xii
CAPÍTULO I .....	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
1.1 Identificación del problema.....	14
1.2 Pregunta de investigación .....	18
1.3 Justificación.....	18
1.3.1 Razón educativa .....	19
1.3.2 Razón filosófica y teórica.....	19
1.3.3 Razón metodológica .....	19
1.3.4 Razón práctica.....	20
1.3.5 Razones sociales .....	20
1.4 Objetivos de la Investigación.....	20
1.4.1 Objetivo general .....	20
1.4.1 Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO II .....	22
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	22
2.1 Antecedentes de la investigación .....	22
2.2 Marco filosófico .....	31
2.2.1 La evaluación formativa en la perspectiva de la filosofía adventista de educación .....	32
2.4 Marco Histórico .....	35
2.4.1 Retrospectiva de conceptos de la evaluación escolar .....	35
2.5 Marco teórico Sobre la evaluación formativa .....	39
2.5.1 Concepciones de evaluación.....	39

2.5.2 <i>Las concepciones pedagógicas que permean la evaluación en el contexto escolar</i> .....	40
2.5.2.1 Examinar para evaluar.....	40
2.5.2.2 Medir para Evaluar. ....	41
2.5.2.3 Evaluar para clasificar o para regular. ....	41
2.5.2.4 Evaluar para Calificar. ....	42
2.5.3 <i>La importancia de la evaluación como agente inclusivo para el educando y de reflexión para el educador</i> .....	43
2.5.4 <i>Evaluaciones en el contexto actual de la educación infantil</i> .....	48
2.5.5 <i>Los momentos de la evaluación en la educación infantil</i> .....	51
2.5.5.1 Evaluación inicial .....	51
2.5.5.2 La evaluación sumativa (acumulativa) .....	52
2.5.5.3 La evaluación formativa .....	53
2.5.6 <i>Implicancias de las teorías de aprendizaje en la evaluación formativa</i> .....	54
2.5.7 <i>La evaluación formativa en la perspectiva del cotidiano</i> .....	55
2.5.8 <i>El Parecer descriptivo como expresión de la evaluación formativa</i> .....	58
2.5.9 <i>Parecer Descriptivo como nueva posibilidad frente a las fichas de evaluación conductistas</i> .....	58
2.5.10 <i>El Parecer Descriptivo bajo una mirada crítica: La necesidad de la elaboración de los docentes de una propuesta pedagógica en las instituciones educativas</i> .....	62
2.6 Marco conceptual .....	64
2.6.1 <i>Evaluación</i> .....	64
2.5.1.1 Evaluación inicial .....	64
2.5.1.2 Evaluación formativa.....	65
2.5.1.3 Evaluación sumativa .....	65
2.5.2 <i>Informe o dictamen descriptivos</i> .....	65
CAPÍTULO III .....	67
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	67

3.1 Tipo de investigación .....	67
3.2 Diseño de la Investigación .....	68
3.2 Definición de la población .....	72
3.2.1 <i>Características de la región del Sur del Pará</i> .....	72
3.2.2 <i>Características de los docentes</i> .....	73
3.2.3 <i>Características de los padres de familia</i> .....	73
3.3 Definición de la muestra.....	74
3.4 Técnicas de muestreo .....	75
3.5 Técnicas de recolección de datos .....	76
3.6 Instrumento para la recolección de datos .....	76
3.7 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos .....	77
CAPÍTULO IV .....	79
ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	79
4.1 Desarrollo cognitivo de los niños.....	80
4.1.1 <i>Los objetivos del parecer descriptivo según los docentes</i> .....	80
4.1.2 <i>Objetivos del aprendizaje identificados por los padres de familia en el informe del parecer descriptivo</i> .....	82
4.2 Las interrelaciones entre los objetivos socioafectivos, cognitivos y el aprendizaje de los niños .....	84
4.2.1 <i>Evidencias de la interrelación entre objetivos socioafectivos, cognitivos y aprendizaje, según los docentes</i> .....	87
4.3 La individualidad del niño .....	91
4.3.1 <i>Percepción de cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño, según los docentes</i> .....	91
4.3.2 <i>Percepción de cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño, según los padres de familia</i> .....	93
4.4 El carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del niño .....	95
4.4.1 <i>Percepción de cómo se privilegia, a lo largo del informe, el carácter evolutivo del proceso de desarrollo del niño, según los docentes</i> .....	97
4.5 La mediación en el proceso de evaluación .....	99



4.5.1 Percepción de cómo se capta el carácter mediador en el proceso evaluativo según los docentes.....	100
4.6 Tabla de síntesis .....	102
CAPÍTULO V .....	105
REFLEXIONES FINALES .....	105
REFERENCIAS.....	111
ANEXOS .....	118

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Características de las poblaciones de las escuelas adventistas investigadas</i> .....	73
Tabla 2. <i>Descripción de la muestra de los docentes de la educación inicial</i> .....	74
Tabla 3. <i>Descripción de la muestra de los padres de familia</i> .....	75
Tabla 4. <i>Los Pareceres descriptivos y los objetivos de desarrollo de los niños</i> .....	81
Tabla 5. <i>Pareceres Descriptivos y la identificación de los objetivos de aprendizaje</i> ..	83
Tabla 6. <i>Parecer descriptivo revelando la interrelación entre objetivos, áreas temáticas y la realización de actividades por el niño</i> .....	87
Tabla 7. <i>Las actividades realizadas en la escuela y el aprendizaje de los problemas sociales, valores y conocimiento</i> .....	89
Tabla 8. <i>El Parecer descriptivo y el acompañamiento individualizado del proceso de evaluación del niño</i> .....	92
Tabla 9. <i>El Parecer Descriptivo y el acompañamiento individualizado del proceso de evaluación del niño</i> .....	94
Tabla 10. <i>El Parecer descriptivo informando la naturaleza evolutiva del proceso de desarrollo del niño</i> .....	98
Tabla 11. <i>El Parecer Descriptivo revelando el carácter mediador en el proceso de evaluación</i> .....	101
Tabla 12. <i>Síntesis de la opinión de los maestros</i> .....	103
Tabla 13. <i>Síntesis de la opinión de los padres</i> .....	104

## Resumen

La evaluación del aprendizaje en la educación infantil ha sido la razón de diversas discusiones en el contexto educativo. Esta investigación tuvo como objetivo inquirir y describir los límites y posibilidades del *Parecer descriptivo* (documento que describe el rendimiento escolar del estudiante) como herramienta de evaluación formativa integral en la educación inicial; hacer una retrospectiva histórica de los conceptos de evaluación con énfasis en la evaluación formativa y con opiniones descriptivas sobre el aprendizaje del niño de educación inicial. En este trabajo, se analizó y determinó los límites y las posibilidades del *parecer descriptivo* como herramienta de evaluación formativa integral, según opinión de maestros y padres que forman parte del ambiente educacional infantil de la Educación Adventista en el Sur del Pará, Brasil; y se describió sugerencias para mejorar la evaluación en los estudiantes de la Red Educativa Adventista. Desde el punto de vista metodológico, el estudio realizado se inserta en una perspectiva cualitativa de investigación con enfoque de tipo exploratorio. Este estudio tuvo como resultado que *el parecer descriptivo* es una herramienta necesaria en una evaluación de carácter integral para los niños del nivel de educación inicial.

**Palabras clave:** Evaluación formativa integral; educación infantil; parecer descriptivo; evaluación de alumnos\*.

\*580106 - Nomenclatura para los campos de las ciencias y las tecnologías de la Unesco.

## **Abstract**

The evaluation of learning in early childhood education has been the reason for various discussions in the educational context. The objective of this research was to investigate the limits and possibilities of Descriptive Opinion (a document que describes the school performance of the student) as a formative evaluation tool in early education; make a historical retrospective of the concepts of evaluation with emphasis in the formative evaluation with descriptive opinions on the learning of the education of the child of initial education; and analyze descriptive evaluation reports of schools that have already implemented the system to describe the reflective view of teachers and parents about what they reveal in the educational action of the child in early childhood education. The research space was the Adventist Schools of Para's South, Brazil, more specifically the area of early childhood education. The subjects were six educators and six parents of children in early childhood education. From the methodological point of view, the study is inserted in a qualitative perspective of research and the approach is the study of the exploratory type. As strategies for data collection, questionnaires were used for parents and educators.

**Key Words:** Formative evaluation; Childhood Education; Descriptive Opinion; student evaluation\*.

\*580106 - Unesco Nomenclature for Science and Technology Fields.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Identificación del problema

A lo largo de los años, los métodos de evaluación están siendo abordados cada vez más como objeto de estudios, tanto en educación superior, entre generadores de opinión y teorías educativas, o como en la educación inicial, donde ocurre que el proceso evaluativo se circunscribe mayormente a una aplicación de los conocimientos sobre el tema.

Entender ese asunto se ha vuelto fundamental en una sociedad que lucha por la mejoría de la educación, la inclusión en la educación, y que tiene en vista el futuro de millones de niños en todo el mundo. Delante de un escenario tan diverso surge la pregunta: ¿Cómo evaluar? ¿Cómo presentar de forma fiable, un informe de aprendizaje de los estudiantes?

En la educación infantil, la discusión ha sido más notable en los últimos años, en la búsqueda de hacer que una escuela infantil sea efectivamente una escuela y no solamente un depósito de niños, fruto de un sistema capitalista en el cual los padres no tienen suficiente tiempo para sus hijos (Ministério da Educação, 2013).

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje es uno de los asuntos que más inquieta a los profesores, a los estudiantes y a la comunidad escolar, y viene siendo uno de los temas más discutidos en escuelas y eventos educativos. Se hacen

estudios sobre su concepto, principios y operación, con el objetivo de encontrar alternativas viables para que el proceso evaluativo ocurra de forma tranquila (Ferreira, 2008).

En la retrospectiva histórica de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante enfatizar que las escuelas han estado siguiendo las diferentes tendencias que varían de acuerdo con el contexto socioeconómico, político y cultural de cada época (Hadji, 2004).

En la escuela tradicional, basada en la transmisión de conocimientos sistematizados, a través de la exposición oral del profesor fundamentado en la concepción de ser el detentor del conocimiento y el organizador del proceso, siendo responsabilidad del sujeto la participación pasiva a través de actividades repetitivas, teniendo en vista la memorización de contenidos, la función de la evaluación se restringe a la evocación de conocimientos memorizados donde se valora los aspectos cuantitativos en detrimento de los cualitativos, por lo tanto es conocida como evaluación clasificatoria (Hoffmann, 2006).

En la escuela técnica, el énfasis es preparar al sujeto para ocupar un lugar en el mercado de trabajo, por lo que el papel del profesor es controlar y dirigir a través de actividades mecánicas. Su figura, sin embargo, pierde importancia para las tecnologías, que tienen en él un mero especialista para su aplicación. Se juzga que, para aprender, basta con organizar muy bien las actividades, misión para especialistas basados en técnicas. Estas deben concurrir para que el sujeto reaccione a estímulos que le lleven a corresponder a lo que le ha sido solicitado, por lo tanto, el hacer pedagógico valora el proceso de acondicionamiento a través de técnicas y programas

específicos. En ese caso, el papel de la evaluación es la valoración del comportamiento observable-medible (Sá, 2000).

Lo que se observa en el contexto educativo actual es que la evaluación viene siendo interpretada como sinónimo de testar y medir. Un número expresivo de profesores aprueba o reprueba el educando, valiéndose exclusivamente de exámenes y pruebas. Esa práctica está siendo vista como herramienta de punición o rechazo, pues difícilmente una prueba o examen tendría la capacidad de reflejar la correcta proporción de la evaluación (Silva, 2003). Henao-Monsalve (2017) afirma que “el evaluador debe conocer muy bien sobre el propósito de la misma evaluación para ser objetivo y no reducir el concepto de la evaluación a solo exámenes que dejan por fuera otros elementos de carácter formativo del estudiante”.

Según Matute-Vásquez y Muriel-Gómez (2014), la evaluación para los estudiantes no involucra solamente la realización de un examen. En realidad, es todo un procedimiento llevado a cabo para favorecer el aprendizaje de ellos. Dichos autores afirman incluso que “los procesos evaluativos están siendo concebidos y desarrollados de una manera superficial, descuidando así la función pedagógica que tiene la evaluación”. Eso significa que se está utilizando la evaluación como un elemento que otorga premios y castigos, lo que Perrenoud (1999) llama de “evaluación al servicio de la selección”.

Segundo Luckesi (2011), la pedagogía del examen trae un triste dilema: el estudiante deberá dedicarse a los estudios no porque los contenidos sean importantes, significativos y placenteros de ser aprendidos, más si porque están amenazados por una prueba. El mismo Luckesi, afirma que, de hecho, el ideal sería la inexistencia del

sistema de notas. La aprobación o la reprobación del educando debería darse por el aprendizaje efectivo de los conocimientos mínimos necesarios, con el consecuente desarrollo de habilidades, hábitos y convicciones. Sin embargo, delante de la intensa utilización de notas y conceptos en la práctica escolar y de la propia legislación educacional que determina el uso de una forma de registro de los resultados de aprendizaje, no hay cómo, de inmediato, eliminar las notas y conceptos de la vida escolar.

Debido a esta situación, entonces, es posible pedagógicamente (no administrativamente) sanar esta dificultad a través del establecimiento de conocimientos, habilidades y hábitos mínimos a ser adquiridos por los educandos y por encaminamiento de la enseñanza a partir de esa definición. Asimismo, Mamani (2017) afirma que la evaluación es el sello de calidad de la educación, que la evaluación regula los procesos de calidad de los aprendizajes de todo sistema educativo o programa de enseñanza. Él llega a la conclusión de que la evaluación en gran parte de los sistemas educativos no viene desarrollándose como tal y que “los estudiantes vienen siendo en su gran mayoría víctimas de la educación, ocasionando en los mismos, en primer lugar, una negativa en la predisposición por aprender”.

Finalmente, cuando esta problemática es llevada al ámbito de la educación adventista y la práctica de la evaluación por parte de los profesores en la sala de clase. Se puede observar que la forma cómo se desarrolla este aspecto de la enseñanza es muy limitada. La forma de registrar el desarrollo de los niños, realizado a través de un sistema de selección de opciones que, al ser marcadas y procesadas, genera un informe de evaluación del alumno de educación inicial un tanto limitado y dejando



mucho que desear. Es decir, se observa que se enfatiza mucho en evaluar el rendimiento, y poco el desarrollo integral del niño.

Claro que este sistema tiene también una sección para hacer comentarios personales que el profesor puede hacer respecto del alumno, pero por la aparente y fuerte practicidad de generar el informe de evaluación solo con las opciones marcadas, no se le da el verdadero valor, a través de un *feedback* sobre cómo el alumno de hecho está aprendiendo. Es decir, en el sistema de la educación adventista del Brasil, se advierte un procedimiento para las evaluaciones de los niños de educación inicial. No obstante, para el caso de este trabajo, cabe hacer algunas preguntas, específicamente dirigidas al modelo de evaluación formativa denominado el “Parecer descriptivo”. El ánimo de preguntar es puramente de carácter enriquecedor y altruista.

## **1.2 Pregunta de investigación**

Se levanta la siguiente pregunta: ¿cuáles son los límites y posibilidades del *parecer descriptivo* como herramienta de evaluación formativa integral, según opinión de maestros y padres, en la educación inicial del Sur del Pará, Brasil, 2020?

¿Cuáles serían las características básicas del *Parecer descriptivo* como herramienta de evaluación formativa integral, para mejorar el sistema de evaluación de la educación inicial adventista, en el Sur de Pará, Brasil, 2020?

## **1.3 Justificación**

Las razones por las que este estudio es importante y relevante para la red educativa adventista son varias, que van desde razones educativas, filosóficas, metodológicas, prácticas y sociales, que se podría describir en los siguientes incisos.

### **1.3.1 Razón educativa**

Esta razón educativa tiene que ver con la falta de una evaluación formativa e integral en la educación inicial. Lo que no permite tener una verdadera radiografía sobre el desempeño y desarrollo del alumno. De esa forma no se puede tener una percepción clara del potencial, las necesidades y avances por medio del texto que se entrega a los padres en el modelo del parecer descriptivo actual. Queda claro, además, que el parecer descriptivo es individual, personalizado e intransferible. Ningún parecer debe ser igual al de otro niño, porque cada uno tiene su historia de vida, su trayectoria en el contexto de enseñanza y aprendizaje.

### **1.3.2 Razón filosófica y teórica.**

No existe un instrumento de evaluación formativa e integral (de lo que fue, de lo que es y de lo que puede llegar a ser) que sea amplio y profundo acerca del desarrollo de los niños de la educación inicial.

Como la educación adventista tiene una filosofía que engloba el desarrollo integral del ser humano es necesario que se sepa el histórico pasado, la realidad presente, y en que el alumno se puede tornar.

### **1.3.3 Razón metodológica**

Actualmente no existe un método o una técnica pragmática y eficaz para evaluar integralmente a los niños de educación inicial, en que el maestro por medio de un texto específico que describa el día a día de cada alumno, con sus experiencias personales, y desarrollo individual, pues cada alumno tiene su propia trayectoria. Los que hay son generalmente de naturaleza cognoscitiva y retentiva y nada más. No es integral.

### **1.3.4 Razón práctica**

Los padres, la iglesia adventista y la sociedad esperan que los niños de la educación inicial puedan recibir, no solamente una formación integral, como también una evaluación realista, comprensiva y trascendente. Si eso falta, faltarían nuevos misioneros formados en la educación adventista, algo que es una de sus premisas especiales.

### **1.3.5 Razones sociales**

Observando todos los puntos anteriores se percibe lo cuan socialmente necesario es realizar esta investigación, lo que justifica su viabilidad para contribuir con una mejor comprensión de lo que es la evaluación formativa en la educación inicial por medio del parecer descriptivo.

## **1.4 Objetivos de la Investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar los límites y posibilidades del parecer descriptivo como herramienta de evaluación formativa integral, según opinión de maestros y padres, con fines de mejorar el sistema de evaluación de la educación inicial adventista, en el Sur de Pará, Brasil, 2020.

### **1.4.1 Objetivos específicos**

a. Realizar una retrospectiva histórica de los conceptos de evaluación con énfasis en la evaluación formativa integral con opiniones descriptivas sobre el aprendizaje de la educación del niño de educación inicial.

b. Determinar los límites del parecer descriptivo como herramienta de evaluación formativa integral, según opinión de maestros y padres, en la educación inicial de Sur de Pará, Brasil, 2020;

c. Determinar las posibilidades del parecer descriptivo, como herramienta de evaluación formativa integral, según opinión de maestros y padres, en la educación inicial del Sur de Pará, Brasil, 2020;

d) Describir y promover, a modo de sugerencia, las características básicas del parecer descriptivo como herramienta de evaluación formativa para el uso en la Red Educativa Adventista de la educación inicial del Sur de Pará, Brasil, 2021.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 2.1 Antecedentes de la investigación

A continuación, se presenta la recopilación de algunos trabajos realizados en esta línea de estudio los cuales demuestran tener estrecha relación con el tema abordado:

Pastor (1992), en su tesis doctoral intitulada *“Evaluación Sumativa y Formativa de Software Educativo para la Etapa Infantil”*, tuvo como objetivo hacer una clara distinción entre evaluación sumativa y formativa. En la primera, la atención se centra en los resultados, en el producto final obtenido; mientras que, en la segunda, se atiende al proceso de desarrollo de los aprendizajes. y contribuye al perfeccionamiento de este. Otro objetivo fue explicar la relación entre indicadores e instrumentos de evaluación como elementos del diseño de un sistema de evaluación y parte vital en la ejecución de dicha evaluación. La investigación es cuantitativa, de diseño cuasiexperimental. La muestra utilizada fue la totalidad de la población de alumnos preescolares, 101, del Colegio Nuestra Sra. de Monserrat de Madrid. Los resultados llevan a las siguientes conclusiones: (a) existe un componente perceptivo visual que actúa como prerrequisito para la adquisición de los conceptos espaciales; (b) el programa ordenador utilizado ha producido efectos positivos en la adquisición de estrategias de resolución de problemas, fomentando la reflexión y utilización de la información significativa para la toma de decisiones; (c) las características perceptivo-

visuales de los sujetos preescolares son adecuadas para llevar a cabo aprendizajes en los que la información se presenta a través de sistemas de representación iconográficos; (d) el diseño del programa ordenador evaluado es válido para ser utilizado en el ámbito de la educación preescolar; (e) el éxito en la adquisición de estrategias de resolución de problemas está relacionado con los principios del aprendizaje subyacentes en el del programa de software examinado, (f) el agrupamiento y la metodología de enseñanza en el que se inscribe la actividad con el ordenador influye en los logros de los sujetos; (g) las estrategias de resolución de problemas, adquiridas por los niños de 5-6 años, por medio del programa de ordenador, no se transfieren automáticamente, ni de forma generalizada a nuevas tareas y contextos, entre otros.

