



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**La evaluación para el aprendizaje desde la articulación entre Segundo Nivel de
Transición de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y
Comunidad Educativa**

Pamela Ramírez Sepúlveda

**Director:
Hugo Torres Contreras**

Santiago de Chile, 2019

AGRADECIMIENTOS

En esta oportunidad, expreso mi gratitud en primer lugar a mi familia por el amor sincero, por el apoyo y la paciencia brindada tanto en el proceso del Magister como en todos los momentos de mi vida. Sin duda han sido un pilar importante en el camino de desarrollo profesional.

Agradezco también a mi pareja Nicolás por ser quién me motivó a cursar estudios de postgrado, acompañándome y apoyándome en todas las instancias, siendo también una persona fundamental en esta aventura intelectual.

Un agradecimiento especial para mis compañeras, colegas y amigas confidentes Tania y Francisca, por la amistad, el cariño y la conexión que logramos generar desde que la vida nos reunió el primer día de inicio del Magíster.

Por otra parte, se agradece a todos los docentes de la Universidad de Chile, que desde su área de conocimiento han sido un gran aporte para el curso de postgrado y el desarrollo de la presente investigación.

Finalmente, y de manera muy especial agradezco a mi profesor guía, Hugo Torres, por creer en mí, por acompañarme y orientarme a través de sus sabios consejos y por su excelente voluntad y disposición desde el comienzo del Magíster hasta la revisión y retroalimentación constante durante el trabajo personal de Tesis.

Se adhiere una mención a todos quienes de una u otra manera colaboraron con esta investigación y que con total desinterés abrieron sus aulas y compartieron sus ideas y conocimientos, haciendo posible este estudio.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso intrínseco que ha permitido develar los elementos que debiera tener una evaluación para el aprendizaje en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer año de Educación Básica, desde la perspectiva de educadoras, docentes y niño(as) que pertenecen a estos niveles, considerando además el aporte de autores que han abordado la temática.

Lo anteriormente planteado se enmarca en el actual escenario educativo, donde existe un interés por desarrollar una articulación favorable entre los niveles mencionados, tomando como referente antecedentes empíricos que han dejado en evidencia la discontinuidad que se genera al transitar de un nivel a otro (Arenas, 2006; Rodríguez y Turón, 2007; Gajardo, 2010).

Para hacer frente a esta situación se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica que ha permitido orientar y sustentar los fines investigativos, seguida por el trabajo metodológico que ha direccionado la investigación en terreno. En dicha oportunidad se recabó información pertinente al estudio mediante observaciones etnográficas y entrevistas semi estructuradas, recurriendo también a la técnica de foto-elicitación. En base a la información recogida se han construido categorías de análisis que, tras su debida relación e interpretación, permiten responder al objetivo general y específicos planteados al inicio de la investigación.

Palabras claves: Articulación entre niveles, evaluación para el aprendizaje, transición educativa, foto-elicitación.

INDICE DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	2
1.1 Problema de Investigación.....	2
1.2 Objetivos.....	4
1.3 Relevancia y justificación de la investigación.....	5
CAPITULO II: ANTECEDENTES TEORICOS Y EMPIRICOS.....	6
2.1 Antecedentes fácticos y empíricos.....	6
2.2 Teorías de desarrollo humano.....	13
2.2.1 Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson.....	14
2.2.2 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget.....	15
2.3 Teorías del aprendizaje	18
2.3.1 Enfoque constructivista del aprendizaje.....	18
2.3.2 Aprendizaje Significativo de Ausubel	19
2.3.3 Aprendizaje y Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky.....	19
2.4 Evaluación para el aprendizaje.....	21
2.4.1 Clasificaciones de la evaluación.....	23
2.4.2 Evaluación en el sistema educativo nacional.....	28
2.4.3 Normativa legal de la evaluación en Educación Parvularia.....	33
2.4.4 Normativa legal de la evaluación en Educación Básica.....	34

2.5 Articulación educativa: definición y aspectos teóricos.....	35
2.5.1 Articulación en el contexto educativo.....	37
2.5.2 Antecedentes sobre la articulación entre niveles	38
2.5.3 Normativa legal en torno a la articulación.....	40
CAPITULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.1 Paradigma comprensivo interpretativo.....	43
3.2 Diseño metodológico/ Tipo de estudio	43
3.3 Escenario de investigación.....	44
3.4 Sujetos de muestra	44
3.4.1 Criterios de selección de los informantes claves.....	45
3.5 Técnica de recogida de datos	47
3.5.1 Entrevista semi estructurada.....	47
3.5.2 Registros de observación etnográfica.....	50
3.6 Análisis de la Información	51
3.7 Rigor Científico/ Credibilidad.....	52
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	54
4.1. Construcción de Categorías de Análisis	54
4.1.1 Categorías y subcategorías para educadoras y docentes.....	55
4.1.2 Categorías y subcategorías para niños y niñas.....	58
4.1.3 Categorías y subcategorías para registros de observación de clases.....	62
4.2 Construcción de cuadros de análisis.....	65
4.2.1 Cuadro de análisis para educadoras y docentes.....	66
4.2.2 Cuadro de análisis para niñas y niños.....	71
4.2.3 Cuadro de análisis para observación de clases.....	76

4.3 Relación e interpretación.....	81
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....	103
5.1 Conclusiones e ideas finales.....	103
5.2 Fortalezas y Limitaciones de la Investigación.....	108
5.3 Proyecciones.....	110
BIBLIOGRAFÍA.....	111
ANEXOS.....	120

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 90, diversos estudios generados en torno a la educación chilena han revelado los constantes cambios en las reformas educativas a nivel nacional, consistiendo uno de ellos en el distanciamiento entre el currículo escolar y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2016).

A raíz de lo expuesto se han desarrollado diversas investigaciones, entre las que se encuentra aquellas referidas al proceso de transición entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica. En dichos estudios se manifiestan las necesidades y desafíos de promover una articulación favorable entre el último nivel de Educación Parvularia y el Primer año de Educación Básica, principalmente debido a la discontinuidad producida al transitar de un nivel a otro, involucrando a todos los agentes y entidades que participan del proceso educativo (Arenas, 2006; Gajardo, 2010, Rodríguez y Turón, 2007).

Del mismo modo, a nivel de políticas educativas se ha generado una reflexión que valora y fomenta el desarrollo de Estrategias de Transición Educativa para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo una coherencia y continuidad acorde a las experiencias educativas vividas por los niños y niñas de Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica (Decreto exento N°373, 2017).

No obstante, al realizar un estudio más acabado sobre las investigaciones en el área, se ha comprobado el vago acercamiento que existe en torno a la evaluación para el aprendizaje en un contexto de articulación entre niveles. Se justifica a partir de entonces el interés de la presente investigación por indagar en los elementos que debiera contener una evaluación en el marco de un proceso de articulación, a fin de contribuir en la elaboración de una propuesta articuladora que reconozca la labor fundamental del proceso evaluativo en un contexto de transición articulada entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año de Educación Básica.

CAPITULO I:

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Problema de investigación

Actualmente la problemática en torno a la articulación entre educación parvularia y enseñanza básica no constituye un tema nuevo en el ámbito educativo, sin embargo, hoy en día se reconoce la importancia de la educación parvularia en los primeros años de vida de los niños y niñas (Peralta, 2007; Rodríguez y Turón, 2007; Iturriaga, 2016). La evidencia señala que la educación inicial constituye una etapa significativa en la que se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se forman y regulan una serie de mecanismos fisiológicos que influyen en el desarrollo físico, el estado de salud y en el grado de adaptación al medio, teniendo consecuencias positivas incluso en la vida adulta (Superintendencia de Educación, 2018).

Es en este escenario donde se ha determinado que una buena base en la educación parvularia significa un excelente escalón de entrada para la enseñanza básica. No obstante, diversos estudios exponen los riesgos generados al provocarse un distanciamiento entre los niveles de párvulo y básica, relacionados con discontinuidad existente en las metodologías y estrategias de aprendizajes, la evaluación, el clima de aula, entre otros (Rodríguez y Turón, 2007). Surge así la necesidad de implementar un adecuado proceso de articulación en el que se promuevan y fortalezcan las coordinaciones entre los diferentes agentes de los establecimientos educativos, especialmente entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica.

Si bien, en nuestro país se ha ido avanzando respecto a las consideraciones a tener presente en una efectiva propuesta de articulación, contando con un decreto ley, cuya normativa “Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica” (Decreto N°373, 2017), a fin de que todos los establecimientos educacionales que tengan niveles de transición y enseñanza básica trabajen en base a una Estrategia de Transición Educativa (ETE). Al respecto, aún existe una carencia en las orientaciones y

lineamientos específicos sobre evaluación para el aprendizaje en el proceso de articulación entre el segundo nivel de transición de Educación Parvularia y el primer año de Educación Básica.

Acorde a lo expuesto, una adecuada articulación en el tránsito entre educación Parvularia y Educación Básica debería contar con una evaluación que responda pertinentemente a este proceso, siendo consecuente con una progresión en forma natural, bajo una continuidad lógica que evite convertirse en un cambio brusco para los educandos (Rodríguez y Turón, 2007). Pues de no existir una evaluación que cumpla con tales características, difícilmente se podrá hablar de un proceso continuo, sino de niveles aislados e independientes entre sí, que es justamente lo que se pretende evitar (Gajardo, 2010).

De este modo, la presente investigación pretende atender la problemática de la articulación entre niveles, develando los elementos que, desde la perspectiva de educadoras de párvulos, docentes de primer año de enseñanza básica y educandos pertenecientes a estos niveles son importantes de considerar en una evaluación para el aprendizaje que favorezca la articulación entre el segundo nivel de transición y el primer año de enseñanza básica.

En relación con lo anteriormente expuesto el estudio se direcciona bajo la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué elementos debiera contener la evaluación para el aprendizaje que permitan favorecer un proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer año de Educación Básica, desde la perspectiva de educadoras de párvulo, profesoras de enseñanza básica y educandos pertenecientes a estos niveles?

1.2 Objetivos

Objetivo General

- Develar los elementos de la evaluación para el aprendizaje que permitan favorecer un proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y Primer año de Educación Básica desde la perspectiva de educadoras de párvulo, profesoras de enseñanza básica y estudiantes de estos niveles en un colegio particular subvencionado de la R.M.

Objetivos Específicos

- Identificar qué elementos consideran y utilizan en los procesos evaluativos educadoras de párvulo y profesoras de enseñanza básica en el marco de articulación entre los niveles de Segundo Nivel de Transición y Primer año de Enseñanza Básica.
- Conocer cómo se desarrolla la evaluación para el aprendizaje en Segundo Nivel Transición y Primer año de Educación Básica desde las voces de los niños y niñas.
- Contrastar las opiniones de los/las profesionales, literatura experta y la voz de los niños y niñas con respecto a los procesos evaluativos desarrollados y la articulación entre ambos niveles.

1.3 Relevancia y justificación de la investigación

Dentro del escenario educativo actual, la presente investigación se enmarca en la preocupación por desarrollar una articulación favorable entre el último nivel de educación parvularia y el primer año de enseñanza básica, tomando como referencia antecedentes empíricos previos que han dejado en evidencia la discontinuidad que se genera al transitar de un nivel a otro.

Tras la revisión de la literatura que aborda esta temática, se ha identificado la necesidad de abordar un aspecto fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual dicta relación con la evaluación para el aprendizaje en la articulación entre los niveles antes mencionados.

De este modo, el estudio centra su interés en develar los elementos que debiera tener una evaluación para el aprendizaje en el proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer año de Educación Básica a partir de un enfoque cualitativo que permite comprender en mayor profundidad los fenómenos en estudio (Delgado y Gutiérrez, 1999).

En este sentido, la investigación adquiere gran significado para todos quienes ejercen la labor pedagógica en los niveles que comprenden esta transición, permitiendo mejorar la práctica evaluativa en primera instancia en el escenario mismo de la investigación. A partir de entonces, también ofrece la posibilidad de socializar la experiencia con agentes de otros establecimientos educacionales, considerando que la temática abordada forma parte de las políticas educativas actuales relacionadas con el fomento de una articulación efectiva en la educación inicial.

Finalmente, la información recabada junto con el posterior análisis y discusión de resultados pudiera comprender el punto de partida de futuras conversaciones, debates, seminarios u otras instancias de mayor impacto, donde se genere reflexión en torno a la evaluación en el contexto de articulación, teniendo como referencia estudios concretos realizados en el sistema educativo nacional.

CAPITULO II:

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1 Antecedentes fácticos y empíricos

Tras la indagación exhaustiva en diferentes trabajos de tesis desarrollados en nuestro país que abordan la temática de la articulación entre el segundo nivel transición y el primer año básico, es posible dar cuenta que ninguno de ellos ha focalizado el interés en la evaluación para el aprendizaje dentro del contexto de articulación. Así lo evidencian los antecedentes fácticos que han permitido generar un estado del arte relacionado con el tema de tesis establecido en la presente investigación, avalando de esta forma la importancia de ésta.

El trabajo indagatorio se llevó a cabo en diferentes instituciones universitarias públicas y privadas, de larga trayectoria y reconocimiento, que ofrecen en sus mallas las carreras profesionales de pedagogía Educación Parvularia y/o Educación Básica, exponiéndose los hallazgos en las tablas 1 y 2.

Tabla 1: Cuadro resumen de universidades consultadas

N°	Universidad	Ciudad	Cantidad de hallazgos	Tipo de documento
1	Universidad de Chile	Santiago	1	Tesis de grado título profesional
2	Universidad Católica de Chile	Santiago	1	Tesis de magister
3	Universidad Santiago de Chile	Santiago	2	Tesis de magister
4	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Santiago	5	Tesis de magister (2) Tesis de grado título profesional (3)
5	Universidad del Bío- Bío	Concepción	1	Monografía de magister
6	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Santiago	2	Tesis de grado título profesional
7	Universidad Andrés Bello	Santiago	2	Tesis de magister
8	Universidad de Playa Ancha	Valparaíso y San Felipe	2	Tesis de grado profesional

Tabla 2: Antecedentes fácticos hallados en las universidades consultadas

Universidad	Año	Autor	Título	Resumen
Universidad de Chile	2013	Espinoza Soto, Leslie	Estudio curricular de la articulación en Educación Parvularia y Educación Básica en Chile	Este trabajo se presenta como un estudio sobre lo conocido en articulación entre educación parvularia y enseñanza básica, y las reformas que en Chile se han realizado al respecto. El objetivo general consiste en dilucidar cómo se trataba la articulación en diferentes colegios y jardines infantiles, entregando tópicos que permitan trabajar esta articulación, basados en los planes y programas ministeriales y en los aportes de diversos autores.
Universidad Católica	2015	Sáez Espínola, Fernando Andrés.	Articulación curricular entre Educación parvularia y Educación general Básica: Diseño de propuesta de intervención para la articulación curricular efectiva entre NT2 y 1EGB.	Este trabajo consta de una propuesta de intervención escolar a fin de instalar en la cultura institucional procesos efectivos de articulación curricular en el período de transición entre el nivel de Kínder y el Primer año de Educación General Básica. Como resultado se detallan una serie de pasos, propios de la metodología del marco lógico, generando propuestas para la articulación curricular
Universidad Santiago de Chile	2015	Moreno Durán, Muriel Andrea	Articulación educativa, estrategia metodológica en un colegio particular subvencionado de la comuna de Paine.	La investigación corresponde a un estudio descriptivo, cuyo objetivo es analizar y describir las estrategias metodológicas utilizadas para el logro de la articulación educativa entre los niveles de Ed. Parvularia y Ed. Básica, en el establecimiento escogido para la investigación. En este estudio se identifican las acciones vinculadas a la articulación, comparándolas con los referentes teóricos y proponiendo recomendaciones metodológicas de articulación.

	2014	Gálvez Ortiz, Grace Marcela	Creencias y práctica del uso de mecanismos de articulación para una transición efectiva entre el segundo nivel de transición y primer año básico	Esta investigación indaga los mecanismos de articulación en el colegio Santa Familia de la comuna de Santiago, concluyendo que mayoritariamente no existen mecanismos de articulación para lograr un proceso de transición efectivo, entre el Segundo Nivel de Transición y Primer Año Básico. Se desprende de esto, que las Educadoras de párvulos y Profesoras de Educación básicas del colegio no incorporan en su quehacer profesional los propósitos de la Reforma educacional, lo que indudablemente es la base de este proceso y repercute en la falta de articulación entre los diferentes niveles de enseñanza, afectando la necesaria progresión curricular.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	2011	Morales Flores, Rosy Alejandra	Articulación Curricular y de Prácticas Pedagógicas que se producen entre la Educación Parvularia y el Primer Nivel de Educación Básica en Escuelas Urbanas Municipales de la Comuna de Coquimbo	El trabajo de investigación no fue revisado, puesto que presenta restricciones de accesibilidad vía web y solo se encuentra disponible para revisión en la Universidad, a la cual tampoco se tuvo acceso.
	2011	Castro V., Katherine; Cisternas E., Mirian; Fernández G., Sara; Gaete H., Waleska; Montecinos P., Ma Teresa; Vicencio A., Karla; Yavar O., Lizett	Articulación curricular en el ámbito del lenguaje escrito, entre el segundo nivel de transición y primer año básico	El trabajo de investigación no fue revisado, puesto que presenta restricciones de accesibilidad vía web y solo se encuentra disponible para revisión en la Universidad, a la cual tampoco se tuvo acceso.

	2011	Aguirre G., Solange; Brantt B., Ericka; Carrillo G., Gabriela; Catalán C., Romina; Chaparro A., M° Jesús; Duarte M., Cristina; Gutiérrez L., Danae; Navarrete C., Gabriela; Núñez P., Valeria; Rojas S., Roxana; Vicencio E., Camila	De qué manera las prácticas docentes favorecen la articulación de los niveles NT2 y NB1 del Colegio Reverendo Padre Antonio Trdan Arko, Comuna Graneros VI Región	El trabajo de investigación no fue revisado, puesto que presenta restricciones de accesibilidad vía web y solo se encuentra disponible para revisión en la Universidad, a la cual tampoco se tuvo acceso.
	2007	Cabezas Bahaondes, Natalia; López Godoy, Pamela; Navarrete Gutiérrez, Jennifer; Sagardía Quezada, Cecilia	Propuesta de estrategias metodológicas para trabajar la articulación en niños y niñas del Segundo nivel de transición de educación parvularia (NT2) al primer año de educación básica (NB1)	El trabajo de investigación no fue revisado, puesto que presenta restricciones de accesibilidad vía web y solo se encuentra disponible para revisión en la Universidad, a la cual tampoco se tuvo acceso.
	2009	Chavarría Castro, Marcela	Propuesta de un modelo de articulación entre el segundo nivel de transición y primer sub-ciclo de educación básica subsector lenguaje y comunicación Estudio de caso	El trabajo de investigación no fue revisado, puesto que presenta restricciones de accesibilidad vía web y solo se encuentra disponible para revisión en la Universidad, a la cual tampoco se tuvo acceso.

Universidad del Bío-Bío	2013	Barrios Novoa, Claudia	Articulación curricular entre educación parvularia y enseñanza básica, un desafío para el compromiso institucional.	Este trabajo aborda el tema de articulación desde Educación Parvularia a Educación Básica, como un proceso mutuo, desde una perspectiva crítica-reflexiva. Además, se analiza la gestión educativa de quiénes tienen la responsabilidad de planificar, organizar, coordinar y ejecutar una dirección eficiente para alcanzar la articulación entre ambos niveles, como una estrategia que contribuye a establecer los lazos curriculares, administrativos, conceptuales y actitudinales para que los niños y niñas logren avanzar en forma armónica.
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	2011	Soto Peterson, Luz Marina; Franco Mora, Pilar del Carmen.	Articulación entre segundo nivel de transición y NB1 en el proceso de la lectoescritura	Este trabajo ofrece una guía basada en estrategias metodológicas para la construcción de la lectoescritura que faciliten la articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer Año Básico como una manera de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas del establecimiento escenario del estudio. La investigación se rige bajo el objetivo de “Diseñar un cuadernillo con estrategias metodológicas para lograr una adecuada articulación entre el 2 ^{do} nivel de transición y 1 ^o año básico en el subsector de lenguaje y comunicación”
	2010	Vega Delgado, Nadia Nicole	El proceso de articulación de kínder a 1 ^o básico: Percepciones de los niños y niñas de la escuela Raíces Altazor de la comuna de La Florida	Esta tesis responde a la problemática de cómo perciben los niños(as) la transición entre el NT2 y NB1. Concluyendo que las percepciones de los niños(as) expresan un proyecto de articulación con falencias que a través del tiempo la educadora y docente están constante modificaciones para lograr un equilibrio pleno entre el aprender haciendo y el aprender entreteniéndose.

Universidad Andrés Bello	2017	Bermedo Contreras, Margarita; Segovia Duarte, Yazmín	La articulación entre el segundo nivel de transición con primer año básico en la Escuela José Abelardo Núñez de la comuna de Huechuraba	A partir de la investigación realizada en un establecimiento en la comuna de Huechuraba, se presenta una propuesta de mejoramiento en la articulación entre el segundo nivel transición y primer año básico, con el objetivo de identificar las causas que permitan determinar y definir la importancia de crear una propuesta de mejora en articulación entre ambos niveles.
	2011	Avendaño Fuentes, Victoria; Castro Urbina, Alejandra	Aportes al proceso de articulación entre kínder y primero de enseñanza básica del colegio Instituto Santa María de la comuna de Ñuñoa del año 2011	La investigación presenta un proyecto de articulación metodológica entre Kínder y Primer año básico en el colegio Instituto Santa María de la comuna de Ñuñoa, tras observaciones de las prácticas pedagógicas en estos niveles. Para estos efectos se analizaron documentos oficiales del Ministerio de Educación, posturas universitarias y bibliografías existentes con respecto a la articulación y el desarrollo del niño desde el punto de vista evolutivo y de la forma de adquirir el aprendizaje.
Universidad Playa Ancha	2006		Conociendo estrategias pedagógicas para la implementación del proceso de articulación entre segundo nivel de transición (NTII) y primer año básico (NB1)	Esta investigación busca dar respuesta al Objetivo General que es Conocer estrategias pedagógicas utilizadas en la implementación del proceso de Articulación entre Segundo Nivel de Transición (NTII) y Primer Año Básico (NB1), en el área de Lenguaje y Comunicación. Está basada en el Paradigma Cuantitativo, donde la recopilación de datos fue realizada a través de una Encuesta. Considera elementos teóricos y empíricos entregados por Educadoras de Párvulos y Profesoras - Profesores de Primer Año Básico, pertenecientes a diversas realidades educativas de

				<p>la comuna de Valparaíso durante el año 2006. El principal resultado obtenido es que, si bien en los establecimientos conocen el concepto de Articulación, sólo realizan actividades aisladas debido a que no existe un Proyecto formal como se propone en la Resolución Exenta N° 011636 del año 2004.</p>
	2014		<p>Identificando el conocimiento que poseen acerca del proceso de articulación las educadoras de párvulos del segundo nivel de transición y los/as profesores/as del primer año de educación básica; y qué estrategias pedagógicas emplean en el área del lenguaje en los colegios municipales de la comuna de San Felipe</p>	<p>Esta investigación indaga en el conocimiento que poseen acerca del proceso de articulación educativo, las Educadoras de Párvulos del Segundo Nivel de Transición y las/os Profesores/as del Primer Año de Educación Básica y a través de qué estrategias pedagógicas emplean dicho trabajo en el área del lenguaje en todos los colegios municipales de la comuna de San Felipe. La cual se enmarca en el método cuantitativo, con un diseño no experimental, de dimensión transversal de tipo exploratorio, donde la recopilación de datos fue realizada a través de un cuestionario.</p>

A partir de lo expuesto, en la tabla de antecedentes fácticos se evidencia que en todas ellas el interés de los investigadores se centra en la articulación entre el último nivel de Educación Parvularia y el Primer Año de Enseñanza Básica desde diferentes perspectivas. En particular, los estudios se han enfocado en la articulación desde el estudio del currículum, el proceso y diseño de propuestas de articulación en los establecimientos escogidos como escenarios de investigación y la articulación en el proceso de lectoescritura en el área de lenguaje y comunicación.

De las investigaciones a las que se pudo tener acceso, se detecta la falta de énfasis en la evaluación para el aprendizaje desde el proceso de articulación, sin encontrarse referencia específica alguna que profundice en esta temática dentro de los hallazgos expuestos. Por esta razón, se justifica la presente investigación, con el afán de contribuir a la propuesta de articulación, especificando los elementos que se debieran considerar en una evaluación para el aprendizaje que se enmarque en el proceso antes mencionado.

2.2 Teorías del desarrollo humano

Para comprender el desarrollo y aprendizaje de los educandos, aludiendo a los niños(as) que cursan los niveles NT2 y Primer Año Básico, foco del presente estudio, es necesario recurrir a los aportes teóricos del desarrollo humano, el cual no guarda relación con la capacidad de sobrevivencia ni adaptación al medio, sino con la capacidad para aprender y desarrollarse en determinados contextos (Molerio, Nives & Otero, 2007).

Una teoría del desarrollo humano puede concentrarse en un único aspecto o referirse al desarrollo del yo en su totalidad (Philip, 1997). En esta ocasión se ha recurrido a teorías de enfoques psicológicos de mayor trascendencia que intentan explicar rasgos del comportamiento y personalidad, focalizándose principalmente en el desarrollo de los niños de cinco y seis años dado los intereses de esta investigación.

2.2.1 Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson

Erikson fue un psicoanalista alemán reconocido por sus aportes a la psicología del desarrollo, específicamente por plantear la teoría del desarrollo psicosocial. Según este autor, la vida corresponde a un ciclo continuo de confrontación desde el nacimiento hasta la senectud, el cual atraviesa por diversas etapas o estadios de desarrollo. Para Erikson, en cada una de las etapas el ser humano se enfrenta a diferentes crisis o conflictos, que ponen a prueba su grado de madurez para enfrentar y superar los propios problemas (Robles, 2008).