Santos-Gomes (2003), en su trabajo titulado "Tesis docentes de evaluación formativa", tuvo como objetivo analizar la práctica docente y los procesos de evaluación escolar contruidos por los profesores, considerando la implementación de la evaluación formativa. La muestra fue de 14 profesores del 2º turno y otro del 3º turno de dos escuelas municipales de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. La investigación fue cualitativa y en cuanto al diseño metodológico de la misma, fue participativa, un estudio de caso. El trabajo identificó nuevas prácticas de evaluación de principios formativos en proceso de construcción y resaltó la formación en el cotidiano de la escuela, como espacio-tiempo favorable al trabajo colectivo, al ejercicio de la reflexión crítica de y sobre la práctica docente de evaluación desde una perspectiva de transformación de la escuela, haciéndola más inclusiva.

Cruz-Abril (2008), en su investigación “*Evaluación formativa y autorregulación: un estudio de caso*”, llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo explorar y describir en detalle el impacto de algunos eventos de evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo en una institución educativa particular bilingüe de la ciudad de Quito, Ecuador. Los participantes fueron 100 alumnos y alumnas de sexto y séptimo grado de educación básica cuyas edades fluctúan entre los 10 y 12 años de edad. Participó también la investigadora quien es profesora de inglés con lengua extranjera, una segunda profesora de la misma materia (en los mismos grados), la profesora de lectura y además la profesora de lenguaje (español). El trabajo fue un estudio de caso descriptivo e individual con técnicas de investigación cualitativa. Los resultados fueron variados, en general, estos mostraron que la aplicación de la evaluación formativa del desempeño, en este caso, trajo efectos positivos en cuanto a promover el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes: procesos de enseñanza directa, trabajo colaborativo, potencialización de las habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas.

Serrano–Lagarto (2009) realizó un estudio titulado “*Evaluación formativa y exámenes nacionales: el análisis de las prácticas de enseñanza y evaluación de una profesora de historia*” en el cual buscó comprender cómo la práctica de la evaluación formativa y el tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje en una clase de historia de 12º año se refleja en los resultados de los exámenes nacionales de los estudiantes seleccionados para el estudio. La recolección de datos se centró en tres entrevistas con nueve estudiantes de una escuela de Lisboa, Portugal, y los elementos de evaluación producidos por éstos (incluyendo hojas de examen), así mismo se utilizaron

informes de tres maestros que asistieron a las clases, quienes presentaron un informe individual sobre el progreso de las experiencias de aprendizaje y el tipo de evaluación utilizado en el aula. La investigación fue cualitativa, con diseño estudio de caso. Los resultados del estudio mostraron que el tiempo empleado en la exploración de las fuentes, las estrategias de diversificación, la retroalimentación constante y la práctica de la autoevaluación han permitido que incluso los estudiantes más débiles (a pesar de las dificultades), tengan desarrollo de pensamiento histórico autónomo. Sin embargo, esta forma de trabajo se contradujo, de alguna manera, con la ambigüedad de dos de las preguntas de las entrevistas, con carácter restrictivo de los criterios de corrección de pruebas y la subjetividad de los maestros correctores, que han influido en los resultados de algunos de estos estudiantes.

La investigación de Cavazzana (2010), "El proceso de evaluación formativa en el ambiente virtual de aprendizaje: un estudio exploratorio con docentes y alumnos en un centro universitario del Occidente del Estado de São Paulo", se inscribe en el contexto de las "Prácticas y procesos formativos en educación". Su objetivo es identificar y analizar el concepto de los docentes sobre las prácticas de evaluación presentes en la utilización del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) e investigar cómo los estudiantes perciben la contribución de la AVA en su formación, específicamente la evaluación realizada sobre el medio ambiente, la enseñanza y el proceso de aprendizaje en los cursos de un centro del Centro Universitario del Oeste del Estado de Sao Paulo, Brasil. Participaron de la investigación 13 docentes. Se utilizó metodología de naturaleza cualitativa con delineamiento de estudio exploratorio. Los resultados muestran que los docentes se posicionan positivamente a la utilización de la AVA para llevar a cabo la



evaluación y para ayudar a cambiar la práctica de la evaluación de enseñanza. Sin embargo, los estudiantes acostumbrados al modelo de enseñanza presencial no consideran la educación a distancia como un medio importante en la mejora de su formación.

Rabelo (2010) realizó una investigación titulada "*Enseñanza de la geografía y evaluación formativa de aprendizaje: experiencias y principios en la red pública, Goiania-Goias*", con el objetivo de analizar las prácticas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción del conocimiento de tiempo, con el hacer referencia al lugar de los estudiantes y los maestros de las escuelas municipales del Estado Goiania, Goiás, Brasil. La población fue de docentes de escuelas públicas de Goiania. Se utilizó una investigación cualitativa, con diseño investigación-acción. La conclusión es que hay muchas barreras para la evaluación de la práctica formativa. Sin embargo, cuando los esfuerzos se invierten de manera consciente y proposicional y no impuestos, es evidente que su eficacia es gratificante, haciendo valer la aplicación de esfuerzos.

García (2011), llevó a cabo un estudio denominado "*Evaluación formativa en foco: concepción y características del discurso de estudiantes*" que pretendió demostrar que la evaluación se puede convertir en una herramienta de observación y medición de resultados únicamente para fundamentar decisiones de aprobación/reprobación, lo que refuerza su sentencia, selectiva y clasificadora. El objetivo general fue desentrañar y analizar los conceptos y funciones de la evaluación formativa, comparándolos con el propuesto por la teoría. La evaluación formativa fue estudiada y analizada bajo los auspicios de los teóricos que tratan a respecto de la perspectiva de la interacción. La

investigación tuvo la participación de 139 estudiantes de Educación de la Universidad Federal de Paraná, Brasil, con enfoque cualitativo, en forma de estudios de caso. Los resultados indicaron que, aunque todavía hay conceptos erróneos, una parte significativa de los aspectos más destacados de los participantes evidencia entender el significado de la evaluación formativa, es decir, estar comprometido con el aprendizaje, así como reconocer la retroalimentación, la regulación y la autorregulación como características esenciales de esta perspectiva evaluativa. Sin embargo, es todavía una comprensión emergente, muy unida a las aportaciones teóricas de la evaluación formativa clásica, dando la regulación retroactiva del papel elevado al profesor.

Lourenço-Dias (2011) realizó una investigación titulada “*Evaluación de formación práctica en el aula: regulación y reacción*”, centrada en la descripción y el análisis del entorno de aprendizaje, el aprendizaje y la evaluación en el aula de estudiantes del sexto año, utilizando la prueba en dos fases e informe escrito como instrumentos privilegiados de la evaluación y la interacción, desarrollado en el entorno wiki entre el profesor y los estudiantes y entre estos últimos. Los participantes de la investigación fueron el docente y los alumnos del 6.º año, en una escuela en Portugal. Fue una investigación de naturaleza cualitativa/ interpretativa, seguida de la metodología de investigación-acción. Los resultados revelaron que, desde el punto de vista de los estudiantes, evaluar es identificar lo que aprendió y cómo aprendió y sirve para que los docentes reconozcan a los estudiantes que tienen dificultades y puedan ayudarlos a superarlas. La evidencia indica que la prueba en dos etapas, el informe y el trabajo en el wiki, ayudó a los estudiantes a mejorar su aprendizaje, a emprender nuevos

aprendizajes, desarrollar competencias generales y específicas propuestas por los programas de enseñanza de Comunicaciones en la primaria y también para desarrollar habilidades socio-tecnológicas.

Martins-Oliveira (2014) en su investigación *“Devolutiva’ y evaluación formativa”*, tuvo como objetivo verificar que el retorno de las evaluaciones corregidas y comentadas por el educador tienen impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizó una búsqueda bibliográfica y recopilación de datos para los alumnos de dos salones, el 8º grado de la escuela primaria, ciclo II, en la escuela pública, así como entrevistas con dos estudiantes y sus docentes en una escuela de Sao Paulo, Brasil. La investigación es cuantitativa y los resultados muestran que el retorno de las pruebas corregidas y comentadas es valorado por los estudiantes y docentes.

Hamodi-Galán (2014) realizó una investigación titulada *“La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso”* con el objetivo de analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y así conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y docentes/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida, y reconstruir la intrahistoria de la “Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria” en la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España). En la investigación se han incluido tres grupos poblacionales pertenecientes a la escuela: egresados (46 alumnos), alumnado (205 alumnos) y profesorado (14 profesores). Metodológicamente se trata de una investigación cualitativa con diseño estudio de caso. Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia

los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente “tradicionales” y “eccléticos”. La evaluación formativa se utiliza algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones son significativamente diferentes en función al colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí.

Rodrigues (2015) realizó, en Portugal, una investigación denominada “*La evaluación formativa y su impacto en la mejora del aprendizaje*”, tuvo como objetivo investigar las intenciones y las prácticas de evaluación formativa y su efecto en la mejora de la capacidad de aprendizaje, observados a través de la autoevaluación de los estudiantes. Se llevaron a cabo entrevistas con 32 docentes, se observaron 36 lecciones y fueron entrevistados 134 estudiantes, de 2º y 3º ciclo de la educación básica, en Lisboa, Portugal. La investigación fue de tipo cualitativo y diseño interpretativo. A partir del estudio surgieron varias conclusiones: las formas en que los estudiantes autoevalúan, la retroalimentación y perciben el feedback y su aprendizaje y referencian sus progresos no son independientes de las prácticas de evaluación formativa de sus docentes; hay una diferencia de género en la percepción de retroalimentación de los estudiantes, de las aprendizajes alcanzadas y el establecimiento de referencia de criterios; el éxito o el fracaso registrado en la disciplina se relaciona con la forma cómo los estudiantes autoevalúan y perciben su aprendizaje.

Mendes-Ferreira (2015), en su investigación “*Prácticas de evaluación formativa en clase de matemáticas: un estudio del según ciclo*”, tuvo como objetivo analizar y

entender las prácticas de evaluación formativa de los docentes en la promoción del aprendizaje significativo en Matemáticas para los estudiantes. La recolección de datos se realiza a través de la observación de las lecciones del maestro a un año de la clase 5 y entrevista posterior hizo la observación. Los datos recogidos fueron objeto de un análisis cualitativo que tuvo por referencia un sistema de categorías basado en los datos recogidos en los temas de estudio y en el marco teórico. El estudio, realizado en Portugal, siguió una metodología de investigación dentro del paradigma interpretativo, la metodología cualitativa y diseño de estudio de caso. Está enfocada en el profesor de matemáticas del 2º ciclo como un caso especial. Los resultados mostraron que las prácticas de evaluación formativa están directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del profesor.

Portocarrero-Méndez (2017), en su investigación *Implementación de Estrategias de Evaluación Formativa en el Nivel Primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln*, tuvo como objetivo implementar estrategias de evaluación formativa en las clases de 1er a 5to grado de Primaria del Colegio Lincoln. La investigación fue de tipo cualitativo y diseño investigación-acción. Esta investigación se dirigió a las tutoras del Colegio Lincoln en el Nivel Primario distribuidas en sus cinco grados. Los resultados presentaron aumento en las estrategias de evaluación formativa, de 40 para 85 (tareas de desempeño, observación, participación en clase, reflexión, exámenes, interrogación, coevaluación, autoevaluación, conversación en grupo, feedback).

## **2.2 Marco filosófico**

Ama al Señor, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma y con todas tus fuerzas. Graba sobre tu corazón las palabras que yo te dicto hoy. Inculcarles a tus hijos y repetir las cuando estés en casa, lo mismo que cuando estés de viaje, acostado o levantado. Átalas a las manos para que te sirvan de señal, pónelas en la frente entre los ojos. Escríbelas en los postes de tu casa y en tus puertas (Deuteronomio, 6:6-9 - NTV).

La Educación Adventista propone la formación de un sujeto, crítico, responsable y solidario - un constructor de su conocimiento, de su ciudadanía y por lo tanto su carácter.

White (2012) afirma en su libro Educación que debe enseñarse a los jóvenes a proponerse el desarrollo de todas las facultades, tanto de las más débiles como de las más fuertes. Afirma que muchos están inclinados a limitar el estudio a ciertos ramos por los cuales sienten una afición natural. Su consejo es que se debe evitar este error. La escritora dice:

“Las aptitudes naturales indican en qué dirección se va a orientar la obra de la vida y, cuando son legítimas, deberían ser cuidadosamente cultivadas. Al mismo tiempo debe tenerse presente que un carácter equilibrado y un trabajo eficiente en cualquier ramo dependen, en gran manera, del desarrollo simétrico que es el resultado de una educación completa” (White, 2012, p. 201).

### **2.2.1 La evaluación formativa en la perspectiva de la filosofía adventista de educación**

Según la Confederação Das Uniões Brasileiras Da Igreja Adventista Do Sétimo Dia (2004), la educación adventista como red confesional, está estructurada filosóficamente de manera a que la evaluación no sea sólo un momento en el período de estudios, sino que un proceso esencial para la formación del ser humano. La evaluación debe ser entendida como la verificación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra a todas las facultades del ser humano: física, mental, social y espiritual, en una perspectiva dialógica entre el proceso-resultado, cualitativos y cuantitativos.

Para la Confederação Das Uniões Brasileiras Da Igreja Adventista Do Sétimo Dia (2004), la evaluación es considerada como algo que ocurre todo el tiempo, en todas las áreas, con el fin de crear oportunidades para un momento de reflexión y crecimiento del estudiante y también del educador. Esta evaluación debe componer un conjunto de procedimientos dentro del proceso educativo y debe reflejar, en todos los aspectos, la consecución de los objetivos propuestos.

Lo que impregna esta visión, es el hecho de que la educación adventista aboga por una evaluación sistemática de aprendizaje que asegura el aumento de las capacidades y habilidades, la motivación, la confianza en sí mismo del maestro y el estudiante y responsabilidades de su propio aprendizaje. Es continua, integrada y completa, versátil y con el fin de fomentar el compromiso del estudiante por su propio crecimiento.

La evaluación también debe tener carácter individual, porque cada ser humano es diferente del otro, con diferentes características, diferentes puntos fuertes y por lo tanto diferentes formas de aprendizaje.

La evaluación, coherente y efectiva, debe tener en cuenta las diferencias individuales y las diversas formas de aprendizaje, utilizando diferentes herramientas de verificación de rendimiento escolar para saber cuánto y qué niveles de calidad se cumplen los objetivos (Ibid., p. 83-84).

En la educación adventista, fundamentando en la Biblia, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, establece los principios básicos que orientan la forma de evaluar:

- Restauradora: Esto significa la aplicación del conocimiento de la verdad en muchas situaciones en los campos físicos, mentales, sociales y espirituales con fines de salvar y redimir del niño de educación inicial.

- Integral: Hay que contemplar las capacidades de los diferentes estudiantes en sus dimensiones físicas, mentales, espirituales y sociales.

- Significativa: Se debe considerar la relación entre la acción-reflexión-acción.

- Permanente: Cada paso del proceso o ayudantía de enseñanza merece atención.

- Acumulativa: Se deben evocar el aprendizaje ya adquirido y aplicarlo a situaciones más amplias.

- Pragmática: Es necesario relacionar causa y efecto y teoría y la práctica.

- Coherente: "Uno debe usar el sentido común y dar prioridad a los puntos más importantes evaluando lo que realmente se ha enseñado" (Ibid., p. 84).



La ley brasileña de directrices y bases de la educación no. 9.394, del 20 de diciembre de 1996, en el párrafo V, del art. 24, sobre la verificación del logro académico, establece lo siguiente: evaluación continua y acumulativa del rendimiento de los estudiantes, con prevalencia de los aspectos cualitativos de la cuantitativa y los resultados a lo largo del período de los posibles exámenes finales

Con respecto a la Educación de la Primera Infancia la Ley de Directrices y Bases en el Art. 31 dice que "la evaluación se hará por medio de control y registro del desarrollo del niño, sin el propósito de la promoción, incluso para el acceso a la educación primaria" (Brasil, 1996).

Las DCNEI (Resolución CEB N° 01/99) reafirman las disposiciones de LDB, estableciendo en su art. 3º, párrafo V, que: "Las propuestas educativas para la educación infantil deben organizar sus estrategias de evaluación, mediante el control y registro de los pasos realizados en el cuidado y en la educación de los niños de 0-6 años, sin el propósito de la promoción, incluso para el acceso a la educación primaria" (Brasil, 1999)

La deliberación CEE/PR 02/2005 sigue, por tanto, la legislación nacional al establecer que la institución deba explicitar en su Propuesta Pedagógica "La evaluación del desarrollo integral del niño" (Superintendencia de Educación, 2006), en el Art. 11, párrafo IX, indica que "La evaluación en la educación infantil debe ser dimensión formativa, con la supervisión del proceso en curso de desarrollo infantil y la propiedad del conocimiento, convirtiéndose en el apoyo a las actividades educativas" (Superintendencia de Educación, 2006) en el Art. 12. Al detallar el Art. 1, esa Deliberación hace referencia a las finalidades del proceso evaluativo para los

profesores y para la institución, cuáles sean: proporcionar constantemente subvenciones para la organización o reorganización de las actividades educativas de los niños; seguir el cotidiano de la escuela todos los días a través de los niños, observar, reflexionar y dialogar acerca; generar registros, las opiniones sobre el desarrollo y el aprendizaje del niño, de forma continua; indicar la necesidad de una intervención pedagógica (Superintendencia de Educación, 2006). En el § 2º, del Art. 12 de la referida Deliberación, se hace hincapié en que la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje no tendrá carácter selectivo.

De acuerdo con el Art. 12, § 3º, de la Deliberación 02/05, "Los registros descriptivos desarrollados durante el proceso educativo, deben incluir asesoramiento sobre los diversos aspectos del desarrollo y aprendizaje del niño" (Superintendencia de Educación, 2006).

El informe de evaluación difiere radicalmente de la visión estática y constitutiva de la evaluación clasificatoria, ya que su significado no es de señalar lo que el niño "es o no es capaz de hacer."

## **2.4 Marco Histórico**

### **2.4.1 Retrospectiva de conceptos de evaluación escolar**

La comprensión de los temas que involucran la educación formativa en la educación infantil es de suma importancia para el área pedagógica en la escuela. Para que esto ocurra, es necesaria una retrospectiva de los conceptos de evaluación de la escuela a través del tiempo.

De acuerdo con la sistematización de Tardif y Gauthier (citado por Dias, 2011), se identifican tres modos de razonamiento del pensamiento y de la práctica educativa, que serán discutidos.

La pedagogía de la esencia, fundamenta la práctica del conocimiento o tendencia tradicional. Esta línea de pensamiento tiene su origen en el contexto de la Edad Media y tenía algunas características:

El hombre es un ser de "venir-a-ser", en preparación para el futuro, después la muerte;

El propósito del hombre es la santificación;

La santificación se logra mediante la formación del carácter.

El carácter se forma a través del sufrimiento;

El conocimiento es dogmático, ya que es de Dios;

El conocimiento divino se transmite (transferido) a los hombres por los seres iluminados: sabios, filósofos, padres, médicos, profesores;

El conocimiento tiene carácter contemplativo, al no ser importante para la vida en la tierra;

Hay una separación maniquea entre el bien y el mal.

De acuerdo con Fernandes (citado por Dias, 2011) uno de los eruditos y traductores de este pensamiento filosófico era Locke, cuya concepción de la ciencia pone el conocimiento de la forma cristalizada y establecida por verdades definitivas. Afirma que el origen del conocimiento está en Dios asumiendo que el conocimiento ya está dado y sólo es necesario conocer el orden que rige este tipo de verdades. Locke

propuso que la moral burguesa y cristiana caminan en armonía, en una moral y "buenas costumbres y hábitos".

Por la influencia de los maestros de religión, especialmente los jesuitas, en Brasil, el conocimiento tradicional se presenta con carácter legal y religioso, centrado en la figura del profesor y en un contenido dogmático y desacoplado de la vida. El pensamiento clásico, humanista, se entiende el aprendizaje como proceso exógeno, y el hombre como un receptor pasivo, un tanque vacío para ser llenado por el conocimiento que proviene del exterior (educación bancaria).

Esta lógica coloca al profesor como alguien que tiene un conocimiento real e incuestionable, que debe ser transmitido y asimilado de manera total. Esto caracteriza al profesor como repasador y no como constructor del conocimiento; y el alumno como un receptivo meramente pasivo.

En consonancia con la "lógica iluminista" de la escuela tradicional, en el que el contenido listo e incuestionable de transmisión es la nota clave de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se utiliza como una herramienta de verificación de la comprensión de este contenido, de forma repetitiva y memorizada. Los instrumentos se utilizan en el corto plazo (exámenes orales, ejercicios para casa, audiencias) y largo plazo (pruebas orales y escritas, documentos). El sistema de notas es rígido y relacionado con las normas disciplinarias y afines. La evaluación tiene carácter punitivo (castigo - incluyendo físico - amonestación, apelo a la familia, reproche) dentro de una muy fuerte connotación de la competencia individual (medallas, títulos de honor, diplomas, anillos, premios, etc.). En la evaluación, el profesor se posiciona como fiscal, y el examen para a ser el fin de la enseñanza. Solamente el alumno es evaluado por

el juez-mayor – el profesor. La evaluación es, por tanto, autoritaria, elitista, unidireccional, cuantitativa, caracterizada como “medida de conocimientos” (Dias, 2011).

Esta posición que surge de este pensamiento se volvió tan cristalizada en la práctica docente, que aún hoy los exámenes, incentivos, sanciones, tareas para casa se aplican de manera impactante en nuestras escuelas. La vista de un profesor detentor del conocimiento permanece en la acción de nuestros educadores.

El conocimiento tradicional también fue tomado por el movimiento laico de la educación en Brasil, con la influencia de la Reforma Pombal y la expulsión de los jesuitas. A pesar de ser un movimiento contrario a la religión, la lógica autoritaria y centralista continuó y las relaciones educativas han cambiado poco en este sentido, excepto en la formación del profesor y en el enfoque ‘práctico’ del acto de enseñar (Ibid., p. 121).

También de acuerdo con Davis (2002) el conocimiento tradicional ha sido modificado en el curso de las prácticas educativas, aunque reinó por un largo tiempo, 1549-1520. El aspecto tradicional existente hoy en día en nuestras escuelas es una mezcla de varias otras posiciones teóricas. Incluso se puede decir que las prácticas pedagógicas formales más heredadas de las posturas tradicionales se centran en el autoritarismo maestro, en el tratamiento metodológico del conocimiento centrado en una "transferencia de contenido", que tiene poco que ver con la construcción de este conocimiento y su importancia en relación con la vida, y al sistema de evaluación excluyente, punitiva y clasificatoria.

Según Belloni (1996) la evaluación, de acuerdo con este concepto, es, en general, centrada en un examen u otros indicadores cuantitativos tienen por objetivo clasificar alumnos e instituciones.

La pedagogía de la existencia, que fundamenta la práctica del conocimiento científico en sus tendencias psicopedagógica, técnica y tecnológica.

## **2.5 Marco teórico sobre la evaluación formativa integral**

La evaluación se hace presente en todos los dominios de la actividad humana. El “juzgar”, el “comparar”, esto es, “el evaluar” hace parte de nuestro cotidiano, sea a través de las reflexiones informales que orientan las frecuentes opciones del día a día o, formalmente, a través de la reflexión organizada y sistemática que define la toma de decisiones (Dalben, 2005, p.66).

### **2.5.1 Concepciones de evaluación**

Como práctica formalmente organizada y sistematizada, la evaluación en el contexto escolar se realiza según los objetivos escolares implícitos o explícitos, que, por su vez, reflejan valores y normas sociales. Según Boas (1998), las prácticas de evaluación pueden, pues, servir a la mantención o a la transformación social. Aun para la referida autora, la evaluación escolar no ocurre en momentos aislados en el trabajo pedagógico; ella lo inicia, lo permea todo el proceso y lo concluye.

Sin embargo, en cualquier nivel de enseñanza en el que ocurra, la evaluación no existe e no opera por si misma; está siempre a servicio de un proyecto o de un concepto teórico, o sea, es determinada por las concepciones que fundamentan la propuesta de enseñanza, como afirma Caldeira (2000):

“La evaluación escolar es un medio y no un fin en sí misma; está delimitada por una determinada teoría y por una determinada práctica pedagógica. Ella no ocurre en un vacío conceptual, más está dimensionada por un modelo teórico de sociedad, del hombre, de la educación y, consecuentemente, de la enseñanza y del aprendizaje, expreso en la teoría y en la práctica pedagógica” (p. 122).

Álvarez (2002, p. 29) afirma que “el conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de realizar una evaluación, pudiendo diferir según la percepción teórica que guía la evaluación. Aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación”.

Conforme Sordi (2001, p. 173), “una evaluación refleja un juicio de valor, una concepción del mundo y de educación, y por eso viene impregnada de una visión absolutamente intencional que revela quien es el educador cuando interpreta los eventos de la escena pedagógica”.

## **2.5.2 Las concepciones pedagógicas que permean la evaluación en el contexto escolar**

### **2.5.2.1 Examinar para evaluar**

Según Luckesi (2003), las prácticas de evaluaciones, a saber, la forma de exámenes y pruebas como las que se tiene hoy, remontan al periodo de los colegios católicos de la orden Jesuítica, bien como de escuelas protestantes, a partir del siglo XVI, o aun, de una época aún más distante, pues en la China, tres mil años antes de Cristo, ya se usaban los exámenes para seleccionar hombres para el ejército.

Según Ferreira (2008), la práctica de los exámenes llegó a su momento más importante con la atención y consolidación de la burguesía, una vez que desprovista

de los privilegios garantizados por el nacimiento y de la fortuna de la aristocracia recurre al trabajo e a los estudios como de ascensión social.

Luckesi (2003, p. 11) afirma que históricamente, se pasó a denominar la práctica de acompañamiento de la evaluación de aprendizaje del educando de “evaluación del aprendizaje escolar”, pero, en verdad, se continúa practicando “exámenes”.

#### **2.5.2.2 Medir para evaluar**

Según Ferreira (2008), la concepción de la evaluación como proceso de medida tuvo su origen en el inicio del siglo XX, en los Estados Unidos, con los estudios de Thorndike acerca de los tests educacionales.

Conforme Dias (2003, p. 17), los términos “evaluación y medida” se tomaban por definiciones sinónimas. La evaluación era eminentemente técnica, consistiendo básicamente en teste de verificación, medida y cuantificación de resultados.

En ese ámbito, la evaluación realmente es reducida a la medida y separa el proceso de enseñanza de su resultado (Caldeira, 2000, p. 23).

Caldeira (2000) aún afirma que la medida tiene como objetivo comprobar el rendimiento del alumno en los objetivos (comportamientos) predefinidos. Hadji (2004, p. 27) comenta que medir significa atribuir un número a un acontecimiento o a un objeto, de acuerdo con una regla lógicamente aceptable.

#### **2.5.2.3 Evaluar para clasificar o para regular**

Una de las concepciones más tradicionales sobre la evaluación en la escuela se refiere a la posibilidad de clasificar el desempeño del alumno por medio de la evaluación.



Sobre esta óptica, Perrenoud (1999) afirma que la evaluación es tradicionalmente asociada, en la escuela, a la creación de las jerarquías de excelencia. Los alumnos son comparados y después clasificados en virtud de una norma de excelencia, definida en absoluto o encarnada por el profesor y por los mejores alumnos.

Azzi (2001), usa los términos como clasificación, aprobación y reprobación al hacer a ese tópico.

#### **2.5.2.4 Evaluar para calificar**

Según Saul (1988), a partir de la década de 1960, surgen numerosas críticas sobre los modelos y prácticas de evaluación en las escuelas, verificando así un rápido desarrollo de enfoques de evaluación alternativos, con presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos bien diferentes. El autor afirma que se produce un acelerado desarrollo de interés sobre la perspectiva llamada de evaluación “cualitativa” (Saul, 1988, p. 45).

Observamos, por lo tanto, que esa propuesta de la evaluación cualitativa surgió a partir de la necesidad de una revisión y ultra pasaje de las premisas epistemológicas hasta entonces vigentes.

Demo (2004, p. 158) declara que la evaluación cualitativa pretende ultrapasar la evaluación cuantitativa, sin dispensar esta. Entiende que en el espacio educativo los procesos son más relevantes que los productos, no estar a la altura de la realidad, sí reducido apenas a las manifestaciones empíricamente mensurables. Estas son más fáciles de manipular apenas a las manifestaciones empíricamente mensurables. Estas son más fáciles de manipular metodológicamente, porque la tradición científica siempre privilegió el tratamiento mensurable de la realidad, avanzando, algunas veces,

de manera incisiva en algunas disciplinas sociales, como la economía y la psicología. Todavía, no se puede transferir la limitación metodológica a la reducción de lo real. Este es más complejo y completo de lo que su cara empírica. La evaluación cuantitativa demoraría en llegar hasta la fase cualitativa de la realidad, o por lo menos de aproximarse a ella.

En la opinión de Esteban (2001), la evaluación cualitativa se configura como un modelo en transición por tener como centralidad la comprensión de los procesos de los sujetos y del aprendizaje, lo que produce una ruptura con la primacía del resultado característico del proceso cuantitativo.

Las investigaciones de Esteban (2001) demostraron que a construcción de un modelo híbrido (cuantitativo mezclado con cualitativo), que mantiene como perspectiva global o modelo cuantitativo, de alguna manera suavizado por la inclusión del análisis de algunos factores subjetivos en esta evaluación, no llega a significar una real transformación en el paradigma de evaluación.

### **2.5.3 La importancia de la evaluación como agente inclusivo para el educando y de reflexión para el educador**

Hablar de evaluación siempre ha sido una actividad controversial, ya que cada persona tiene su interpretación personal basada en historias, experiencias y tradiciones practicadas a lo largo de su experiencia educativa.

Para que se pueda solucionar este problema de una manera clara y didáctica, se necesita remitirnos a la etimología de la palabra. Según el Diccionario Larousse (1980) evaluación es “actor de evaluar; apreciación o estimativa de la cualidad de algo o de capacidad de alguien.” En el Ferreira (1988) se encuentra con la siguiente definición:

“el acto o efecto de la evaluación; valor determinado por los evaluadores”. Cuando se hace referencia a la evaluación en el contexto escolar, se buscan las definiciones del término, que puedan ser completas y comprensibles.

La evaluación debe ser vista como una prueba de la validez de las estrategias de los programas educativos y de enseñanza llevadas a cabo para lograr los objetivos propuestos. Por lo tanto, el maestro tiene que entenderlo como un instrumento didáctico de investigación que, a partir de la identificación, recogida y tratamiento de datos, le permite probar la hipótesis de la acción, con el fin de confirmarlas e introducir en ellas cambios pertinentes. La evaluación debe proporcionar información a todo el proceso educativo (Arribas 2004, p. 390).

Arribas (Ibid., p. 390), establece que la evaluación da al profesor la información necesaria para conocer, en todo momento, el avance del proceso educativo, es multidimensional. El proceso de evaluación es muy importante y de manera significativa marca la vida del niño. Para Bassedas (1999) la evaluación que se hace de los niños, (...), puede tener algunas consecuencias decisivas en el proceso de aprendizaje y crecimiento. Señala aún, que diferentes autores analizan y señalan que las expectativas de los profesores sobre sus alumnos tienen una gran influencia en su rendimiento en la escuela. Por lo tanto, el propósito fundamental de la evaluación es que sirve para intervenir, para tomar decisiones educativas para observar la evolución y el progreso del niño y planificar si intervenir o modificar ciertas situaciones o actividades en la clase.

Cuando se evalúa, no solo lo se hace en cuanto a la evolución del niño, sino también a nuestro programa, nuestro proyecto y nuestra intervención educativa. (...) Evaluación

está siendo utilizada para reunir información para ayudar a mejorar las propuestas que se hacen en clase (Ibid., p. 173).

Este postulado, de una visión evaluativa que se extiende más allá de la de un diagnóstico de vía única - el maestro al comprobar si el alumno reproduce lo que este le ha enseñado, debe ser permeada por una mirada sensible y permanente.

La evaluación educativa requiere una mirada sensible y permanente del profesor para comprender a los niños y responder de manera apropiada al "aquí y ahora" de cada situación. Permea a todas las actividades, pero no es lo mismo que aprobación/reprobación. Su propósito no es de excluir, sino todo lo contrario: incluir a los niños en el proceso educativo y les asegurar el éxito en su carrera por él (Oliveira, 2005, p. 253).

Esta evaluación, utilizada en este formato diferenciado, servirá de factor motivacional para los niños, pues se van a sentir aceptados incondicionalmente, a la parte de su rendimiento y/u objetivos alcanzados.

Para Oliveira (2005) los niños deben sentirse aceptados incondicionalmente, aunque algunos de sus comportamientos necesiten ser modificados. Lo más importante es que el maestro pueda utilizar los modelos de evaluación del desarrollo en búsqueda de zonas de desarrollo semejantes de cada niño, es decir, tratar de comprender formas emergentes, no sólo observar obstáculos.

Se puede ver, a partir de entonces, que la evaluación no sólo es el momento de "retiro" de la información que el profesor "depositó" en el estudiante durante el proceso educativo. Tiene un alcance mucho más amplio, con el objetivo, además de descubrir los niveles de aprendizaje del estudiante, entender cómo fue todo el proceso de

enseñanza-aprendizaje. También muestra si hubo o no éxito en el proyecto educativo adoptado por el educador, lo que le permite a la reflexión.

Bassedas (1999) declara que, con esta propuesta, se establece una estrecha relación entre los fines y los objetivos de la evaluación. Si tan sólo se evaluó (como se hace tradicionalmente) para emitir un juicio sobre el estudiante, el objeto de la evaluación sería el estudiante y se centraría la evaluación en sus actitudes, su comportamiento y sus avances. Si el propósito de la evaluación es regular y mejorar la propuesta educativa que se ofrece, se hace necesario ampliar el campo de visión y considerar el estudiante no aisladamente, sino que sumando otros aspectos: las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en clase, la intervención y la actitud del profesor, el tipo de contenido o situaciones a las cuales se prioriza, así como las situaciones y relaciones dentro del grupo y en la escuela.

Arribas (2004) confirma este pensamiento cuando dice que la evaluación no consiste en emitir juicio sobre el niño sobre las actividades llevadas a cabo, pero en la recopilación de la información necesaria con el fin de ajustar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo más importante es no juzgar, definir una situación, sino proponer hipótesis, confirmarlas con otros adultos que se relacionan con el niño, comprobarlas y modificarlas si se tiene en cuenta que no corresponden a la evolución del niño (Bassedas, 1999, p. 173).

Como se puede ver, juzgar al niño por sus resultados, simplemente sin tener en cuenta el contexto de cada situación se vuelve retrógrada la sistemática de evaluar, y la misma es:

[...] un elemento clave a través del cual se dispone de información sobre la cual tomar decisiones. Tiene menos sentido pensar en la evaluación con el único fin de emitir juicio o dar crédito, que puede ocurrir en el peligro de etiquetar y de condicionar las posibilidades del niño. Más bien, se debe tratar de dar a todos los estudiantes la oportunidad de vivir experiencias exitosas de manera que todos los niños tengan la voluntad y la confianza para aprender y crecer como sus compañeros de grupo (Ibid., p. 174).

El tiempo para evaluar es el momento de reconstruir. Los éxitos deben ser elogiados y los fracasos deben ser presentados como una oportunidad para acertar en el futuro. En no pocas ocasiones pocas ocasiones se han observado situaciones en las cuales los estudiantes, al no alcanzar los objetivos propuestos, son estereotipados, puestos como incapaces, sin duda marcando sus vidas, por lo que:

[...] Es necesario evitar las etiquetas y las definiciones a los niños y niñas que pueden afectar a su futuro académico y personal. Siempre hay que dejar una puerta abierta y mostrar confianza en sus posibilidades, poniendo en su lugar apropiado las pautas de actuación: 'Ahora no estás siendo capaz de hacer esto, pero... ¿qué se puede hacer para que lo logres? ', o incluso, 'a pesar de que no hay prisa, aprenderás más adelante'. Esto será posible, sobre todo si se es capaz de proporcionar la asistencia adecuada para lograrlo (Bassedas, 1999, p. 174).

Como afirma Oliveira (2005) esta cuestión es de gran relevancia, la evaluación del desarrollo del niño debe actuar como un recurso para ayudar al progreso de los niños. Gracias a la información que el proceso de evaluación ofrece, el profesor puede

sentirse seguro acerca de cómo se organizaron las situaciones de aprendizaje o de darse cuenta de la necesidad de modificarlas.

Según Arribas (Ibid.), todo esto lleva a considerar la evaluación como objetivo de cualquiera de los componentes del proceso educativo, es decir, que se puede evaluar todo lo que hace parte o actúa en la evolución del niño, por lo que es posible mejorar la intervención educativa en el marco educativo y organizativo. Por esto se sugiere que, sin lugar a dudas, no sólo debe evaluar el proceso de desarrollo del niño, sino también que la evaluación va más allá del entorno escolar implica, el equipo educativo, en, todo el proyecto educativo.

Por consiguiente, corresponde a cada maestro entender la magnitud de las discusiones que se generan al abordar el tema "evaluación", de modo que un enfoque de varios términos que deben tomarse en consideración:

a) Análisis de las intenciones del proyecto educativo; b) El análisis del propio contenido de las áreas curriculares; c) Análisis de los aspectos de infraestructura y de organización de la escuela; d) Análisis de la organización de los niños; e) Análisis de las actividades según se realicen; f) El análisis de las relaciones entre el profesorado que trabaje en equipo, la planificación y la distribución de responsabilidades, actualización, etc.; g) Análisis de las relaciones escuela-familia (Ibid., p. 390).

#### **2.5.4 Evaluaciones en el contexto actual de la educación infantil**

Los procesos de evaluación en el contexto de la educación infantil surgieron junto con la mayor preocupación con esta instancia educativa, en términos de políticas educativas, en Brasil, a partir de los años 70, ganando en la Constitución de 1988, el

reconocimiento de la educación en nido e inicial como un derecho y un deber del Estado (Hoffmann, 2006, p. 9).

De hecho, la cuestión de la evaluación es parte de la discusión histórica sobre un concepto de bienestar social o educativo para el cuidado de los niños, y la exigencia de un proceso de evaluación formal parece surgir, más bien, como un elemento de presión de las familias de clase media por propuestas verdaderamente educativos, más allá del modelo de protección y la protección del modelo de bienestar. La práctica de la evaluación aparece, así, como un elemento de control sobre la escuela y de los maestros que se encuentran con la tarea de elaborar y comprobar el trabajo realizado a través de la evaluación de los niños (Ibid., p. 9).

Según Hoffmann (2006), excesiva formalización de la evaluación, cuando es eficaz, parece cumplir con el doble propósito de controlar la acción del profesor y el comportamiento de los niños, dejando al descubierto en las prácticas evaluativas positivistas, en el que se dan cuenta de las graves consecuencias de concepciones elitistas y discriminatorios de educación regular.

Esta influencia se percibe cuando hay, en muchas escuelas, la existencia de la evaluación del comportamiento a través de fichas de calificación como una forma de registrar estudiantes.

El modelo de evaluación clasificatoria se hace presente en las instituciones de educación infantil cuando, para éstas, evaluar es registrar, luego de un semestre (periodicidad más corta en el nivel inicial) los comportamientos que los niños adoptaron, valiéndose de los parámetros uniformes de comportamiento que serán clasificados a partir de escalas comparativas tales como, cumplió, cumplió



parcialmente, no cumplió; muchas veces, pocas veces, no presentó; muy bueno, bueno, débil; y otras. (...) El cotidiano del niño no es verdaderamente llevado en consideración, ni es considerada la postura pedagógica del educador (...) (Ibid., p. 11).

En este caso, pasa a haber una disociación entre evaluación, como un mal necesario, sin significado, y el compromiso de educar.

Tales procesos evaluativos no están al servicio del niño, o del profesor en una formación reflexiva para el trabajo pedagógico. Terminan por resultar en herramientas caricaturales de una educación comportamental y clasificatoria, reproduciendo el modelo burocrático de la evaluación de la educación regular (Ibid., p. 12).