Erikson agrega que la experiencia de los conflictos superados en la infancia influye en las etapas posteriores, por lo que las habilidades básicas adquiridas son puestas a prueba en crisis similares a las que los sujetos se exponen en otros estadios (Bordignon, 2005). Por otra parte, el autor señala que las relaciones significativas con personas cercanas que se experimentan en cada etapa, permiten enfrentar con firmeza cada uno de los conflictos o crisis que se presentan (ibidem).

Erikson organizó la visión del desarrollo del ciclo vital del ser humano extendiéndolo desde la infancia a la vejez y desde el contenido psicosexual y psicosocial, identificando ocho etapas o estadios de desarrollo, los cuales define en su obra *Infancia y Sociedad* (Erickson, 1950), distribuyéndolos de la siguiente manera:

1° Estadio: Confianza básica *versus* desconfianza básica (infantes de 0 a 1-2 años)

2° Estadio: Autonomía *versus* vergüenza y duda (2 a 3 años)

3° Estadio: Iniciativa *versus* culpa (3 a 6 años)

4° Estadio: Industria *versus* inferioridad (6 a 12 años)

5° Estadio: Identidad *versus* confusión de rol (12 a 20 años)

6° Estadio: Intimidad *versus* aislamiento (20 a 30 años)

7° Estadio: Generatividad *versus* estancamiento (30 a 50 años)

8° Estadio: Integridad del yo *versus* desesperación (50 años en adelante)

Una vez mencionadas las etapas de desarrollo establecidos por Erickson, se detalla brevemente el estadio en el cual se encontrarían los niños(as) de los niveles de Segundo Nivel Transición y Primer año Básico de 5 y 6 años respectivamente, correspondiente al último periodo del tercer estadio "*Iniciativa versus culpa*". Erickson (2000) afirma que esta etapa se caracteriza por concentrarse en la edad del juego en la que el niño desarrolla actividad, imaginación y es más enérgico y locuaz. Además, se mueve más libremente y perfecciona el lenguaje, contribuyendo a la creación de un sentimiento de iniciativa, que posteriormente permite que los niños alcancen una sensación de dominio y de ser capaces de realizar las cosas en forma autónoma.

El peligro de esta etapa radica en un sentimiento de culpa con respecto a los objetivos planteados y los actos iniciados en el propio placer experimentado ante el nuevo poder locomotor y mental: los actos de manipulación y coerción agresivas que pronto van mucho más allá de la capacidad ejecutiva del organismo y la mente, y por tanto, requieren una detención enérgica de la iniciativa planteada (Erickson, 1963). En efecto, el sentimiento de culpa aparece en esta etapa toda vez que los niños experimentan la desaprobación tras intentar ejercer demasiado poder.

Finalmente, Robles (2008) declara que es posible que en el caso de aquellos niños que se les prohíba realizar acciones ideadas por sí mismos, surja una sensación de culpa que inhiba su iniciativa propia del rango etario. Sin embargo, si esta crisis es superada exitosamente, los niños se mantendrán activos y con gran disposición para aprender cosas nuevas y realizar cosas por sí solos.

2.2.2 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Para el psicólogo Jean Piaget, el desarrollo del ser humano resulta de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia, la interacción social, el equilibrio y la afectividad (Piaget, 1976). Esta conceptualización fue elaborada por el autor tras explorar la forma en que los niños crecen y desarrollan sus habilidades de pensamiento. Así, origina su teoría del desarrollo cognoscitivo, prestando mayor interés a la forma en que los niños

generan conclusiones, más que en el hecho de si sus respuestas eran correctas o no (Philip, 1997).

En su teoría, Piaget plantea que el desarrollo cognitivo del ser humano avanza progresivamente a través de una consecución de cuatro estadios o periodos críticos, diferenciándose uno de otro mediante las operaciones mentales que utilizan las personas al momento de resolver un determinado tipo de problema. Así la teoría de Piaget se fundamenta en cuatro supuestos básicos, los que Molina (1996) enumera de la siguiente manera:

1. El niño es un organismo que construye conocimiento activamente.
2. El intelecto del niño tiene una calidad distinta al intelecto del adulto.
3. El niño construye y reconstruye la realidad y sus estructuras intelectuales al interactuar con el ambiente físico y social retador.
4. La interacción es la clave del desarrollo de la inteligencia en los niños. (p.05)

De lo anterior, se desprenden respectivamente las cuatro etapas de desarrollo cognoscitivo: etapa sensoriomotora (0 a 2 años), etapa preoperacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y etapa operacional formal (12 años en adelante).

Dentro de la investigación, el interés se centra en las características propias de la etapa preoperacional, que comprende la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños que experimentan el periodo de transición entre NT2 y Primero Básico. Piaget (1976), señala que esta etapa se caracteriza por la rapidez en el desarrollo de la función simbólica que refiere a la capacidad para crear, manejar e interpretar símbolos, reflejándose en el lenguaje oral y escrito, en el juego simbólico, expresiones artísticas, construcciones con bloques u otros objetos, entre otras.

No obstante, si bien en esta etapa el niño presenta gran capacidad para crear y manejar símbolos, aún carece de capacidad para realizar operaciones mentales o trascender las características perceptualmente llamativas de los objetos. En efecto, Molina (1996) explica que son estas características llamativas de los objetos y sucesos, los factores que influyen en los procesos de pensamiento de los niños en la etapa preoperacional, esto debido a que dentro de esta etapa los niños de 4 a 7 años se encuentran dentro del estadio intuitivo donde el

pensamiento depende de los juicios derivados de la percepción, la cual es no reversible (Piaget, 1968).

Según Bravo, Loor & Saldarriaga (2016), uno de los principales logros en esta etapa se centra en el desarrollo del lenguaje, llegando no solo a construir una adquisición muy importante si no que también convirtiéndose en un instrumento que posibilitará logros cognitivos posteriores.

2.2.3 Teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vigotsky

La teoría de Vigotsky postula que “el desarrollo de las personas se produce indisolublemente ligada a la sociedad en la que vive” (Philip, 1997, p.67). Identificando así al individuo y la sociedad como los dos elementos fundamentales en el desarrollo humano. Su idea principal se genera en base a la idea de que la contribución más importante al desarrollo cognitivo proviene de la sociedad. De esta manera, desde la perspectiva de este autor el desarrollo humano y el aprendizaje se generan dentro de un contexto determinado, donde se produce la interacción con los demás sujetos.

Por otra parte, Vigotsky (1978) atribuye gran importancia al desarrollo del lenguaje en el individuo, indicando que antes de que el niño domine su propia conducta, comienza a dominar su entorno con ayuda del lenguaje. Para plantear su teoría, el autor desafió a varios niños a resolver problemas prácticos, evidenciando la necesidad de los niños a verbalizar naturalmente lo que realizan durante la resolución del problema. En efecto, concluye que para el niño hablar es tan importante como actuar para el logro de una meta “los niños no hablan sólo de los que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución de un problema planteado” (Vigotsky, 1979, p.49). Por ende, mientras más compleja es la situación por resolver, mayor es la importancia del lenguaje en la operación ejecutada.

Por último, destaca de esta teoría la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo (Carrera y Mazarella, 2001). Esta intervención, deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños, es fundamental

para el proceso de desarrollo infantil, desempeñando la escuela un rol esencial en la creación cultural de sociedades letradas y en el desarrollo integral de los miembros de estas sociedades.

2.3 Teorías del aprendizaje

Dentro del marco de la presente investigación y en consecuencia a las teorías del desarrollo humano, es necesario abordar las teorías del aprendizaje, ya que permiten explicar la forma en que se desarrolla el aprendizaje en los educandos, así como también la forma en que adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos (Schunk, 1997).

En el presente estudio, se han considerado los aportes teóricos de David Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo, y los planteamientos de Lev Vigotsky con la integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, por ser los autores que han tenido mayor impacto en la psicología, pedagogía y educación contemporánea dentro del enfoque constructivista del aprendizaje (Tünnermann, 2011).

2.3.1 Enfoque constructivista del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje que orientan el estudio en cuestión se enmarcan en el enfoque constructivista. Según Carretero (2009), el constructivismo mantiene la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni de sus disposiciones internas, sino que es el resultado de una construcción propia que se va produciendo diariamente como resultado de las interacciones entre estos factores, siguiendo así la teoría propuesta por Vigotsky (1979).

Carretero (2009), concluye así que el conocimiento es una construcción del ser humano, cuyo proceso depende de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva

información, o de la actividad o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Tünnermann, 2011).

2.3.2 Aprendizaje Significativo de Ausubel

Ausubel trabajó bajo una idea de aprendizaje significativo que consiste en entender que el verdadero conocimiento se origina solo cuando el nuevo saber tiene un significado a la luz de los conocimientos que ya se poseen. En palabras de este autor “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (Ausubel, 1963, p.58).

Este mecanismo no es más que el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende (Ausubel, 2002). Al respecto, Rodríguez (2011) añade que, en el curso de este proceso, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto.

Puesto que lo que se quiere conseguir finalmente es que los aprendizajes que se generen en los estudiantes sean significativos, “Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico” (Rodríguez, 2008, p.10). Para el logro de tal significatividad, es necesario prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que afecten el aprendizaje.

2.3.3 Aprendizaje y Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky

Este autor destaca el papel que juega el medio y la cultura dentro del enfoque constructivista del aprendizaje. Para Vigotsky un elemento fundamental dentro del proceso de aprendizaje lo constituye el entorno social, que contribuye junto con los mediadores, a transformar la

realidad y la educación (Chaves, 2001). Su teoría enfatiza en la participación proactiva de los niños con el ambiente que los rodea, desarrollando aprendizajes principalmente mediante la interacción social.

Según Vigotsky (1977) aquellas actividades que realizan los niños en forma compartida, les permite interiorizar estructuras de pensamiento y comportamiento de la sociedad que los rodea, apropiándose de ellas. Además, su teoría sugiere que el aprendizaje precede al desarrollo, existiendo una relación de tipo dialéctica entre el aprendizaje y el desarrollo.

Rodríguez (1999) añade que bajo esta teoría una enseñanza adecuada contribuye a crear “Zonas de desarrollo próximo”, la cual Vigotsky (1979) define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.
(133)

En palabras de Matos (1996), la Zona de desarrollo próximo pasa a ser el diálogo que se genera entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana.

Según esta teoría, Chaves (2001) explica que la enseñanza entonces debe apuntar a lo desconocido, a lo que los estudiantes no dominan suficientemente, requiriendo un esfuerzo de comprensión y actuación tras ponerlos ante diversas situaciones de aprendizaje. Además, al concebirse a los estudiantes como entes sociales activos, protagonistas y producto de múltiples interrelaciones sociales, es precisamente en la interacción con otros y en diversos ámbitos sociales que los niños aprenden y se desarrollan integralmente.

2.4 Evaluación para el aprendizaje

El presente trabajo investigativo se acoge al concepto de “Evaluación para el aprendizaje”, enfatizando en la diferencia subyacente entre ésta y la “Evaluación del aprendizaje”. Al respecto cabe considerar que “la evaluación para el aprendizaje explora las capacidades de dicho aprendizaje y señala los pasos a seguir para fomentarlo, orientándose hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos. La evaluación del aprendizaje muestra lo ya conseguido, memorizado y asimilado y presenta una radiografía de la situación actual (MINEDUC, 2006).

La tabla 3 presentada a continuación expone las diferencias entre la evaluación “del” y “para” el aprendizaje, desde los propósitos, objetivos y momentos de la evaluación, según documento del Ministerio de Educación (2006) referido a la evaluación para el aprendizaje.

Tabla 3: Cuadro comparativo entre Evaluación para el aprendizaje y Evaluación del aprendizaje

Tipo de evaluación/ Aspectos de la evaluación	EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
PROPÓSITOS	Favorecer el aprendizaje.	Rendir cuentas (vinculada a modelos predeterminados).
OBJETIVOS	- Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza. - Estimular nuevos avances en el aprendizaje. Orientarse hacia la mejora. - Desarrollar habilidades de reflexión.	- Recoger información sobre lo conseguido (recogida de calificaciones). - Comparar con objetivos ya preestablecidos. - Centrarse en los logros.
MOMENTO	Continua.	En momentos puntuales y predeterminados.

Fuente: Mineduc (2006), Santiago de Chile.

En base al aporte de investigaciones y estudios sobre la evaluación, se han establecido 10 principios de la evaluación para el aprendizaje, mencionados en el documento del Mineduc (2006) sobre la evaluación para el aprendizaje, estos corresponden a:

1. Es parte de una planificación efectiva.
2. Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
3. Es central a la actividad en aula.
4. Es una destreza profesional docente clave.
5. Genera impacto emocional.
6. Incide en la motivación del aprendiz.
7. Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
8. Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
9. Estimula la autoevaluación.
10. Reconoce todos los logros. (MINEDUC, 2006, p.26)

Para Tuburcio (2016), el concepto de evaluación para el aprendizaje encaja mejor con una perspectiva socio-constructivista de un currículum orientado a desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente del individuo. Según este autor “para lograr tan loable empeño se requiere formación docente en el campo de la evaluación, así como apoyos en las escuelas para que el profesorado pueda implementar los cambios e innovaciones y sobre todo mantenerlos a través del tiempo” (Tiburcio, 2016, p.50).

De este modo, hablar de una evaluación para el aprendizaje va más allá de las definiciones tradicionales ya que implica considerar la evaluación como una herramienta de aprendizaje más, sin considerarla como un conjunto de hitos separados del proceso mismo de aprendizaje, como si su lugar solo estuviera reservado para el momento en que termina dicho proceso cerrándolo con una evaluación (UCEN, 2017).

2.4.1 Clasificaciones de la evaluación

Al momento de clasificar los tipos de evaluación según diferentes aspectos, es necesario definir el acto de evaluar, el cual “consiste en un acto de valoración de una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar” (Pérez y García, 1989, p.23). Tal proceso proporciona información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. A partir de estas valoraciones es posible tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova, 1998).

Para proceder a la clasificación de la evaluación, se suscribe a la tipología expuesta por Casanova (1998), quien presenta una clasificación de la aplicación de la evaluación según su funcionalidad, normotipo, temporalización y según los agentes evaluadores, exponiéndose en la Figura 1.

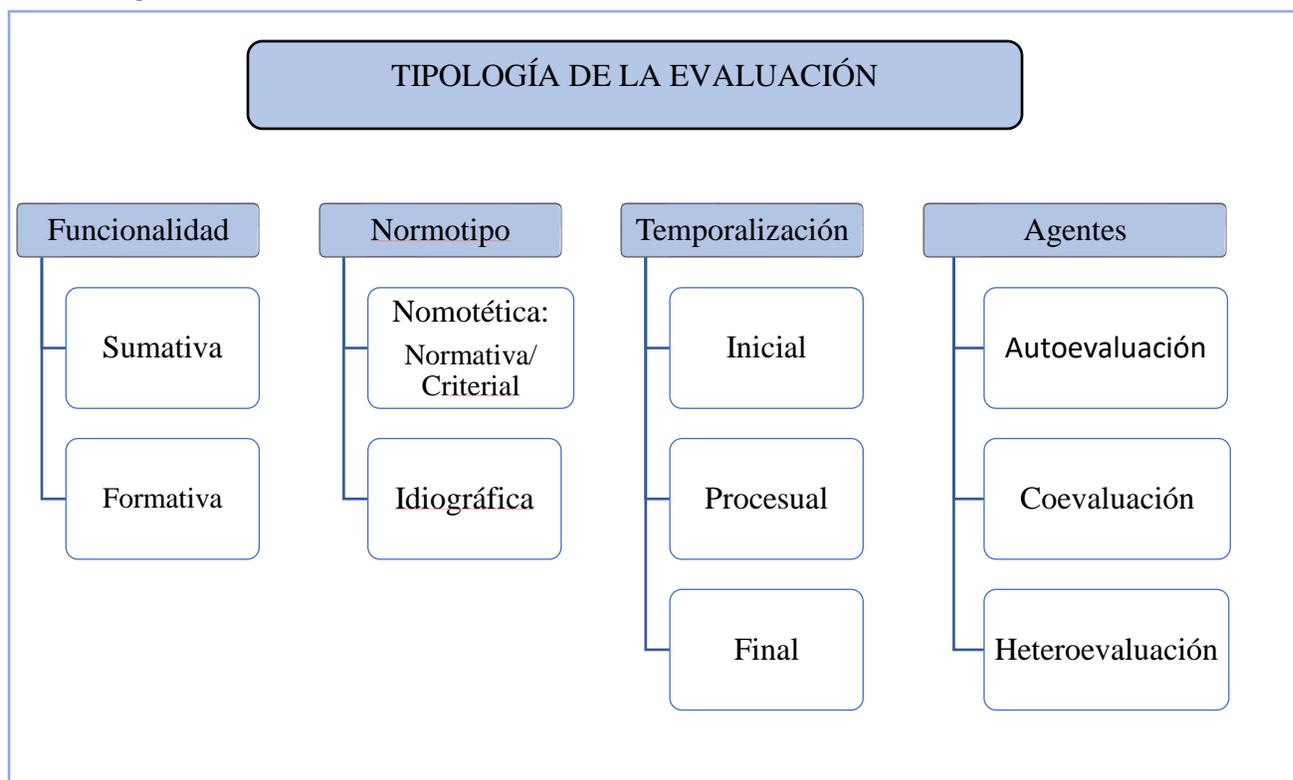


Figura 1: *Tipología de la Evaluación*. Elaboración propia a partir de la fuente “Evaluación: Conceptos, tipología y objetivos”, Casanova, M. A. (1998).

Acorde al esquema expuesto, se define a continuación cada ámbito de clasificación de la evaluación:

- a) Por su funcionalidad: la evaluación puede ser de carácter *sumativa* o *formativa*. La primera, tradicionalmente está asociada a una calificación, comúnmente en nuestro sistema educativo se expresa con una “nota” o un número. Su propósito principal es evaluar cuánto han aprendido los estudiantes, es decir cuánto saben, saben hacer y actuar, mediante la valoración de sus procesos y productos a través de la aplicación de instrumentos y la obtención de múltiples evidencias (UCEN, 2017).

Dado el arraigo de esta idea de evaluación en la conciencia pública parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas en sus propósitos, ya que, como señala Tiburcio (2016) el certificar el nivel de rendimiento de un alumno al término de un curso o programa, responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, pareciendo difícil eliminar las percepciones bien establecidas de su función.

El carácter formativo, consiste en entender la evaluación como un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas (Heritage, 2007). Las evaluaciones formativas conciben a los alumnos como participantes activos con sus profesores, compartiendo metas de aprendizaje y comprendiendo cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos.

Para que la evaluación sea realmente formativa, agrega Himmel (2003), debe existir una retroalimentación que proporcione evidencia útil a los estudiantes, que describa claramente las fortalezas y debilidades de su desempeño, requiere ser suministrada en forma oportuna y frecuente, de modo que pueda percibir manifiestamente los efectos de su esfuerzo y su progreso en el aprendizaje.

Este planteamiento implica que “hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando, nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de

resultados” (Casanova, 1998, p.81). A través de este tipo de evaluaciones, los alumnos van adquiriendo y haciendo suyos los criterios y estándares necesarios para efectuar la autoevaluación de su desempeño y adquiriendo autonomía para dirigirlo.

- b) Por su normotipo: esta clasificación alude al referente tomado para evaluar un sujeto/objeto. “Según el referente sea externo o interno al sujeto, la evaluación es de tipo *nomotética* o *idiográfica*, respectivamente” (Casanova, 1998, p.85).

La evaluación nomotética se subdivide en base a dos tipos de referentes externos, pudiendo distinguir entre evaluación normativa y criterial. La primera de ellas supone la valoración de un individuo en función del nivel del grupo que conforma, sin necesariamente responder a los referentes externos marcados por el sistema educativo. Según Casanova (1998), esta evaluación es válida para determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado demuestra dominio o falta de éste.

En este sentido la evaluación criterial viene a contrarrestar la falta de fiabilidad que se establece en la evaluación normativa al ordenar a los alumnos según la valoración del agente evaluador, proponiendo la fijación de criterios externos, bien formulados, concretos y claros para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.

La evaluación criterial fue establecida por Popham (1980), a fin de contar con una evaluación que permita averiguar la situación de un sujeto con respecto a un campo de conducta previamente definido. Aquí lo fundamental es delimitar bien el campo de conductas en forma explícita, definiendo previamente los objetivos de los criterios de evaluación, convirtiéndolos en comportamientos observables y valorables, para así determinar la actuación del individuo en relación con ese campo.

En relación con la evaluación idiográfica, ésta toma como referente las capacidades propias del estudiante y sus posibilidades de desarrollo, garantizando la atención de las individualidades. Esta evaluación es fundamental en el rol docente y en entornos

democráticos de participación del alumnado, puesto que “puede habilitar espacios de interesante reflexión acerca de la propia trayectoria cuando se invita a los estudiantes a tomar parte activa en evaluaciones ideográfica de sus desempeños en diversos espacios curriculares (Perassi, 2013, p.12).

Si bien es una evaluación que valora el esfuerzo y voluntad de cada estudiante en su proceso educativo, poniendo el foco en las actitudes de cada individuo, “este tipo de evaluación choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado capitalista y competitivo por definición” (Casanova, 1998, p.90). Esto significa que un alumno puede alcanzar todos los objetivos propuestos en función a su propio proceso de aprendizaje (con una valoración ideográfica satisfactoria), sin ser suficiente al compararlo con las exigencias del sistema educativo para otorgar una titulación, por ejemplo, o para promocionar a otro ciclo o curso.

Finalmente, Perassi (2013) concluye que es deseable avanzar en el trabajo educativo basado en la articulación de evaluaciones criterial e ideográficas, las cuales permiten comprender las particularidades de cada sujeto a la vez que se divisan los aprendizajes que se esperan alcanzar en cada tramo de la escolaridad.

- c) Por su temporalización: Según el momento en que se aplique la evaluación, ésta puede ser *inicial*, *procesual* o *final*.

La evaluación inicial es aquella que se aplica al inicio de un proceso de aprendizaje, curso o programa. Lo que se pretende con esta evaluación es obtener evidencias respecto al punto de partida de un conjunto de estudiantes en relación con los logros de aprendizaje que se espera desarrollar en un curso, considerando tanto resultados individuales como grupales (UCEN, 2017). Desde esta perspectiva se relaciona directamente con la evaluación diagnóstica, aunque no son sinónimos.

La evaluación procesual comprende una valoración continua del aprendizaje de los estudiantes y de la enseñanza docente, a través de la obtención sistemática de información, análisis de ésta y toma de decisiones oportuna durante el proceso. El

periodo de esta evaluación depende de los objetivos establecidos, pudiendo darse dentro de una semana, un trimestre, un año, entre otros. Esta evaluación es netamente formativa, ya que “al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos”. (Casanova, 1998, p.93).

La evaluación final, aplicada al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje, apunta hacia una reflexión después de dicho proceso, “para recapitular acerca de lo conseguido y lo que ha quedado pendiente, considerando las circunstancias imprevistas aparecidas durante el proceso y como puede plantearse el futuro inmediato” (Castillo, 2002, p.254). En efecto, implica una evaluación del aprendizaje de los alumnos como también de la enseñanza llevada a cabo en el ejercicio docente.

Casanova (1998) y Castillo (2002) coinciden al plantear que no necesariamente debe identificarse esta evaluación con una evaluación sumativa, por más que coincidan en su momento, puesto que, en principio, la evaluación final debe plantearse desde su funcionalidad formativa siempre que sea posible.

- d) Por sus agentes: De acuerdo a los agentes que evalúan, esta puede darse dentro de un proceso de *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*.

En palabras de Santos Guerra (1988), la autoevaluación es un proceso de autocrítica, que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia calidad. Dentro de la evaluación formativa, la autoevaluación es considerada por Black y Wiliam (1998) como un componente esencial, ya que la autoevaluación contiene tres elementos en el proceso de aprendizaje: redefinición de la meta deseada, evidencia acerca de la posición actual, y la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores. Según estos autores, los tres elementos deben ser comprendidos antes que el educando pueda emprender una acción para mejorar su aprendizaje.

En relación con lo anteriormente expuesto y desde el trabajo a realizar con párvulos, el Mineduc (2018) añade:

“la autoevaluación requiere montar experiencias situadas en las que los educandos puedan, colaborativamente con compañeros y adultos, analizar lo que sucedió, así como también los aspectos que impidieron o facilitaron los resultados. Vista así, la autoevaluación contribuye no sólo a la comprobación de aprendizajes, sino al proceso de autorregulación y metacognición del párvulo” (p.110).

Coincidiendo así con la mirada reflexiva que conllevan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La coevaluación “consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios” (Casanova, 1998, p.97). Ésta es únicamente valiosa si los alumnos son capaces de aceptar las críticas a su trabajo que provienen de sus compañeros; observaciones que no tomarían en serio si fueran dadas por un profesor. El trabajo de sus compañeros también es valioso porque el intercambio se da en un lenguaje que los alumnos emplean naturalmente y debido a que ellos aprenden adoptando los roles de profesores y examinadores de otros. (Moreno, 2016),

Finalmente, la heteroevaluación es aquella en que se evalúa a alguien que está en una posición distinta, siendo lo esencial su carácter asimétrico. Por convención, en el ámbito educativo, corresponde a la evaluación que se aplica al alumno previa planificación y diseño docente, donde el estudiante se limita a responder a ella. Este tipo de evaluación es el más recurrente en su aplicación, adoptando variadas formas, estrategias y técnicas (UCEN, 2017).