Según Hoffmann (2006), es urgente analizar el significado de la evaluación en el contexto adecuado de la educación infantil, rescatando sus supuestos básicos y evitando los modelos de práctica de clasificación de la escuela tradicional. En la educación infantil es posible establecer un sistema de evaluación a distante de las normas de clasificatorias y selectivos, ya que en este caso no hay ningún requisito educativo, a través del sistema de educación oficial, para determinar los índices de aprobación. Otra de las razones para motivar un cambio de formato para evaluar la educación infantil.

[...] los estudios e investigaciones sobre la evaluación en todos los niveles de la educación concluyen que las prácticas de clasificación no se han ejercido en beneficio de los estudiantes, lo que contribuye a su desarrollo y para la mejora del proceso de aprendizaje, sino en contra de los estudiantes, la eficacia en el proceso de selección y exclusión de la escuela.

En este escenario, se da cuenta claramente que es la necesidad de dar un nuevo sentido a la evaluación en la educación infantil, la cual permite a los estudiantes la oportunidad de obtener el mejor desarrollo posible de su grupo de edad. Según Hoffmann (2006) la práctica de la evaluación en la educación infantil contiene muchos principios que deben guiar la evaluación en la escuela primaria en lugar de seguir su modelo.

### **2.5.5 Los momentos de la evaluación en la educación infantil**

Durante todo el tiempo de estancia de los estudiantes en edad preescolar en evaluación en el aula es parte del contexto, que se divide, según Arribas (2004), en tres períodos distintos:

#### **2.5.5.1 Evaluación inicial**

Según Arribas (2004), la evaluación inicial tiene lugar en los primeros momentos del año escolar, un nuevo contenido a ser enseñado o el tiempo de liberación de un proyecto, con el fin de entender el nivel de conocimientos de los estudiantes en cuanto a lo que se va a trabajar.

Para Arribas (2004) la evaluación inicial facilita el conocimiento de las adquisiciones que el niño realiza a partir de cierto contenido que, en diferentes momentos evolutivos, trabajan con niveles de profundidad también distinta. Esta evaluación pone en el punto de partida de cada uno de los niños a hacer un nuevo aprendizaje.

Para Bassedas (1999), la evaluación inicial informa sobre el conocimiento y las habilidades de los estudiantes para el nuevo contenido de aprendizaje. Se utiliza para ajustar o modificar las actividades que se habían preparado sobre la base de los conocimientos y de las dificultades que los niños demuestran al principio de una

secuencia de enseñanza-aprendizaje. También informa sobre los conocimientos previos de los niños en relación con los contenidos y las actividades que propondremos.

### **2.5.5.2 La evaluación sumativa (acumulativa)**

Según Arribas (2004), la evaluación sumativa, también conocida como acumulativa, tendrá como objetivo principal la medida de los resultados finales de las acciones llevadas a cabo en una actividad en particular.

La evaluación acumulativa hace posible conocer y medir los resultados de aprendizaje de cada estudiante y, en consecuencia, los resultados de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay que insistir en que el objetivo final de este tipo de evaluación no consiste en una evaluación cuantitativa del éxito o el fracaso de los niños en la realización de aprendizaje, sino por el contrario, el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en relación con las intenciones iniciales. Por lo tanto, se convierte en un instrumento global proceso educativo (Arribas, 2004, p. 392).

Sobre la evaluación sumativa, argumenta Bassedas (1999) que: [...] una evaluación sumativa cuando se lleva a cabo al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de expresar la información acerca de lo que los niños aprendieron en relación con el contenido que ha sido elaborado. En este caso, se trata de actividades específicas para evaluar los resultados del aprendizaje logrado.

La evaluación inicial y sumativa tienen su valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como puede verse en las palabras de Arribas (2004), que también se ve reforzada por Bassedas (1999) sobre el hecho de que a evaluación inicial y la evaluación sumativa se llevan a cabo en un tiempo específico (al principio o al final del

proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto si este es más largo o es más corto) y está destinada a hacer frente a la información sobre los conocimientos o no conocer de los estudiantes en un momento dado.

### **2.5.5.3 La evaluación formativa**

Sin embargo, según Arribas (2004), la evaluación formativa, que tiene su lugar entre la evaluación inicial y sumativa, juega un papel fundamental en el proceso de evaluación de la educación infantil. Cumple todo el tiempo entre el comienzo y el final de cualquier actividad propuesta con fines de evaluación y sugiere un exhaustivo seguimiento integral del educador a sus estudiantes.

La evaluación formativa permite conocer objetivamente el proceso de aprendizaje del niño, a fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada y así adaptar la enseñanza a la realidad concreta del grupo. Este tipo de evaluación implica una práctica formal, traducida por el educador en una observación sistemática del proceso de aprendizaje del niño, a través de guías o fichas de observación y un registro de toda la información obtenida (Arribas 2004, p. 392).

Según Bassedas (1999) al referirse a la evaluación formativa, no se puede ponerlo en un marco cronológico y proporcionado concreto porque se lleva a cabo de manera continua a través de diferentes actividades y situaciones que se proponen en el aula.

Para Wylie & Lyon (2013), “la evaluación formativa es un proceso usado por profesores y alumnos durante la instrucción que proporciona retroalimentación que permita reajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar el logro de los objetos propuestos”.

De acuerdo a Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2005), un elemento clave en la evaluación formativa lo constituye la retroalimentación y está compuesto por cuatro factores que constituyen un sistema:

La información sobre el objetivo de aprendizaje;

La información del estado en el que se encuentra el alumno;

El mecanismo que compara los dos factores anteriores y establece la diferencia entre ambos.

El mecanismo por el cual se pueda emplear la información recibida para modificar la brecha existente.

#### **2.5.6 Implicancias de las teorías de aprendizaje en la evaluación formativa**

Lukas y Santiago (citando por Portocarrero-Méndez, 2017) presentan las implicaciones de las teorías de aprendizaje en evaluación formativa:

En cuanto la teoría del aprendizaje considere que el conocimiento es algo que se construye a través de procesos de transformación de estructuras cognitivas, la evaluación ha de promover actividades que tengan sentido para el alumno. La significatividad de estas tareas de desempeño es un elemento vital en una evaluación que verifica procesos, habilidades, etc.

Porque la teoría del aprendizaje considera que hay una variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, será necesario promover distintas formas de evaluación, dar oportunidades de revisar y repensar y utilizar procedimientos que permitan al alumno manejar autónomamente procedimientos.

Si la teoría de aprendizaje reconoce que las personas tienen una mejor ejecución cuando conocen la meta y saben los criterios que se tendrán en cuenta, entonces la

evaluación promoverá la comunicación clara y discusión de objetivos y criterios de evaluación.

En la medida en que la teoría de aprendizaje considere clave el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, la evaluación promoverá la autoevaluación y coevaluación. También se procurará ofrecer retroalimentación que permita al alumno tomar conciencia de lo que ha aprendido y de los procesos que le han permitido aprender.

### **2.5.7 La evaluación formativa en la perspectiva del cotidiano**

Para Bassedas (1999), la evaluación formativa se produce durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la que dará subsidios a los estudiantes y al profesor para la verdadera construcción del conocimiento. Es caminar, y detenerse por un momento, y seguir caminando en la misma dirección u otros accesos directos, resultado de una discusión llevada a cabo durante todo el proceso.

Como lo menciona Bassedas (1999) la evaluación que se lleva a cabo de manera progresiva y en paralelo a las diferentes situaciones y actividades que se desarrollan, es la que tiene más significado e importancia en el tema de la educación, porque permite modificar la intervención a partir de la información obtenida en las actividades propias del salón de clases.

Hoy en día, es de suma importancia que los educadores se rindan a la evaluación en este sentido, debido a que cada estudiante tiene sus ventajas y limitaciones. Así que, pesar, actuar, replantear, un ciclo que abre horizontes hace que sea posible que cada estudiante en el aula, pueda alcanzar los objetivos de las diversas actividades de enseñanza.

La evaluación formativa es parte del proceso educativo y está destinada a proporcionar información que sirve para ajustar o cambiar el rendimiento educativo. Se trata, entonces, de adaptar la enseñanza a las características y necesidades que tienen los niños durante las diferentes actividades: mientras se les enseña, mientras juegan, mientras trabajan... especialmente por medio de observar y escuchar (Bassedas, 1999., p. 176).

Pero esta observación, para darse cuenta de la necesidad de cambiar la estrategia que tiene como objetivo el aprendizaje de manera significativa no debe ser pasiva, sino algo activa. Según Bassedas (1999), esta observación se da preguntando, ayudando, proponiendo cosas diferentes a los diferentes niños e detectando, de esa forma, su capacidad de recibir ayuda, de aceptarla y de aprovecharla, siendo que:

Este tipo de observación participativa se produce cuando se ayuda a una chica a terminar un rompecabezas; cuando se dice a un niño, que está tratando de hacer una casa, que observe su compañero que también trata de hacer una; cuando se va verbalizando las partes del cuerpo a un niño que está dibujando una persona y muchos otros momentos en que se intenta comprobar lo que los estudiantes son capaces de hacer cuando se les ayuda, o cuando se hace una actividad justamente con ellos (Ibid., 176).

Aún de acuerdo con Bassedas (1999), en tales situaciones, no sólo se evalúa lo que el niño puede hacer por sí solo, sino también lo que puede hacer para ayudar o interacción de otras personas. Se valora, como dice Vygotsky (1984), la "zona de desarrollo próximo" y el potencial de aprendizaje de los estudiantes cuando interactúan con otras personas o reciben un poco más de ayuda.

El maestro, al hacer uso de la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas de su día a día, entre sus estudiantes, carpeta a carpeta, obtendrá información valiosa acerca de lo que aprenden, acerca de las dificultades que se presentan en cada tipo de actividad en el plan de estudios. De este modo, puede "ayudar a [los niños] de manera diversa" y "rediseñar el programa cuando sea necesario" (Bassedas, 1999, p. 177).

Sin duda, haciendo así, resultados más significativos pueden ser alcanzados tanto por los profesores como por los estudiantes que van a vivir en un aula llena de experiencias exitosas en la que todos van juntos, ayudándose unos a otros.

Como indica Bassedas (1999), la evaluación formativa definitivamente no es el objetivo que debe alcanzarse; el propósito es organizar una práctica educativa adaptada y estimular las posibilidades de cada niño, lo que implica evaluar los cambios con respecto a las [...] habilidades de los niños que se puedan atribuir tanto al trabajo realizado en la guardería y en la inicial cuanto a la articulación de estas instituciones con la vida diaria de la familia. Se trata de analizar, basado en escalas de valores, los cambios evidentes. Se requiere redimensionar el contexto educativo – replantear la formación del personal, sus condiciones de trabajo, los recursos disponibles, las directrices defendidas, los indicadores utilizados para promover aún más como una herramienta para el desarrollo infantil. Se trata de conocer los diversos contextos de desarrollo de cada niño, con un retrato abierto, que marcan una historia colectivamente vivida, señala posibilidades de acción educativa, evalúa las prácticas existentes. Es un campo de investigación, no de juzgamiento, que contribuye decisivamente a una propuesta pedagógica bien diseñada.



### **2.5.8 El Parecer descriptivo como expresión de la evaluación formativa integral**

Suponiendo que se tiene que abandonar definitivamente el sistema de evaluación tradicional que deposita y retira, y que el registro de aprendizaje debe ocurrir de manera significativa, y no de manera informal (basado en la memoria), aumenta la creencia de que la evaluación formativa debe ser parte del contexto de las escuelas, sobre todo en la educación infantil, debido a la naturaleza de esta investigación. De acuerdo con Hoffmann (2006), [...] el registro de la historia del niño, en el proceso de evaluación, no puede significar simplemente como función de banco de memoria, es decir, es necesario pensar en el significado de este registro, además de la colección de datos o la información de la observación de un niño. Por otra parte, en la evaluación, no hay manera de mantenernos únicamente en la memoria, ya que a menudo falla. La memoria puede ser precaria, generalista. No es estricta y no siempre se profundiza.

La búsqueda por una forma de materializar este problema discutido hasta aquí, a nivel teórico y filosófico, brinda la posibilidad del *Parecer descriptivo* como una forma de expresar la evaluación formativa integral.

### **2.5.9 Parecer Descriptivo como nueva posibilidad frente a las fichas de evaluación conductistas**

Según Hoffmann (2006), la práctica actual apunta para la elaboración de fichas de conducta u opiniones descriptivas o las dos formas de registro en la mayoría de las instituciones. Curiosamente, los registros de evaluación en forma de informes descriptivos (informes escritos del desarrollo del niño) surgen precisamente en la enseñanza preescolar y es un precursor de este tipo de opinión evaluativa. Esto puede significar un intento de caracterizar la naturaleza "cualitativa" y "descriptiva" de su

proceso de evaluación, de acuerdo con la naturaleza del trabajo pedagógico, carente de "exámenes" de aprendizaje, grados, referencias u otras medidas cuantitativas de la enseñanza general. Como altamente positivo, se observa hoy en día, la influencia de este modo de registro en diversas instituciones educativas, como la educación infantil y la educación de adultos y la educación regular en sí predominantemente en los primeros grados.

Después de muchas discusiones acerca de la importancia de hacer el uso de la evaluación formativa, surge el *Parecer descriptivo* como forma de reemplazar las fichas de comportamiento, tan peculiares en el contexto de una evaluación tradicional y de carácter cuantitativo.

Deben ser resaltados los ítems que el parecer, como forma de evaluación, busca rescatar: la naturaleza "cualitativa" e "descriptiva" del proceso, siendo que:

La complejidad involucrada en la evaluación del desarrollo infantil requiere registros descriptivos y reflexivos que van mucho más allá de una práctica de 'evaluación por múltiple elección', o rellenando los formularios estandarizados. Y esta es una consideración que se aplica a todos los niveles de la educación (Hoffmann, 2006, p. 52).

La autora también afirma que: [...] lo que debe ser garantizado en la educación es el respeto a las diferencias de cada uno. Y que el respeto de las diferencias requiere observación y reflexión del proceso individual de construcción del conocimiento, que sólo puede ocurrir a través de los procesos descriptivos y cualitativos de sus principios mediadores en desarrollo a tierra constante (Ibid., p. 52).

Preservar la individualidad, mostrando respeto a estas diferencias, siendo el gran reto y el principal incremento contenido en la evaluación formativa y la preparación de opiniones descriptivas, de manera que: [...] lo informes de evaluación representan el análisis y reconstrucción de la situación vivida por el niño en la interacción con el profesor. Representan en el momento mismo, el reflejo, la reflexión y la apertura a nuevos posible. El objetivo, a través del informe, su comprensión del proceso vivido por el niño, el educador es reconocido como participante en este proceso, corresponsable de la historia construida por él. Desarrollar el informe de seguimiento del niño es equivalente por lo tanto a que el educador asuma conscientemente su compromiso con él, y esté abierto a la colaboración del niño, los padres y otros educadores en el proceso de evaluación (Ibid., p. 55).

Según Freire (Citado por Hofmann, 2006, p. 55) revelan los informes de evaluación, la percepción de los profesores y sus intenciones pedagógicas, "ya que representan una ruptura de la rutina diaria y mecánica, que evita la reflexión. El informe se extiende más allá de la observación como constatación".

Afirma Hofmann (2006) que la evaluación formativa, tiene en el *Parecer descriptivo* el registro que hace de la construcción del conocimiento su propia historia en el contexto escolar del niño, por lo tanto[...] el informe de evaluación es el registro que hace un histórico el proceso de construcción del conocimiento y que constituye su identidad. Provoca el mirar reflexivo del maestro sobre sus deseos, intereses, logros, posibilidades y límites, haciéndose un participante en su caminar. Es una herramienta de socialización por sus logros históricos, lo que favorece la aparición de otras miradas reflexivas a lo largo de su historia, por lo que es único para muchas otras personas, y

al mismo tiempo, la contextualización de su proceso de desarrollo evolutivo y natural. El *Parecer descriptivo* debe ir más allá de las obligaciones burocráticas impuestas por los sistemas educativos, con el fin de asegurar el control de calidad de las escuelas y los padres para proporcionar un recuento de lo que ha sido enseñado de esta manera los informes de evaluación, [...] alcanzan a su primer significado a la medida que ultrapasa la función burocrática, para expresar de manera objetiva y la riqueza del proceso experimentado por los estudiantes y profesores en el proceso educativo. Lo que le da fundamento es la vida diaria del niño acompañado por el profesor a través de notas de sus hallazgos de sus líneas, los logros que se vienen haciendo en diferentes áreas de desarrollo.

El *Parecer descriptivo*, así organizado, lleva a entender cómo se le dio la trayectoria de cada estudiante. Algunas preguntas servirán como guía, señalando el camino tomado por lo que [...] la evaluación requiere sistematización en forma de registros significativos que se van a reorganizar, rehacer en el informe (...) de evaluación. ¿De dónde inició el niño? ¿Cuáles fueron sus logros? ¿Cuáles fueron los caminos para llegar a tales descubrimientos? ¿Cuáles son sus preguntas, dudas, comentarios? ¿Cómo reaccionó a los conflictos emocionales o cognitivos? ¿Cuál es el papel del maestro en estos diferentes momentos? Estas y muchas otras preguntas son parte del proceso de evaluación en la vida diaria. Responderlas y / o reflexionar sobre ellas es ejercitar la mirada en el niño en desarrollo. La observación, la reflexión teórica y la intervención pedagógica son las acciones de evaluación, articuladas, llegan a configurarse en los informes de evaluación (Ibid., p. 56).

La elaboración del *Parecer descriptivo* se convierte emocionante por la forma constructiva que lleva su trama. Su sentido no es de señalar lo que el niño "es o no es capaz de hacer" y "cuales sus actitudes y hábitos en la institución," hacia una verificación y clasificación de sus capacidades y debiendo tener [...] una dinámica de establecer vínculos entre los tiempos de trabajo pedagógicos de un maestro o varios maestros, la creación de un álbum de la vida del niño, y permitiendo a los padres y profesores comprender mejor y ayudar en cuanto a sus posibilidades y límites. En este sentido, no hay lugar para las listas de comportamientos y / o criterios uniformes para el rendimiento, clasificaciones conceptuales de estos comportamientos o presentación de informes de rutas preestablecidas. Serán los propios niños en su interacción única con el objeto de conocimiento y el educador en su propio tiempo y las circunstancias que constituyen el contenido de cada informe (Ibid., p. 57).

#### **2.5.10 El Parecer descriptivo bajo una mirada crítica: La necesidad de los docentes de elaborar una propuesta pedagógica en las instituciones educativas**

Los coeficientes de la evaluación formativa y el establecimiento del *Parecer descriptivo* como una expresión de este formato de evaluación deben ser analizados de manera crítica y detallada.

Sustituir el sistema tradicional de evaluación por esta nueva propuesta implica preparación y mucho estudio, afín de que esta promesa de la revolución en la educación no sea considerada como moda frustrada cuando algunos problemas se pueden observar en las instituciones, para implementar los pareceres con el fin de evaluar de manera formativa, que según Hoffmann (2006, p. 49), eso ocurre porque

los pareceres revelan [...] muchos defectos en el proceso de evaluación (...) tales como: la falta de preparación de los maestros para delectar y escribir opiniones sobre el desarrollo infantil, la ausencia de una propuesta pedagógica de las instituciones y resulta en retratar esta forma de registro, o la falta de seguimiento de los niños por los maestros que terminan por incurrir en ciertos abusos registrados sobre ellos.

La falta de preparación del maestro y la falta de una propuesta pedagógica de las escuelas debe ser combatida con el fin de que el modelo de los pareceres pueda tener sus objetivos alcanzados de manera sostenible, y que la superficialidad peligrosa en informar el desarrollo de los niños no sea el resultado observado. Según Hoffmann (2006) algunos equívocos en la elaboración de estos registros pueden ser enumerados:

a. Muchos pareceres se reducen a apuntar aspectos de la actitud de los niños, con juicios de valor sobre estas actitudes, hecho poco revelador acerca de su desarrollo en términos socio afectivos y cognitivos. Son breves y superficiales;

b. Pareceres elaborados sobre niños de un mismo salón tienden a referirse a todos ellos por los mismos aspectos, en la misma secuencia y aun comparando las actitudes evidenciadas;

c. Algunos pareceres parecen apenas reproducir, por extenso, fichas de comportamiento, presentando un rol de aspectos apuntados sobre el niño, sin clareza teórica o significado pedagógico;

d. Ruteos elaborados por directores o supervisores uniformizan el relato de profesores y se centran más en la rutina del profesor que en la observación del desarrollo del niño;

e. Los pareceres parecen atender más a los intereses de la familia, en el sentido de poder controlar el trabajo desarrollado con sus hijos, que ser un instrumento de reflexión sobre el desarrollo del niño y con significado pedagógico para el profesor o la institución. Es una penosa obligación de la escuela.