2.4.2 Evaluación en el sistema educativo nacional

La evaluación en Chile ha tenido una presencia constante en los establecimientos educacionales. Bajo el principio de libertad de enseñanza aplicado por el Ministerio de Educación, la evaluación en aula se realiza bajo normas mínimas a nivel ministerial que permiten la equivalencia entre establecimientos y deja a decisión a cada uno de ellos sobre

cómo aplicarlas. En efecto, dentro de las instituciones educativas, los estudiantes son diariamente evaluados y calificados por quienes ejercen el rol docente (Gysling, 2017).

Por otra parte, una vez al año los estudiantes son evaluados cíclicamente a través de pruebas nacionales del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SIMCE). Con la creación del SIMCE, el año 1968, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Mediante esta evaluación, el Estado supervisa el aprendizaje de los estudiantes y el desenvolvimiento de las escuelas, basándose en un conjunto de pruebas de selección múltiple en comprensión lectora, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales (Gysling, 2017). El propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando los logros de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que éstos aprenden.

No obstante, aunque esta evaluación se aplica una vez al año, impregna la vida en las escuelas, generando una serie de efectos negativos ya que, al pretender generar impacto en el proceso de aprendizaje, se genera en los establecimientos educacionales una presión que se trasmite de directores a profesores y de estos a los estudiantes (MINEDUC, 2014).

Actualmente, el sistema educativo chileno se encuentra bajo un proceso de resignificación de la evaluación, creándose un nuevo sistema de Evaluación de Aprendizajes que articula tres componentes: evaluación sumativa, evaluación progresiva y evaluación formativa (Figura 2). Su finalidad es promover una evaluación balanceada que incluya variedad de instrumentos y procesos evaluativos tanto de carácter sumativos como formativos a fin de responder a las necesidades de todos los actores educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

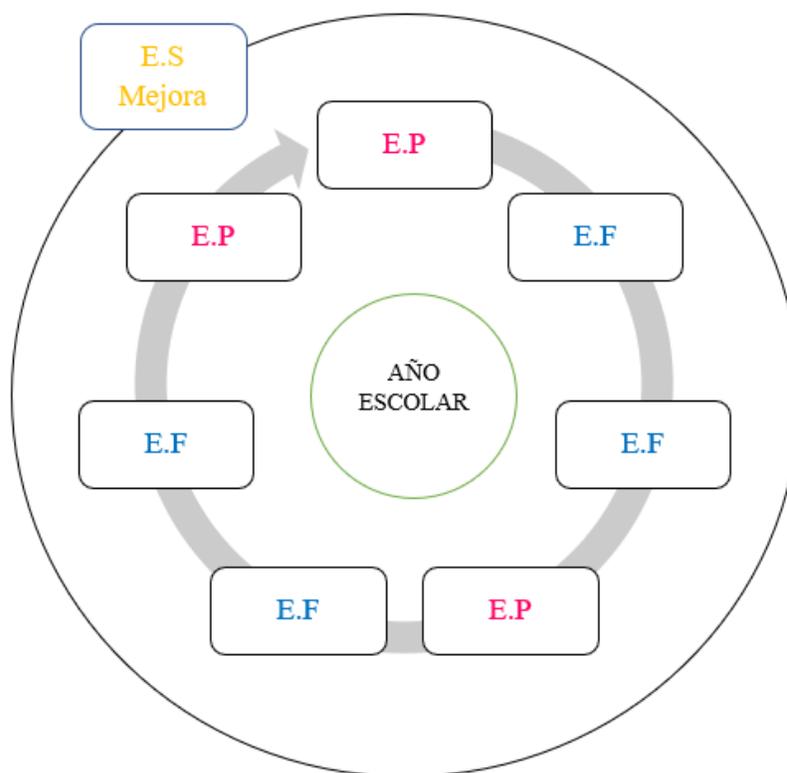


Figura 2: Componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Agencia de Calidad de Educación (2018). “Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes” La evaluación al servicio de los aprendizajes. (p. 15). Agencia de Calidad de la Educación: Santiago de Chile.

Bajo esta perspectiva, el nuevo sistema mantiene y mejora la Evaluación Sumativa (con color amarillo en la Figura 2), principalmente a través de las evaluaciones Simce. Estas continúan siendo de carácter obligatorio y de aplicación externa, proporcionando información clave para el desarrollo de la política pública y para que las escuelas puedan verificar sus resultados de aprendizaje en relación con otros referentes nacionales. La mejora en este componente, según el Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes publicado por Agencia de Calidad de la Educación (2018) se centra en la disminución de evaluaciones Simce censales, las que pasan a ser muestrales y, además, propone una retroalimentación con foco pedagógico: reporte desagregado de género, resultados por eje y errores comunes.

Junto a este primer elemento, la agencia de calidad incorpora la Evaluación Progresiva (señalado en fucsia en la Figura 2). Esta evaluación da la posibilidad de medir los avances de los estudiantes en diferentes momentos del año, entregando información mucho más

detallada e inmediata a nivel de curso y por estudiante. De esta manera los docentes pueden conocer las fortalezas y dificultades específicas de sus estudiantes, contando con orientaciones pedagógicas para diseñar acciones que respondan a las necesidades detectadas.

El tercer componente se refiere a la evaluación formativa (de color azul en la Figura 2), la cual considera el conjunto de acciones realizadas para recoger evidencia de lo que los estudiantes están aprendiendo en relación con las metas de aprendizaje y así poder retroalimentarlos y/o modificar la enseñanza.

En consecuencia, la articulación entre los tres elementos señalados configura un sistema más equilibrado, con la finalidad de mejorar la información entregada al sistema escolar en cantidad, calidad, nivel de desagregación, frecuencia y temporalidad; y al mismo tiempo, fomentar la participación de la escuela en la gestión de sus procesos de evaluación en particular y en sus procesos pedagógicos en general. (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

A nivel de escuela, la articulación de estos tres componentes también fortalece los procesos de mejoramiento, tomando como base las siguientes consideraciones:

1. No se puede evaluar aquello que se desconoce, de ahí la importancia de evaluar.
2. La evaluación no es un fin, sino un medio para la mejora escolar: uso de resultados para retroalimentar las prácticas.
3. La evaluación conecta la enseñanza y el aprendizaje.
4. La evaluación requiere un cambio de foco: no enseñar para la prueba, sino que asegurarse que los estudiantes estén aprendiendo (Henríquez, 2017).

El nuevo sistema de evaluación, descrito anteriormente, “materializa un cambio de enfoque en la evaluación, transitando desde un foco exclusivamente centrado en la rendición de cuentas a uno más equilibrado, donde existe espacio también para la evaluación interna de las escuelas, y promoviendo su carácter formativo” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p.27). Este cambio de enfoque requiere de esfuerzos a largo plazo y un trabajo conjunto entre los establecimientos educativos y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, para obtener los efectos esperados en el logro de mayores aprendizajes de los estudiantes.

Por lo demás, cabe señalar que, dentro del marco del desarrollo curricular nacional, el año 2016 fue publicado el informe de la Mesa de Desarrollo Curricular: “Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular”, el cual en el ámbito de la evaluación reconoce la necesidad de desarrollar una política de fortalecimiento de la evaluación del aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales.

La evaluación que propone esta política, a nivel interno, está pensada desde el cumplimiento de un rol retroalimentador de los procesos de aprendizaje. Al respecto, pone énfasis en el fortalecimiento de capacidades de docentes y jefes de UTP en la generación de evaluaciones de distinto tipo y en la utilización de la información proveniente de ellas (MINEDUC, 2016a).

Otra de las preocupaciones de la evaluación interna del aprendizaje mencionada en este informe, consiste en promover un equilibrio en el uso de las funciones formativas y sumativas de la evaluación por parte de docentes y escuelas. Requiriendo, por ejemplo, una revisión del impacto que generan los rankings de notas, ampliamente utilizados en la política educativa, llegando a distorsionar los procesos formativos que ocurren en los establecimientos educacionales.

A nivel externo, se proponen otras medidas, entre las que se encuentran evaluar y fortalecer los mecanismos que resguarden el alineamiento de los distintos instrumentos de medición que desarrolla y utiliza la Agencia de Calidad con las definiciones curriculares y evaluativas aprobadas por el CNED (Consejo Nacional de Educación); fomentar el uso de diversos instrumentos de evaluación para recoger información de los otros OIC (Otros Indicadores de Calidad) que visibilicen aspectos cualitativos de los procesos, resultados y proyecciones de los logros más amplios demandados por el currículum nacional, y promover un mayor balance del uso de los resultados de las pruebas censales, complementando sus funciones de apoyo a la mejora con las de rendición de cuenta a la comunidad (Mineduc, 2016a).

2.4.3 Normativa legal de la evaluación en Educación Parvularia

El 12 de febrero del 2018 fueron publicadas en el Diario Oficial las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), elaboradas por el Ministerio de Educación, haciendo uso de las facultades que le otorga la Ley General de Educación. Este referente define qué deberían aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, según requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana, contextualizada en nuestra sociedad del presente (MINEDUC, 2018).

Las nuevas BCEP comprenden una actualización sobre avances en los conocimientos referidos al aprendizaje y el desarrollo en esta etapa, junto con los desafíos y oportunidades que generan el fortalecimiento de las instituciones y el entorno normativo relacionado a la primera infancia.

Su contenido se divide en tres capítulos, correspondientes a “Fundamentos de la Educación Parvularia”, “Organización Curricular” y “Contextos para el aprendizaje”. Este último contiene las “Consideraciones para la Evaluación”, las cuales se han tomado como orientaciones curriculares de base en torno a la evaluación dentro de la presente investigación.

Según el documento, “la evaluación puede concebirse como una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje, que aporta efectivamente al logro de los Objetivos de Aprendizaje” (MINEDUC, 2018, p.110). Vista así, las bases curriculares enfatizan en entenderla como “una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de que solo es un juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño para constituirse en una oportunidad más de aprendizaje” (ibidem).

Dentro de las consideraciones para evaluar bajo este enfoque, las BCEP definen el acto de evaluar como la selección y construcción progresiva de evidencias de los procesos de aprendizajes de los párvulos, preferentemente en conjunto con los educandos, obteniendo esta información en un contexto de cotidianidad. La idea es evaluar desde diversas situaciones cotidianas, bajo una evaluación auténtica, definida por Condemarín (2000) como un proceso integral y natural del aprendizaje.

En coherencia a lo anteriormente planteado, se establece que la selección de los procedimientos e instrumentos de recolección de evidencias debe estar relacionada con el núcleo y Objetivo de Aprendizaje intencionados, y con la situación de evaluación, sin alterar su autenticidad. Pudiendo así utilizar variedad de instrumentos evaluativos, siendo los más habituales en estos niveles los registros de observación, piezas audiovisuales, listas de cotejo, escalas de apreciación, informes al/del hogar, portafolios y documentación pedagógica (MINEDUC, 2018).

Otro aspecto que se destaca de la evaluación en las B CEP es la retroalimentación, reconociendo que en ella reside el potencial de la evaluación para constituirse en una nueva oportunidad de aprendizaje. La retroalimentación debe ser contingente al momento del desempeño, en formas sencillas de manera tal que los educandos progresivamente las entiendan y acojan. “En este sentido, la retroalimentación, aporta también a la calidad y adecuación de las experiencias para el aprendizaje implementadas; nutriendo la reflexión docente sobre su práctica pedagógica” (MINEDUC, 2018, p.111).

Finalmente, las B CEP valoran la evaluación formativa que ocurre mientras se desarrolla el proceso de aprendizaje, cristalizando el aporte de la evaluación para este. Esta evaluación mantiene el foco en los logros y dificultades de los párvulos para generar estrategias de avance. No solo compromete al niño o la niña, sino que interpela al docente en su enseñanza.

2.4.4 Normativa legal de la evaluación en Educación Básica

En el sistema educativo chileno, la evaluación aplicada en los establecimientos educacionales está regulada por decretos ministeriales que establecen las reglas de calificación y promoción de un nivel a otro. Estas reglas definen que los resultados de las calificaciones se deben consignar en una escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal. La calificación mínima de aprobación deberá ser 4.0. Además, estos decretos establecen que el promedio de las calificaciones determina la promoción de los alumnos al siguiente nivel educativo. Siguiendo estas normativas nacionales, el establecimiento debe tener un reglamento de evaluación, el cual especifica qué se califica, cómo y con cuánta frecuencia (Gysling, 2017).

El Ministerio de Educación cuenta con una normativa de Evaluación y promoción de Educación Básica que especifica los aspectos que debe considerar el Reglamento de Evaluación, incluyendo diferentes estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, diversidad en la forma de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados, variedad en los procedimientos que aplica cada establecimiento para determinar la situación final de los alumnos y disposición de evaluaciones diferenciadas para tender a todos los alumnos que lo requieren, ya sea temporal o permanentemente (Mineduc, 2018).

Por su parte, la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc se encuentra trabajando en un plan de difusión respecto a la implementación del nuevo Decreto de Evaluación a desarrollarse durante el año 2019 (MINEDUC, 2018), con el objetivo de dar a conocer la normativa y orientar a los establecimientos educacionales en la actualización y/o elaboración de sus Reglamentos de Evaluación para que se adecúen a la nueva normativa.

2.5 Articulación educativa: definición y aspectos teóricos

Etimológicamente el término “articulación” proviene del latí “articulamentum”: lo que sirve para unir, enlazar, cuyo significado remite a formar vínculo, coyuntura, acoplamiento, enlaces, organización, juego entre elementos de dos dimensiones variadas (Méndez de Seguí & Córdoba, 2007, p.31). Sin embargo, tras diversos estudios e investigaciones referentes a la importancia de articular en el ámbito educativo, el término “articulación” fue adoptado en Latinoamérica para referir al enlace que deben darse entre los diferentes niveles de los sistemas educacionales (OEC/ OEA y JUNJI, 2009).

A partir de su definición etimológica, Azzerboni (2005) rescata los conceptos de unión y enlace para entender la articulación como la continuación dada en un proceso educativo que se inicia cuando un niño ingresa a un nivel de educación inicial, comenzando su desarrollo en el sistema formal de escolaridad. La finalidad de la articulación, según señala la autora, consiste en dar sentido a procesos de transición, evitando fracturas entre las culturas e identidades de cada nivel.

Bajo esta lógica, Moya (2012) define la articulación desde la mirada holística y comprensiva del proceso de aprendizaje dentro de las instituciones educacionales, concibiéndola como “una instancia superadora de fragmentaciones que permite instalar un eje que atraviesa la estructura del sistema y además es inherente al proceso educativo” (p.167).

En definitiva, el concepto de articulación apunta hacia una progresión en las etapas de aprendizaje bajo una continuidad lógica y natural, de manera tal que no se produzcan un cambio brusco en la transición de un nivel a otro. Para esto es necesario crear puentes entre niveles, que ofrezcan mayores alternativas para el desarrollo y aprendizaje de los educandos (Arenas, Fuentes, Murúa y Torres 2004; Rodríguez y Turón, 2007; Iturriaga, 2016; MINEDUC, 2016).

Por otra parte, es posible clasificar la articulación educativa en función a dos vectores, los cuales son definidos por Luchetti (2007) como articulación vertical y horizontal. La primera de ellas se da a nivel de intraescuela y brinda relación con el conjunto de procesos de coordinación desarrollados entre grupos de distintos niveles de escolaridad. Según la autora esta articulación puede ocurrir inter o intraciclos y comprende el desarrollo del ser humano como un continuum en vez de etapas delimitadas de manera yuxtapuesta.

La articulación vertical implica que diferentes docentes se responsabilicen de igual modo de un mismo grupo en forma sucesiva, sin que los estudiantes se vean perjudicados por el cambio, por ejemplo, al transitar de Educación Parvularia a Educación Básica. Respecto a la labor docente “Hay que evitar la autosuficiencia entre ambas etapas ya que las empobrece: lo que enriquece es el intercambio” (Luchetti, 2007, p.16).

En definitiva, este tipo de articulación asegura la continuidad pedagógica y una coordinación apropiada al realizar procesos de transición dentro de una misma institución educativa, secuenciando lógicamente lineamientos curriculares del Ministerio de Educación con los lineamientos institucionales de cada establecimiento (Sáez, 2015).

La articulación horizontal hace referencia a la coordinación entre diferentes agencias formativas del entorno: familia, instituciones de carácter social y cultural, otras escuelas, organismos y servicios municipales (Zabalza, 2016, p.11). Ésta se materializa concretamente

en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), propiciando la participación organizada de todos los miembros de la comunidad educativa, formando equipos de trabajo y permitiendo optimizar el impacto de una gestión pedagógica en los estudiantes, y en el mismo equipo de educadores (Sáez, 2015).

De esta manera, una escuela con una articulación horizontal favorable actúa como espacio de integración entre los diferentes agentes educativos y se muestra abierta al entorno, adaptativa, contingente y capaz de utilizar, enriquecer y complementar la acción educativa extraescolar.

2.5.1 Articulación en el contexto educativo

De acuerdo con los Cuadernillos para la reflexión pedagógica del MINEDUC y UNICEF, la articulación pedagógica debe concebirse como una continuidad progresiva en el desarrollo de aprendizajes, sin que esto signifique la disminución del potencial de los educandos para facilitarles la adaptación al siguiente nivel de enseñanza (Peralta, 2002). Esta continuidad disminuiría los índices de deserción y fracaso escolar, por medio del desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes que favorezcan el interés y el agrado por aprender por parte de los educandos.

Al enfocarse este estudio en el tránsito de NT2 a Primero Básico, Peralta (2002) señala que, entre educadores de párvulo y docentes de Educación Básica, una adecuada articulación permite explicitar y facilitar una mayor focalización de los aprendizajes fundamentales alcanzados por los niños que egresan de Educación Parvularia adentrándose al nuevo ciclo de enseñanza.

En esta misma perspectiva, Herrera (2015) indica que aparte de la coherencia que otorga la articulación educativa entre diferentes niveles, ésta es indispensable al momento de pensar estrategias que favorezcan la puesta en común de los aprendizajes básicos en las áreas y la continuidad metodológica y de mayor integración.

Dentro de este proceso, cabe considerar que son varios los aspectos en que una adecuada articulación debe manifestarse al transitar de un nivel a otro, como por ejemplo los estilos de enseñanza, el clima de aula, la ambientación de las aulas, el uso del tiempo y en general la estructura del currículo (Sepúlveda, 2005; MINEDUC, 2009; Iturriaga 2016). Sin embargo, en todos estos aspectos es clave el rol que ejercen educadores y docentes que participan en los cambios de educación parvularia a enseñanza básica, requiriéndose una especial consideración en los procesos de orientación y en la acción tutorial, pues “el hecho que los alumnos cambien de profesores suele requerir de un periodo de adaptación. Para facilitar este proceso conviene que haya una coordinación estrecha entre ambos tutores” (U.T. de Orientación Escolar. Servicio de Renovación pedagógica, 2003).

De este modo, la articulación en el contexto educativo debe hacerse cargo del tránsito coherente y organización lógica entre un nivel y otro. Sobre todo, cuando aún se produce la desarticulación entre la educación prebásica, que se organiza principalmente bajo la lógica del juego y aprendizaje lúdico, y el primer nivel de enseñanza básica que tiene como lógica la organización del desarrollo del alumno en base a la adquisición de nuevos saberes bajo una formación moral e instrumental (Aguerrondo, 2009).

2.5.2 Antecedentes sobre la articulación entre niveles

Desde que se planteó la necesidad de articulación entre los niveles educativos, especialmente entre el último nivel de educación parvularia y el primero de enseñanza básica, diversos estudios e investigaciones han revelado las experiencias de transición vividas en diferentes contextos educativos, dando cuenta de la falta de una articulación favorable entre estos niveles.

Conforme a lo anteriormente planteado, Peralta (2007) señala que en Chile la educación básica logró consolidarse mucho antes que la educación parvularia, por lo que en los establecimientos educacionales ha prevalecido una tendencia a orientar la transición de los educandos hacia la enseñanza básica, obligando al nivel inicial a adaptar su metodología a las exigencias y disposiciones a la pedagogía propia de la educación escolar. De ahí surge el

objetivo de preparar a los niños para la escuela como forma de responder al proceso de articulación entre estos niveles, teniendo como consecuencia la invisibilización de los educandos de nivel inicial y de los procesos de aprendizaje propios de esta etapa (OEC/ OEA y JUNJI, 2009).

Así, en nuestro país la preocupación por la articulación educativa se produce en línea con las tendencias latinoamericanas enmarcadas en la modernización del sistema educacional (MINEDUC, 2016b). De esta manera se elaboran las bases curriculares de la Educación Parvularia el 2001, considerando experiencias nacionales e internaciones sobre los procesos de los niños y los principios dictados por la Convención de los Derechos del Niño, y cristalizando los principios pedagógicos basados en la actividad, bienestar del niño y el juego, y el rol del educador como un facilitador del aprendizaje (Sepúlveda, 2005).

Surge así el concepto de articulación en respuesta a la preocupación por el vínculo entre los quehaceres educativos y la coordinación pedagógica entre la educación Parvularia y la Educación General Básica, instaurándose en la discusión pública el rol que debe jugar la articulación en la generación de continuidad pedagógica entre ambos niveles, pensando específicamente en la continuidad curricular y en la necesidad de promover espacios de coordinación para el trabajo de los docentes (Gajardo, 2010; Barrios, 2013; Sáez, 2015; MINEDUC, 2016b).

Respecto a lo señalado, Peralta (2007) expresa la necesidad de una articulación que se acople al proceso de transición que vivencian los educandos, enlazando la importancia del aprendizaje lúdico y con ello facilitar el paso de una etapa a otra. Para esto se requiere que los docentes conciban un tiempo de juego dentro del horario pedagógico con los educandos, recordando que los niños comienzan el primer año de enseñanza básica después de un periodo de receso en que se refuerza la satisfacción del juego (Rodríguez y Turón, 2007).

Sin embargo, pese a los estudios que emergen tras conocerse la relevancia del proceso de articulación, diversas investigaciones dan cuenta que, si bien educadores y docentes de educación parvularia y enseñanza básica consideran fundamental desarrollar estrategias de articulación exitosa, pocas veces se trabaja en torno a las acciones que promuevan dicha

articulación, ya sea por falta de tiempo para realizar un trabajo articulado dentro de los establecimientos, falta de apoyo técnico pedagógico, falta de un proyecto de articulación institucional, entre otros (Rodríguez y Turón, 2007; Gajardo, 2010; Iturriaga, 2016).

Por otra parte, se han realizado estudios específicos en el área de lenguaje, enfocados en el proceso de articulación en la enseñanza de la lectoescritura. Tales estudios, han dejado en manifiesto la diferencia que existe entre el tipo de enseñanza impartida en el Segundo Nivel Transición y el Primer año de Enseñanza Básica, ya que en el primero de éstos la escritura se desarrolla de manera aislada y descontextualizada, bajo un aprendizaje “letra a letra”. Esta modalidad dista de la enseñanza de la lengua escrita en primer año básico, donde además de existir un periodo delimitado para abordar la lectoescritura en la asignatura de lenguaje y comunicación, se promueve una lectura comprensiva de los textos, lo que implica una lectura secuencial y fluida (Arenas, 2006; Franco y Soto, 2011; Rivero y Vera, 2014).

2.5.3 Normativa legal en torno a la articulación

El año 2004 fue publicada la Resolución 11.636 elaborada por el Ministerio de Educación que imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica, reconociendo la importancia de la articulación entre estos niveles. Esta resolución, que se sustenta en un conjunto de principios comunes para ambos niveles, concibe a los niños como sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo integral e incita a promover sus interacciones positivas dentro y fuera del aula a través de una educación de calidad que respete su singularidad.

En el Artículo 1° se estipula que aquellos establecimientos educacionales que cuenten con educación Parvularia deberán desarrollar actividades técnico-pedagógicas que favorezcan la articulación curricular entre el currículo de párvulo y el de Enseñanza Básica. Algunas de las acciones mencionadas son: intercambio de prácticas pedagógicas que vinculen ámbitos de aprendizaje de educación Parvularia con los subsectores de aprendizaje de enseñanza básica, la elaboración, diseño, planificación e implementación de actividades conjuntas entre ambos niveles, estrategias de evaluación conjuntas y graduadas acorde a los requerimientos de cada

nivel, intercambio de experiencias de aprendizaje y de aulas entre niños de ambos niveles, exposición de aprendizajes logrados por los niños para informar a la comunidad educativa y así lograr adecuada progresión curricular entre ambos niveles, entre otras actividades que respondan a las necesidades de articulación (Resolución N° 11636, 2004).

Desde entonces las propuestas de los marcos legales en torno a la articulación se han focalizado en la continuidad curricular y el acercamiento de las prácticas pedagógicas en los niveles en cuestión. Tal como se ha expuesto anteriormente, la mayoría de los documentos públicos elaborados con fines de orientar el trabajo de articulación, contienen principalmente especificaciones y recomendaciones sobre el modo de vincular las experiencias educativas, dispuestas en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, a la actividad llevada cabo en la Educación Básica, considerando como principal destinatario a educadores y docentes, siendo escasas las referencias a la disposición organizacional y emplazamiento a los establecimientos educacionales con la responsabilidad de implementar los proyectos de articulación (MINEDUC, 2016b).

En cuanto a los avances en las entidades que velan por el cumplimiento de las políticas públicas en educación inicial, en mayo de 2015 fue creada la Subsecretaría de Educación Parvularia, significando un paso importante para potenciar el aprendizaje en los educandos que aún no ingresan a la educación Básica. Esta entidad se encuentra a cargo de diseñar, coordinar y gestionar las políticas públicas, planes y programas educativos para el ciclo de 0 a 6 años (MINEDUC, s.f.).

Tras la creación de la subsecretaría de Educación Parvularia surgieron una serie de decretos para apoyar su trabajo, entre los que destaca el Decreto 373 exento, publicado el 17 de abril de 2017. Esta normativa “Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica” (Decreto N°373, 2017). Su objetivo es que todos los establecimientos con niveles de transición y enseñanza básica cuenten con una Estrategia de Transición Educativa (ETE), siempre en base de los principios de flexibilidad, integralidad, contextualización, participación y priorización (MINEDUC, 2018).

Esta normativa “Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y Primer año de Educación Básica” Siendo fundamental para favorecer las transiciones efectivas en el proceso de articulación entre estos niveles (Decreto N°373, 2017).

De este modo, quedan establecidos los lineamientos para generar buenas estrategias de articulación entre el nivel inicial y la educación básica, rescatando el papel del juego y de ciertas metodologías de trabajo propias de la Educación Parvularia, como, por ejemplo, el trabajo en rincones, y los beneficios de buscar la continuidad de estas metodologías hacia el siguiente nivel educativo (MINEDUC, 2018). Además, se vuelve a valorar el juego en esta etapa educativa instando a “crear y apoyar instancias para validar el juego y las situaciones lúdicas como la forma natural de aprender de los niños y las niñas pequeños/as, y sus implicancias en la pertinencia y significación de los aprendizajes que son parte del currículum” (Decreto N°373, 2017).

Lo planteado anteriormente resulta de gran importancia para los intereses de esta investigación, ya que una vez reconocida la importancia de llevar a cabo una articulación favorable entre el segundo Nivel Transición y el primer Año Básico, se resguarda bajo normativa ministerial la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas que promuevan un proceso educativo coherente en el tránsito de un nivel a otro en todos los establecimientos que cuenten con segundo Nivel Transición y primer año de Educación Básica.

Basado en los antecedentes teóricos y el marco conceptual en que se desarrolla la investigación, se expone a continuación el diseño metodológico, que permite clarificar el proceso de articulación en el último nivel de Educación Parvularia y el primero de Educación Básica, desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje.

CAPÍTULO III:

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Paradigma comprensivo interpretativo

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, descrito por Muchielli (1999) como una sucesión de operaciones y de manipulaciones de técnicas intelectuales que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para hacer que surjan de él las significaciones tanto para él como para los demás.

De esta manera, el presente estudio se enmarca en el paradigma comprensivo interpretativo, buscando interpretar la realidad desde del marco de referencia de los actores (Briones, 2000), con el propósito de comprender un fenómeno en profundidad desde el planteamiento de una problemática concreta.

Los fines de la investigación se condicen con el enfoque adscrito anteriormente, al pretender develar los elementos de la evaluación que favorecen una articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer año de Educación Básica a partir de los diferentes discursos recogidos por parte de los actores contemplados en este estudio: Educadoras de Párvulo de Segundo Nivel Transición y Docentes de Primer Año de Enseñanza Básica junto con estudiantes de estos niveles.

3.2 Diseño metodológico / Tipo de estudio

El método utilizado corresponde al estudio de caso intrínseco, cuyo interés radica en el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999). El caso seleccionado fue un colegio particular subvencionado de una comuna de Santiago bajo un criterio intencional, al ser una institución educativa que cuenta actualmente con una propuesta de articulación entre niveles educativos, favoreciendo la transición entre la educación Parvularia y educación Básica. Como parte de la propuesta, el primer ciclo del establecimiento está conformado por los

niveles comprendidos entre Nivel Transición 1 y Segundo año Básico. Además, se permitió el acceso de parte de la investigadora a la comunidad educativa.

Finalmente, la elección de un único establecimiento educacional responde a una de las exigencias del paradigma interpretativo, ya que no se busca hacer generalizaciones del caso estudiado, sino más bien, elaborar una descripción ideográfica en términos que lo identifican como único (Stake, 1999).

Por consiguiente, la presente investigación queda estructurada por la presentación del problema mencionado, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Quilicura, seguida por una recopilación y exposición de antecedentes que enmarcan la problemática y que orientan el quehacer investigativo. Se continúa con la producción y análisis de datos a partir de la técnica de entrevista semiestructurada y la observación etnográfica, para finalmente generar las conclusiones en coherencia con los objetivos establecidos en la investigación.

3.3 Escenario de investigación

La investigación se efectuó en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura, en Santiago de Chile, durante el segundo semestre del año 2018, considerando particularmente los dos cursos que corresponden a Segundo Nivel Transición y los dos Primeros Básicos con los que cuenta el establecimiento, para fines exclusivos relacionados con el alcance de los objetivos planteados en el presente estudio.

3.4 Sujetos de muestra

Para la selección de los sujetos se contemplaron criterios que sustentaban la saturación del espacio simbólico del fenómeno a investigar, con el propósito de obtener la mayor información posible relevante al tema de estudio. En efecto, el presente estudio se ha desarrollado bajo una muestra estructural, la cual según Delgado y Gutiérrez (1999) corresponde a una muestra no azarosa, que obedece a relaciones determinadas dentro del

contexto situacional, con el propósito de agotar el espacio simbólico de los actores implicados en el fenómeno educativo de interés.

Por este motivo, se ha seleccionado una muestra conformada por las educadoras de párvulo de Segundo Nivel Transición, docentes que ejercen jefatura en Primer Año Básico y estudiantes pertenecientes a los respectivos niveles en un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana.

Debido a que en este caso se busca develar los elementos de la evaluación considerados para favorecer una articulación entre el último nivel de educación parvularia y el primer año de enseñanza básica, se ha indagado en la perspectiva de los actores sujetos que constituyen la muestra y participan en este proceso, analizando el discurso de cada uno de ellos para alcanzar la mayor representatividad de la muestra contemplada en la investigación (Delgado y Gutiérrez, 1999).

3.4.1 Criterios de selección de los informantes claves

Los criterios de selección de los sujetos de investigación se restringen a las posibilidades que ofrece la cantidad de educadoras de párvulo que se desenvuelven en el Segundo Nivel de Transición y las docentes que ejercen jefatura en Primer Año de Enseñanza Básica, junto con los niños y niñas que conforman estos niveles dentro del establecimiento educativo seleccionado.

Conforme a lo anteriormente planteado, la selección de la muestra contempló por una parte a dos educadoras de párvulo y dos profesoras de primero básico, considerando la totalidad de educadoras y docentes de Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico del establecimiento escenario de la investigación. Esta selección cumple con la finalidad de recoger la mayor cantidad de datos posibles desde la perspectiva de cada una de las docentes, respondiendo así al criterio de heterogeneidad de los informantes, mencionado por Delgado y Gutiérrez (1999).

Por otra parte, en cuanto a los niños y niñas sujetos de investigación, cabe señalar que tanto el Segundo Nivel Transición A (kínder A) como el Segundo Nivel Transición B (Kínder B) están conformados por 35 estudiantes cada uno, mientras que los Primeros Básicos A y B cuentan con 40 y 39 estudiantes respectivamente. Para efectos de validez dentro de la investigación se ha aplicado la cantidad de entrevistas correspondiente al 25% aproximado del total de estudiantes que pertenecen a cada uno de estos cursos. Así fueron seleccionados 18 alumnos de Segundo Nivel Transición y 20 alumnos de Primero Básico.

En definitiva, los criterios de selección contemplan:

1. Rol profesional: Educadoras titulares en Segundo Nivel Transición y profesoras jefe de Primer Año Básico, puesto que, al desempeñar el rol docente titular a cargo de un curso se mantiene mayor cantidad de horas pedagógicas dentro del aula, interactuando con el mismo grupo de estudiantes.
2. Niveles de enseñanza: se han considerado solamente a educadoras de párvulo de Segundo Nivel Transición y docentes de Primer Año Básico, junto con estudiantes pertenecientes a estos niveles, dado el interés investigativo enfocado en el proceso de articulación existente al transitar desde el último año de Educación Parvularia, al primer año de Educación Básica.
3. Género: dentro de las interacciones con los sujetos de investigación se contempla únicamente el género femenino dentro de los roles profesionales, puesto que en el establecimiento no existen educadores ni docentes del género masculino que se desempeñen con rol titular dentro de Segundo Nivel de Transición o en Primer año Básico. En el caso de los estudiantes la selección considera un grupo heterogéneo proporcional entre hombres y mujeres por cada curso.
4. Desempeño académico de los estudiantes: se ha realizado una selección en base al desempeño académico de los alumnos, contando con una muestra que contempla igual cantidad de alumnos con desempeño bajo, medio y alto, en relación con el total de miembros de cada curso.

5. Años de experiencia de ejercicio docente: dos o más a años de experiencia laboral, teniendo presente que la temática de articulación debiera estar en conocimiento de todos los profesionales que ejercen actualmente dentro de los niveles a articular.

3.5 Técnica de recogida de datos

Al desarrollarse la investigación bajo el enfoque cualitativo, característico del paradigma comprensivo interpretativo, se han aplicado técnicas de recogida de datos que se condicen con esta perspectiva. En consecuencia, se ha recurrido a las técnicas de entrevista semiestructurada y registros de observación, propios del trabajo etnográfico, los cuales se detallan a continuación.

3.5.1 Entrevista semi estructurada

El diseño de estudio de caso intrínseco en el que se enmarca la investigación se efectúa utilizando la técnica de entrevista, caracterizándose por la interacción personal que tiene lugar en ella. Esta técnica consiste en una conversación intencional en la que una o más personas interactúan en forma verbal y no verbal con el propósito de cumplir el objetivo previamente definido. Asimismo, resulta de gran valor investigativo, ya que el entrevistado es situado como portador de una perspectiva elaborada y desplegada en un “diálogo” cara a cara con el investigador (Casanova, 1998; Delgado y Gutiérrez, 1999; Padilla, 2011).

Específicamente, se han aplicado entrevistas semiestructuradas por su carácter flexible, pudiendo modificar las preguntas que se consideren necesarias en función de las respuestas recibidas. Así se optimiza el resultado de la entrevista para profundizar en aspectos difíciles de prever por el entrevistador hasta no recibir determinadas respuestas de parte del entrevistado, interesándose en la búsqueda de significados tras el develamiento de una realidad analizada desde la perspectiva de los sujetos de estudio investigados (Casanova, 1998; Delgado y Gutiérrez, 1999).

Entendiendo la relevancia del desarrollo de una evaluación para el aprendizaje que favorezca la articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año de Educación Básica

dentro del escenario educativo actual, es de gran interés desentrañar lo oculto tras lo que significa la evaluación para el aprendizaje en el contexto articulador desde las percepciones de las educadoras de párvulo y las docentes de primer año básico. Para obtener tal información es necesario contar con entrevistas cara a cara con las informantes, teniendo la posibilidad de profundizar en los modos de pensar de aquellas, incluyendo sus ideas, creencias, concepciones y representaciones simbólicas referidas a la evaluación para el aprendizaje en la articulación de niveles, entre otros pensamientos atingentes a los objetivos de la investigación.

La entrevista en profundidad semi estructurada aplicada a educadoras y docentes, se ha elaborado en función a los objetivos de la investigación. Su estructura se ha desplegado siguiendo un guion temático en torno a un par de preguntas predeterminadas, que puede responder o no a una secuencialidad según los datos que surgen de los discursos de las entrevistadas, a medida que los temas se van abordando.

Dentro del proceso mismo de la entrevista se ha velado por la confidencialidad de las informantes, a fin de resguardar su identidad ante las consecuencias que pudieran tener sus respuestas.

Los ejes temáticos generales que han guiado la entrevista semi estructurada a educadoras y docentes sujetos de estudio corresponden a:

- Introducción y acercamiento a la temática de la evaluación en el proceso de articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año de Educación Básica.
- Percepciones personales sobre la evaluación para el aprendizaje, que favorezca la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año de Educación Básica.
- Experiencia personal en el desarrollo de evaluación para el aprendizaje orientado en la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico dentro del establecimiento escenario de la investigación.
- Necesidades personales ante el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje que favorezca la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico.

Cada eje temático cuenta con dos preguntas predeterminadas en el desarrollo de las entrevistas en profundidad (Véase Anexo 1), las cuales se han realizado exclusivamente a educadoras que ejercen en el último año de Educación Parvularia y docentes que se desenvuelven en Primer año de Educación Básica, a fin de indagar en los elementos que debiera tener una evaluación para el aprendizaje que favorezca el proceso de articulación desde la perspectiva de las informantes clave.

La entrevista se convierte de este modo en la técnica más apropiada para develar la profundidad del fenómeno en estudio desde la perspectiva de quienes directamente vivencian esta situación. El análisis de los datos recogidos tras las entrevistas en profundidad ha de significar una riqueza a la investigación, en cuanto a las conclusiones que emerjan de ellas en torno al develamiento de la realidad investigada.

En el caso de los niños, las entrevistas se aplicarán recurriendo a la foto-elicitación como técnica de recogida de datos, la cual consiste en la comprensión del discurso de los informantes a partir de entrevistas basadas en la observación de fotografías, a través de un procedimiento en el que se evocan distintos tipos de información respecto a una entrevista sin uso de imágenes (Harper, 2002). En este sentido, el diálogo es provocado mediante la utilización de fotografías, de tal manera que se generan opiniones y discusiones sobre los significados que emergen de la conversación con los informantes (González, 2011).

Se ha considerado la foto-elicitación dentro de las técnicas de recolección de información, por el apoyo visual que genera el uso de fotografías en las entrevistas a realizar a los sujetos de investigación. Esta técnica se ha aplicado a los niños y niñas de la muestra, con el propósito de obtener discursos generados por medio de la observación de imágenes fotográficas, considerando que las partes del cerebro que procesan la información visual tienen mayor evolución que aquellas partes que procesan la información verbal (Harper, 2002).

Las fotografías observadas por los niños y niñas corresponden a imágenes vinculadas con el proceso de evaluación principalmente en niveles de Segundo Nivel Transición y en Primer Año Básico, permitiendo a los estudiantes explayarse de acuerdo a lo que les provoca la

observación de las fotografías que se les presentan, según la conversación inicial establecida al disponerles cada una de ellas.

3.5.2 Registros de observación etnográfica

Por último, dentro del desarrollo del estudio de caso descrito se ha recurrido a la técnica de observación etnográfica, observando los contextos en torno a la evaluación para los aprendizajes desarrolladas en los cursos de Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico, como un fenómeno a estudiar desde la perspectiva comprensiva interpretativa dentro del proceso de articulación de los niveles señalados.

Siguiendo los aportes de Rodríguez y colaboradores (1996), la observación etnográfica se hace pertinente dentro de la investigación en tanto se caracteriza por hacer referencia a las complejidades de los sucesos descritos en su totalidad tal y como ocurren en su medio natural, dando la posibilidad de ahondar los entramados simbólicos que emergen en las dinámicas dentro de las situaciones observadas.

En lo que confiere el presente estudio, la etnografía se ha efectuado bajo una observación no participante, en la que el investigador es un agente externo al grupo, se mantiene al margen de las situaciones observadas y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En ningún caso se integra en el grupo observado, ni interviene dentro del mismo (Rodríguez, et al. 1996; Casanova, 1998).

Desde esta perspectiva, se han desarrollado registros de observación etnográfica en los que se describen los contextos de evaluación para el aprendizaje en el proceso de articulación entre Segundo Nivel de Transición y Primer Año de Educación Básica, dentro de las interacciones producidas entre estudiantes y educadoras o docentes según sea el caso, en las diferentes instancias evaluativas, para así llegar a comprender el contexto en que éstas ocurren.

La cantidad de oportunidades en que fue aplicada la observación etnográfica dentro de los niveles de interés dependió de las posibilidades de acceder a cada curso y de los bloques horarios acordados entre personal administrativo del establecimiento y el investigador,

considerando que en la aplicación de este tipo de técnica llega un momento en que comienza a vislumbrarse una saturación de la información develada y ya no se generan nuevos datos que aporten a la investigación.

3.6 Análisis de la información

Los resultados de la investigación se analizaron adscribiendo al modelo por teorización anclada sugerido por Mucchielli (1996), el cual está orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos. Esto implica la identificación de temas emergentes dentro de los registros de información obtenidos en la aplicación de los instrumentos de investigación, realizando una lectura sucesiva del *corpus* informativo, seguida por la construcción de categorías, para finalmente relacionarlas entre ellas e interpretar el fenómeno investigado para su comprensión.

Siguiendo a Mucchielli (1996) las etapas que comprenden este modelo de análisis de datos cualitativo son:

- Codificación: consiste en captar lo esencial de la información extraída por los diferentes instrumentos de investigación.
- Categorización: corresponde a una palabra o expresión que comprende un nivel de abstracción superior. Cada categoría se construye a partir de los temas emergentes identificados en la etapa de la codificación, tal como se perciben en el *corpus* de información.
- Relación: implica la vinculación entre las categorías construidas, radicando su complejidad de análisis al establecer relaciones que no están explicitadas en el *corpus* de la información registrada.
- Teorización: a través de los análisis realizados se generan teorías que especifican los fenómenos y las condiciones para manifestarse.

El estudio en desarrollo comprende el análisis de la información hasta la etapa de la relación entre categorías, teniendo presente que la teorización implica un nivel de análisis superior en donde se crea teoría a partir de la inducción. De este modo, el análisis desarrollado en la investigación permite captar tópicos emergentes para categorizar el discurso de los sujetos investigados desde sus percepciones y subjetividades en torno a la evaluación para los aprendizajes en el proceso de articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año de Educación Básica, y así llegar a relacionar las categorías construidas según las analogías que se elaboren, otorgando coherencia y comprensión a la realidad estudiada.

3.7 Rigor científico/ Credibilidad

Como técnica de verificabilidad de la interpretación y análisis de datos que emergen de las técnicas aplicadas bajo el paradigma cualitativo en la que ha sido enmarcada, se ha recurrido a la “triangulación”. La técnica mencionada es definida por Mucchielli (1996) como una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas.

La triangulación consiste entonces en la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador. Estos medios pueden ser las fuentes, los métodos, las técnicas, los sujetos los espacios, etc., de las cuales se extrae información sometida a contraste para los fines que convengan a los propósitos de la información (Casanova, 1998). La estrategia permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos. De este modo es posible sostener, recortar y corroborar los resultados del estudio.

En particular, la credibilidad de este estudio está dada por los siguientes tipos de triangulación:

-Triangulación vía sujetos: considerando dentro de la investigación tres tipos de actores, educadoras de párvulo, docentes de educación básica y niños y niñas del establecimiento educativo escogido para la aplicación de la investigación, quienes desde sus propias perspectivas permiten realizar un análisis en base a sus conocimientos y experiencias sobre

la evaluación para los aprendizajes, dentro del proceso de articulación entre los niveles de interés en el presente estudio.

-Triangulación vía espacios educativos: teniendo presente que, si bien los dos niveles educativos del establecimiento en el que se lleva a cabo el estudio forman parte de los niveles a investigar dentro del proceso de articulación, desde la perspectiva de la evaluación para los aprendizajes, en cada grupo curso se podría llevar a cabo la evaluación de una manera determinada, respondiendo a enfoques particulares de cada educadora o docente a cargo del curso. En consecuencia, y en base a la información levantada tras la aplicación de las diferentes técnicas de recogida de información, esta triangulación posibilita el análisis comparativo en relación con los registros de los diferentes contextos investigados.

-Triangulación en las técnicas de recolección: este tipo de triangulación se desarrolla en base al contraste entre los registros obtenidos tras la aplicación de diferentes estrategias de recolección de datos consideradas en la presente investigación: la entrevista semi estructurada, la foto-elicitación y los registros de observación etnográfica, permitiendo verificar tendencias y aspectos claves en determinadas temáticas relacionadas con la evaluación para los aprendizajes dentro del proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año Básico.

De esta manera, los diferentes tipos de triangulación expuestos anteriormente serán complementados durante el análisis e interpretación de datos, para contar con una visión más amplia y profunda sobre la evaluación para los aprendizajes en el proceso de articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico dentro del escenario de la investigación, dando mayor confiabilidad y certeza al estudio a realizar y a los resultados que se obtengan de él.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Construcción de Categorías de Análisis

La presente fase del estudio comprende la construcción de categorías de análisis. Ésta se inicia con la extracción de temas emergentes o codificación de los datos recogidos, tanto de parte de los educandos como de las educadoras de párvulo y docentes de Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico respectivamente.

En palabras de Mucchielli (1999), la codificación consiste en captar lo esencial de los que se ha expresado en un testimonio, pretendiendo de esta manera reducir la cantidad de datos obtenidos y organizar la información de manera tal, que el análisis y la interpretación de cada uno de los tópicos emergentes posea mayor coherencia y se logre describir la realidad de forma clara y fácil de comprender.

A continuación, se presentan las definiciones de las categorías construidas a partir de la teoría y del contexto. Estas son definidas como *una palabra o expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos*" (Mucchielli, 1999: 73), y se han elaborado para el análisis de los datos y la información obtenida de las entrevistas y registros de observación.

Una vez establecidas las categorías, se han vuelto a leer los textos para asegurar que las frases estén correctamente ubicadas en cada categoría construida, de acuerdo con el sentido del texto. Este proceso ha permitido identificar la existencia de diferentes atributos dentro de las categorías, generando así subcategorías dentro de cada una de ellas.

El procedimiento descrito ha conllevado la eliminación o reformulación de categorías, siendo pertinente la definición de éstas. En efecto han quedado planteadas las categorías y subcategorías definitivas presentadas a continuación.

4.1.1 Categorías y subcategorías para educadoras y docentes

Categoría 1: Articulación entre niveles

Esta categoría hace referencia al conocimiento teórico relacionado con la articulación entre el Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico. Se entenderá el conocimiento teórico como aquel conocimiento que busca la verdad sin manipular la realidad, a fin de situarnos para encontrar el sentido de las cosas y adquirir criterio (Corazón, 2002). De este modo es que, para el contexto de la presente investigación, el conocimiento teórico se relaciona con el conjunto de información almacenada sobre la articulación entre niveles, permitiendo la explicación y comprensión del proceso.

Subcategorías:

1.A Noción de articulación entre niveles: Idea, representación mental, opinión, juicio o pensamiento que se tiene en torno a la articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año Básico. Entendiendo el concepto de articulación como una progresión en las etapas de aprendizaje bajo una continuidad lógica y natural, de manera tal que no se produzcan un cambio brusco en la transición de un nivel a otro (Rodríguez y Turón, 2007; Iturriaga, 2016; MINEDUC, 2016).

1.B Importancia de la articulación entre Educación Parvularia y Enseñanza Básica: Esta subcategoría alude al nivel de valoración que otorgan las educadoras de párvulo y docentes entrevistadas al proceso de articulación entre los niveles donde se genera la transición en cuestión, desde sus propias concepciones de articulación.

Categoría 2: Conocimiento sobre evaluación en contexto de articulación.

Esta segunda categoría se direcciona hacia el conocimiento específico sobre evaluación, tal como es definida en la Bases Curriculares de Educación Parvularia, como una instancia formadora, una herramienta de apoyo y una oportunidad más de aprendizaje (MINEDUC, 2018), dentro de un proceso que responda a una transición articulada en el tránsito de Educación Parvularia a Educación Básica.

Subcategorías:

2.A Conocimiento teórico específico de evaluación en contexto de articulación: Refiere a los conocimientos de evaluación en el contexto de articulación, adquiridos mediante el sustento teórico. Estos conocimientos permiten establecer argumentos de base sólidos y justificados a través del estudio de diversos autores e investigadores respecto a la temática en cuestión.

2.B Nociones personales sobre el significado de la evaluación en contextos de articulación
A diferencia del conocimiento adquirido por medio del proveniente de la teoría, las nociones personales en esta subcategoría hacen referencia a las ideas generales que se mantienen sobre lo que significa evaluar dentro de un contexto de articulación, en función a las propias creencias que se poseen respecto al tema.

2.C Importancia de la Evaluación en contexto de articulación: En esta oportunidad se considera la valoración personal concedida al proceso de Evaluación, específicamente dentro del contexto de articulación entre el último Nivel de Educación Parvularia y el Primer Nivel de Enseñanza Básica.

Categoría 3: Prácticas pedagógicas.

Se entiende por “práctica pedagógica” a toda aquella situación de aprendizaje en la que interactúan los sujetos (educador y educandos), un escenario o ambiente de aprendizaje y el currículum enfocado al saber pedagógico (Moreno, Rodríguez, Mendoza y Vélez; 2006).

En otras palabras, corresponde a la actividad diaria que desarrollan los docentes con los alumnos, principalmente en las aulas, orientada por un currículum y que tiene como propósito la formación de los alumnos (Díaz, 2006; Álvarez, 2015).

Al enfocar el presente estudio en las prácticas pedagógicas vinculadas con la evaluación en el contexto de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año Básico, se hace referencia a aquella labor pedagógica donde el docente se apropia del conocimiento referente a esta temática, a fin de brindar oportunidades que permitan a los niños/as participar de instancias evaluativas direccionadas dentro de una propuesta de articulación.

Subcategorías:

3.A Experiencias pedagógicas de articulación en evaluación en el aula: Esta subcategoría apunta a la selección e implementación de todas aquellas estrategias evaluativas utilizadas por educadoras y docentes dentro del aula, las cuales se encuentran inmersas dentro de una propuesta de articulación tanto en el Segundo Nivel Transición como en el Primer Año Básico. Estas estrategias evaluativas consideran el tipo de actividades, recursos, disposición de la ubicación de los niños(as) dentro del aula, entre otros.

3.B Experiencias técnico-pedagógicas de articulación en evaluación: Para definir esta subcategoría se ha considerado el rol de la Unidad Técnico-Pedagógica, la cual está liderada por una figura que trabaja en conjunto con los profesores, discutiendo sobre aspectos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, como, por ejemplo; las planificaciones, guías de aprendizaje, evaluaciones, estrategias didácticas en el aula, entre otros (Rodríguez, 2011).

Bajo esta concepción, es que en esta subcategoría se encuentran todas las instancias de encuentro entre docentes y Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento, en las que se aborda la evaluación para los aprendizajes dentro de un contexto de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica. De este modo, las instancias pueden consistir en el acompañamiento docente, el diálogo y la reflexión pedagógica para evaluar las prácticas e implementar estrategias de mejora y la puesta en común en planes de acción para educadoras y docentes respecto al trabajo evaluativo en el proceso de articulación entre niveles.