## **2.6 Marco conceptual**

### **2.6.1 Evaluación**

El concepto de evaluación está relacionado a la acción y el efecto de evaluar. El verbo evaluar deriva de la palabra *é valuer*, del francés, y permite señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo.

En el contexto escolar, una evaluación también puede ser un examen escolar que permite calificar los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos

Es importante destacar que, a nivel académico, no existe una única forma de evaluar: todo depende de la finalidad objetiva y del fundamento teórico en el que se contextualiza. La evaluación, de hecho, puede extenderse a las instituciones, al currículo, a los docentes ya la totalidad del sistema educativo.

#### **2.5.1.1 Evaluación inicial**

La evaluación inicial ocurre en los primeros momentos del año escolar, a inicios de un nuevo contenido a ser ministrado o en el momento del lanzamiento de algún proyecto, teniendo como objetivo identificar el nivel de conocimiento ya existente por parte de los alumnos cuanto al contenido que se trabajará.

### **2.5.1.2 Evaluación formativa**

La evaluación formativa, también llamada evaluación para el aprendizaje, tiene su foco en el proceso enseñanza-aprendizaje. Algunos teóricos llegan a nombrar esa modalidad como evaluación formativa diagnóstica. La evaluación formativa no tiene finalidad probatoria y está incorporada al acto de enseñanza, integrada a la acción de formación.

Algunos autores consideran que la evaluación formativa engloba las otras modalidades de evaluación ya que se da durante el proceso educativo. Así, su carácter es específicamente pedagógico, e integra procesos evaluativos y procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter interactivo. Su principal función es la de regular y mejorar el aprendizaje, lograr que los alumnos desarrollen sus competencias de dominio cognitivo y metacognitivo (la facultad de conocer el propio acto de conocer, o, en otras palabras, concienciar, analizar y evaluar cómo se conoce).

### **2.5.1.3 Evaluación sumativa**

La evaluación sumativa, también conocida como acumulativa, tiene como objetivo principal medir los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de las acciones implementadas en determinada actividad.

### **2.5.2 Informe o dictamen descriptivo**

Es el llamado registro de evaluación en una acción continua y altamente reflexiva, para expresar avances, conquistas, descubrimientos y de los alumnos, así como relatar el proceso vivido en su evolución, en su desarrollo, dirigiéndose a los encaminamientos, sugerencias de cooperación entre todos los que participan en el proceso.





## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Tipo de investigación**

La metodología de la investigación, para Minayo (2012) es el camino del pensamiento a ser seguido. Tiene lugar central en la teoría y se trata básicamente del conjunto de técnicas a ser adoptadas para construir una realidad. La investigación, por lo tanto, es la actividad básica de la ciencia en su construcción de la realidad.

Los encaminamientos metodológicos de esta investigación serán de enfoque cualitativo. Según Bogdan y Biklen (1982), la investigación cualitativa implica la obtención de datos descriptivos, obtenidos en el contacto directo del investigador con la situación estudiada. Se trata de una actividad de la ciencia, que apunta a la construcción de la realidad, pero que se preocupa por las ciencias sociales en un nivel de realidad que no se pueda cuantificar, trabajando con el universo de creencias, valores, significados y otros que conducen a relaciones que no pueden reducirse a la operacionalización de variables.

Godoy (1995) deja explícitas algunas características principales de una investigación cualitativa, en las que están basadas también esta investigación: el autor considera el ambiente como fuente directa de los datos y el investigador como instrumento clave; tiene carácter descriptivo; el proceso es el principal enfoque y no el resultado o el producto; el análisis de los datos fue realizado de forma intuitiva e

inductivamente por el investigador; no requirió el uso de técnicas y métodos estadísticos; y, por fin, tuvo como preocupación mayor la interpretación de fenómenos y la atribución de resultados.

La investigación cualitativa surgió en la antropología de manera más o menos naturalista, y en su tradición antropológica se conoció como investigación etnográfica. Algunos la definen como "el estudio de la cultura", según Spradley (Citado por Triviños, 1987).

### **3.2 Diseño de la Investigación**

Cuanto, al diseño, por ser un estudio de fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores sociales, es un estudio de caso, del tipo exploratorio, utilizando la técnica de entrevista.

De acuerdo con Gil (2007), la investigación exploratoria tiene por objetivo una mejor aproximación, una mejor familiaridad con el problema, explicándolo. En las palabras de Pádua (2004), el estudio de caso se trata de un abordaje cualitativo, sea como el propio trabajo monográfico, sea como elemento complementario en una recolección de datos.

Según Minayo (2000),

“La investigación cualitativa responde a cuestiones muy particulares. Ella se preocupa, en las ciencias sociales, con un nivel de realidad que no puede ser cuantificado. O sea, ella trabaja con un universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no puede ser reducidos a la operacionalización de las variables.” (p. 21-22)

Para Yin (2005, p. 33), el estudio de caso, que él llama de “estrategia de investigación”, comprende “un método que cubre todo”, en una investigación en el que el fenómeno y contexto se mimetizan en situaciones de la “vida real”. Él defiende la aplicabilidad del estudio de caso a “fenómenos individuales, organizacionales, sociales, políticos y de grupo, más allá de otros fenómenos relacionados” (Yin, 2005, p. 20).

En regla general, el estudio de caso exploratorio es el tipo de investigación realizada cuando el tema escogido es poco explorado, siendo difícil la formulación y operacionalización de hipótesis. Muchas veces, ese tipo de estudio se constituye un primero paso para la realización de una investigación más profunda (Oliveira, 2018). La investigación exploratoria realiza descripciones precisas de la situación y quiere descubrir las relaciones existentes entre sus elementos componentes. Ese tipo de investigación requiere una planificación bastante flexible para posibilitar la consideración de los más diversos aspectos de un problema o de una situación. Así como Oliveira (2018), Cervo, Bervian e Silva (2007) también recomienda una investigación exploratoria cuando hay poco conocimiento sobre el problema a ser estudiado. Aún se afirman los mismos que las investigaciones exploratorias tienen el objetivo de familiarizarse con el fenómeno u obtener una nueva percepción o descubrir nuevas ideas. De la misma forma, Leão (2017) afirma que la investigación exploratoria tiene como objetivo proporcionar más informaciones sobre un asunto investigado, familiarizarse con el fenómeno o conseguir una nueva comprensión de este, a fin de

poder formular un problema más preciso de investigación o crear nuevas hipótesis. Puede ser también el paso inicial en un proceso de investigación.

Conforme afirma Romanelli (1998), “la subjetividad, elemento constitutivo de la alteridad presente en la relación entre sujetos, no puede ser expulsa, ni evitada, más debe ser admitida y explicitada y, así, controlada por los recursos teóricos y metodológicos del investigador, vale decir, de la experiencia que él, lentamente, va adquiriendo en el trabajo de campo” (p.128).

Según Jovchelovich y Bauer (2002), las entrevistas narrativas se caracterizan como herramientas no estructuradas, mirando la profundidad, de aspectos específicos, a partir de los cuales emergen historias de vida, tanto del entrevistado como las entrecruzadas en el contexto situacional. Ese tipo de entrevista tiene como objetivo encorajar y estimular al sujeto entrevistado (informante) a contar algo sobre algún acontecimiento importante de su vida y de su contexto social. De ese modo, hay en las entrevistas narrativas una importante característica colaborativa, una vez que la historia emerge a partir de la interacción, del intercambio, del diálogo entre entrevistador y participantes, conforme afirma Creswell (2014). Lukács (1965) y Benjamin (1975), corroborando la idea, apuntan e indican una opción metodológica de utilizar la técnica de entrevista narrativa cuando traen a la vista elementos teóricos necesarios a la interpretación de los resultados obtenidos.

Si por un lado la investigación cualitativa se preocupa en capturar un nivel de realidad que no puede ser medido cuantitativamente, por otro, el investigador sólo podrá desarrollar una postura crítica que lo cualifique en la profundidad de la captura de las informaciones, si permanecer en una búsqueda activa y atenta por nuevos

interlocutores y observaciones en campo, con el objetivo de articular y enriquecer las informaciones colectadas, una vez que el objeto de la investigación es siempre un objeto construido, conforme defienden Minayo (2012) y Sarubbi (2013).

Asumir que somos autores de nuestras investigaciones, así como del texto producido a partir de ella, no significa, de algún modo, descualificar nuestros informantes, minimizar la importancia de la mirada de ellos en relación al contexto estudiado o aceptar el lugar de sujeto-supuesto-saber; significa, apenas, no perder de vista que es el investigador quien define los objetivos de la investigación, quien escoge el método de investigación, quien realiza entrevistas, elabora el guión, registra respuestas, transcribe, archiva, interpreta, escribe y firma el texto final (Velho, 1986). Su punto de partida será siempre aquello que el informante le dice, pues esa es su materia-prima.

La entrevista es una de las técnicas esenciales para investigaciones cualitativas como el presente. Porque “es una interacción dialógica, personal y directa entre el investigador y el sujeto estudiado. Se busca que el sujeto exprese de manera detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (Katayama, 2014, p.80)

Asimismo, “dentro de la educación y de la salud, la entrevista se ha convertido en un método común de investigación en las últimas décadas” (Kvale, 2011, p. 27). En el contexto de educación virtual absoluta que se desarrolla en el Perú, debido a la pandemia del Covid19, se ha determinado llevar adelante esta investigación usando la técnica de la entrevista cualitativa vía online. Se buscará crear un ambiente de familiaridad y confianza con el entrevistado a fin de que pueda sentirse libre, de manera que se dé la realidad de la que habla Kvale donde “el investigador pregunta y escucha

lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social” (p.23,24). La forma específica que se aplicará es la conversación, el diálogo. Allí el investigador hallará las opiniones que los objetivos de la investigación lo requieran.

Para todo el proceso investigativo se siguieron los siguientes pasos:

- a) Realización del proyecto;
- b) Dictamen del proyecto;
- c) Desarrollo de la investigación;
- d) Elaboración de instrumentos;
- e) Dictamen sobre los instrumentos;
- f) Realización de las entrevistas;
- g) Observación de documentos;
- h) Análisis de los datos;
- i) Conclusión y reflexiones finales.

### **3.2 Definición de la población**

Las características de la población investigada están descritas en tres partes:

#### **3.2.1 Características de la región del Sur del Pará**

La región de la Asociación Sur del Pará tiene 5 unidades escolares localizadas en las siguientes ciudades/municipios: (1) Marabá, (2) Parauapebas, (3) Paragominas, (4) Redenção, e (5) Tucuruí, que tienen estas características:

Tabla 1

*Características de las poblaciones de las escuelas adventistas investigadas*

Ciudades	Área Territorial (km <sup>2</sup> )	Población Estimada (hab.)	Densidad Demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	Escolarización - 6 a 14 años (%)	IDHM	PIB per capita (R\$)
Marabá	15.128,058	279.349	15,45	94,7	0,668	31.650,18
Parauapebas	6.885,794	208.273	22,35	95,8	0,715	91.086,52
Paragominas	19.342,565	113.145	5,06	95,9	0,645	26.810,43
Redenção	3.823,809	84.787	19,76	95,5	0,672	20.614,79
Tucuruí	2.084,289	113.659	46,56	94,9	0,666	58.455,08

### **3.2.2 Características de los docentes**

Según los datos del informe de apertura del año 2020 de la División Sudamericana, las cinco unidades escolares en región del Sur del Pará, Brasil tienen 102 docentes en los niveles inicial y primario, de los cuales 64 son adventistas, y 101 formación universitaria.

En el nivel de la secundaria hay 27 docentes de los cuales 5 son adventistas en los 27 tienen formación universitaria.

### **3.2.3 Características de los padres de familia**

Según los datos del informe de apertura del año 2020 de la División Sudamericana, las cinco unidades escolares en región del Sur del Pará, Brasil tiene 2295 familias que hacen parte de la educación inicial y primaria, entre los cuales se tiene 493 familias que son adventistas. Ya en el nivel secundario hay 493 familias que hacen parte de la educación adventista, entre las cuales 69 familias son adventistas.



### 3.3 Definición de la muestra

La muestra fue constituida por seis docentes de educación infantil (todos los que trabajan en la escuela) y seis padres de alumnos de la educación infantil (seleccionados de forma aleatoria) de los Colegios Adventistas del Sul del Pará

Las siguientes tablas muestra un resumen de las características específicas de la muestra:

Tabla 2

*Descripción de la muestra de los docentes de la educación inicial*

Sujetos	Formación	Curso enseñanza	de	Tiempo experiencia en la educación inicial	de	Edad
1	Licenciatura Pedagogía	Plena	en	Pre 4	3	26
2	Licenciatura Pedagogía	Plena	en	Pre 3	2	25
3	Licenciatura Pedagogía	Plena	en	Pre 4	5	32
4	Licenciatura Pedagogía	Plena	en	Pre 5	7	43
5	Licenciatura Pedagogía	Plena	en	Pre 5	3	27
6	Licenciatura Pedagogía	Plena	en	Pre 3	4	40

Tabla 3  
*Descripción de la muestra de los padres de familia*

Sujetos	Profesión	Curso de su hijo	Tiempo de permanencia de su hijo en la unidad escolar.	Edad	Religión
1	Ingeniera química	Pre 3	1	33	Católico
2	Abogada	Pre 3	1	29	Metodista
3	Profesora	Pre 4	2	34	Presbiteriano
4	Vendedor	Pre 4	3	42	Adventista
5	Comerciante	Pre 5	2	25	Adventista
6	Arquitecto	Pre 5	3	38	Asamblea de Dios

### 3.4 Técnicas de muestreo

La muestra, según Alvira (2004) no es probabilística. Los entrevistados fueron elegidos por conveniencia del investigador. La técnica es intencional, ya que los seleccionados deben:

- a) Tener nivel superior completo (docentes y padres);
- b) Tener de 1 a 3 años de permanencia en la Educación Adventista (padres);
- c) Tener de 2 a 10 años de experiencia en docencia en la Educación Adventista (docentes);
- d) Manifestar empatía con el investigador (docentes y padres), no importando el sexo (masculino o femenino);
- e) Ser adventistas (docentes);
- f) De cualquier religión (padres)

Los informes que serán analizados fueron elaborados por el equipo pedagógico de la Mantenedora Nacional Adventista, y necesitan ser evaluados críticamente por las poblaciones de profesores y padres.

### **3.5 Técnicas de recolección de datos**

Para recoger los datos se optó por la entrevista semi estructurada, con preguntas previamente preparadas con el fin de alcanzar los objetivos y responder al problema de investigación.

El instrumento será aplicado a los profesores y padres, ya que la convivencia en el entorno escolar tiene una sistemática diaria, y profundamente personal.

### **3.6 Instrumento para la recolección de datos**

La entrevista semiestructurada que fue aplicada a los maestros de educación infantil tendrá cinco campos de investigación, según Hoffmann (2006): (1) Objetivos guiadores de la educación infantil; (2) Interrelación entre objetivos socio afectivos y cognitivos; (3) Carácter individualizado en el acompañamiento del niño, (4) Carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del niño y (5) Carácter mediador del proceso evaluativo. El instrumento de recolección de datos estará constituido por cinco preguntas abiertas (Anexo I).

Consistió en entrevista semi estructurada a los padres de los estudiantes tres de los campos de investigación que estarán presentes en las preguntas aplicadas a la muestra de profesores, pero con características más didácticas, con otro lenguaje, pero manteniendo el mismo contenido: (1) Objetivos guiadores de la educación infantil; (2) Cuestiones sociales, valores y conocimiento y (3) Atención individualizada. Este

instrumento de recolección de datos consta de tres preguntas también abiertas (Anexo II).

Además de todo ello, el investigador usó los ojos y oídos con el fin de captar cabalmente las informaciones o respuestas a las preguntas personalmente a nivel superficial y profundo de las emisiones. (fotos en el anexo)

La cámara fotográfica usada fue la del celular iPhone Xs Max.

### **3.7 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos**

Las técnicas utilizadas fueron:

a. Entrevista mediante una encuesta abierta. Luego, con las respuestas obtenidas se procedió a transcribir y hacer el análisis de triangulación respectivo para determinar las conclusiones de la presente investigación.

b. Observación documental, para obtener la percepción acerca de cómo se tiene estructurado el parecer descriptivo.

Fue utilizado el siguiente procedimiento:

a) Recopilación de datos:

- Contacto con los sujetos de la investigación elegidos;
- Pacto de caballeros cuanto a horarios y fechas de las entrevistas;
- Transcripción de los datos recompilados de las entrevistas.

b) Procedimiento para el análisis de los datos

- Se ha usado la técnica de la triangulación con el fin de darle mayor riqueza y más visión global de la investigación;

- Así mismo, como dice Aguirre (2017), para darle sobre todo un “criterio de credibilidad” a la investigación, y también una “perspectiva múltiple”.

c) Para análisis de los datos se ha triangulado los siguientes aspectos:

- Triangulación de contenidos (con base en las respuestas de los entrevistados);
- Triangulación del tiempo (al largo de un bimestre);
- Triangulación del método (con la observación de documentos y entrevistados);
- Triangulación de sujetos de la investigación (padres y docentes).

## CAPÍTULO IV

### DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se cree que la evaluación debe ser intensamente investigada, analizada y discutida entre todos los involucrados en la educación. Sin duda, ella es considerada uno de los mayores desafíos en el cotidiano de las instituciones de enseñanza. Esto se debe a las dificultades que los profesores enfrentan en evaluar en el proceso de los trabajos pedagógicos.

Para Hoffmann (2005) siempre que se debate la evaluación del aprendizaje, ocurren manifestaciones de desasosiego sobre las crueles condiciones de las aulas en todo el país. En este sentido, muchas veces frente a la imposibilidad de atender uno a uno, la mirada se generaliza, abarcando al grupo, en la superficie del colectivo. La participación y la interacción con cada alumno queda a un lado ante la dificultad que esto representa.

Esta investigación buscó trazar una visión general sobre la cuestión de la evaluación del aprendizaje en el cotidiano de la educación inicial en los colegios adventistas del Sur del Pará. Procuró evidenciar los límites y posibilidades del *Parecer descriptivo* como herramienta de evaluación formativa integral en este nivel de enseñanza.

Los cuestionarios que formaron parte de la investigación (para educadores y padres), después de haber sido recogidos, fueron organizados para que ser analizados mediante el referencial teórico.

La unidad escolar utiliza un software de apoyo para la producción del parecer, en el que los profesores marcan las opciones de los objetivos alcanzados a lo largo del

bimestre lectivo, lo que dificulta la individualización más subjetiva de los informes. Este software es un programa estandarizado utilizado en toda la red educativa adventista en Brasil.

Se organiza el análisis de los datos, considerando cinco categorías educativas:

- a) Desarrollo cognitivo de los niños;
- b) Las interrelaciones entre los objetivos socioafectivos, cognitivos y el aprendizaje de los niños;
- c) La individualidad del niño;
- d) El carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del niño;
- e) La mediación en el proceso de evaluación.

#### **4.1 Desarrollo cognitivo de los niños**

La primera categoría, se refiere a cómo el desarrollo cognitivo de los niños se refleja en los informes. Esta categoría aborda la cuestión de los objetivos efectivamente perseguidos por el profesor en el trabajo pedagógico, que deberían ser puntos referenciales en el análisis del desarrollo de un niño. "Es decir, los objetivos socioafectivos y cognitivos, en términos del desarrollo intelectual y moral de los niños, se sobreponen, en importancia, por ejemplo, a la actividad que ellos realizan, o a los asuntos trabajados" (Hoffmann, 2006).

##### **4.1.1 Los objetivos del parecer descriptivo según los docentes**

La primera cuestión planteada a los educadores fue: ¿Cómo los objetivos para el desarrollo del niño se reflejan en el Parecer Descriptivo enviado a los padres?