3.C Necesidad de apoyo pedagógico externo al aula: Finalmente, dentro de esta categoría se encuentran las necesidades de apoyo externo a las instancias generadas por la propia labor docente dentro del aula. Estas necesidades nacen desde la opinión de las educadoras y docentes, quienes, desde la visión personal en base a la propia experiencia, aluden a diversas entidades que deberían brindar herramientas de orientación y apoyo para desarrollar una propuesta de articulación efectiva, especificando en la evaluación.

De esta manera, en esta subcategoría se hace referencia tanto a las unidades administrativas y técnico pedagógica presentes dentro del establecimiento, como a entidades externas a la

institución educativa, como al Ministerio de Educación y las políticas públicas orientadas a la articulación entre niveles.

Categoría 4: Propuestas de estrategias de evaluación en contexto de articulación

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno (Díaz y Hernández, 2006; Förster, Núñez y Zepeda; 2017). Así, esta categoría considera las estrategias de evaluación como todos los procedimientos que responden a la pregunta con qué o cómo evaluar: planificar, diseñar y seleccionar los instrumentos de evaluación, dentro de una propuesta que se enmarque en un contexto de articulación.

Subcategorías:

4.A Instrumentos de evaluación a aplicar en contexto de articulación: Se entiende por instrumentos de evaluación todos aquellos recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente (SEP, 2013a).

Por tanto, esta subcategoría comprende los recursos diseñados e implementados para fines que permitan obtener información específica del proceso aprendizaje de los estudiantes, y que se utilizan en este caso, bajo una propuesta de articulación intencionada en el Segundo Nivel de Educación Parvularia y el Primer Año de Enseñanza Básica.

4.B Sugerencias en propuestas de articulación en evaluación: En esta subcategoría se concentran las acciones propuestas por educadoras y docentes del establecimiento que, desde sus percepciones, serían importantes de considerar e implementar al momento de desarrollar prácticas evaluativas enfocadas en la articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año Básico.

4.1.2 Categorías y subcategorías para niños y niñas

Categoría 1: Idea de aprendizaje

Esta categoría comprende los saberes, ideas, representaciones mentales, opiniones, juicios o pensamientos que los educandos mantienen en torno al aprendizaje. Cabe considerar que el

aprendizaje corresponde a un proceso esencial del ser humano donde se generan cambios de conducta de las representaciones mentales, como resultado de la experiencia del aprendiz. Gracias al aprendizaje, las personas adquieren conocimientos y formas de conducta, implicando básicamente cambios en el conocimiento de las cosas y el comportamiento respecto de las mismas (Ormrod, 2005; Mosterín, 2006; Rivas, 2008).

Subcategorías:

1.A Concepción de aprendizaje: Corresponden a las ideas que tienen los educandos respecto a las instancias en que se genera el aprendizaje, y los elementos o factores que desde su perspectiva influyen en que se aprenda de mejor manera. Bajo esta definición, los niños(as) consideran factores como la organización individual o grupal al momento de realizar actividades pedagógicas, el tipo de material con que trabajan y la conducta o comportamiento durante el desarrollo de la actividad.

1.B Intereses por el aprendizaje: Esta subcategoría especifica las preferencias de los educandos en relación con las diversas formas de aprender. Entre ellas mencionan el tipo de actividades que son de su interés y el clima de aula que consideran propicio para el aprendizaje.

1.C Aprendizaje significativo: Para esta subcategoría se ha tenido presente el aporte teórico de Ausubel abordado en el marco teórico, donde explica que el aprendizaje significativo consiste en entender que el conocimiento se origina solo cuando el nuevo saber tiene un significado a la luz de los conocimientos que ya se poseen (Ausubel, 1963).

Concebido así el aprendizaje significativo, forman parte de esta subcategoría las actividades que los educandos reconocen motivadoras y atractivas para ellos mismos al momento de aprender, dándoles la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos a partir de la propia experiencia e ideas previas sobre lo que se aprende, siendo protagonistas en el proceso de aprendizaje.

Categoría 2: Modalidad de trabajo

En esta categoría se incluye el medio por el cual el docente organiza el trabajo en aula, diseñando situaciones de aprendizaje que responda a los fines pedagógicos planificados. En esta oportunidad se consideran dos modalidades de trabajo, en función a la observación de fotografías que observaron los niños(as) entrevistados, en donde se visualiza un tipo de trabajo colaborativo y un trabajo individual.

Subcategorías:

2.A Trabajo colaborativo: Esta modalidad de trabajo se caracteriza por pretender una optimización del aprendizaje, mediante la participación y colaboración de todos los integrantes que conforman un equipo de trabajo. Entendiendo equipo de trabajo como un conjunto de personas que se organizan para alcanzar un fin común mediante acciones colaborativas (Domingo, 2008).

Por otra parte, Johnson, D y Johnson, R. (1999) relacionan esta modalidad con el “aprendizaje cooperativo” definiéndolo como grupos reducidos de alumnos donde sus integrantes trabajan de manera colaborativa para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

2.B Trabajo individual: Se refiere al trabajo que realiza cada educando en forma independiente dentro del aula, sin interactuar con el resto de sus pares. Este tipo de modalidad permite a los docentes realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Generalmente se vincula con la organización de los puestos de trabajo dentro del aula, estando los alumnos separados en hileras, siendo una organización frecuente al momento de realizar evaluaciones escritas.

Al respecto, Román- Cao (2010) y Cifuentes y Meseguer (2015), asocian esta modalidad de trabajo con la capacidad de fomentar el autoaprendizaje, permitiendo la adquisición de “independencia cognoscitiva”, contando con el rol del profesor guía, quien planifica y orienta desarrollo de la actividad individual.

Categoría 3: Material Educativo

Se entiende por material educativo, el conjunto de medios y recursos seleccionados por los docentes para facilitar el proceso de enseñanza y la construcción de aprendizajes de los educandos (López, 2006). Estos medios permiten a los niños(as) activar experiencias y conocimientos previos y acceder más fácilmente a la información necesaria para el desarrollo de habilidades y destrezas, así como a la formación de actitudes y valores que se quieren lograr.

Cabe señalar que, si bien los materiales educativos buscan fortalecer la enseñanza como medio auxiliar a la acción educativa, en ningún caso sustituyen la labor docente.

3.A Uso de Material concreto: Se denomina material concreto a todo objeto manipulable que forma parte del propio contexto del estudiante y que permite modificar sus esquemas cognitivos, facilitando así, el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marín, Ojeda, Plaza y Rubilar, 2017).

Para que un material concreto cumpla con su objetivo debe permitir que los estudiantes logren comprender los conceptos, además de estar hecho de elementos sencillos de manipular, durables y llamativos (Ramos, 2016). En la presente investigación, se identifica el uso de material concreto en una de las imágenes que se les mostró a los niños durante la entrevista por medio de la foto-elicitación, donde se observa un grupo de estudiantes trabajando con bloques de encaje utilizado generalmente en el área matemática.

3.B Uso sólo de papel y lápiz: En esta subcategoría, se hace referencia al uso exclusivo de papel y lápiz dentro de las actividades que realizan los educandos, sin incluir algún tipo de material concreto aparte de los mencionados para manipularlos durante la actividad.

Categoría 4: Articulación entre niveles

Esta categoría se enfoca específicamente en el trabajo que realizan los educandos de Segundo Nivel Transición y de Primer Año Básico y la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas en cada uno de estos niveles, considerando el propio discurso de los niños(as) entrevistados; a fin de identificar aquellos elementos que efectivamente responden a un

proceso de articulación acorde las concepciones expuestas y adoptadas en la presente investigación.

4.A Trabajo en educación parvularia: Implica las referencias que hacen los educandos de Segundo Nivel Transición al tipo de actividades que realizan en el nivel, junto con la actitud que mantienen durante el desarrollo de las actividades y cómo se encuentran distribuidos sus puestos dentro del aula.

4.B Trabajo en educación básica: Esta subcategoría incluye el quehacer de los educandos de Primer Año Básico, considerando también el tipo de actividades realizadas, la disposición de los puestos de trabajo dentro del aula y la actitud de los estudiantes, a partir del discurso generado tras la propia experiencia siendo parte del nivel.

4.C Experiencias de articulación en el trabajo en aula: Dentro del discurso de los educandos de Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico, se han incorporado en esta subcategoría todas aquellas experiencias que, desde el relato de los estudiantes entrevistados, apuntan a instancias relacionadas con el proceso de articulación ente estos dos niveles.

4.1.3 Categorías y subcategorías para registros de observación de clases

Categoría 1: Contexto educativo

Se concibe el contexto educativo como el conjunto de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Incluye todo lo que rodea una situación de aprendizaje, sin significar el aprendizaje en sí mismo, pero sí incide directamente en el proceso.

Para la construcción de las subcategorías que se desprenden de lo expuesto, se ha considerado la distribución de los puestos de trabajo dentro del aula y el agente educativo, los cuales se definen a continuación.

Subcategorías:

1.A Disposición de puestos de trabajo: Al momento de organizar la clase, se debe tener presente que es un espacio multiuso y dinámico, que puede sufrir modificaciones a lo largo del curso y del día, incluso en función de actividades puntuales. De esta manera,

esta subcategoría hace referencia a las modalidades en que se encuentran organizados los puestos de trabajo de los educandos dentro del aula, y cómo esta distribución se encuentra intencionada hacia la construcción y adquisición de los aprendizajes.

1.B Agente educativo: Se refiere a todas las personas que interactúan de una u otra manera con el niño(a) e indican en su desarrollo. La función del agente educativo implica afinar la mirada para estar en condiciones de acompañar de manera cercana a niñas y niños capaces de participar de su propio aprendizaje (SEP, 2013b).

Categoría 2: Material Educativo

Esta categoría se define manteniendo el concepto definido en la tercera categoría construida para niños y niñas, refiriendo a López (2006), quien indica que estos materiales son todos aquellos medios y recursos que promueven y facilitan el proceso de enseñanza y la construcción de aprendizajes de los educandos, sin llegar a sustituir la labor docente.

Las subcategorías que se desprenden a partir de ésta, también se relacionan con las señaladas en el caso de los niños y niñas dentro de la tercera categoría, correspondiendo al uso de material concreto, el uso de guías, libros o cuadernos y el uso de pizarra.

2.A Uso de material concreto: Corresponden a los elementos que manipulan los estudiantes dentro del contexto de aprendizaje, permitiendo la modificación de sus esquemas cognitivos (Marín, Ojeda, Plaza y Rubilar, 2017).

2.B Uso de guías, libros o cuadernos: Tal como señala el nombre de la subcategoría, se alude al uso exclusivo de guías, libros o cuadernos, como material utilizado en las actividades desarrolladas dentro del trabajo en aula.

2.C Uso de pizarra: Esta subcategoría se enfoca en el uso del pizarrón dentro del aula, siendo tradicionalmente uno de los recursos fundamentales que emplea el profesor para ilustrar los contenidos que expone a lo largo de la clase (Alonso, Álvarez, Brito, Muñiz, 2013). También se le ha considerado un medio muy adecuado para anotar preguntas, puntos de vista, enunciados, problemas y soluciones además de permitir que el alumno participe y fomente

su interés y sirve para plantear cualquier reflexión y conducir paso a paso, a los alumnos, a todas sus consideraciones (Bravo 2003).

Categoría 3: Modalidad de trabajo

Dentro de las categorías construidas para los registros de observación de clase, se ha considerado la modalidad de trabajo, luego de observar la forma en que trabajan los niños dentro del aula, haciendo referencia específicamente al trabajo en grupo y al trabajo individual, según la disposición de los puestos de trabajo sugerida por educadoras y docentes.

Las subcategorías que se desprenden a partir de ésta coinciden con las definiciones expuestas anteriormente en la categoría de modalidad de trabajo construida para los niños y niñas.

3.A Trabajo colaborativo: Comprende la participación y colaboración de todos quienes conforman un equipo de trabajo dentro de una situación de aprendizaje. Según señala Domingo (2008), el equipo de trabajo consiste en la organización de un grupo de personas para alcanzar un fin común mediante acciones colaborativas.

Se relaciona esta subcategoría con la disposición de las mesas de los estudiantes las cuales, al realizar una primera observación, se encuentran distribuidas en grupos evidentes y más o menos equitativos en la cantidad de niños(as), facilitando la interacción y comunicación de los integrantes durante el desarrollo de las actividades.

3.B Trabajo individual: Hace referencia a las instancias en que los estudiantes desarrollan sus actividades sin interactuar con sus compañeros, recibiendo solo orientaciones docentes. Al igual que la subcategoría anterior, en esta ocasión se enfatiza en la disposición de los puestos de trabajo, ubicándose éstos en hileras de a uno, dos o tres estudiantes, con la vista frente al pizarrón, a fin de mantener la atención solo en quién dirige la clase o en el trabajo personal realizado, como ocurre generalmente durante el desarrollo de evaluaciones escritas.

Categoría 4: Tipo de evaluación por funcionalidad

Esta categoría se ha construido luego de observar instancias de evaluación llevadas a cabo en el periodo de cierre de semestre y finalización del año lectivo escolar durante el desarrollo de la investigación en terreno. Así, siguiendo a Casanova (1998), se ha hecho una detención

en la evaluación según su funcionalidad, relacionándose con la función que se le asigna a la evaluación, o la finalidad que se pretende conseguir, siendo ésta de carácter formativa o sumativa principalmente.

4.A Evaluación formativa: Dentro de esta subcategoría se entiende la evaluación como un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. En palabras de Casanova (1998) a través de este tipo de evaluaciones realizadas en forma paralela y simultánea a las actividades que se van llevando a cabo, los alumnos van adquiriendo y haciendo suyos los criterios y estándares necesarios para efectuar la autoevaluación de su desempeño.

4.B Evaluación sumativa: Concibe la evaluación como el producto de un proceso terminado, con el propósito de determinar el valor final de los aprendizajes logrados. Agrega Casanova (1998) que, mediante este tipo de evaluación, se determina si el resultado obtenido es positivo o negativo, ya sea mediante calificación o porcentaje de aprobación.

La evaluación sumativa se aplica generalmente en un momento concreto como finales de etapa o en otras situaciones de evaluación, que ameriten recurrir a este carácter funcional de la evaluación.

4.2 Construcción de cuadros de análisis

Una vez definidas las categorías y subcategorías para los discursos de las educadoras y docentes, de las niñas y niños y para los registros de observación realizados durante la investigación, se han elaborado cuadros de análisis con el objetivo de reducir la cantidad de datos obtenidos y organizar la información de manera tal, que el análisis y la interpretación de cada uno de los tópicos emergentes posea mayor coherencia y se logre describir la realidad de forma clara y fácil de comprender.

Los cuadros de análisis se conforman por el grupo o situación organizada- discursos de los informantes o registros de observación del investigador- junto con los datos encasillados en cada subcategoría correspondiente a las categorías construidas.

4.2.1 Cuadro de análisis para educadoras y docentes

Los discursos expuestos en cada categoría corresponden a los siguientes sujetos de investigación:

E1: Educadora de Párvulo Nivel Transición 2- Kínder A

E2: Educadora de Párvulo Nivel Transición 2- Kínder B

D1: Docente Primer Año Básico A

D2: Docente Primer Año Básico B

Categoría 1: Articulación entre niveles

Subcategoría	Discurso
Noción de articulación entre niveles	<p><i>-La articulación debería ser progresiva y bidireccional, que los niños de básica continúen trabajando bajo estrategias que se usan en prebásica (E1)</i></p> <p><i>-la articulación consiste en la implementación de estrategias para que el tránsito de Párvulo a Básica no sea como un quiebre (D2)</i></p> <p><i>-debería existir un mismo lineamiento de articulación desde que los niños entran a Prekínder hasta que salen de Cuarto Medio, y que no se genere ese quiebre al transitar de Kínder a Primero Básico, de Cuarto a Quinto, de Octavo a Primero Medio. No debería ser tan marcado si es una escolaridad de doce, trece, catorce años, debería ser todo un proceso continuo (D2)</i></p>
Importancia de la articulación entre Educación Parvularia y Enseñanza Básica	<p><i>-importancia de respetar los procesos de aprendizajes de los niños según la etapa de su desarrollo en que se encuentran, en dejar que los niños jueguen, que se respete su desarrollo (E1)</i></p> <p><i>-se deben ver los contenidos que se están trabajando en primero y cuáles son los conocimientos previos que tienen estos niños para lograr el nuevo conocimiento y eso tiene que ver con la articulación (D1)</i></p>

Categoría 2: Conocimiento sobre evaluación en contexto de articulación

Subcategoría	Discurso
Conocimiento teórico específico de evaluación en contexto de articulación.	<p><i>-Conocimientos específicos así de cursos o especialidad en el tema no tengo (E1)</i></p> <p><i>-Así como específicos de evaluación en articulación no, no tengo conocimientos (E2)</i></p> <p><i>- La verdad no tengo conocimientos específicos sobre la evaluación en este proceso de articulación (D2)</i></p>
Nociones personales sobre el significado de la evaluación en contextos de articulación	<p><i>-la manera en que los niños aprenden y se les evalúa en un nivel no tiene por qué ser tan distante y diferente con la forma en que se evalúan sus aprendizajes en otro curso (E1)</i></p> <p><i>-se tiene que entender que la única manera de evidenciar aprendizajes no son las pruebas, hay listas de cotejo, hay pautas de observación, hay trabajos prácticos que hacen los niños y muchas otras alternativas más... al final es mucho más valioso el otro tipo de evaluaciones que lo que resulta de una prueba, porque la prueba es algo instantáneo, en cambio un registro de observación igual se enmarca en un contexto que responde a un proceso (E1)</i></p> <p><i>-para mi es importante que los niños al pasarles un contenido se les haga una evaluación pequeña, porque cuando los niños pasan a primero las profesoras le hacen evaluaciones y los niños no saben desenvolverse si en kínder no se han enfrentado a momentos de evaluación de ese tipo (E2)</i></p> <p><i>- creo que dentro de la articulación entre niveles la evaluación tiene que ser cualitativa, la información que se recoja de una evaluación cualitativa es muy enriquecida y es beneficiosa tanto para los niños como para nosotras mismas las profesoras y educadoras. Este tipo de evaluación debería darse a lo largo de todo el año, no solo a final de año para el informe final de cada alumno (D2)</i></p>

Importancia de la Evaluación en contexto de articulación	<p><i>-es importante para hacer una buena articulación, porque señalan evidencias de los conocimientos que tienen los niños cuando pasan a primero (E2)</i></p> <p><i>-Es muy importante porque de alguna manera te delimita el camino que tienes que seguir... es determinante en el grupo de niños a la hora de adquirir nuevos aprendizajes (D1)</i></p> <p><i>-La evaluación es muy importante en esta articulación porque te va a permitir ver los pro y los contra de lo que se hizo, va a conllevar a la larga a hacer una autoevaluación de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal e implementar mejoras para hacer un plan de acción para el año siguiente (D2)</i></p>
---	--

Categoría 3: Prácticas pedagógicas

Subcategoría	Discurso
Experiencias pedagógicas de articulación en evaluación en el aula.	<p><i>-Por mi parte me preocupo de promover distintos momentos e instrumentos de evaluación” (E1)</i></p> <p><i>-Yo me preocupo por ejemplo de preparar el ambiente, explicarles bien a los niños al momento de tener que contestar una prueba, que estén bien dispuestos, que ellos se enfrenten a la evaluación como una actividad más, para que no vean la prueba como algo que temer (E2)</i></p> <p><i>-En primero básico se ve fuertemente la articulación en las pruebas de diagnóstico, en este caso en las pruebas aplicadas dentro del PME (Plan de Mejoramiento Educativo) se nota mucho si existió o no existió articulación (D1)</i></p> <p><i>- Las pruebas de diagnóstico, los resultados de las últimas pruebas de kínder... a partir de eso se hace la unidad de reforzamiento para el primero básico (D1)</i></p> <p><i>-Este año en los Primeros Básicos promovimos la articulación en actividades evaluativas, invitamos a los niños de párvulo a participar en la evaluación de historia, donde nuestros niños de Primeros expusieron comidas típicas del territorio chileno según las diferentes zonas geográficas, y los niños de Párvulo fueron a escuchar las exposiciones y a degustar las comidas. Hicimos también la actividad del día del libro donde los alumnos de Primero fueron a contarles cuentos a los niños de Párvulo, y eso también sirve para uno porque tú evalúas cómo va la lectura de cada niño al escucharlos leer o relatar un cuento” (D2)</i></p>

<p>Experiencias técnico-pedagógicas de articulación en evaluación.</p>	<p><i>-como educadoras y docentes hemos realizado encuentros en las reuniones de ciclo...Ahí, en esas reuniones planteamos estrategias de articulación y algunas específicas en evaluación, pero yo igual creo que falta mucho, porque en general se busca subir a los niños de nivel más que bajarlos de nivel y es importante hacerlo para las dos direcciones (E1)</i></p> <p><i>- Hemos tenido muchas ganas de hacer hartas cosas, pero finalmente no las hemos podido hacer y después no hay una retroalimentación, tampoco nos autoevaluamos entonces no nos damos el tiempo de pensar si lo estoy haciendo bien, si estamos haciendo bien realmente una articulación (E2)</i></p> <p><i>- en las reuniones de ciclo hemos tocado el tema de la articulación en un par de ocasiones... Es muy volátil lo que resulta de estas reuniones y falta bajarlas a lo práctico (D1)</i></p>
<p>Necesidad de apoyo pedagógico externo al aula.</p>	<p><i>-Creo que es importante recibir apoyo desde la administración del colegio, pero también desde las políticas públicas, porque el Ministerio igual exige la cobertura de ciertos contenidos y hay que evaluar de manera muy estructurada esos contenidos (E1)</i></p> <p><i>-Yo creo que el apoyo debe venir de parte del Ministerio, desde las políticas públicas y de ahí baja a UTP del colegio preocuparse que haya una buena articulación, una buena gestión porque de repente a uno no la pesca nadie, no hay una instancia en donde podamos definir una forma de trabajo en la evaluación y decir bueno esto va a funcionar de esta manera (E2)</i></p> <p><i>- ese apoyo lo necesitamos en la ejecución de evaluación formativa de los niños... Deberíamos poner más evaluaciones de lista de cotejos, de pautas de evaluación porque ¿por qué todo el rato una prueba?. Ahí necesitamos apoyo, que en UTP comprendan y nos den los tiempos y espacios a nosotras y a los niños de realizar evaluaciones formativas. (D2)</i></p> <p><i>- el principal apoyo debe darse desde el área administrativa del colegio, porque ellos son los que al fin y al cabo toman las decisiones, uno les puede plantear tremendo panorama, pero como ellos son los que deciden, si ellos no tienen la convicción de la necesidad de articulación y así poder contar por ejemplo con lo que mencioné delante sobre un protocolo de articulación en la transición, difícil que podamos avanzar a una evaluación enmarcada en la articulación... Yo creo que recae bastante la necesidad de apoyo desde el área administrativa, desde el jefe de ciclo, jefe de UTP y dirección que son las tres unidades que toman las decisiones en este caso (D2)</i></p>

Categoría 4: Propuestas de estrategias de evaluación en contexto de articulación

Subcategorías	Discurso
Instrumentos de evaluación a aplicar en contexto de articulación.	<p><i>-Creo que en primero básico se deberían incluir los tipos de evaluaciones que se utilizan cuando son más chicos, o sea nosotras trabajamos con pautas de observación, con listas de cotejo y llegan a primero y es prácticamente soló aplicación de pruebas escritas (E1)</i></p> <p><i>-siento que igual es importante, a lo mejor que no sea tan constante, pero por ejemplo cada dos meses aplicar ese tipo de evaluación (prueba escrita), o dictados chiquititos en lenguaje o algo que me diga a mi si el niño realmente aprendió (E2)</i></p> <p><i>- Yo siento que evaluar usando pautas de evaluación se hace un poco más flexible la instancia evaluativa, en cambio la prueba escrita es mucho más rígida y provoca mayor tensión en los niños... siento que es más impersonal el tema de la prueba y eso es lo que hace el choque también (D2)</i></p>
Sugerencias en propuestas de articulación en evaluación.	<p><i>-es importante considerar en primero básico las técnicas y estrategias de enseñanza que uno utiliza en kínder mediante las cuales evalúa, con esto me refiero al juego, por ejemplo (E1)</i></p> <p><i>-el momento de la evaluación, el momento tiene que ser siempre, en cualquier actividad que esté realizando el niño uno puede dejar entrever si el niño sabe o no sabe el contenido que se está trabajando (E1)</i></p> <p><i>-que haya un ambiente propicio para poder tomar la evaluación. Dar instrucciones claras al momento de evaluar, elementos que se relacionen con la preparación de los niños para enfrentarse a una evaluación (E2)</i></p> <p><i>-Lo primero es la reunión, el consenso que se llegue en los grupos humanos y luego de eso ver los espacios, la forma de trabajar, conocer cómo trabaja el otro y de esa manera articular de la mejor forma (D1)</i></p> <p><i>-un aspecto que tiene que ver con el compromiso de los actores, de repente damos muchas ideas y al final falta aterrizarlas, concretarlas, en decir ya profesora de primero usted dijo que iba a hacer esto, esto y esto y demuéstrelo en la evidencia, y eso es la falta de compromiso nada más (D1)</i></p> <p><i>- siempre le dije a la encargada de ciclo que no existe un protocolo de articulación y debería existir... si hubiera un protocolo de articulación ésta sería mucho más factible tanto para las profesoras de Primero como para las educadoras de Párvulo, porque la articulación es algo que debe ir dándose de manera natural, vivirlo día a día, no de un momento a otro decirles a los niños que nos vamos a cambiar de sala, que es lo que se hizo acá (D2).</i></p>

4.2.2 Cuadro de análisis para niñas y niños

En el caso de los niños y niñas entrevistados, los discursos se organizan con el siguiente código numérico (0,0), donde el primer número corresponde al curso y el segundo, al niño(a) entrevistado. De manera tal que:

1,1: Kínder A, estudiante número 1

2,1: Kínder B, estudiante número 1

3,1: Primer Año Básico A, estudiante número 1

4,1: Primer Año Básico B, estudiante número 1

Por otra parte, al realizar las entrevistas mediante la técnica de foto-elicitación, se les mostraron dos fotografías a los estudiantes. Así, los paréntesis (A) y (B) representan la imagen que indican o hacen referencia durante la entrevista (Véase Anexo 3), correspondiendo con el orden en que se les han presentado las fotografías.