Tabla 4  
*Los Pareceres descriptivos y los objetivos de desarrollo de los niños*

	Sujeto	Descriptor
Español	1	Él nos muestra cómo está el desarrollo de nuestros alumnos, en el desarrollo de tareas, en la relación con los colegas y profesores, en la interacción con la clase a la hora de las actividades en clase.
	2	Esa práctica tiene por objetivo contribuir para que el profesor reorganice su saber didáctico, reuniendo datos y reflexiones sobre el alumno y sobre las acciones educativas desarrolladas diariamente.
	3	La práctica ayuda a reorganizar los datos del alumno respecto a su desempeño diario y desarrollo en sus actividades, facilitando el seguimiento de los responsables.
	4	Se reflejan porque aborda cuestiones como: coordinación motora del niño, el nivel de aprendizaje en relación con lo que fue enseñado a ella.
	5	Traspone de una forma detallada para que los padres tengan una mejor apreciación del desarrollo de sus hijos. Este desarrollo comprende cognitivo, motor fino y grueso, social, espiritual y físico, de una forma sana y armoniosa.
	6	Los objetivos deben estar claros.
	Sujeito	Descritor
Português	1	Ele nos mostra como está o desenvolvimento dos nossos alunos, e o desenvolvimento das tarefas, na relação com os colegas e professores, na interação com as atividades de sala de aula.
	2	Essa prática tem por objetivo contribuir para que o professor reorganize seu saber didático, reunindo dados e reflexões sobre o aluno e sobre as ações educativas desenvolvidas diariamente.
	3	A prática contribui para reorganizar os dados do aluno referentes a seu desempenho e desenvolvimento diário em suas atividades, facilitado o acompanhamento dos responsáveis.
	4	Se refletem porque aborda questões como: coordenação motora da criança, o nível de aprendizagem em relação ao que foi ensinado a ela.
	5	Transparece de uma forma detalhada para que os pais tenham uma melhor apreciação do desenvolvimento de seus filhos. Este desenvolvimento compreende as áreas cognitiva, motora fina e grossa, social, espiritual e física, de uma forma sã e harmoniosa.
	6	Los objetivos devem ser claros.



Como el proceso de implantación del Parecer Descriptivo es reciente y hay el apoyo de un software, queda poco clara una reflexión más personal del educador en relación con el educando en el texto, que no es preparado en forma de redacción, sino que por la marcación de opciones en cuanto al cumplimiento de los objetivos en cada eje temático.

Se resalta la forma inconsistente con la cual algunos educadores posicionaron sus respuestas, no disertando acerca de la cuestión presentada, sino infiriendo acerca del proceso como un todo, como es el caso de los sujetos 2 y 3.

Está claro que el conocimiento respecto a cuáles son los ejes temáticos trabajados por el colegio, por parte de los sujetos 1, 4 y 5, aún es limitado, a saber: (1) oral y la lengua escrita, (2) Conocimiento Lógico-Matemático, (3) Naturaleza y Sociedad, (4) Desarrollo Social, (5) Desarrollo Emocional, (6) Cuidado de la Higiene Personal y (7) Desarrollo Físico-Motor.

#### **4.1.2 Objetivos del aprendizaje identificados por los padres de familia en el informe del parecer descriptivo**

A los padres se les preguntó: Cada bimestre, la escuela entrega un informe conocido como *Parecer descriptivo*, informando la trayectoria de desarrollo de su hijo. Al hacer la lectura de este informe, ¿qué objetivos para el aprendizaje pueden ser identificados?

Tabla 5  
*Pareceres descriptivos y la identificación de los objetivos de aprendizaje*

Sujeto	Descriptor
Español	1 Con el Parecer descriptivo, se procesa de forma continua, pues el profesor acompaña el desarrollo del alumno por medio de la verificación de objetos, al utilizar varios instrumentos para evaluar.
	2 El crecimiento pedagógico en los contenidos impartidos por la profesora. Todo el desarrollo en la lectura y la escritura.
	3 Seguramente, muchos objetivos serán identificados desde el aprendizaje del niño en la convivencia con sus compañeros y la interactividad en el aula, junto con sus profesoras.
	4 Socialización, movimientos, respeto a las reglas, habilidades que involucran el lenguaje, procesos matemáticos, autoconocimiento, comprensión del ser parte de una sociedad, reconocimiento de Dios como Creador de todas las cosas, etc.
	5 Para mí, el objetivo principal es el de educar a mi hijo.
	6 Comprensión de hacer bien todo lo que puede ser hecho por él. Compartir el conocimiento adquirido de forma clara.
Sujeito	Descritor
Português	1 Bem, com o parecer descritivo processa-se de forma contínua, pois o professor pode acompanhar o desenvolvimento do aluno por meio da verificação de objetos, ao utilizar vários instrumentos para avaliar.
	2 O crescimento pedagógico nos conteúdos ministrados pela professora. Todo o desenvolvimento na leitura e também na escrita.
	3 Seguramente, muitos objetivos serão identificados desde a aprendizagem da criança na convivência com seus colegas e na interatividade em sala de aula, junto com suas professoras.
	4 Por meio de socialização, movimentos, respeito às regras, habilidades que envolvem a linguagem, processos matemáticos, autoconhecimento, compreensão do que é ser parte de uma sociedade, reconhecimento de Deus como Criador de todas as coisas.
	5 Para mim, o objetivo principal é de educar o meu filho.
	6 Compreensão do que significa fazer bem a tudo o que pode ser feito por ele. Compartilhar o conhecimento adquirido de forma prática.

Los padres presentaron, al igual que los profesores, dificultades para identificar los ejes temáticos en el contexto de los objetivos para el aprendizaje.

Hay padres que han identificado los ejes temáticos de forma subjetiva (utilizando sus percepciones, pero no los términos constantes en el contenido del parecer que reciben bimestralmente), como el sujeto 4: *"Socialización, movimientos, respeto a las reglas, habilidades que involucran el lenguaje, procesos matemáticos, autoconocimiento, comprensión del ser parte de una sociedad, reconocimiento de Dios como Creador de todas las cosas"*. Los demás no logran identificar los objetivos, ni siquiera de forma subjetiva.

Sin embargo, todavía se puede percibir que los aspectos formativos son identificados, especialmente de acuerdo con las expresiones del sujeto 1: con el Parecer se percibe que el aprendizaje se *"procesa de forma continua / profesor acompaña el desarrollo"* (sujeto 1).

#### **4.2 Las interrelaciones entre los objetivos socioafectivos, cognitivos y el aprendizaje de los niños**

La segunda categoría discutida aborda la cuestión de las interrelaciones entre los objetivos socioafectivos, cognitivos y el aprendizaje del niño. Maturana (1998) afirma que para que haya historia de interacciones recurrentes, tiene que haber una emoción que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes. Si esta emoción no se da, no hay historia de interacciones recurrentes, pero solamente encuentros casuales y separaciones.

Conforme Morin (2000, p.21), “la educación del futuro deberá ser la enseñanza primero y universal, centrada en la condición humana”.

Por lo tanto, es importante hacer constar que el Parecer Descriptivo acerca de un niño debe abarcar todas las áreas de su vida escolar, no priorizando sólo las cuestiones relativas a la cognición (que aprende) y el aprendizaje (como el niño aprende). Se debe corroborar la importancia significativa en lo que se dice respecto a su condición socioafectiva, importante campo facilitador para un aprendizaje satisfactorio.

Según Hoffmann (2006), El desarrollo global del niño se da en un ambiente pedagógico donde se articulan objetivos, áreas de conocimiento y temas de estudio desarrollados bajo la forma de actividades adecuadas a las diferentes franjas de interés de los niños. De esta forma, la evaluación del niño se da en un contexto lleno de oportunidades, espontáneo y diversificado, donde, observarla y acompañarla en sus descubrimientos, exige, sobre todo, una mirada atenta y exhaustiva del profesor. Un día de actividades en educación infantil es suficiente para revelar un sin número de descubrimientos de un grupo de niños, pero esas observaciones se dan en un contexto propio que dan sentido a los hechos, a las vivencias de los niños (p. 59-60)

Realmente no es posible estandarizar lo que se observa en cada uno de los niños de determinado grupo, o los contextos en que se van observando. Así, los informes deberán hacer referencias individuales, en contextos diferentes y bajo enfoques diferentes. Hoffmann (2006) resalta que, por otro lado, los hechos observados y analizados por los profesores se dan en contextos diferenciados, de acuerdo con la variedad de situaciones vividas por cada uno de ellos. Nada más natural, por ejemplo,

que la mirada del profesor se detenga ora en un niño, ora en un grupo. Que, en algunos momentos, por ejemplo, esté observando a dos niños jugando y reflexionando sobre procesos de clasificación, o construcción del número del mismo juego. Y que, paralelamente, esté analizando la forma en que dos niños resuelven una pelea, o una disputa por juguetes.

Eso, según Hoffmann (2006), el problema no es evaluación, si se parte de una postura de respeto a la propia diversidad del espacio pedagógico de la educación infantil”, porque la naturaleza espontánea del trabajo educativo en educación infantil se refleja en los informes de evaluación, a medida que el contexto de la observación y de la acción educativa hace vivo y concreto el informe del acompañamiento del niño, refiriéndose a logros o dificultades de los niños, relacionadas a actividades o asuntos trabajados.

Se debe registrar también que: el acompañamiento del niño en el cotidiano es demasiado importante, porque permite analizar cualitativamente el proceso que el niño utiliza para llegar a alcanzar ciertas respuestas o desarrollar ciertas actitudes. También es necesario dar atención al que logra realizar independientemente, en grupo, o con la ayuda del adulto y de otros niños. El aprendizaje, según Vygotsky, se da de forma interactiva, y los intercambios interpersonales son muy importantes en la constitución del conocimiento. Lo que el niño, con la ayuda de otros niños o del profesor, realiza hoy, mañana hará solo (Hoffmann, 2006, p. 60-61).

#### 4.2.1 Evidencias de la interrelación entre objetivos socioafectivos, cognitivos y aprendizaje, según los docentes

La cuestión elaborada a los educadores sobre esta categoría fue: ¿Cómo se evidencia la interrelación entre objetivos socioafectivos y cognitivos a ser alcanzados, áreas temáticas a ser trabajadas y la realización de actividades por el niño?

Tabla 6

*Parecer descriptivo revelando la interrelación entre objetivos, áreas temáticas y la realización de actividades por el niño*

	Sujeto	Descriptor
Español	1	En la enseñanza y la educación de los niños, para que salgan de la escuela con principios bíblicos y en la relación con el prójimo, desarrollando así un carácter digno para las generaciones futuras.
	2	En la buena relación del profesor con el alumno, realizando el desarrollo afectivo, social y cognitivo, como elementos fundamentales en el desarrollo integral del niño.
	3	Buena relación entre profesor y alumno es el punto más importante para el desarrollo integral, para obtener los objetivos deseados.
	4	A través de la interacción con otros niños y temas abordados. Ellos aprenden a interactuar unos con otros y absorber conocimientos sistematizados propios para su grupo de edad.
	5	Es trabajado de forma expositiva, lúdica, con la participación directa del niño, recursos audiovisuales, conversación y ruedas interactivas.
	6	Los objetivos se alcanzan mediante actividades interdisciplinarias, en grupos, individuales al aula y para casa.
	Sujeito	Descritor
Português	1	No ensino e na educação das crianças, para que saiam da escola com princípios bíblicos na relação com o próximo, desenvolvendo assim um caráter digno para as gerações futuras.
	2	Na boa relação do professor com o aluno, realizando o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento integral da criança.
	3	Boa relação entre professor e aluno é o ponto mais importante para o desenvolvimento integral, para obter os objetivos desejados.

- 4 Através da interação com outras crianças e temas abordados. Eles aprendem a interagir uns com os outros e absorvem conhecimentos sistematizados próprios para seu grupo de idade.
  - 5 É trabalhado de forma expositiva, lúdica, com a participação direta da criança, recursos audiovisuais, conversas e rodas interativas.
  - 6 Os objetivos se alcançam mediante atividades interdisciplinares, em grupos, de forma individual em aula e para casa.
- 

Aquí hay expresiones ligadas a la relación del profesor con sus alumnos (sujetos 2 y 3), así como el "desarrollo afectivo" (sujeto 2), "interacción con otros niños" (sujeto 4), "*conversación y ruedas interactivas*" (sujeto 5), que demuestran la preocupación de los educadores en que haya una necesaria interconexión entre cuestiones socio afectivas y aprendizaje.

#### **4.2.2 Percepción de cómo las actividades realizadas en la escuela permiten a su hijo (a) aprender acerca de los problemas sociales, los valores y el conocimiento, según los padres de familia**

La cuestión de los padres fue: ¿Cómo las actividades realizadas en la escuela permiten a su hijo(a) a prender acerca de los problemas sociales, los valores y el conocimiento?

Tabla 7

Las actividades realizadas en la escuela y el aprendizaje de los problemas sociales, valores y conocimiento

	Sujeto	Descriptor
Español	1	Fortalece el desarrollo de habilidades y competencias, de forma integral y equilibrada.
	2	A cada actividad realizada en la escuela, mi hija llega a casa relatando todo lo que aprendió y realizó. Esto ha contribuido al crecimiento de ella.
	3	La forma de enseñanza, la dedicación de las profesoras, la forma como es pasada a los niños y la convivencia en el aula con sus compañeros.
	4	Las historias, los cultos, las bromas de socialización, las canciones, etc., deben estar siempre basadas en la Palabra de Dios.
	5	Según lo que conversamos en casa y también ante sus actitudes con su hermano.
	6	A través de sus actitudes ante las situaciones. Ejemplo: está participando en la recolecta pública de la escuela por propia voluntad.
	Sujeito	Descritor
Português	1	Fortalece o desenvolvimento de habilidades e competências, de forma integral e equilibrada.
	2	A cada atividade realizada na escola, minha filha chega em casa relatando tudo o que aprendeu e realizou. Isto tem contribuído para o crescimento dela.
	3	A forma de ensino, a dedicação das professoras, a forma como é passado para as crianças e a convivência em aula com seus colegas.
	4	As histórias, os cultos, as conversas de socialização, as músicas, etc., devem estar sempre baseadas na Palavra de Deus.
	5	Segundo o que conversamos em casa e também ante suas atitudes com seu irmão.
	6	Através de suas atitudes diante das situações. Por exemplo: ele está participando da recolta da escola por sua própria vontade.



Los padres aquí identificación el crecimiento en el área actitudinal de sus hijos, partiendo de las cuestiones sociales, valores y conocimiento, como fortalecimiento del “*desarrollo de habilidades y competencias, de forma integral y equilibrada*” (sujeto 1).

También hay otros aspectos destacados como “*convivencia en el aula*” (sujeto 3), “*cultos, juegos de socialización, canciones*” (sujeto 4), “*las actitudes de él con su hermano*” en casa, algo que excede los límites de la escuela (sujeto 5) y participación voluntaria en proyectos sociales (sujeto 6).

Para completar este análisis, es válido presentar las palabras de Snyders (1993) cuando habla de la importancia de la escuela, siendo esa el lugar donde el alumno progresa:

Con la ayuda de los colegas, a través de sus relaciones con sus iguales, él toma conocimiento de los demás "en la escuela";

A través de sus relaciones con personas que son poco superiores a él: los profesores y todos los demás adultos que contribuyeron al funcionamiento del establecimiento;

A través de sus relaciones con las realidades elevadísimas: las grandes obras y sus creadores, a los que sirven esencialmente de intermediarios.

Sin duda, la escuela es el lugar donde diferentes situaciones surgen y en las relaciones de unos y otros el conocimiento va tomando forma y siendo resignificado.

### **4.3 La individualidad del niño**

La tercera categoría discutida en esta investigación fue la individualidad del niño. Esta cuestión se refiere, fundamentalmente, al respeto a los niños y sus peculiaridades propias ya su tiempo propio de ser niño.

Estudios realizados apuntan a la dificultad de los profesores de las escuelas infantiles en lidiar con las diferencias entre los niños, transformando esas diferencias en desigualdades, sean ellas de desarrollo, de condiciones sociales, de raza, etnia, religión [...] La búsqueda por igualdad y padrones uniformes de desarrollo, lleva al profesor a comentar sobre un niño en relación a otros, a compararlos, a mirar un niño teniendo como referencia el grupo: cuál es su vocabulario en comparación con los otros; como él se comporta en la rueda de juego, diferente de las otras; el trabajito que no consigue hacer como los otros... (Hoffmann, 2006).

Según Hoffmann (2006), no hay como tornar los informes de evaluación uniformes si ellos contemplan a los niños en su ambiente propio y espontáneo en una postura no directiva del profesor.

#### **4.3.1 Percepción de cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño, según los docentes**

A los educadores se les preguntó: ¿Cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño?

Tabla 8

*El Parecer descriptivo y el acompañamiento individualizado del proceso de evaluación del niño*

	Sujeto	Descriptor
	1	Por medio de juegos, en la relación con los compañeros de clase y en las actividades en el aula.
	2	A través del comportamiento, el diálogo y la convivencia diaria con los colegas en el aula.
	3	En el día a día, a través de sus acciones y relación con los colegas y el diálogo dirigido en sala.
Español	4	A través de sus respuestas en relación con los contenidos presentados y su interacción con otros niños.
	5	En la relación entre ellos, en la realización de cada actividad propuesta, en la observación y apuntamiento descriptivo de las acciones cometidas (expresiones, actitudes, comportamiento) en determinados momentos.
	6	A través de la observación y también de la relación de los niños con los demás.
	Sujeito	Descritor
	1	Por meio de jogos, na relação com os colegas de classe e nas atividades de aula.
	2	Através do comportamento, do diálogo e da convivência diária com os colegas de aula.
	3	No dia a dia, através de suas ações e relação com os colegas e o diálogo dirigido em sala.
Português	4	Através de suas respostas em relação aos conteúdos apresentados e sua interação com outras crianças.
	5	Em relação a eles, na realização de cada atividade proposta, na observação e apontamento descritivo das ações cometidas (expressões, atitudes, comportamento) em determinados momentos.
	6	Através da observação e também da relação das crianças com os demais.

Por las respuestas obtenidas, todavía camina lentamente la priorización en cuanto a la existencia de un "cuaderno de campo" para anotación de las experiencias diarias vividas del niño, individualmente, pues hay un software de apoyo que no exige anotación de situaciones vividas por el alumno de manera individualizada, siendo necesario sólo "recordar" si el objetivo del eje temático se ha alcanzado o no.

Queda claro que este hecho deja de motivar al profesor a dar una atención individualizada a cada niño, lo que se entiende por las respuestas poco específicas y evasivas en cuanto al tema por parte de los sujetos 1, 2, 3 y 6.

El sujeto 6 cita la expresión "observación", pero la secuencia de su respuesta no deja claro cómo sucede esto.

Sólo el sujeto 5 se refiere al "apuntamiento", lo que refleja una forma individualizada de acompañar el desarrollo de los alumnos de la clase. En la primera escuela, se percibió esta actitud de forma bastante clara en cuatro de los seis sujetos.

#### **4.3.2 Percepción de cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño, según padres de familia**

A los padres se les preguntó: ¿Cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño?

Tabla 9

*El Parecer descriptivo y el acompañamiento individualizado del proceso de evaluación del niño*

	Sujeto	Descriptor
Español	1	Coherente, porque es posible analizar las capacidades individuales, respetar el potencial del alumno.
	2	Creo que es muy significativo, pues posibilita ver el crecimiento de dificultades de mi hija.
	3	Por supuesto, una iniciativa muy buena; esto muestra que la escuela tiene un interés en ver el desarrollo del niño.
	4	He notado que la información del informe coincide con las observaciones que yo hacía en casa.
	5	Importante para su crecimiento.
	6	Muy importante, pues puede detectarse cualquier necesidad que presente.
	Sujeito	Descritor
Português	1	Coerente, porque dá para analisar as capacidades individuais, respeitar o potencial do aluno.
	2	Acredito ser muito significativo, pois possibilita ver o crescimento de dificuldades de minha filha.
	3	Com certeza, uma iniciativa muito boa; isso mostra que a escola tem um interesse em ver o desenvolvimento da criança.
	4	Observei que as informações do relatório eram condizentes com as observações que eu fazia em casa.
	5	Importante para o crescimento dele.
	6	Muito importante, pois pode se detectar qualquer necessidade que vier a apresentar.

Se nota la satisfacción con la atención individualizada transparente en el Parecer Descriptivo bimestral, aunque hubo sólo un padre, de los seis entrevistados, que demostró más claramente apuntar que el docente acompaña de manera individual a su hijo. Aunque no expresa claramente el acompañamiento individualizado del

profesor, en este formato de Parecer Descriptivo no se olvida ningún objetivo del aprendizaje en cada eje temático (estos objetivos están registrados en el sistema), y el profesor necesita marcar con un clic qué objetivos se alcanzaron. En teoría, los objetivos a ser "clicados" en el sistema, los cuales serán base para la organización del texto por el propio sistema, pueden o no haber sido trabajados de manera individual en el aula por parte del profesor.

Sin embargo, el texto se expresa de manera bastante amplia, y con riqueza de detalles en cuanto a los objetivos alcanzados, lo que puede hacer que el padre asocie el texto, que en sí es bien elaborado, a un acompañamiento individualizado en la práctica.

El hecho de que los padres tengan como parámetro de comparación de años anteriores la ausencia de cualquier forma de registro del aprendizaje también puede elevar su visión en cuanto al formato utilizado.

Con el paso del tiempo, cuando el Parecer no se realiza por medio de un software (la intención es ésta), habrá una visión más clara sobre esta cuestión: los padres serán más críticos y los educadores se verán en la inminencia de acompañar individualmente de manera bastante rigurosa, manteniendo actualizadas sus anotaciones para la elaboración integral del texto del Parecer Descriptivo.

#### **4.4 El carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del niño**

La cuarta categoría trató del carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del niño. Al respecto, y enfocado en educación infantil, Hoffmann (2006) afirma:

En su proceso de desarrollo, todas las manifestaciones y reacciones de un niño se articulan a esquemas de pensamiento ya contruidos y son al mismo tiempo preanuncios de nuevos entendimientos. Cada etapa de su vida es altamente significativa y precedente a las próximas conquistas. Cada uno de sus momentos representa, entonces, un momento, cualitativamente diferente y ella estará siempre en su mejor momento mientras sea inacabado, buscando gradualmente respuestas más precisas y coherentes para sus cuestiones.

Así, para comprender efectivamente al niño, "es necesario recurrir a las condiciones concretas de su existencia y de sus vivencias en la institución, acompañando la creciente y evolutiva capacidad de adaptación a las necesidades exteriores" (Hoffmann, 2006).

No hay sentido alguno que, en procesos de evaluación, se destinen a hacer sólo "descripciones estáticas y comparativas de los niños a partir de criterios uniformes, tratando al niño que no se encuadra al patrón establecido como inferior o incapaz" (Hoffmann, 2006).

Se necesita realmente relatar, al valorar el carácter evolutivo en el proceso de desarrollo de alumnos de educación infantil, buscando comprender "hacia donde el niño se encamina, cuáles son sus potencialidades, confiando en su proceso permanente de aprendizaje. Lo que quiere decir que ningún juicio hecho sobre el niño en el proceso de evaluación puede ser considerado definitivo o absoluto frente a la historia de su conocimiento. No hay como relatar lo que el niño es o cómo hace, porque, al minuto siguiente, ya es o hace algo diferente. Así, el proceso de evaluación precisa ensayar el movimiento del 'todavía no es', o 'todavía es', enunciando el

principio dialéctico del conocimiento: todo el descubrimiento del niño está relacionado con conquistas anteriores y son preanuncio de nuevas conquistas" (Hoffmann, 2006).

Por lo tanto, el registro de la evaluación no se da de forma estática, constatativa, registrando cómo los niños son lo que son capaces de hacer en un determinado momento, pero retratan el proceso efectivamente vivido por ellas, donde lo importante son sus gradaciones y sucesivas conquistas individuales en la dirección de un mayor desarrollo moral e intelectual (Hoffmann, 2006).

Hoffmann (2006) aún resalta que, para la elaboración de un informe de evaluación, que contempla el proceso vivido por el niño, es esencial el acompañamiento efectivo del profesor a través de apuntamientos y registros diarios sobre los aspectos que le parecen relevantes. "El informe final es síntesis, la reorganización de datos de un seguimiento que significó acción e intervención docente". O sea: No es posible perseguir ese (...) principio en la elaboración de informe si el profesor no presta atención al cotidiano del niño y no refleja teóricamente sobre el significado de sus acciones y reacciones. De ahí que los registros de evaluación denuncian posturas pedagógicas, pudiendo revelar, a través del carácter clasificatorio y estático, una acción pedagógica centrada en la rutina y en la figura del profesor, incapaz de referirse al niño en su desarrollo espontáneo y singular (Hoffmann, 2006, p. 64).

#### **4.4.1 Percepción de cómo se privilegia, a lo largo del informe, el carácter evolutivo del proceso de desarrollo del niño, según los docentes**

Se preguntó a los educadores: ¿cómo se privilegia, a lo largo del informe, el carácter evolutivo del proceso de desarrollo del niño?



Tabla 10

*El Parecer descriptivo informando la naturaleza evolutiva del proceso de desarrollo del niño*

	Sujeto	Descriptor
	1	Con juegos entre compañeros y desarrollo de actividades en el aula.
	2	Es necesario valorar lo que el alumno ya sabe y felicitarlo por su desarrollo alcanzado.
	3	Los niños ya tienen su propio conocimiento del mundo; sólo necesitará ser valorado y mejorado, felicitándolos siempre por sus avances.
Español	4	Al cuantificar y calificar el grado de desarrollo social y cognitivo del niño.
	5	De acuerdo con el crecimiento de cada niño, se van alcanzando niveles más elevados del desarrollo, siendo descritos en el Parecer.
	6	Es necesario que haya acompañamiento diario, siempre conapuntamientos, observaciones para posibles intervenciones, y siempre hacer comparaciones con el patrón deseado.
	Sujeito	Descritor
	1	Com jogos entre colegas e desenvolvimento de atividades em aula.
	2	É necessário valorizar o que o aluno já sabe e felicitá-lo por seu desenvolvimento alcançado.
	3	As crianças já têm seu próprio conhecimento de mundo; só necessitará ser valorizado e melhorado, felicitando-os sempre por seus avanços.
Português	4	Ao quantificar e qualificar o grau de desenvolvimento social e cognitivo da criança.
	5	De acordo com o crescimento de cada criança, vão se alcançando níveis mais elevados do desenvolvimento, sendo descritos no parecer.
	6	É necessário que haja acompanhamento diário, sempre com apontamentos, observações para possíveis intervenções e sempre fazer comparações com o padrão desejado.

Los sujetos 1, 2, 3 y 4, que no parecían acompañar individualmente y hacer apuntes acerca de sus alumnos a lo largo del bimestre, vuelven a presentar respuestas sin

alcanzar objetivo cuando se habla acerca del carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del niño.

El sujeto 5 habla sobre registrar en los Pareceres el crecimiento del niño a "niveles más elevados" y el sujeto 6 vuelve a hablar acerca de la importancia del "acompañamiento diario, siempre con apuntamientos, observaciones para posibles intervenciones" y sobre la posibilidad de, a partir de esto "hacer comparaciones con el patrón deseado".

#### **4.5 La mediación en el proceso de evaluación**

La quinta categoría aborda la cuestión del carácter mediador en el proceso de evaluación. Esta cuestión se refiere al decisivo papel del profesor en el proceso de evaluación en educación infantil. Es necesario comprender las diferencias entre profesores que participan en un contexto de visión clasificatoria y formativa de evaluación. Conforme (Hoffmann, 2006):

Tradicionalmente, en una visión clasificatoria, el profesor es aquel que juzga imparcial y objetivamente la 'mayor o menor capacidad' de los niños de realizar las actividades que él organiza. Se sitúa fuera del proceso de evaluación, apuntando los niveles de desempeño de ellos a partir de ciertos criterios y en determinadas situaciones. Su relato sobre el aprendizaje del niño busca ser neutro, evitando apuntar referencias a su propio trabajo de profesor, interpretaciones o expresión de sentimientos.

Es la dimensión de esta visión que se busca modificar en educación infantil, transformando al profesor observador en un ser verdaderamente mediador del proceso de evaluación.

El papel del profesor cambia radicalmente en otra perspectiva de evaluación, a medida que toma conciencia de su papel esencialmente mediador en el proceso de aprendizaje, participando de la caminata de los niños a través de la proposición de actividades desafiantes, de la observación de sus reacciones, de la realización de actividades junto con ellos, del diálogo, del afecto, en fin, de constantes intervenciones pedagógicas (Hoffmann, 2006, p. 61).

¿Así, sería posible analizar el desarrollo de un niño ausentando al educador de esa caminata que él ayudó a su alumno a recorrer? El relato abajo deja obvio que no, eso al resaltar la importancia de la mediación del profesor y de la evaluación mediadora en el proceso educativo.

La evaluación mediadora encierra la dinámica del proceso educativo, en el sentido del encaminamiento, del análisis potencial del niño, del retrato de su evolución a lo largo de un periodo, del cual el profesor es responsable y participe. No hay, por lo tanto, como construirse un informe de este proceso sin la explicación de la mediación del profesor (Hoffmann, 2006, p. 62).

#### **4.5.1 Percepción de cómo se capta el carácter mediador en el proceso evaluativo según los docentes**

Con relación al proceso mediador, se cuestionó a los profesores: ¿Cómo se capta el carácter mediador en el proceso evaluativo?

Tabla 11

*El Parecer descriptivo revelando el carácter mediador en el proceso de evaluación*

	Sujeto	Descriptor
Español	1	Muestra cómo el desarrollo del niño está y ayuda también a los padres en casa.
	2	Se identifica en el niño, sus fragilidades, sus avances y de esta forma mediar el proceso de apropiación del conocimiento.
	3	Observando el desarrollo del niño se puede percibir sus fragilidades y trabajando con sus dificultades de forma tal que el alumno venga a tener un mejor conocimiento de la enseñanza-aprendizaje.
	4	A través del contenido presentado por el profesor y de la percepción y absorción de ese conocimiento por el niño.
	5	El profesor es aquel que va a estar siempre atento al desarrollo de cada niño durante su vida estudiantil, proporcionando medios para este desarrollo, así como evaluando de forma minuciosa los detalles peculiares de cada niño.
	6	Interés por lo que está siendo evaluado y dedicación en el proceso de la evaluación.
	Sujeito	Descritor
Português	1	Mostra como o desenvolvimento da criança está e ajuda também os pais em casa.
	2	Identifica-se com a crianças, suas fragilidades, seus avanços e desta forma mediar o processo de apropriação do conhecimento.
	3	Observando o desenvolvimento da criança se pode perceber suas fragilidades e trabalhando com suas dificuldades de forma tal que o aluno venha a ter um melhor conhecimento do ensino e aprendizagem.
	4	Através do conteúdo apresentado pelo professor e da percepção e absorção desse conhecimento pela criança.
	5	O professor é aquele que vai sempre estar atento ao desenvolvimento de cada criança durante sua vida estudiantil, proporcionando meios para este desenvolvimento, assim como avaliando de forma minuciosa os detalhes peculiares de cada criança.
	6	Interesse pelo que está sendo avaliado e dedicação no processo de avaliação.

La mediación es uno de los factores primordiales que permiten el buen desarrollo de la evaluación formativa en las escuelas de educación inicial.

Las expresiones resuenan con "sus fragilidades, sus avances" (sujeto 2), observación del desarrollo del niño para identificar "fragilidades" y trabajar "con sus dificultades" (sujeto 3).

Una vez más, el sujeto 5 se destaca en su visión, afirmando que "el profesor es aquel que va a estar siempre atento al desarrollo de cada niño durante su vida estudiantil, proporcionando medios para este desarrollo, así como evaluando de forma minuciosa los detalles "peculiares de cada niño".

La mediación es uno de los factores primordiales que permiten el buen desarrollo de la evaluación formativa en las escuelas de educación infantil. Por eso, concordamos con Silva (2003), cuando apunta que "el espacio educativo se transforma en ambiente de superación de desafíos pedagógicos que dinamiza y significa el aprendizaje, que pasa a ser comprendida como construcción de conocimientos y desarrollo de competencias en vista de la formación ciudadana".

#### **4.6 Tablas de síntesis**

Estas tablas que resumen las informaciones halladas durante la recopilación de los datos, han sido transferidas en el idioma español, a fin de facilitar la claridad y el mejor entendimiento de las ideas.

Tabla 12

*Síntesis de la opinión de los maestros*

---

OPINIONES DE LOS MAESTROS
<b>DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS</b>
Las impresiones acerca de cómo el parecer descriptivo refleja el desarrollo cognitivo de los alumnos va en la dirección de que el informe presenta tanto para el profesor como para el padre puedan ver los resultados satisfactorios dados para el crecimiento académico del alumno, con énfasis en sus actividades escolares.
<b>LAS INTERRELACIONES ENTRE LOS OBJETIVOS SOCIOAFECTIVOS, COGNITIVOS Y EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS</b>
Conforme expresa el parecer descriptivo, estas interrelaciones se dan en los aspectos ligados al relacionamiento entre profesor y alumno y entre los mismos alumnos. Es activa.
<b>LA INDIVIDUALIDAD DEL NIÑO</b>
La atención individualizada, según los profesores, en su mayoría, se refleja en el parecer descriptivo por medio de las relaciones e interacciones del alumno en el aula de clase, en el diálogo y el comportamiento.
<b>EL CARÁCTER EVOLUTIVO EN EL PROCESO DE DESARROLLO DEL NIÑO</b>
En cuanto al carácter evolutivo en el proceso de desarrollo del alumno, en el parecer descriptivo, se destaca la valorización de las conquistas realizadas durante el acompañamiento, a fin de que nuevos niveles de desarrollo integral sean alcanzados.
<b>LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN</b>
El destaque para el aspecto mediador en el proceso de evaluación que se expresa en el parecer descriptivo se da especialmente cuando se observa e identifica los puntos en que cada alumno precisa mejorar y también cuando necesita que se le indique los caminos para que este avance ocurra de forma más eficaz.

---

Tabla 13  
*Síntesis de la opinión de los padres*

---

OPINONES DE LOS PADRES
<b>DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS</b>
Un grupo significativo de padres ve el parecer descriptivo como una forma de percibir el desarrollo de sus hijos en diversas áreas, a pesar de que la cuestión presentada enfatiza más los aspectos cognitivos de sus hijos.
<b>LAS INTERRELACIONES ENTRE LOS OBJETIVOS SOCIOAFECTIVOS, COGNITIVOS Y EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS</b>
Los padres destacan como percibidas en el parecer descriptivo las interrelaciones sociales existentes en el aula de clase, bien como los valores aprendidos por los alumnos como destaques en esta competencia o categoría educativa
<b>LA INDIVIDUALIDAD DEL NIÑO</b>
Los padres, en lo general, están satisfechos con el carácter individual mostrado en el texto del parecer descriptivo, a pesar de que no se haya sido más categórico con relación a este punto.

## CAPÍTULO V

### REFLEXIONES FINALES

Después de estudios de referenciales teóricos y las reflexiones acerca de las respuestas dadas por los docentes y padres de familia de las escuelas adventistas del Sur del Pará, Brasil, asimismo de las observaciones hechas a lo largo de la convivencia con los profesores en sus actividades diarias, y con los padres de familia en interacciones constantes, se percibe que el *Parecer descriptivo* que tiene el propósito de educar integralmente a los niños, sin embargo, en la realidad áulica no se da de manera completa y satisfactoria. Aquello que se considera una evaluación comportamentalista, aún se mantiene arraigada en el hacer puramente técnico pedagógico e instructivo del docente. Decir si un alumno alcanza o no el éxito en una habilidad esperada, no dice mucho respecto de un sistema educacional que busca el desarrollo integral y armonioso de las facultades físicas, morales, mentales, sociales, y espirituales. Esto va mucho más lejos que eso. En ese sentido se plantea esta investigación a fin de determinar la realidad situacional y los avances y resultados que se tiene en las instituciones educativas adventistas del Sur de Pará, del Brasil.

Y lo cierto es que el *Parecer descriptivo* adolece de:

- a. Personalización de las observaciones en torno a las rutinas del desarrollo de los alumnos (en las áreas de cognición, socioafectividad y aprendizaje), por el uso de un sistema informatizado de marcación de opciones (como si fueran objetivos alcanzados, parcialmente alcanzados o no alcanzados).
- b. Claridad acerca de las estrategias de mediación del docente delante de cada alumno.



c. Percepción de la evolución del alumno durante el año lectivo.

Al describirse un *parecer descriptivo* se hace necesario que el docente presente, de forma holística, viendo al ser humano completo, donde el niño sea visto cómo estaba en el principio de un proceso de enseñanza y aprendizaje, qué intervenciones pedagógicas fueron realizadas en el camino y cuáles fueron los avances alcanzados. Debe también tenerse claro, en la mente, a dónde puede llegar ese niño, caso que el trabajo mediador del docente continúe en acción. Sobre eso, White (2012) comenta que “tanto cuanto el gran propósito de la educación haya de ser conservado en vista, debe el joven ser animado a progresar precisamente hasta donde sus capacidades lo permitan” (p. 234).

Queda claro entonces que el *Parecer descriptivo* es individual, personalizado e intransferible. Ningún parecer debe ser igual al de otro niño, porque cada uno tiene su historia de vida, su trayectoria en el contexto de enseñanza y aprendizaje, a saber, las áreas del conocimiento esperadas para la educación inicial: el yo, el otro y el nosotros; cuerpo, gestos y movimientos, trazos, sonidos, colores y formas, escucha, habla, pensamiento e imaginación, espacios, tiempos, cantidades, relaciones y transformaciones.

White (2012), al presentar los métodos de Cristo, afirmó:

Al enseñar, Cristo trató individualmente con los hombres. Educó a los doce por medio del trato y la asociación personales. Sus más preciosas instrucciones las dio en privado, y con frecuencia a un solo oyente. Reveló sus más ricos tesoros al honorable rabino en la entrevista nocturna celebrada en el Monte de los Olivos, y a la mujer despreciada, junto al pozo de Sicar, porque en esos oyentes percibió un corazón

sensible, una mente abierta, un espíritu receptivo. Ni siquiera la muchedumbre que con tanta frecuencia seguía sus pasos era para Cristo una masa confusa de seres humanos. Hablaba y exhortaba en forma directa a cada mente, y se dirigía a cada corazón. Observaba los rostros de sus oyentes, veía cuando se iluminaban, notaba la mirada rápida y de comprensión que revelaba el hecho de que la verdad había llegado al alma, y su corazón vibraba en respuesta con gozosa simpatía. (p. 208).

Para garantizar el éxito en su emprendimiento, el docente debe tener diariamente, un cuaderno de campo, donde pueda registrar las experiencias de sus niños a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y, a partir de estas anotaciones, escribir el parecer descriptivo de cada una, con la riqueza inherente a un momento como este: prestar cuentas para los padres de un trabajo realizado de forma metódica, organizada, mediadora e influyente, algo típico de la postura de Jesucristo.

Para eso, el docente no puede ser apenas alguien que presente contenidos y entrega su conocimiento como si estuviera en una caja envuelta de presente. Él debe estar con sus niños, andar entre ellos, percibir las diferencias existentes entre ellos y como cada uno puede desarrollar mejor su potencial. Sobre eso, White (2012) afirma que: “Cristo discernía posibilidades en todo el ser humano. Él no se alejaba por causa de un exterior no prometedor, o por ambientes desfavorables” (p. 232). Ella aún declara:

En la obra educativa de hoy se necesita prestar el mismo interés personal y la misma atención al desarrollo individual. Muchos jóvenes que aparentemente no son promisorios están ricamente dotados de talentos que no usan. Sus facultades permanecen ocultas a causa de la falta de discernimiento de sus educadores. En más

de un muchacho o una niña exteriormente tan desprovisto de atractivos como una piedra sin pulir, se hallaría material precioso que resistiría la prueba del calor, la tormenta y la presión. El verdadero educador, teniendo presente lo que pueden llegar a ser sus alumnos, reconocerá el valor del material con el cual trabaja. Sentirá interés personal por cada alumno y tratará de desarrollar todas sus facultades. Por imperfecto que sea, se estimulará todo esfuerzo hecho por armonizar con los principios justos. (p. 209).