Categoría 1: Idea de aprendizaje

Subcategoría	Discurso
Concepción de aprendizaje	<p><i>Aprenden mejor así (B) porque están haciendo una prueba y tienen que estudiar todo lo de la prueba (1.4)</i></p> <p><i>-Aprenden mejor así (B) porque nadie los molesta cuando están haciendo la prueba (1.10)</i></p> <p><i>-Aprenden mejor en la prueba (B) porque están estudiando sentados separados y están calladitos porque están haciendo la prueba (2.7)</i></p> <p><i>-Aprenden mejor en éste (B) porque están haciendo una prueba calladitos y muy concentrados (2.8)</i></p> <p><i>-En esa (B) (aprenden mejor) porque es una prueba entonces así tienen que aprender más materia (4.4)</i></p> <p><i>-En ésta los niños aprenden mejor (B) porque las pruebas enseñan más para poder tener más inteligencia (4.7)</i></p>

<p>Intereses por el aprendizaje</p>	<p><i>-Me gusta trabajar así (B) porque me gusta hacer pruebas y estar en silencio (2.1)</i> <i>-prefiero así (B) porque ahí nadie te copia y los niños trabajan tranquilos y se concentran (2.2)</i> <i>-Me gusta hacer tareas así (B) porque ahí nadie copia a nadie y ahí el compañero no hace ruido para escuchar con atención a la tía (2.3)</i> <i>-me gusta más trabajar como esos niños (A) porque los niños usan los cuadernos, usan los cubitos para construir y pintan más entretenidos (2.5)</i> <i>-prefiero hacer pruebas (B) porque me gusta escribir en las pruebas y así estamos derechos y hay más silencio sin tanto ruido (3.6)</i> <i>-prefiero trabajar así (A) porque están todos trabajando juntos sin pelear y se están compartiendo los materiales y están aprendiendo porque le pusieron atención a la profesora y están escribiendo lo que tenían que escribir sin quejarse (3.8)</i></p>
<p>Aprendizaje significativo</p>	<p><i>-En esta de los legos (A) porque ahí se pueden divertir un poco más y escriben lo que ellos hacen y así pueden aprender mejor (3.2)</i> <i>-Aprenden mejor así (A) porque están haciendo algo que les gusta (1.8)</i> <i>-En ésta (A) porque ellos están haciendo tareas con los materiales de las cajitas y ellos pueden contar lo que están haciendo para no equivocarse y saber mejor (4.4)</i> <i>-Yo creo que aquí están aprendiendo mejor (A) porque los niños quieren aprender porque están usando los bloques sin tirarlos y así aprenden y les interesa más (3.5)</i> <i>-Creo que así (A) porque están como recién aprendiendo y la profesora les enseña qué tienen que hacer con eso y ellos pueden dibujar y eso les gusta (4.2)</i> <i>-En la que trabajan juntos (A) porque todos están realizando bien el trabajo y eso es porque les gustó y si a uno le gusta aprende mejor (4.6)</i> <i>-Yo pienso que los niños aprenden mejor así en ésta (A) porque están aprendiendo a usar materiales y pueden entretenerse cuando hacen la tarea, y no quieren que se acabe la clase porque les gusta (4.10)</i> <i>-En esa (A) porque están jugando... y si se entretienen pueden aprender mejor (2.2)</i></p>

Categoría 2: Modalidad de trabajo

Subcategoría	Discurso
Trabajo colaborativo	<p><i>-me gusta estar como ellos (A) porque estamos con más compañeros y así podemos compartir más y así nos prestábamos las cosas que no teníamos (2.1).</i></p> <p><i>-me gusta que estén sentados así (A) porque así pueden decidir y responder entre todos (2.4)</i></p> <p><i>-me gusta sentarme con más niños porque podemos hacer cosas juntos y podemos ayudar para hacer una torre entre todos (2.6)</i></p> <p><i>-me gusta más estar en grupo porque pueden trabajar con materiales y conversar un poco con los compañeros (2.9)</i></p> <p><i>-me gusta trabajar en grupo porque así es más fácil, y porque podemos estar al lado del compañero y pueden conversar de las matemáticas de lo que están aprendiendo (3.4)</i></p> <p><i>-En ésta (A) los niños están en clases y están sumando y restando con los legos y anotan las sumas en su cuaderno. Están haciéndolo en grupo y así se ayudan entre todos si alguien le cuesta más (3.7)</i></p> <p><i>-los niños están trabajando en grupo y eso es más entretenido (4.7)</i></p> <p><i>-Me gusta más trabajar como estos niños (A) porque es muy entretenido armar bloques y escribir la cantidad de bloques que armas y hacer muchas cosas entretenidas con los demás (4.9)</i></p> <p><i>Así (A) porque están concentrados en lo que están haciendo y si uno se equivoca no importa porque los compañeros lo pueden ayudar y así a todos los del grupo les va bien y aprenden bien (3.3)</i></p> <p><i>Aquí (A) porque lo están haciendo bien y están en equipo y así pueden aprender más porque si uno no sabe el otro le ayuda a explicarlo (3.9).</i></p>
Trabajo individual	<p><i>-Cuando estamos así (B) no podemos conversar (2.7)</i></p> <p><i>-Me gusta trabajar así (B) porque me gusta estudiar en hojas de prueba porque siento que estoy calladito y los demás también están calladitos y así me puedo concentrar (2.8)</i></p> <p><i>-así (B) los niños hacen pruebas y estudian materias de lo más bien (4.4)</i></p> <p><i>-en esta (B) no pueden compartir sus ideas, deben responder solos la prueba (4.5)</i></p> <p><i>-no a todos los niños les gusta las pruebas (B) porque se tienen que estar callados todo el rato (1.9)</i></p>

Categoría 3: Material Educativo

Categoría	Discurso
Material concreto	<p><i>-Prefiero trabajar así como ellos (A) porque así puedes aprender más con esas cosas (señala material concreto) y es más divertido (1.6)</i></p> <p><i>-Me gusta más como era antes, así como ésta (A) porque me gustan los legos y los materiales que hay en las cajas de la sala donde estábamos antes, y es más entretenido porque los niños pueden jugar (2.7)</i></p> <p><i>-A veces podemos jugar y hacemos sumas con los legos y contamos y es más divertido con eso (3.1)</i></p> <p><i>-Me gusta más trabajar de esta manera (A) porque me gusta hacer las tareas de matemáticas con legos (3.4)</i></p> <p><i>-En matemáticas trabajamos con esos bloques y juntamos las decenas y las unidades (3.6)</i></p> <p><i>-me gusta trabajar con tomar las cosas para contar y aprender (4.6)</i></p> <p><i>-me gusta armar cosas con bloques y jugar con esos materiales para aprender (4.8)</i></p> <p><i>-a los niños les gusta estar usando esas cosas como legos, están aprendiendo más entretenidos (1.3)</i></p> <p><i>-los niños están haciendo tareas con lápiz y con cuaderno (A) y aprenden mejor con esas cosas (material concreto) (2.4)</i></p>
Uso solo de lápiz y papel	<p><i>-me gusta hacer pruebas, me gusta encerrar alternativas y escribir mi nombre y las respuestas en la prueba (3.2)</i></p> <p><i>-aquí con lápiz y hojas para escribir (B) están todos concentrados y así están aprendiendo mejor también (2.4)</i></p> <p><i>-cuando hacen la prueba pueden seguir aprendiendo cada vez más cada vez que les toca otra página (2.9)</i></p> <p><i>-en ésta (B) no aprenden tan bien porque sólo están haciendo la prueba (3.8)</i></p> <p><i>-En la otra (B), están haciendo una prueba porque están todos callados con lápiz y goma y sacapuntas y están concentrados, sólo están mirando su prueba y no al compañero (3.10)</i></p>

Categoría 4: Articulación entre niveles

Subcategoría	Discurso
<p>Trabajo en educación parvularia</p>	<p><i>-Nosotros trabajamos más así (B) porque dibujamos en las hojas de prueba y escribimos (1.2)</i> <i>-hacemos mucho rato pruebas (1.5)</i> <i>-Trabajamos como ésta (B) porque siempre estamos concentrados, escribimos el nombre en la prueba y nos sentamos así (1.10)</i> <i>-ahora siempre hacemos pruebas (2.1)</i> <i>-Trabajamos como ellos (B) porque hacemos lo mismo y nos sentamos así derechitos (2.2)</i> <i>-Hacemos más tareas así (B) porque a veces hacemos pruebas y tareas como en hojas blancas. (2.3)</i> <i>-Lo hacemos como así (B) porque hicimos una prueba y ahí no se puede jugar (1.5)</i> <i>-Trabajamos como ésta (B) porque nosotros igual hacemos pruebas separados, y tenemos que estar muy concentrados como ellos (2.9)</i></p>
<p>Trabajo en educación básica</p>	<p><i>-trabajamos de las dos formas (A y B) porque cuando hacemos matemáticas a veces nos prestan los legos y cuando hacemos pruebas estamos callados como los niños de ahí (B) (3.1)</i> <i>-Hacemos actividades de las dos formas (A y B) porque nosotros hacemos pruebas solos y a veces trabajamos en grupos (3.3)</i> <i>-Hacemos cosas así (A) y así (B) porque me acuerdo que la tía nos decía armen tres decenas y nosotros trabajábamos así (A) y podemos ayudarnos, pero a veces en prueba no podemos conversar y ahí trabajamos así (B) (3.5)</i> <i>-Trabajamos de las dos formas (A) y (B) porque usamos bloques para contar del uno al diez y más números, y también hacemos pruebas (3.9)</i> <i>-Trabajamos más parecido a ellos (A) porque tenemos que escribir y hacemos pruebas (4.3)</i> <i>-Trabajamos más como ellos (B) porque a veces hacemos pruebas. Ah, pero también a veces estamos así (A) porque trabajamos juntos en grupo cuando la tía nos dice que podemos trabajar en grupo. (4.5)</i> <i>-a veces nos juntamos a trabajar con los demás, y otras veces hacemos las tareas solos callados (4.9)</i> <i>-A veces trabajamos así (A) con materiales y nos sentamos juntos y a veces hacemos tareas así (B) (4.10)</i></p>

Experiencias de articulación en el trabajo en aula	<p><i>-cuando nos cambiamos de sala nos separamos, antes trabajábamos juntos, pero ya no (1.6)</i></p> <p><i>-Antes no hacíamos pruebas, ahora sí (2.1)</i></p> <p><i>-En el kínder de antes (antes de hacer la transición a la sala de Primero Básico) trabajábamos más con legos y nos sentamos así (A), ahora no, ahora nos ponemos así (B) y escribimos puras tareas. (2.6)</i></p> <p><i>-Antes estábamos en grupo, pero ahora cuando nos cambiamos de sala ya no, nos cambiaron para la sala de Primero para que viéramos como era Primero. (2.7)</i></p> <p><i>-A veces trabajábamos en grupo como ellos (A) como cuando pasamos a primero y nos sentábamos casi siempre así, y era divertido trabajar con mis compañeros (3.8)</i></p>
---	--

4.2.3 Cuadro de análisis para observación de clases

Los registros descritos en cada categoría corresponden a observaciones realizadas en los siguientes niveles:

NT2-1: Nivel Transición 2- Kínder A

NT2-2: Nivel Transición 2- Kínder B

1°A: Primer Año Básico A

1°B: Primer Año Básico

Categoría 1: Contexto educativo

Subcategoría	Registro
Disposición de puestos de trabajo	<p>-Los alumnos han realizado cambio de sala, en una actividad de transición realizada cada año, donde los alumnos de Transición 2 comienzan a habituarse a la sala de Primero Básico que usarán el año siguiente. Se inicia la observación una vez que están los alumnos sentados en grupos de a cuatro dispuestos a escuchar a la educadora (NT2-1)</p> <p>-Los alumnos se encuentran sentados en tres hileras de a dos, cada uno con lápiz mina y goma fuera del estuche, mirando hacia el pizarrón en la sala que han pasado a ocupar dentro del contexto de preparación para pasar a Primero Básico (NT2-1)</p> <p>-Estando todos los alumnos sentados en su puesto, la educadora les muestra cómo deben mantenerse en “posición de prueba”. Les pide a los niños que separen sus bancos que están dispuestos de a dos frente a, pizarrón quedando en hileras de a uno (NT2-2)</p> <p>-...la profesora les pide deshacer grupos en los que están sentados y ubicarse en tres hileras de tres niños uno al lado de otro, mirando hacia el pizarrón (1°A)</p> <p>-Los alumnos ingresan al aula al inicio de la jornada. La docente espera que se acomoden en sus puestos en tres columnas de a tres niños de frente al pizarrón y tras saludarlos les solicita mantener solo el estuche sobre sus puestos para iniciar la prueba coeficiente 2 de matemáticas (1°B)</p>
Agente educativo	<p>-...la educadora repite alguna de las palabras nombradas y ofrece el plumón a un niño para que escriba la “p” en el pizarrón. El niño marca otra consonante y la educadora pregunta a los niños si está bien o hay que corregir, varios niños gritan que esa no es y la educadora escoge otro niño quién si lo hace correctamente (NT2-1)</p> <p>-La educadora se da cuenta que hay un niño que avanzó al siguiente ítem y le dice que se espere, que ella dará la indicación de cuando pasar a la siguiente pregunta para explicarla para todos y no se confunda (NT2-2)</p> <p>-Tras cada número dictado la docente observa que estén anotando la cifra donde corresponde. Al terminar de dictar los 8 números la docente los vuelve a mencionar. Un alumno comienza a nombrar los números con ella y la docente se detiene, le pide silencio y recuerda que sólo ella está hablando (1°B)</p>

Categoría 2: Material Educativo

Subcategoría	Registro
Uso de material concreto	<p>-La educadora muestra los cuerpos geométricos en material concreto y los menciona con el nombre que le corresponde a cada uno, preguntando a cuál se asimila de los presentes en el libro. Los niños van respondiendo juntos (NT1-1)</p> <p>-La profesora va llamando de a uno a los alumnos a su escritorio con los materiales solicitados para la evaluación: pelota plástica con contorno de países del planeta, plumón y linterna (1°A)</p>
Uso de guías, libros o cuadernos	<p>-La educadora comienza la clase invitando a los niños a sacar su texto de estudio, escribe el número de la página a trabajar en la pizarra y los motiva a encontrar cada uno la página en su libro (NT2-1)</p> <p>-Los alumnos se encuentran trabajando en el libro de ciencias naturales, realizando actividades sobre lo que han aprendido respecto al ciclo del día y la noche (1°A)</p>
Uso de pizarra	<p>-La educadora comienza la clase proyectando poema en la pizarra, recuerda a los alumnos que es un poema que ya conocen mientras los niños comienzan a recitarlo (NT2-1)</p> <p>-Mientras la técnico del nivel reparte las pruebas dejándolas en cada puesto, la educadora proyecta la prueba en el pizarrón (NT2-1)</p> <p>-La educadora comienza la clase escribiendo 4 palabra en la pizarra: rinoceronte, paloma, sol y camarote. Los niños desde el puesto ven lo que la educadora escribe y algunos hacen el intento de leer. La educadora pide silencio y solicita que todos miren las palabras que escribió para leerlas entre todos guiados por la lectura que hace ella (NT2-2)</p> <p>-Mientras los niños se reparten las pruebas la educadora proyecta la prueba en la pizarra e indica a los niños escribir cada uno su nombre en el lugar que corresponde (NT2-2)</p>

Categoría 3: Modalidad de trabajo

Subcategoría	Registro
Trabajo colaborativo	<p>-La educadora muestra los cuerpos geométricos en material concreto y los menciona con el nombre que le corresponde a cada uno, preguntando a cuál se asimila de los presentes en el libro. Los niños van respondiendo juntos (NT2-1)</p> <p>-Los alumnos mencionados se dirigen adelante y desde el pizarrón comienzan a interpretar frente al curso la canción del burrito sabanero. La docente va dando indicaciones para que canten de a uno, de a dos o todo el grupo a la vez, mediante señas que los alumnos conocen ya que responden correctamente a estas indicaciones (1°B)</p>
Trabajo individual	<p>-La educadora comunica a los niños que realizarán una actividad donde deben poner mucha atención y estar en silencio porque es individual y cada uno debe responder lo que sabe. Mientras la técnico del nivel reparte las pruebas dejándolas en cada puesto, la educadora proyecta la prueba en el pizarrón (NT2-1)</p> <p>-Un niño reclama no tener prueba, la educadora lo mira y le dice que no tiene porque él no asistió el día de ayer, le explica que iniciaron la prueba, que se hace solito, en silencio mientras ella muestra en la pizarra cada pregunta y las explica, pero nadie puede contestar en voz alta (NT2-1)</p> <p>-La técnico del nivel corrobora que todos estén contestando la prueba individualmente y alienta a responder a quienes se han atrasado en comenzar (NT2-2)</p> <p>-Luego la profesora señala que a partir de ese momento deben permanecer en silencio desarrollando sus pruebas individualmente (1°A)</p> <p>-La alumna le pregunta si es suma o resta a lo que la docente responde que no puede decirle durante la prueba. La alumna se acerca a un compañero indicándole el ejercicio que le mostró a la profesora. La profesora se percata del accionar de la alumna y le dice que se siente de inmediato en su puesto a resolver la prueba solita o se la retirará (1°B)</p>

Categoría 4: Tipo de evaluación por funcionalidad

Subcategoría	Registro
Evaluación formativa	<p>-La educadora va preguntando de a uno como suena las letras p y s con diferentes vocales, cada vez que un niño contesta correctamente lo invita a guardar sus cosas en silencio para comenzar a arreglarse para ir a casa. La educadora media en caso de alumnos que presenten dificultades para leer las silabas que señala (NT2-1)</p> <p>-La educadora alcanza a revisar a ocho niños, orientando individualmente, mientras se alarga la fila de niños que se acercan a mostrar su libro (NT2-1)</p> <p>-...Un alumno pregunta cuándo pasarán a primero y la educadora le responde que de vuelta de vacaciones, pero primero deben responder esta prueba para saber cuánto saben para pasar a primero (NT2-2)</p> <p>-La educadora invita al niño al pizarrón a contar junto a ella las silabas, siguiendo la lectura de la palabra en la pizarra con su correspondiente separación silábica. El niño sigue la indicación y logra hacerlo correctamente. La educadora lo felicita (NT2-2)</p>
Evaluación sumativa	<p>-Tras volver de recreo, la educadora dispone a los alumnos para continuar la prueba que comenzaron a realizar el día anterior, donde completaron hasta el ítem número 5 de 9 (NT2-1)</p> <p>-El curso de la jornada de la tarde comienza a realizar la evaluación final de los núcleos de aprendizaje Relación con el medio natural y cultural y Relación lógico-matemática (NT2-2)</p> <p>-Mientras los niños realizan la actividad hay un alumno con la profesora que está realizando la evaluación, apuntando la luz de la linterna sobre una zona de la pelota plástica que representa un lugar del planeta. La profesora está con la rúbrica de evaluación en mano y va anotando puntajes en cada ítem según la conversación que mantiene con el alumno y las respuestas entregadas (1°A)</p> <p>-El curso se encuentra en periodo de evaluaciones coeficiente 2. En este contexto deben realizar la prueba de lenguaje elaborada por las profesoras que imparten la asignatura en los primeros básicos, en la cual se abordan contenidos vistos durante el semestre (1°A)</p> <p>-La docente espera que todos estén listos para recibir la prueba de ciencias naturales coeficiente 2, la cual consta de cuatro planas de 30 preguntas de alternativas, donde se evalúan contenidos revisados en el semestre respecto a las propiedades de los materiales, el ciclo del día y la noche y las estaciones del año (1°B)</p>

4.3 Relación e interpretación

La articulación pedagógica entre los niveles que comprenden el último año de educación parvularia y el primer año de enseñanza básica ha sido una constante preocupación dentro de los procesos de reforma educacional desde el retorno de la democracia (MINEDUC, 2016). Así, diversos estudios han evidenciado la necesidad de desarrollar experiencias pedagógicas en los educandos, enmarcadas en una transición pertinente y exitosa a fin de promover una continuidad natural en la promoción de los niños(as) de un nivel a otro.

Una de las aristas pedagógicas que atañen a este proceso de articulación es la evaluación educativa, abordada en el presente estudio desde la concepción de “Evaluación para el aprendizaje”, la cual mantiene el propósito de explorar las capacidades de dicho aprendizaje y señalar los pasos a seguir para fomentarlo, orientándose hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos (MINEDUC, 2006).

Sin embargo, tal como se ha expuesto en la antesala a la investigación en terreno, a nivel investigativo es poca o vaga la evidencia que existe respecto a procesos evaluativos implementados bajo una mirada articuladora entre los niveles de párvulo y enseñanza básica.

Esta necesidad de implementar un proceso evaluativo enfocado en una propuesta de articulación es la que se evidencia en el discurso y las observaciones realizadas a lo largo del estudio. Educadoras y docentes reconocen la importancia de articular ambos niveles y manifiestan mantener debilidades en torno a la evaluación que se está realizando con los estudiantes. En torno a esta situación es que, en un primer análisis realizado tras la lectura del discurso de docentes y educadoras, se han creado las categorías definidas al inicio del capítulo:

Categoría 1: Articulación entre niveles

Categoría 2: Conocimiento sobre evaluación en contexto de articulación

Categoría 3: Prácticas pedagógicas

Categoría 4: Propuestas de estrategias de evaluación en contexto de articulación

Estas categorías se vinculan lógicamente de la siguiente manera:

El reconocimiento de la importancia de la articulación entre niveles es un tema de interés para educadoras y docentes del establecimiento educacional toda vez que mencionan el conocimiento que poseen respecto a la temática. Así, en la primera categoría relacionan la articulación con la continuidad lógica entre un nivel y otro, concordando con lo expuesto en el informe de Transiciones y Articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica del MINEDUC (2016).

Una de las docentes de Primer Año Básico indica que *“la articulación consiste en la implementación de estrategias para que el tránsito de Párvulo a Básica no sea como un quiebre”* (Docente 1º Básico B). Mientras que para la educadora de Kínder A *“la articulación debería ser progresiva y bidireccional, que los niños de básica continúen trabajando bajo estrategias que se usan en prebásica”* (Educadora NT2- Kínder A).

Del mismo modo, educadoras y docentes coinciden en atribuir gran importancia al proceso de articulación. Cabe señalar que la importancia atribuida la describen según las propias nociones que mantiene cada una de ellas respecto a este proceso.

Lo anteriormente señalado queda ejemplificado cuando una de las educadoras de párvulo relaciona la importancia de la articulación de niveles con el respeto de las etapas de desarrollo de los educandos, sin dejar de reconocer la importancia del juego en el aprendizaje, tal como lo menciona Peralta (2006) al expresar la necesidad de considerar el aprendizaje lúdico en el proceso de articulación para facilitar la transición de una etapa a otra.

Al respecto, la educadora señala que la articulación tiene que ver con *“la importancia de respetar los procesos de aprendizajes de los niños según la etapa de su desarrollo en que se encuentran, en dejar que los niños jueguen, que se respete su desarrollo”* (Educadora NT2- Kínder A). Mientras que para la docente de Primer Año Básico existe una importancia que persigue un interés relacionado con el manejo de contenidos de los alumnos que ingresan a la Enseñanza Básica, mencionando que en un proceso de articulación *“se deben ver los contenidos que se están trabajando en Primero y cuáles son los conocimientos previos que*

tienen estos niños para lograr el nuevo conocimiento y eso tiene que ver con la articulación”
(Docente 1°Básico A).

En este primer análisis ya es posible dar cuenta la necesidad de definir en conjunto la forma de trabajar la articulación entre educadoras y docentes de los distintos niveles, tal como lo señala Gajardo (2010), para así poder abordar el proceso evaluativo desde una misma mirada.

La información contenida en la primera categoría deja en evidencia que los conocimientos de articulación se han adquirido en forma individual, sin que exista una idea compartida respecto a la implementación de un proceso articulador. No obstante, ya al entrar en el análisis de la segunda categoría, referida al conocimiento sobre evaluación en contexto de articulación, se expresa el desconocimiento específico que mantienen educadoras y docentes respecto al tema en el ámbito evaluativo.

A pesar de que se asume tal desconocimiento, las entrevistadas señalan cada una desde su propia perspectiva, las nociones personales sobre la evaluación en contexto de articulación. Dando a entender que la importancia otorgada a la evaluación varía entre educadoras y docentes, según las ideas personales que mantiene cada una de ellas al respecto.

Así, la educadora de NT2- Kínder A menciona que *“la manera en que los niños aprenden y se les evalúa en un nivel no tiene por qué ser tan distante y diferente con la forma en que se evalúan sus aprendizajes en otro curso”*, haciendo pronta alusión a la prevalencia de evaluaciones escritas que se les aplican a los estudiantes al ingresar a la Enseñanza Básica. Al respecto señala que *“se tiene que entender que la única manera de evidenciar aprendizajes no son las pruebas... al final es mucho más valioso el otro tipo de evaluaciones que lo que resulta de una prueba, porque la prueba es algo instantáneo, en cambio un registro de observación igual se enmarca en un contexto que responde a un proceso”* (Educadora de Párvulos NT2- Kínder A).

En esta misma categoría, la docente de Primero Básico B hace referencia a un tipo de evaluación formativa que debiera llevarse a cabo en un contexto de articulación, otorgando además relevancia al carácter cualitativo de la evaluación: *“creo que dentro de la articulación entre niveles la evaluación tiene que ser cualitativa, la información que se recoja de una*

evaluación cualitativa es muy enriquecida y es beneficiosa tanto para los niños como para nosotras mismas las profesoras y educadoras. Este tipo de evaluación debería darse a lo largo de todo el año, no solo a final de año para el informe final de cada alumno”.