El docente también debe valorar a cada niño, priorizando el desarrollo de su carácter. Y el carácter no se describe marcando opciones sobre tener o no desarrollado una habilidad específica esperada. White (2012), en el libro sobre educación, escribe:

La verdadera educación no desconoce el valor del conocimiento científico o literario, pero considera que el poder es superior a la información, la bondad al poder y el carácter al conocimiento intelectual. El mundo no necesita tanto hombres de gran intelecto como de carácter noble. Necesita hombres cuya capacidad sea dirigida por principios firmes. (p. 203).

Así, el docente “no debe quedarse satisfecho con la presentación de cualquier asunto antes que el estudiante comprenda los principios en él envueltos, perciba su verdad, y esté apto a referir claramente lo que aprendió” (White, 2012)

El docente debe enseñar como Jesús enseñaba. Debe dejar una contribución única. Un legado, no como algo que se deja para alguien, pero que se deja en alguien, a saber, una educación (...) para mejor desarrollo de las responsabilidades de la vida (p. 239)

Caso alcance este ideal en los procesos de enseñanza y aprendizaje y consiga transcribir esas acciones de forma sistemática y diaria en el parecer descriptivo, la historia de los primeros pasos de grandes hombres y mujeres quedarán registradas para la posteridad. Los padres bimestralmente tendrán la percepción amplia de quiénes son sus hijos, de cuánto pueden desarrollarse, y la acción del docente tendrá posición de destaque. ¡Qué objetivo elevado!

Otro asunto, el profesor debe utilizar cada contenido y/o habilidad como pretexto para enseñar a Cristo. Según White (2012), el diseño de la educación es glorificar a Dios. Así, en la eternidad, se verá la relevancia de su trabajo y se tendrá delante de sí la recompensa mayor - ver sus alumnos viviendo para siempre como fruto de su influencia.

La misma autora, al referirse sobre esa recompensa, afirma:

En esta vida, la obra para Dios parece muchas veces casi infructífera. Nuestros esfuerzos por hacer el bien pueden ser fervorosos y perseverantes, todavía tal vez no ha sido dado el de testificar los resultados. Esos esfuerzos pueden parecer perdidos. Más el Salvador asegura que la obra es notada en el cielo, y que la recompensa no habrá de fallar (White, 2004, p. 306).

En síntesis, “Jesús buscó corregir los estándares falsos del mundo de cómo se juzga el valor de las personas.” porque “El que creó al hombre, entiende el valor de la humanidad” (White, 2012, p. 79). y a pesar de que el mundo catalogue a las personas a través de pruebas y evaluaciones de diferentes formas, para Dios el ser humano tiene un valor incalculable. Hecho que debería abrir o ampliar nuestra forma de ver y practicar la docencia.

Estas reflexiones, en resumen, permiten considerar -y hasta cierto punto tomar como recomendaciones- las ideas desarrolladas por docentes y padres de familia, y que están acordes con los principios filosóficos básicos de la educación cristiana adventista. El niño es el foco de la educación inicial. La prestigiosa educadora cristiana Donna Habenicht dice que “construir niños es más fácil que reparar adultos”. La trascendencia de este pensamiento en el campo educativo es incuestionable. Las agencias educadoras de la sociedad, hogar, escuela e iglesia deberán darle toda prioridad a la tarea de educar integralmente al hombre del futuro. Es decir, al niño de hoy. Y hacerlo especialmente haciendo énfasis en la formación de su carácter. Del niño como persona humana, que ostenta no solo inteligencias múltiples sino dimensiones concretas de desarrollo humano. El respecto, White (2002) sostiene “Las lecciones que aprende el niño en los primeros siete años de vida tienen más que ver con la formación de su carácter que todo lo que aprende en los años futuros” (p.177). Asimismo, Kuzma (2014) habla ampliamente sobre la importancia de la formación de valores durante los primeros siete años de vida de todo niño. Por eso la trascendencia de la educación del padre, del maestro son invaluable para el desarrollo equilibrado y armónico y normal del ser humano. Tal es la responsabilidad que incluye también a los gobernantes de una nación. Y a la iglesia cristiana en el cumplimiento de su misión que Jesucristo le encomendó que cumpla hasta que se produzca su segunda venida.

## REFERENCIAS

- Aguirre, Á. (2017). Metodología cualitativa etnográfica. *Maguaré*, 31(1), 225-227.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211522>
- Álvarez Mendez, J. M. (2014). *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arribas, T. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Azzi, S. (2001). *Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes*. Belo Horizonte: SMED.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto alegre: ARTMED.
- Belloni, I. (1996). A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 1(2), 5-14. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/731>
- Benjamin W. (1975). O narrador. In: Benjamin W, Horkheimer M, Adorno T, Habermas J. *Os pensadores*. São Paulo: Editor Victor Civita
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B. y William D. (2005). *Assessment for learning. Putting it into practice*. New York: Open University Press
- Boas, BM de FV (1998). Planejando a Avaliação da Escolar. *Pro-posições*, 9 (3), 19-27. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644114>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em Educação: uma investigação à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Caldeira, A. (2000). *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. PROGRAD/UFMG*.

- Cavazzanna, A. (2010). *El Proceso de Evaluación Formativa en el Ambiente Virtual de Aprendizaje: un Estudio Exploratório con Profesores y Alumnos en un Centro Universitário del Occidente del Estado de São Paulo* (Tesis de Maestria, Universidade Estadual Paulista). Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96470>
- Cervo, A., Bervian, P. & da Silva, R. (2007). *Metodología Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chueiri, M. S. F. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19(39), 49-64. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>
- Confederação Das Uniões Brasileiras Da Igreja Adventista Do Sétimo Dia (2004). *Pedagogia Adventista*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira
- Creswell, J. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso Editora LTDA.
- Cruz-Abril, M. A. (2008). *Evaluación formativa y autorregulación: un estudio de caso* (Tesis de Maestría, Universidad San Francisco de Quito). Recuperado de <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/254/1/88004.pdf>
- Dalben, Â. (2005). Avaliação escolar. *Presença Pedagógica, Belo Horizonte*, 11, 64.
- Dias Galdino, M. N. (2011). *A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão*. Trabalho apresentado em Trabalhos 25º Simposio Brasileiro, 2º.; 2011. Congresso Ibero-Americano De Política e Administração da Educação, São Paulo. Recuperado de <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0399.pdf>
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Baleares: Insular
- Ferreira, A. B. H. (1988). *Dicionário Aurélio: Básico Da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.

- Demo, P. (2004). *Teoria e prática da avaliação qualitativa*. *PERSPECTIVAS, Campos dos Goytacazes*, 4(7), 106-115. Recuperado de [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista\\_antiga/article/download/241/160/](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/download/241/160/)
- Esteban, M. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19(39), 49-64. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>
- García, E. A. (2011). *Avaliação formativa em foco: Concepção e características no discurso discente* (Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Recuperado de [http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-\\_RIBEIRO\\_Elizabete\\_Aparecida\\_Garcia.pdf](http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf)
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: ATLAS.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de empresas*, 35(2), 57-63. Recuperado de <https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades>
- Hadji, C. (2004). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, RS: ARTMED.
- Hamodi-Galán, C. (2014). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: un Estudio de Caso* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/44517.pdf>
- Henao-Monsalve, E. (2017). *La Evaluación Formativa para Promover el Aprendizaje Profundo del Pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos en los Estudiantes de Grado Octavo* (Tesis de Maestria, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11059/8418>
- Hoffmann, J. (2006). *Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Jovchelovich, S. (2002). Entrevista Narrativa. In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.



- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Lima: Fondo editorial de la Universidad inca Garcilaso de la Vega.
- Kuzma, K. (2014). *Los primeros 7 años*. Colombia: IADPA
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata S. L.
- Larousse, K. (1980). *Pequeno Dicionário Enciclopédico*. Brasil: Larousse do Brasil.
- Leão, L. (2017). *Metodologia do Estudo da Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores*. Petrópolis: Vozes.
- Lourenço-Dias, P. A. (2011). *Evaluación de Formación Práctica en el Aula: Regulación y Reacción* (Tesis de Maestría, Universidade Aberta). Recuperado de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107>
- Luckesi, C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (22nd ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lukács, G. (1965). Narrar ou descrever? In *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA.
- Mamani, A. A. (2017). La evaluación formativa participativa y su impacto en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de Educación Física en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3, 206–220. doi:10.17979/sportis.2017.3.1.1813
- Martins-Oliveira, W. (2014). *Devolutiva e Avaliação Formativa* (Tese de Mestrado, Universidade Nove de Julho). Recuperado de <http://bibliotecatede.uninove.br/tede/handle/tede/787>
- Matute-Vásquez, A., & Muriel-Gómez, L. (2014). *La Evaluación Formativa en Los Procesos de Aprendizaje de Matemáticas* (Tesis de Licenciatura, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1322/1/JC0937.pdf>

- Mendes-Ferreira, E. R. (2015). *Práticas de avaliação formativa na aula de matemática: um estudo no 2º ciclo* (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/4701>
- Minayo, M. (2012). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. (2000). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, Brasília: UNESCO.
- Oliveira, M. (2018). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Z. (2005). *Educação Infantil: fundamentos e métodos* (2nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Paduá, E.M.M. (2004). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papyrus
- Pastor, C. (1992). *Evaluación Sumativa y Formativa de Software Educativo para la Etapa Infantil* (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000401.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: ARTMED.
- Portocarrero, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln* (Tesis de Maestría, Universidad de Piura). Recuperado de <https://hdl.handle.net/11042/2886>
- Rabelo, K. S. de P. (2010). *Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO* (Tese de Mestrado, Universidade Federal de Goiás). Recuperado de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3357>

- Superintendência da Educação (2006). *Orientações para (Re)elaboração, implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil*. Curitiba: Superintendencia da Educação  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed\\_inf\\_orientacoes\\_deb.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_orientacoes_deb.pdf)
- Rodrigues de Araújo, F. A. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* (Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.5/8344>
- Romanelli, G. (1988). A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Sá, R. A. de. (2000). Pedagogia: identidade e formação O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. *Educar*, 16, 171–180. doi:10.1590/0104-4060.213
- Santos-Gomes, S. (2003). Tessituras de Avaliação Formativa: Um estudo de práticas docentes em construção. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 28, 89–103. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2171/2128>
- Sarubbi, V., Reis, A., Bertolino, N., & Rolim, N. (2013). *Tecnologias Computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa - Software EVOC*. São Paulo: Schoba.
- Saul, A. (1988). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Serrano-Lagarto, M. J. (2009). *Avaliação formativa e exames nacionais : análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de história* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3063>
- Silva, J. (2003). Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In Silva, J. F.; Hoffmann, J.; Esteban, M. T (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. (pp. 7-18) Porto Alegre: Mediação.

- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio De Janeiro: Paz e Terra.
- Sordi, M. (2001). Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Tres enfoques en la investigación en ciencias sociales: el positivismo, la fenomenología y el marxismo*. São Paulo: ATLAS.
- Velho, G. (1986). *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro, RJ : J. Zahar Editor
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- White, E. (1905). *The ministry of health and healing*. Ellen G. White Estate, Inc. [http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw-english/books/The Ministry of Healing.pdf](http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw-english/books/The_Ministry_of_Healing.pdf)
- White, E. (2004). *Testemunhos para a Igreja*. Minas Gerais, Brazil: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. (2012). *La Educación*. Ellen G. White Estate, Inc. [https://egwwritings-a.akamaihd.net/pdf/es\\_ED\(Ed\).pdf](https://egwwritings-a.akamaihd.net/pdf/es_ED(Ed).pdf)
- White, E. (2020). *Conselhos aos Pais Professores e Estudantes*. Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. (2002). *Conducción del niño*. Mexico: Asociación Publicadora Interamericana
- Wylie, C., & Lyon, C. (2013). *Formative Assessment. Rubrics, Reflection and Observation. Tools to Support Professional Reflection on Practice*. Washington: Council of Chief State School Officers
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## ANEXOS

Anexo I – Término de consentimiento libre esclarecimiento (Profesores)

### **TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE ESCLARECIMIENTO**

Usted está siendo invitado a participar como voluntario en una encuesta. Después de ser aclarado sobre la siguiente información, en el caso de aceptar formar parte del estudio, firmar el final de este documento, que está en dos partes. Una de ellas es suya y la otra es del investigador responsable. Desde luego, queda garantizado el secreto de las informaciones. En caso de rechazo usted no será penalizado de ninguna manera.

#### **Información sobre la investigación**

Título del Proyecto: *Límites y posibilidades del “parecer descriptivo” como herramienta de evaluación formativa en la educación inicial.*

Investigador Responsable: Henilson Erthal de Albuquerque

Objetivos de la investigación: Investigar los límites y posibilidades de los pareceres descriptivos como herramienta de evaluación formativa en la educación inicial; hacer una retrospectiva histórica de los conceptos de evaluación con énfasis en la evaluación formativa con opiniones descriptivas sobre el aprendizaje de la educación del niño de educación inicial; analizar los informes de evaluación descriptiva de las escuelas que ya han implantado para desarrollar la mirada reflexiva de los docentes y padres sobre lo que ellos revelan en la acción educativa del niño educación inicial; construir un instrumento de evaluación descriptiva con opiniones de los docentes como una forma de documentar y evaluar el aprendizaje en niños de la educación inicial.

*Henilson Erthal de Albuquerque*

## **CONSENTIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LA PERSONA COMO SUJETO**

Yo, \_\_\_\_\_ DI: \_\_\_\_\_, abajo firmante, concuerdo en participar del estudio Límites y posibilidades del "parecer descriptivo" como instrumento de evaluación formativa en la educación inicial. He sido debidamente informado y aclarado por el investigador Henilson Erthal de Albuquerque sobre la investigación, los procedimientos en ella involucrados, así como los posibles beneficios derivados de mi participación. Se me ha garantizado el secreto de las informaciones y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que ello lleve a ninguna penalidad.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Firma del encuestado

## Anexo II – Cuestionario para profesores

Estimados maestros,

La Educación Infantil es un momento importante de la vida del estudiante de un estudiante. Durante estos primeros años, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con el mundo de la escuela, lo que contribuirá a los próximos pasos en su caminar. Por lo tanto, la evaluación de Educación Infantil tiene una dimensión de importancia absoluta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensando en ello, se está llevando a cabo una investigación que aborda la importancia de la evaluación formativa en la Educación Infantil y será una gran contribución a esta labor contar con su colaboración, contestando las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo los objetivos para el desarrollo del niño se reflejan en el Parecer Descriptivo enviado a los padres?
2. ¿Cómo se evidencia la interrelación entre objetivos socioafectivos y cognitivos que serán alcanzados, áreas temáticas que serán trabajadas y la realización de actividades por el niño?
3. ¿Cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño?
4. ¿Cómo se privilegia, a lo largo del informe, el carácter evolutivo del proceso de desarrollo del niño?
5. ¿Cómo se capta el carácter mediador en el proceso evaluativo?

## Anexo III – Cuestionario para los padres

Estimados padres,

La Educación Infantil es un momento importante de la vida del estudiante de un estudiante. Durante estos primeros años, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con el mundo de la escuela, lo que contribuirá a los próximos pasos en su caminar. Por lo tanto, la evaluación de Educación Infantil tiene una dimensión de importancia absoluta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensando en ello, se está llevando a cabo una investigación que aborda la importancia de la evaluación formativa en la Educación Infantil y será una gran contribución a esta labor contar con su colaboración, contestando las siguientes preguntas:

1. A cada dos meses, la escuela entrega un informe conocido como Parecer Descriptivo, informando la trayectoria de desarrollo de su hijo (a). Al hacer la lectura de este informe, ¿qué objetivo para el aprendizaje pueden ser identificados?
2. ¿Cómo las actividades realizadas en la escuela permiten a su hijo (a) aprender acerca de los problemas sociales, los valores y el conocimiento?
3. ¿Cómo se puede detectar el acompañamiento individualizado del proceso evaluativo del niño?



## **TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE ESCLARECIMIENTO**

Usted está siendo invitado a participar como voluntario en una encuesta. Después de ser aclarado sobre la siguiente información, en el caso de aceptar formar parte del estudio, firmar el final de este documento, que está en dos partes. Una de ellas es suya y la otra es del investigador responsable. Desde luego, queda garantizado el secreto de las informaciones. En caso de rechazo usted no será penalizado de ninguna manera.

### **Información sobre la investigación**

Título del Proyecto: *Límites y posibilidades del “parecer descriptivo” como herramienta de evaluación formativa en la educación inicial.*

Investigador Responsable: Henilson Albuquerque Erthal

Objetivos de la investigación: Investigar los límites y posibilidades de los pareceres descriptivos como herramienta de evaluación formativa en la educación inicial; hacer una retrospectiva histórica de los conceptos de evaluación con énfasis en la evaluación formativa con opiniones descriptivas sobre el aprendizaje de la educación del niño de educación inicial; analizar los informes de evaluación descriptiva de las escuelas que ya han implantado para desarrollar la mirada reflexiva de los docentes y padres sobre lo que ellos revelan en la acción educativa del niño educación inicial; construir un instrumento de evaluación descriptiva con opiniones de los docentes como una forma de documentar y evaluar el aprendizaje en niños de la educación inicial.

---

Henilson Erthal de Albuquerque

## **CONSENTIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LA PERSONA COMO SUJETO**

Yo, \_\_\_\_\_ DI: \_\_\_\_\_, abajo firmante, concuerdo en participar del estudio Límites y posibilidades del "parecer descriptivo" como instrumento de evaluación formativa en la educación inicial. He sido debidamente informado y aclarado por el investigador Henilson Erthal de Albuquerque sobre la investigación, los procedimientos en ella involucrados, así como los posibles beneficios derivados de mi participación. Se me ha garantizado el secreto de las informaciones y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que ello lleve a ninguna penalidad.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

*Firma del encuestado*

## Anexo V

<b>RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO JARDIM I - 2020 - 3ª UNIDADE LETIVA</b>
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (ORALIDADE E ESCRITA)</b>
Discrimina palavras, letras e sons. (Em processo)
Discrimina palavras, letras e sons. (Alcançado)
Expressa-se com clareza e coesão ao participar da hora da conversa. (Em processo)
Expressa-se com clareza e coesão ao participar da hora da conversa. (Alcançado)
Interpreta imagens e cria histórias a partir delas. (Em processo)
Interpreta imagens e cria histórias a partir delas. (Alcançado)
Constrói frases oralmente sobre os diversos conteúdos trabalhados em aula. (Em processo)
Constrói frases oralmente sobre os diversos conteúdos trabalhados em aula. (Alcançado)
Percebe a diferença entre letras, sílabas e palavras. (Em processo)
Percebe a diferença entre letras, sílabas e palavras. (Alcançado)
Realiza a organização das letras em ordem alfabética. (Em processo)
Realiza a organização das letras em ordem alfabética. (Alcançado)
Registra no caderno, novo vocabulário, copiando da lousa, com escrita espontânea, e ilustra. (Em processo)
Registra no caderno, novo vocabulário, copiando da lousa, com escrita espontânea, e ilustra. (Alcançado)
Participa da elaboração de textos coletivos. (Em processo)
Participa da elaboração de textos coletivos. (Alcançado)
Compreende e utiliza os gêneros textuais: lista, rótulo de produto e etiqueta. (Em processo)
Compreende e utiliza os gêneros textuais: lista, rótulo de produto e etiqueta. (Alcançado)
Localiza rimas por meio do som e da observação do final semelhante das palavras. (Em processo)
Localiza rimas por meio do som e da observação do final semelhante das palavras. (Alcançado)
Identifica palavras primitivas e derivadas. (Em processo)
Identifica palavras primitivas e derivadas. (Alcançado)
Reconta histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (Em processo)
Reconta histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (Alcançado)
Levanta hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (Em processo)
Levanta hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (Alcançado)
Participa das escritas coletivas, contribuindo com ideias para a construção da introdução, desenvolvimento e conclusão de textos. (Em processo)
Participa das escritas coletivas, contribuindo com ideias para a construção da introdução, desenvolvimento e conclusão de textos. (Alcançado)
Participa com gosto e interesse das atividades propostas de registro, como a escrita de seu nome e identificação do nome de seus amigos. (Em processo)
Participa com gosto e interesse das atividades propostas de registro, como a escrita de seu nome e identificação do nome de seus amigos. (Alcançado)
Associa imagens às letras e palavras estudadas. (Em processo)
Associa imagens às letras e palavras estudadas. (Alcançado)

Un recorte del modelo que existe en el sistema utilizado para preparo del parecer descriptivo.

Anexo VI



*Registro de una entrevista con docente.*



*Registro de una entrevista con padre de familia.*