El discurso de la docente, expuesto en el párrafo anterior, se condice con la valoración otorgada a la evaluación formativa por parte de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), la cual justamente se enfoca en el proceso de aprendizaje y del desarrollo de evaluaciones durante este proceso, sin concebirla como una instancia propia del cierre de un contenido, unidad o ciclo.

Por otra parte, está el discurso de la educadora de NT2- Kínder B que se enmarca desde otra arista, haciendo referencia a la evaluación sumativa de tipo escrita como un aspecto a considerar dentro del proceso de articulación. En este sentido señala: *“para mi es importante que los niños al pasarles un contenido se les haga una evaluación pequeñita, porque cuando los niños pasan a primero las profesoras le hacen evaluaciones y los niños no saben desenvolverse si en kínder no se han enfrentado a momentos de evaluación de ese tipo”.*

El discurso señalado guarda estrecha relación con la cuarta categoría construida para los registros de observación de clase, donde se registró el tipo de evaluación que se realiza en los niveles de NT2 y Primero Básico. Ocasión que da cuenta que antes de ingresar a Primer Año Básico los estudiantes de NT2 rinden una evaluación, con formato de prueba escrita de carácter sumativa, similar a las que se le aplican en Enseñanza Básica, donde se evalúan los aprendizajes trabajados durante el semestre.

Continuando, educadoras y docentes mencionan la importancia de la evaluación en el contexto de articulación, considerándola necesaria para saber si los niños(as) han adquirido los conocimientos necesarios para transitar de un nivel a otro y organizar el camino a seguir en base a la manera en que se ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje. Así la educadora de NT2- Kínder B indica que desarrollar la evaluación dentro de un contexto de articulación *“es importante para hacer una buena articulación, porque señalan evidencias de los conocimientos que tienen los niños cuando pasan a Primero”.* Mientras que la docente de Primero Básico A aduce que *“es muy importante porque de alguna manera te delimita el*

camino que tienes que seguir... es determinante en el grupo de niños a la hora de adquirir nuevos aprendizajes”.

En lo que respecta a la tercera categoría, Prácticas pedagógicas, educadoras y docentes aluden a diferentes instancias en que han promovido una evaluación dentro de un contexto de articulación según su parecer. De este modo, la educadora de NT2-Kínder B y la docente de Primero Básico A relacionan en forma inmediata la evaluación con el tipo de prueba escrita, utilizada para evidenciar los niveles de logro de los estudiantes mediante los conocimientos adquiridos. En este sentido, ambas refieren a la evaluación sumativa al dar importancia a la valoración de cuánto han aprendido los estudiantes, cuánto saben, mediante la valoración de sus procesos a través de la aplicación de instrumentos (UCEN, 2017).

En su discurso, la educadora de NT2- Kínder B menciona promover una evaluación en contexto de articulación, preparando el ambiente adecuado para el desarrollo de una prueba: *“Yo me preocupo por ejemplo de preparar el ambiente, explicarles bien a los niños al momento de tener que contestar una prueba, que estén bien dispuestos, que ellos se enfrenten a la evaluación como una actividad más, para que no vean la prueba como algo que temer”.*

Por su parte, la docente de Primero Básico A afirma que la experiencia propia de una evaluación en contexto de articulación se da al aplicar las pruebas de diagnóstico, señalando que *“en Primero Básico se ve fuertemente la articulación en las pruebas de diagnóstico, en este caso en las pruebas aplicadas dentro del PME (Plan de Mejoramiento Educativo)”*, agregando que a partir del resultado de esas evaluaciones se planifica la unidad de reforzamiento de Primer Año Básico.

Desde otro punto de vista, se encuentran los discursos de la educadora de NT2-Kinder A, quien hace referencia a la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación y diferentes momentos en que lleva a cabo el proceso evaluativo dentro de un contexto de articulación: *“me preocupo de promover distintos momentos e instrumentos de evaluación”*, siendo coherente con el ideal de evaluación expuesto por Condemarín (2000), al señalar que la idea es evaluar desde diversas situaciones cotidianas, bajo una evaluación auténtica, definido como un proceso integral y natural del aprendizaje.

A lo anterior, se añade el discurso de la docente de Primer Año Básico B, quien considera relevante que ambos niveles (NT2 Y Primero Básico) compartan instancias evaluativas en momentos cotidianos. De esta manera, dentro de las experiencias donde señala haber promovido una evaluación en contexto de articulación menciona: *“Este año los Primeros Básicos invitamos a los niños de párvulo a participar en la evaluación de historia, donde nuestros niños de Primeros expusieron comidas típicas del territorio chileno según las diferentes zonas geográficas, y los niños de Párvulo fueron a escuchar las exposiciones y a degustar las comidas. Hicimos también la actividad del día del libro donde los alumnos de Primero fueron a contarles cuentos a los niños de Párvulo”* (Docente 1ºBásico B).

Este discurso de la docente se enmarca plenamente en una de las propuestas mencionadas en el decreto ley 373 “Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica” (Decreto N°373, 2017), al sugerir el desarrollo de instancias en conjunto entre ambos niveles, promoviendo la articulación y fortaleciendo además la convivencia entre los estudiantes dentro del establecimiento.

Para continuar, en lo que respecta las experiencias técnico-pedagógicas de articulación en evaluación y la necesidad de apoyo pedagógico externo al aula, los discursos de educadoras y docentes coinciden con las conclusiones expuestas por Iturriaga (2016), al manifestar la falta de apoyo de parte del equipo de gestión educativa dentro del establecimiento. Tanto la autora, como las profesionales entrevistadas en la presente investigación consideran que no se ha asumido un trabajo curricular que permita aunar criterios en torno a la articulación entre NT2 y Primero Básico, sin que existan los espacios necesarios para la reflexión y la puesta en común respecto a la forma de desarrollar esta articulación.

A modo de ejemplo se expone el discurso de la educadora de Primero Básico A, al indicar que *“en las reuniones de ciclo hemos tocado el tema de la articulación en un par de ocasiones... Es muy volátil lo que resulta de estas reuniones y falta bajarlas a lo práctico”*. Mientras que, el discurso de la educadora de NT1- Kínder A expresa que en las reuniones técnico-pedagógicas que se han realizado *“planteamos estrategias de articulación y algunas específicas en evaluación, pero yo igual creo que falta mucho, porque en general se busca*

subir a los niños de nivel más que bajarlos de nivel y es importante hacerlo para las dos direcciones”, subyaciendo la noción de articulación bajo una mirada de continuidad en función a la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas.

Lo anteriormente señalado se relaciona directamente con la última categoría referida a las Propuestas de estrategias de evaluación en contexto de articulación. En efecto, la docente de Primero Básico A es concluyente al señalar que desde su visión es crucial contar con reuniones técnico-pedagógicas que permita el intercambio de ideas y experiencias entre educadoras y docentes: *“lo primero es la reunión, el consenso que se llegue en los grupos humanos y luego de eso ver los espacios, la forma de trabajar, conocer cómo trabaja el otro y de esa manera articular de la mejor forma”.*

Se adhiere a la idea desarrollada, la propuesta de la Docente de Primero Básico B, quien habla de la necesidad de contar con un protocolo de articulación: *“si hubiera un protocolo de articulación ésta sería mucho más factible tanto para las profesoras de Primero como para las educadoras de Párvulo, porque la articulación es algo que debe ir dándose de manera natural, vivirlo día a día, no de un momento a otro decirles a los niños que nos vamos a cambiar de sala, que es lo que se hizo acá”.*

El último discurso expuesto evidencia una comprensión del proceso de articulación tal como lo describe en el marco teórico de la presente investigación, al hablar nuevamente de la progresión coherente del aprendizaje en los educandos, siendo oportuno crear puentes entre niveles, que ofrezcan mayores alternativas para el desarrollo y aprendizaje de los educandos (Arenas, Fuentes, Murúa y Torres 2004; Rodríguez y Turón, 2007; Iturriaga, 2016 & MINEDUC, 2016).

Por otra parte, la necesidad de apoyo externo que demandan educadoras y docentes hace mención tanto a la incidencia de la administración educativa y la Unidad Técnico Pedagógica dentro del establecimiento, como a la labor del Ministerio de Educación y las políticas educativas. Así lo señalan las educadora de NT2- Kínder A y Kínder B respectivamente: *“creo que es importante recibir apoyo desde la administración del colegio, pero también desde las políticas públicas, porque el Ministerio igual exige la cobertura de ciertos*

contenidos y hay que evaluar de manera muy estructurada esos contenidos”, “yo creo que el apoyo debe venir de parte del Ministerio, desde las políticas públicas y de ahí baja a UTP del colegio preocuparse que haya una buena articulación”.

Finalmente, se relaciona el discurso de la tercera categoría referido a las necesidades de apoyo pedagógico, con el tipo de instrumentos de evaluación a aplicar en un contexto de articulación correspondiente a la cuarta categoría (Propuestas de estrategias de evaluación en contexto de articulación). Las entrevistadas expresan requerir apoyo de la Unidad Técnico Pedagógica, siendo una de las labores de esta Unidad orientar discusiones sobre aspectos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, involucrando la evaluación (Rodríguez, 2011), Al manifestar esta necesidad de apoyo se comprende que exista poca claridad respecto a los instrumentos evaluativos que debieran utilizarse bajo una mirada articuladora entre los niveles en cuestión.

Así pues, educadoras y docentes entregan opiniones variadas sobre el tipo de instrumentos que debieran aplicarse en un escenario de articulación. En los discursos categorizados, la educadora de NT2-Kínder A y la docente de Primero B, consideran pertinente utilizar instrumentos evaluativos diferentes a las evaluaciones escritas utilizadas en Primer Año Básico: *“creo que en primero básico se deberían incluir los tipos de evaluaciones que se utilizan cuando son más chicos, o sea nosotras trabajamos con pautas de observación, con listas de cotejo y llegan a Primero y es prácticamente sólo aplicación de pruebas escritas”* (Educadora NT2-Kínder A).

Desde otra perspectiva, la educadora de NT2- Kínder B, apuesta por aplicar instrumentos evaluativos que direccionen a los educandos al desarrollo de evaluaciones escritas que den cuenta del nivel de logro de los aprendizajes: *“siento que igual es importante, por ejemplo, cada dos meses aplicar ese tipo de evaluación (prueba escrita), o dictados chiquititos en lenguaje...”*, volviendo a poner el foco de interés en la función sumativa de la evaluación.

Para cerrar el análisis del discurso de educadoras y docentes, resulta apropiada la aseveración realizada por la educadora de NT2- Kínder A, al señalar que el momento de la evaluación debe darse constantemente en el día a día de la jornada educativa *“en cualquier actividad*

que esté realizando el niño uno puede dejar entrever si el niño sabe o no sabe el contenido que se está trabajando”, enfocándose en el tipo de evaluación de proceso que describe Casanova (1998) al hablar de la evaluación según su temporalización, y que sería pertinente aplicar en una propuesta de articulación.

Asimismo, se destaca la reflexión realizada por la docente de Primer Año Básico A, quien otorga responsabilidad a los compromisos docentes adquiridos para poder desarrollar una articulación efectiva entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año de Educación Básica. En función a esto señala: *“de repente damos muchas ideas y al final falta aterrizarlas, concretarlas, en decir ya profesora de primero usted dijo que iba a hacer esto, esto y esto y demuéstrela en la evidencia, y eso es la falta de compromiso nada más. Esta reflexión se relaciona con el discurso de la Educadora de NT2-Kínder B, encasillado en la tercera categoría vinculada con las prácticas pedagógicas, donde expresa: “hemos tenido muchas ganas de hacer hartas cosas, pero finalmente no las hemos podido hacer y después no hay una retroalimentación, tampoco nos autoevaluamos entonces no nos damos el tiempo de pensar si lo estoy haciendo bien, si estamos haciendo bien realmente una articulación”.*

Este último apartado se direcciona hacia lo que debería contemplar una práctica evaluativa en un proceso de articulación, otorgando el lugar necesario para la reflexión pedagógica y la autoevaluación del quehacer educativo, tal como se aborda el concepto de “Evaluación para el aprendizaje” desarrollado en el marco teórico del presente estudio.

Continuando con el análisis, se presentan a continuación las categorías construidas para el discurso de niños y niñas entrevistados:

Categoría 1: Idea de aprendizaje

Categoría 2: Modalidad de trabajo

Categoría 3: Material Educativo

Categoría 4: Articulación entre niveles

Para dar inicio al presente análisis se recuerda que la entrevista se ha realizado en base a la foto-elicitación, mediante la observación de dos fotografías presentadas a los estudiantes, una donde aparecen niños sentados en grupo manipulando material concreto y trabajando a la vez con sus cuadernos y otra donde se observan estudiantes sentados en hileras individualmente, uno tras otro. Para facilitar la lectura, análisis e interpretación de la información se ha utilizado el código (A) para referir a la primera imagen, y el código (B), para aludir a la segunda fotografía (Véase Anexo 3).

De las preguntas realizadas a los estudiantes, se comienza por extraer la idea que mantienen sobre el aprendizaje señalando en qué situación se aprende mejor, correspondiendo a la primera categoría. Tras observar las fotografías la mayoría de los niños(as) entrevistados aduce que hay mejor aprendizaje cuando los estudiantes se encuentran realizando una actividad individual, prediciendo varios de ellos que esa actividad se trata de una “prueba” (A).

Algunas de las respuestas de los estudiantes surgen a partir de la asociación que realizan entre el instrumento evaluativo, tras señalar ellos mismos que la segunda fotografía se trata del rendimiento de una prueba, y la cantidad de conocimientos que deben manejar para rendir la evaluación: *“Aprenden mejor así (B) porque están haciendo una prueba y tienen que estudiar todo lo de la prueba”* (Estudiante n°4, NT1-Kínder A), *“En esa (B) (aprenden mejor) porque es una prueba entonces así tienen que aprender más materia”* (Estudiante n°4, Primero Básico B).

Sumado a lo anterior, existe otra asociación que hacen los niños(as), refiriendo al ambiente generado en las escenas observadas, vinculando el silencio, concentración y disposición individual de los estudiantes con un mejor aprendizaje. Ejemplos de estos casos son los que se exponen a continuación: *“Aprenden mejor así (B) porque nadie los molesta cuando están haciendo la prueba (Estudiante n°10, NT2- Kínder A)”*, *“Aprenden mejor en éste (B) porque están haciendo una prueba calladitos y muy concentrados (Estudiante n°8, Primero Básico B)”*, *“Aprenden mejor en la prueba (B) porque están estudiando sentados separados y están calladitos porque están haciendo la prueba (Estudiante n°7, NT2- Kínder B)”*.

El último discurso da cuenta de la atribución que otorgan los estudiantes a la forma en que se encuentran ubicados sus puestos de trabajo dentro del aula, existiendo una relación con la modalidad de trabajo correspondiente a la tercera categoría. En ella se encasillan discursos de algunos estudiantes que inmediatamente vinculan el trabajo individual, en silencio y ordenados con un momento evaluativo, específicamente al desarrollo de una prueba escrita: *“trabajamos solos a veces, como cuando hacemos las pruebas”* (Estudiante n°4, Primero Básico A), *“cuando estamos así (B) no podemos conversar”* (Estudiante n°7, NT2-Kínder B), *“no a todos los niños les gusta las pruebas (B) porque se tienen que estar callados todo el rato”* (Estudiante N°9, NT2-Kínder A).

De lo expuesto, se desprende la forma en que los niños prefieren aprender, aludiendo a la subcategoría de interés por el aprendizaje, donde nuevamente los estudiantes manifiestan su preferencia según el ambiente generado. Así, los estudiantes que se sienten más cómodos con el trabajo silencioso expresan discursos del tipo: *“prefiero trabajar como ellos (B) porque así aprendo con las hojas de la prueba y no me desconcentro”* (Estudiante N°9, NT2-Kínder A), *“me gusta trabajar así (B) porque me gusta hacer pruebas y estar en silencio”* (Estudiante n°1, NT2- Kínder A), *“prefiero hacer pruebas (B) porque me gusta escribir en las pruebas y así estamos derechitos y hay más silencio sin tanto ruido* (Estudiante n°6, Primero Básico A).

En paralelo, hay quienes prefieren trabajar en grupo y con material concreto, relacionándose esta primera categoría, con la modalidad de trabajo y material educativo, correspondiendo a la segundo y tercera categoría respectivamente. Ejemplos de esta relación se expresan en los siguientes discursos: *“prefiero trabajar así (A) porque están todos trabajando juntos sin pelear y se están compartiendo los materiales y están aprendiendo porque le pusieron atención a la profesora y están escribiendo lo que tenían que escribir sin quejarse”* (Estudiante n°8, Primero Básico A), *“me gusta estar como ellos (A) porque estamos con más compañeros y así podemos compartir más y así nos prestábamos las cosas que no teníamos”* (Estudiante n°1, NT2- Kínder B), *“en ésta (A) los niños están en clases y están sumando y restando con los legos y anotan las sumas en su cuaderno. Están haciéndolo en grupo y así se ayudan entre todos si a alguien le cuesta más”* (Estudiante n°7, Primero Básico A), *“Así*

(A) (están aprendiendo mejor) porque están concentrados en lo que están haciendo y si uno se equivoca no importa porque los compañeros lo pueden ayudar y así a todos los del grupo les va bien y aprenden bien” (Estudiante n°3, Primero básico A).

Los discursos presentados dan cuenta de la idea de aprendizaje que mantienen aquellos estudiantes que ven en el trabajo en grupo una oportunidad de aprendizaje auténtico, valiéndose de los beneficios que ven ellos mismos al trabajar con los demás. Se justifica esta percepción de los estudiantes con el aporte realizado por Vigotsky (1977) al mencionar que aquellas actividades que realizan los niños mediante la interacción social, en forma compartida, les permite interiorizar estructuras de pensamiento y comportamiento de la sociedad que los rodea, apropiándose de ellas.

En lo que incumbe el aprendizaje significativo según lo expresado por los estudiantes y siguiendo los aportes de David Ausubel (1963), los niños(as) aprenderían con mayor significado al ser protagonistas de sus propios aprendizajes, mediante la manipulación de material concreto (Categoría 3 “Material educativo”) e interés en las actividades que realizan (Categoría 1 “Idea de aprendizaje”).

De la idea planteada se exponen respuestas de los niños(as) al preguntarles en qué situación se aprende mejor, obteniendo los siguientes discursos: *“en esta de los legos (A) porque ahí se pueden divertir un poco más y escriben lo que ellos hacen y así pueden aprender mejor”* (Estudiante n°2, primero Básico A), *“Aprenden mejor así (A) porque están haciendo algo que les gusta”* (Estudiante n°8, NT1- Kínder A), *“En ésta (A) porque ellos están haciendo tareas con los materiales de las cajitas y ellos pueden contar lo que están haciendo para no equivocarse y saber mejor”* (Estudiante n°4, Primero Básico B), *“yo creo que aquí están aprendiendo mejor (A) porque los niños quieren aprender porque están usando los bloques sin tirarlos y así aprenden y les interesa más”* (Estudiante n°5, Primero Básico A), *“creo que así (A) porque están como recién aprendiendo y la profesora les enseña qué tienen que hacer con eso y ellos pueden dibujar y eso les gusta”* (Estudiante N°2, Primero Básico B), *“En la que trabajan juntos (A) porque todos están realizando bien el trabajo y eso es porque les gustó y si a uno le gusta aprende mejor”* (Estudiante n°6, Primero Básico B), *“yo pienso que los niños aprenden mejor así en ésta (A) porque están aprendiendo a usar materiales y*

pueden entretenerse cuando hacen la tarea, y no quieren que se acabe la clase porque les gusta” (Estudiante n°10, Primero Básico B).

Por último, al analizar la cuarta categoría que compete a la articulación entre niveles, luego de preguntar a los estudiantes qué escena fotográfica se asimila más a la forma en que trabajan en sus respectivos cursos, hay una mayoría de estudiantes de NT2 (Kínder A y B) que indican que se asemeja más a la segunda fotografía, mencionando por ejemplo los siguientes discursos: *“nosotros trabajamos más así (B) porque dibujamos en las hojas de prueba y escribimos”*, (Estudiante n°1, NT2-Kínder A), *“hacemos mucho rato pruebas”* (Estudiante n°5, NT2-Kínder A), *“trabajamos como ésta (B) porque siempre estamos concentrados, escribimos el nombre en la prueba y nos sentamos así”* (Estudiante n°10-Kínder A), *“ahora siempre hacemos pruebas”* (Estudiante n°1, NT2-Kínder B), *“trabajamos como ellos (B) porque hacemos lo mismo y nos sentamos así derechitos”* (Estudiante n°2, NT2-Kínder B), *“hacemos más tareas así (B) porque a veces hacemos pruebas y tareas como en hojas blancas”* (Estudiante n°3, NT2-Kínder B), *“trabajamos como ésta (B) porque nosotros igual hacemos pruebas separados, y tenemos que estar muy concentrados como ellos”* (Estudiante n°9, NT2-Kínder B).

Por su parte, en los Primeros Básicos (A y B), existen discursos más variados sobre la forma de trabajar. Los estudiantes reconocen que trabajan tanto en forma grupal con material concreto en algunas instancias, como también en forma individual, explicando que de esta última manera es como acostumbran a trabajar en momentos de desarrollo de pruebas escritas. Algunos ejemplos son: *“trabajamos de las dos formas (A y B) porque cuando hacemos matemáticas a veces nos prestan los legos y cuando hacemos pruebas estamos callados como los niños de ahí (B)”* (Estudiante n°1, Primero Básico A), *“hacemos actividades de las dos formas (A y B) porque nosotros hacemos pruebas solos y a veces trabajamos en grupos”* (Estudiante n°3, Primero Básico A), *“hacemos cosas así (A) y así (B) porque me acuerdo que la tía nos decía armen tres decenas y nosotros trabajábamos así (A) y podemos ayudarnos, pero a veces en prueba no podemos conversar y ahí trabajamos así (B)”* (Estudiante n°5, Primero Básico A), *“trabajamos de las dos formas (A) y (B) porque usamos bloques para contar del uno al diez y más números, y también hacemos pruebas”*

(Estudiante n°9, Primero Básico A), *“trabajamos más como ellos (B) porque a veces hacemos pruebas. Ah, pero también a veces estamos así (A) porque trabajamos juntos en grupo cuando la tía nos dice que podemos trabajar en grupo”* (Estudiante n°5, Primero Básico B), *“a veces nos juntamos a trabajar con los demás, y otras veces hacemos las tareas solos callados”* (4.9), *“A veces trabajamos así (A) con materiales y nos sentamos juntos y a veces hacemos tareas así (B)”* (Estudiante n°10, Primero Básico B).

La modalidad de trabajo en que asumen desarrollar las actividades los educandos da cuenta del hábito que se comienza a generar en Segundo Nivel Transición respecto a las situaciones evaluativas que tendrán que afrontar al ser promovidos a Primer Año Básico. Los estudiantes revelan la forma que deben ubicarse en el aula, sentados individualmente durante los momentos de evaluación, los cuales consisten en su mayoría en evaluaciones escritas y en silencio, cada uno en su puesto.

Luego, en Primero Básico, si bien los alumnos efectivamente realizan las evaluaciones en la forma que son preparados los estudiantes de Segundo Nivel Transición, expresan trabajar de varias modalidades, dependiendo del tipo de actividad que estén realizando. No obstante, al centrarse la investigación en el proceso evaluativo, continúa prevaleciendo el tipo de prueba escrita para evidenciar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, al menos durante las evaluaciones coeficiente 2, correspondientes a las evaluaciones donde se incluyen los contenidos abordados durante todo el semestre. En esta oportunidad coinciden la evaluación sumativa con la evaluación final, según la tipografía desarrollada por Casanova (1998).

Finalizando el análisis del discurso de las niñas y niños entrevistados, se consideran relevantes las instancias en que los educandos reconocen un cambio en la modalidad de trabajo durante el periodo de finalización del Segundo Nivel Transición, estando conscientes de las instancias en que son evaluados, destacando la disposición de los puestos de trabajo, el material con que trabajan (papel y lápiz) y el comportamiento que deben mantener.

El párrafo anterior evidencia la discontinuidad a la que se refieren Rodríguez y Turón (2007) al transitar de un nivel a otro, lo cual queda de manifiesto en las siguientes aseveraciones de los educandos: *“cuando nos cambiamos de sala (de la sala de NT2-Kínder a Primero Básico)*

nos separamos, antes trabajábamos juntos, pero ya no (Estudiante n°6, NT2-Kínder A)”
“Antes no hacíamos pruebas, ahora sí” (Estudiante n°1, NT2-Kínder B), *“En el kínder de antes (antes de hacer la transición a la sala de Primero Básico) trabajábamos más con legos y nos sentamos así (A), ahora no, ahora nos ponemos así (B) y escribimos puras tareas”* (Estudiante n°6, NT2-Kínder B), *“Antes estábamos en grupo, pero ahora cuando nos cambiamos de sala ya no, nos cambiaron para la sala de Primero para que viéramos como era Primero”* (Estudiante n°7, NT2-Kínder B) *“A veces trabajábamos en grupo como ellos (A) como cuando pasamos a primero y nos sentábamos casi siempre así, y era divertido trabajar con mis compañeros”* (Estudiante n°8, Primero Básico A).

Todos los discursos demuestran que efectivamente se realiza un trabajo de articulación intencionado dentro del establecimiento en torno a la transición del último nivel de Educación Parvularia al Primer Año de Enseñanza Básica. No obstante, tal como indica la educadora de NT2- Kínder A *“La articulación debería ser progresiva y bidireccional, que los niños de Básica continúen trabajando bajo estrategias que se usan en Prebásica”*, ya que tal como emergen los discursos, se deduce que la articulación se realiza principalmente con el afán de habituar a los niños(as) de Segundo Nivel Transición a trabajar de la forma en que se hace en Enseñanza Básica, sin considerar mantener las estrategias utilizadas en Educación Parvularia para continuarlas y potenciarlas en Primer Año Básico.

El último de los análisis, correspondiente a los registros de observación de clases, comprende la relación de las categorías definidas previamente:

Categoría 1: Contexto educativo

Categoría 2: Material Educativo

Categoría 3: Modalidad de trabajo

Categoría 4: Tipo de evaluación por funcionalidad

Dentro de la primera categoría, referida al Contexto Educativo, se ha considerado la disposición de los puestos de trabajo y el agente educativo dentro del aula, prevaleciendo la ubicación de los alumnos mirando de frente al pizarrón, tanto en Segundo Nivel Transición

como Primero Básico, siendo el principal agente educativo docentes y educadoras a cargo de los respectivos niveles. Esto se ejemplifica en los siguientes registros: “Los alumnos se encuentran sentados en tres hileras de a dos, cada uno con lápiz mina y goma fuera del estuche, mirando hacia el pizarrón en la sala que han pasado a ocupar dentro del contexto de preparación para pasar a Primero Básico” (NT2-Kínder A); “Estando todos los alumnos sentados en su puesto, la educadora les muestra cómo deben mantenerse en *posición de prueba*. Les pide a los niños que separen sus bancos que están dispuestos de a dos, frente al pizarrón quedando en hileras de a uno” (NT2-Kínder B); “La profesora les pide deshacer grupos en los que están sentados y ubicarse en tres hileras de tres niños uno al lado de otro, mirando hacia el pizarrón” (1°Básico A); “La docente espera que se acomoden en sus puestos en tres columnas de a tres niños de frente al pizarrón y tras saludarlos les solicita mantener solo el estuche sobre sus puestos para iniciar la prueba coeficiente 2 de matemáticas” (1°Básico B).

Esta disposición de los puestos se vincula en directa relación con la tercera categoría enfocada en la modalidad de trabajo, donde se evidencia que durante las evaluaciones predomina el tipo de trabajo individual por sobre el trabajo en equipo: “La educadora comunica a los niños que realizarán una actividad donde deben poner mucha atención y estar en silencio porque es individual y cada uno debe responder lo que sabe. Mientras la técnico del nivel reparte las pruebas dejándolas en cada puesto, la educadora proyecta la prueba en el pizarrón” (NT2-Kínder A); “Luego la profesora señala que a partir de ese momento deben permanecer en silencio desarrollando sus pruebas individualmente” (1°Básico A); “La alumna se acerca a un compañero indicándole el ejercicio que le mostró a la profesora. La profesora se percata del accionar de la alumna y le dice que se siente de inmediato en su puesto a resolver la prueba solita o se la retirará” (1°Básico B).

En la relación de categorías expuesta, se observa nuevamente un tipo de práctica docente que enfoca la articulación desde la preparación de los estudiantes de Segundo Nivel Transición a la modalidad de instancia evaluativa dominante en Primer Año Básico dentro de establecimiento. Perdiéndose prácticas evaluativas propuestas por las Bases Curriculares de

Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), y distanciándose de la evaluación en contextos naturales de aprendizaje.

Añadiendo a lo anterior, se suma el nexo entre el tipo de evaluación y el tipo de material educativo utilizado para las evaluaciones: hojas del instrumento evaluativo y lápiz grafito para contestar. Cabe señalar que las observaciones de clase se llevaron a cabo durante el periodo de finalización de semestre, caracterizándose en esta ocasión por su funcionalidad sumativa y una temporalización final, según la terminología trabajada a lo largo del presente estudio.

Algunos de los registros que reflejan la situación descrita son: “Tras volver de recreo, la educadora dispone a los alumnos para continuar la prueba que comenzaron a realizar el día anterior, donde completaron hasta el ítem número 5 de 9” (NT2-Kínder A); “El curso de la jornada de la tarde comienza a realizar la evaluación final de los núcleos de aprendizaje Relación con el medio natural y cultural y Relación lógico-matemática” (NT2-Kínder B); “El curso se encuentra en periodo de evaluaciones coeficiente 2. En este contexto deben realizar la prueba de lenguaje elaborada por las profesoras que imparten la asignatura en los primeros básicos, en la cual se abordan contenidos vistos durante el semestre” (1°Básico A); “La docente espera que todos estén listos para recibir la prueba de ciencias naturales coeficiente 2, la cual consta de cuatro planas de 30 preguntas de alternativas, donde se evalúan contenidos revisados en el semestre respecto a las propiedades de los materiales, el ciclo del día y la noche y las estaciones del año” (1°Básico B).

Además, en las situaciones observadas es posible distinguir que, durante el periodo de aplicación de la evaluación, se desarrollan similares estrategias docentes en la disposición de los puestos de trabajo, el instrumento evaluativo y un ambiente de control y supervisión en base al silencio y la disciplina en el aula, tanto en los Segundos Niveles de Transición como en los Primeros Básicos. Se constata así el interés expresado por la Educadora de NT2-Kínder B al señalar que para ella *“es importante que los niños, al pasarles un contenido, se les haga una evaluación pequeñita, porque cuando los niños pasen a primero las profesoras le hacen evaluaciones y los niños no saben desenvolverse si en kínder no se han enfrentado a momentos de evaluación de ese tipo”*.

Desde otra perspectiva, se exponen en los siguientes apartados situaciones que sugieren elementos a considerar dentro de una propuesta evaluativa enmarcada en un contexto de articulación donde se relacionan los discursos de educadoras, docentes y niños(as) entrevistados con los registros de observación.

Para comenzar se señala la intención que expresan las docentes por trabajar la evaluación enmarcada en la articulación, aun cuando no poseen conocimientos especializados respecto a la temática. Así por ejemplo, destaca la mención que hace una de las docentes de Primero Básico respecto a la valoración de la evaluación cualitativa, la cual se va perdiendo a medida que los alumnos transitan de Educación Parvularia a Educación Básica: *“Creo que dentro de la articulación entre niveles la evaluación tiene que ser cualitativa, la información que se recoja de una evaluación cualitativa es muy enriquecida y es beneficiosa tanto para los niños como para nosotras mismas las profesoras y educadoras. Este tipo de evaluación debería darse a lo largo de todo el año, no solo a final de año para el informe final de cada alumno”*

La docente además atañe a otro aspecto importante a considerar en una evaluación según el foco del estudio, que dicta relación con el momento de la evaluación, planteando que ésta debería ser de proceso, sin limitarse su uso sólo en informes finales de cierre de semestres. Esto daría la oportunidad a los estudiantes de conocer sus logros de aprendizaje en base a la evaluación cualitativa realizada por las docentes, permitiendo una retroalimentación oportuna durante el proceso.

Sumado a lo anterior, resultan interesantes los discursos que apuntan a la reflexión pedagógica al contar con los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. En uno de estos discursos se propone la autoevaluación del trabajo realizado y las decisiones tomadas al momento de evaluar, con la idea de mejorar en las instancias venideras: *“La evaluación es muy importante en esta articulación porque te va a permitir ver los pro y los contra de lo que se hizo, va a conllevar a la larga a hacer una autoevaluación de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal e implementar mejoras para hacer un plan de acción para el año siguiente”* (Docente 1° Básico B).

También, se vuelve a señalar la participación de los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica en actividades evaluativas explícitas de uno u otro nivel, promoviendo así una articulación que conecte a ambos niveles mediante experiencias compartidas que faciliten la transición (Peralta, 2002). Se ejemplifica nuevamente con la experiencia relatada por la docente de Primero Básico B: *“invitamos a los niños de Párvulo a participar en la evaluación de historia, donde nuestros niños de Primeros expusieron comidas típicas del territorio chileno según las diferentes zonas geográficas, y los niños de Párvulo fueron a escuchar las exposiciones y a degustar las comidas”*.

Por otra parte, se hace propicio aplicar diferentes instrumentos de evaluación, teniendo presente que las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) mencionan la importancia de utilizar variados procedimientos e instrumentos de evaluación, acorde a las experiencias de aprendizaje que están vivenciando los educandos. En efecto, en el referente curricular señalado se propone la aplicación de registros de observación, piezas audiovisuales, listas de cotejo, escalas de apreciación, informes al/del hogar, portafolios y documentación pedagógica, entre otros.

Coherentemente a lo propuesto ministerialmente, la educadora de NT1- Kínder A señala que *“en Primero Básico se deberían incluir los tipos de evaluaciones que se utilizan cuando son más chicos, o sea nosotras trabajamos con pautas de observación, con listas de cotejo y llegan a Primero y es prácticamente sólo aplicación de pruebas escritas”*, mientras explica en su discurso el exceso de evaluaciones escritas tipo “pruebas” que rinden los estudiantes al ingresar a Educación Básica (particularmente en dicho establecimiento).

Además, en lo que refiere a la autenticidad del proceso evaluativo mencionada en las Bases curriculares, se rescatan las palabras de la educadora del mismo nivel (NT2- Kínder A) al señalar que *“el momento de la evaluación tiene que ser siempre, en cualquier actividad que esté realizando el niño uno puede dejar entrever si el niño sabe o no sabe el contenido que se está trabajando”*. De esta manera se evita alterar el desarrollo cotidiano de un estudiante en la actividad que esté realizando, al tiempo que se pone en práctica la evaluación procesual en un contexto de aprendizaje determinado.

Otro de los elementos a considerar en una evaluación bajo una propuesta de articulación, consiste en escuchar la voz de los mismos estudiantes al momento de aprender, permitiendo así la construcción de aprendizaje significativo abordado por Ausubel (1963).

Acorde a las entrevistas realizadas a los estudiantes de Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico, gran cantidad de ellos señalan divertirse y aprender en forma más entretenida trabajando en equipo y manipulando material concreto, aparte del cuaderno y el lápiz. Demostrando gran interés al evocar este tipo de experiencias mientras observan las fotografías utilizadas durante la entrevista.

Ejemplos de los discursos que sustentan la idea anterior son: *“me gusta más trabajar como esos niños (A) porque los niños usan los cuadernos, usan los cubitos para construir y pintan más entretenidos”* (Estudiante n°5, NT2-Kínder A), *“En la que trabajan juntos (A) todos están realizando bien el trabajo y eso es porque les gustó y si a uno le gusta aprende mejor”* (Estudiante n°6, 1°Básico B), *“Me gusta más trabajar como estos niños (A) porque es muy entretenido armar bloques y escribir la cantidad de bloques que armas y hacer muchas cosas entretenidas con los demás”* (Estudiante n°9, 1°Básico B).

Asimismo, llama la atención el valor que otorgan los educandos al trabajo colaborativo, viéndolo como una oportunidad de aprendizaje, tal como lo plantea Vigotsky (1977) al aducir que la interacción con los demás es fundamental para la generación de nuevos aprendizajes. También en los discursos de los niños(as) se distinguen claros ejemplos de la creación de Zona de Desarrollo Próximo planteada por el autor, siendo importante en el presente estudio considerar las Teorías del Desarrollo Humano, justamente por la relación de la articulación con el proceso natural de aprendizaje de los educandos según la etapa de desarrollo en que se encuentran.

Se presentan a continuación algunos ejemplos que han fundamentado la idea expuesta: *“Así (A) están concentrados en lo que están haciendo y si uno se equivoca no importa porque los compañeros lo pueden ayudar y así a todos los del grupo les va bien y aprenden bien”* (Estudiante n°3, 1° Básico A), *“Aquí (A) lo están haciendo bien y están en equipo y así*

pueden aprender más porque si uno no sabe el otro le ayuda a explicarlo” (Estudiante n°9, 1° Básico A).

Finalmente, de las observaciones de clases realizadas, se consideran elementos que dictan relación con la evaluación formativa aplicada por educadoras y docentes, a fin de valorar el aprendizaje de los educandos durante el proceso (Casanova, 1998). Así se estima oportuna la intervención de educadoras y docentes al apoyar a los educandos en diferentes instancias evaluativas (sean o no de tipo sumativas), tal como se expone en los siguientes ejemplos: “La educadora alcanza a revisar a ocho niños, orientando individualmente, mientras se alarga la fila de niños que se acercan a mostrar su libro” (NT2-Kínder A); “Mientras los niños realizan la actividad hay un alumno con la profesora que está realizando la evaluación, apuntando la luz de la linterna sobre una zona de la pelota plástica que representa un lugar del planeta. La profesora está con la rúbrica de evaluación en mano y va anotando puntajes en cada ítem según la conversación que mantiene con el alumno y las respuestas entregadas” (1° Básico A).

Queda así de manifiesto que, en el establecimiento escenario de la investigación, se concede gran relevancia a la articulación entre niveles desde el discurso de educadoras y docentes, quienes admiten trabajar la evaluación en un contexto de articulación a partir de las nociones que mantiene cada una de ellas respecto a la temática.

También se valora la visión de educadoras y docentes que en determinadas ocasiones han emitido comentarios pertinentes a una evaluación contextualizada en un proceso de articulación, según se ha expuesto y destacado en el análisis y relación de categorías.

Sin embargo, en varias oportunidades se evidencia que la articulación se practica mayoritariamente con el afán de habituar a los educandos de Segundo Nivel Transición a las prácticas evaluativas desarrolladas tradicionalmente en Educación Básica (aplicación de pruebas escritas), las cuales requieren de cierta disposición de los alumnos dentro del aula, el uso sólo de papel y lápiz y un ambiente de control y supervisión de parte de educadoras y docentes que aplican la evaluación.

Al respecto resulta interesante contar con la información proporcionada por los niños y niñas que participaron en las entrevistas, ya que los discursos se dividen entre quienes prefieren trabajar en forma individual, realizando pruebas escritas y en completo silencio y quienes prefieren trabajar en equipo y manipulando material concreto.

Los discursos que emanan de las conversaciones de los estudiantes, en cualquiera de las dos situaciones, permiten inferir que los educandos han trabajado de ambas maneras, puesto que al observar las imágenes relacionan inmediatamente su propia experiencia con cada una de ellas. En consecuencia, emiten comentarios en los que evocan situaciones en las cuales se han concentrado más realizando actividades individualmente con guías, pruebas o cuadernos, o en las que han trabajado en equipo con diversos materiales concretos dispuestos para su manipulación en la construcción de aprendizajes.

Por último, las observaciones de clases resultan un gran complemento para constatar la forma en que se aborda la evaluación dentro de los niveles en estudio, evidenciando que, en el periodo de cierre de semestre, coincidente con el término del año escolar, se continúa otorgando gran espacio y valor a las evaluaciones sumativas finales tipo “pruebas escritas”, no solo en Primero Básico sino también en Segundo Nivel de Educación Parvularia.

CAPÍTULO IV:

CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones e ideas finales

Dentro de este capítulo se exponen las principales conclusiones respecto a las ideas que emergen una vez culminado el estudio, con el propósito de dar respuestas al Objetivo General de la investigación: “Develar los elementos de la evaluación para el aprendizaje que permitan favorecer un proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y Primer año de Educación Básica desde la perspectiva de educadoras de párvulo, profesoras de enseñanza básica y estudiantes de estos niveles en un colegio particular subvencionado de la R.M”.

Para comenzar, se relacionan los alcances del presente estudio con los Objetivos Específicos planteados al inicio del trabajo investigativo, describiendo a modo general las ideas desarrolladas a partir de cada uno de ellos:

- Identificar qué elementos consideran y utilizan en los procesos evaluativos educadoras de párvulo y profesoras de enseñanza básica en el marco de articulación entre los niveles de Segundo Nivel de Transición y Primer año de Enseñanza Básica.

En el contexto de una evaluación que responda a un proceso articulado entre los niveles señalados, se han considerado únicamente aquellas prácticas docentes que efectivamente se orientan en una articulación de la forma en que se concibe el proceso en el presente estudio.

De esta manera, en forma concreta se han identificado los siguientes elementos:

Participación de alumnos de Segundo Nivel Transición en actividades evaluativas de Primer Año Básico, creando los puentes sugeridos por Peralta (2002) promoviendo actividades compartidas que faciliten la transición. Además, este tipo de experiencias es consecuente con lo estipulado en el Decreto ley n°373 “Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y Primer año de Educación Básica” (Decreto N°373, 2017), donde se explicita la importancia de desarrollar actividades conjuntas entre estos niveles, dentro del

establecimiento educativo, favoreciendo además la convivencia entre los estudiantes de ambos niveles.

En cuanto a los instrumentos y momentos evaluativos, cabe considerar la variedad de instrumentos e instancias de evaluación utilizados en Educación Parvularia, que explícitamente señala utilizar una de las docentes de Segundo Nivel Transición, de la manera en que se establece en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018). Esta práctica docente constituye una oportunidad de trascendencia en el quehacer pedagógico, pudiendo seguir implementándose en Primer Año Básico bajo un lineamiento articulador que contemple la significancia de la evaluación para el aprendizaje, sin limitar la evaluación a un instrumento escrito tipo “prueba”, donde los niños(as) deben evidenciar sus aprendizajes.

Otro elemento que resulta pertinente tener presente y aplicar en la evaluación en contexto de articulación es el espacio que ocupa la evaluación en su funcionalidad formativa, tal como la define Casanova (1998) y Heritage (2007). Estos autores enfatizan en el entendimiento de la evaluación como un proceso sistemático donde los alumnos adquieren un rol protagónico, compartiendo metas y progresos de los aprendizajes y tomando decisiones en relación con los pasos que necesitan dar, y la forma de hacerlo.

En parte de los registros de observación llevados a cabo en Segundo Nivel Transición y en Primer Año Básico se aprecia el carácter formativo de la evaluación en momentos que pueden coincidir o no con una evaluación sumativa. En estas ocasiones se genera una conversación enriquecida tanto para la labor docente como para los educandos, permitiendo conocer en conjunto las fortalezas y debilidades en el logro de un aprendizaje determinado y una próxima reflexión pedagógica de parte del docente en función a los resultados obtenidos.

Finalmente, se estiman los espacios de encuentro en que docentes y educadoras afirman abordar la temática de articulación mediante el diálogo y la reflexión. Aunque no exista un protocolo de articulación definido en el establecimiento o una idea consensuada y trabajada en torno a la evaluación en este proceso, durante el trabajo en terreno se ha constatado la intención de abordar la temática en reuniones de ciclo donde participan educadoras de párvulo y profesoras de Primero y Segundo Básico, siendo una puerta de entrada para lo que

significa una efectiva propuesta de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año Básico.

- Conocer cómo se desarrolla la evaluación para el aprendizaje en Segundo Nivel Transición y Primer año de Educación Básica desde las voces de los niños y niñas.

Durante la fase de trabajo investigativo en el escenario de investigación fue posible acceder a las voces de los estudiantes de Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico para conocer cómo se evalúan sus aprendizajes a partir del discurso generado durante las entrevistas elaboradas.

Así, mediante la técnica de la foto-elicitación, los estudiantes evocaron situaciones que dan cuenta de la forma en que se les evalúa, prevaleciendo la modalidad de “prueba escrita”. Esta situación se reafirma con las observaciones de clases realizadas, donde claramente se ratifica el discurso de los educandos al presenciar el contexto de aula en que se llevan a cabo estas evaluaciones.

Niños y niñas de pertenecientes a ambos niveles considerados en la presente investigación reconocen además una forma de trabajar durante una evaluación, señalando que a medida que transitan de un nivel a otro se hace más frecuente el desarrollo de pruebas escritas durante el proceso.

Si bien la finalidad de este objetivo apunta hacia la manera en que se desarrolla la evaluación en Segundo Nivel Transición y en Primer Año Básico, la información proporcionada por los educandos, junto con el posterior análisis, ofrecen una excelente oportunidad para reevaluar la manera en que se está promoviendo la articulación en la transición de un nivel a otro desde la labor docente. Cabe mencionar en este punto la noción y relevancia que otorgan los estudiantes al trabajo colaborativo, el uso y manipulación directa con material concreto y el vínculo entre el juego y el aprendizaje.

- Contrastar las opiniones de los/las profesionales, literatura experta y la voz de los niños y niñas con respecto a los procesos evaluativos desarrollados y la articulación entre ambos niveles.

Este último objetivo se desarrolló durante el capítulo destinado al análisis y relación de categorías construidas, estableciendo nexos importantes entre las opiniones y declaraciones de educadoras y docentes, el aporte literario en base principalmente al sustento teórico trabajado en el primer capítulo y el discurso de los niños y niñas partícipes de la investigación.

Así fue posible percatar por ejemplo cierta incongruencia entre el discurso de educadoras y docentes, respecto a cómo debería realizarse una evaluación en contexto de articulación, y las prácticas evaluativas que realmente se implementan dentro del aula en cada nivel. Estas prácticas distan de la mirada articuladora adoptada en este estudio, consistiendo generalmente en aplicación de evaluaciones escritas, las que deben ser desarrolladas individualmente por los estudiantes, bajo una disposición estructurada de los puestos de trabajo dentro del aula y un clima que permita la concentración exclusiva de los educandos en el instrumento de evaluación.

Sin embargo, las profesionales coinciden en el lugar que debiera ocupar la evaluación dentro del proceso de articulación, asumiendo que el momento evaluativo es fundamental para la toma de decisiones y las reflexiones pedagógicas en base a los resultados de los estudiantes y el propio quehacer docente.

Por otra parte, se conectan las ideas y opiniones de educandos sobre la forma en que prefieren aprender o cómo creen que se aprende mejor, con el aporte bibliográfico que alude al desarrollo natural de los educandos en el tránsito de un nivel a otro, ofreciéndoles variadas experiencias en función a sus intereses, favoreciendo el “agrado por aprender” (Peralta 2002; Gajardo, 2010; MINEDUC, 2018). En este punto varios de los niños y niñas entrevistados menciona que se aprende más cuando hay interés y un gusto por la actividad que se está realizando.

De esta manera se responde en plenitud a la pregunta de investigación derivada del objetivo principal, develando los elementos de la evaluación para el aprendizaje que permitan favorecer un proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y Primer Año de Educación Básica desde la perspectiva de educadoras de párvulo, profesoras de enseñanza básica y estudiantes de estos niveles en un colegio particular subvencionado de la R.M.

En síntesis, se concluye que los principales elementos considerados por educadoras, docentes y estudiantes, para un proceso de articulación favorable son:

- Variedad de momentos e instancias evaluativas
- Diversidad de instrumentos de evaluación
- Funcionalidad formativa de la evaluación
- Reflexión de la práctica evaluativa en forma individual y en trabajo de pares
- Participación conjunta de ambos niveles en actividades evaluativas
- Trabajo colaborativo
- Intereses de los educandos en la promoción de experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, es posible afirmar que la evaluación para el aprendizaje comprende un desafío dentro del proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica dentro del establecimiento donde se ha efectuado la investigación, principalmente debido a la falta de lineamientos definidos que orienten la labor pedagógica institucionalmente, bajo una misma mirada tanto en los últimos niveles de Educación Parvularia como en los primeros años de Educación Básica.

5.2 Fortalezas y Limitaciones de la Investigación

Fortalezas

Durante el transcurso del trabajo investigativo llevado a cabo, resultó ser una gran fortaleza el área de conocimiento de la investigadora, al contar con una formación profesional enfocada en la Educación Parvularia y Básica Inicial, comprendiendo precisamente el proceso de Transición de los educandos al egresar del último Nivel de Transición de Educación Parvularia y el ingreso al Primer Año de Educación Básica.

Al contar con conocimientos teóricos y prácticos, habiendo ejercido labores pedagógicas tanto en niveles de Párvulo como en cursos de Primero y Segundo Básico, resulta de gran significancia desarrollar la temática central de esta investigación, pudiendo reflexionar sobre el propio quehacer pedagógico en cuanto a la articulación y la evaluación para el aprendizaje dentro de este contexto.

Por otra parte, el estudio presenta una fortaleza en su metodología al efectuarse bajo un paradigma cualitativo. De esta manera fue posible llegar a comprender el fenómeno de la evaluación en el contexto de articulación desde las voces que quienes son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de la cotidianeidad con que se desarrolla este proceso en el establecimiento en forma natural. Así pues, fue posible otorgar veracidad al análisis de datos al realizar una apropiada triangulación de los instrumentos de investigación utilizados.

Otra fortaleza de la investigación se relaciona con la viabilidad del trabajo de campo, al ejercer la investigadora una labor docente dentro del establecimiento seleccionado como escenario de investigación. Esto facilitó acceso a las aulas para el registro oportuno de las observaciones de clases, así como también, la coordinación con los sujetos de la muestra, en la aplicación de entrevistas semiestructuradas desarrolladas.

Finalmente se ha considerado importante haber desarrollado el trabajo investigativo con el docente guía de esta tesis, por mantener conocimientos actualizados en el área de la evaluación, contando además con experiencias académicas tanto en cursos de evaluación en el proceso de aprendizaje, como en la formación de profesionales de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, vinculando así sus conocimientos al tema central de este estudio.

Limitaciones

Para comenzar con las limitaciones, se hace referencia a cantidad de investigaciones previas que se han efectuado en torno a la evaluación dentro de una propuesta de articulación, sin encontrar mención específica a la evaluación en otros artículos o tesis que trabajen en torno a la temática entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.

Además, durante la elaboración del estado del arte se pudo acceder a algunos trabajos investigativos sobre articulación en estos niveles, sin embargo, hubo casos en donde la revisión del contenido de la tesis puede realizarse sólo de manera presencial, sin encontrarse la institución en su funcionamiento habitual en las instancias que se visitó para efectuar esta labor (Universidad de Ciencias de la Educación).

Otra limitación importante dentro de la investigación es que, al ser un tema emergente dentro de las políticas educativas nacionales, aun no hay un acercamiento particular al proceso de evaluación para el aprendizaje, considerando que recién el año 2017 fue publicado el Decreto N°373 que establece lineamientos en torno a la articulación, sugeridos especialmente para establecimientos educacionales dependientes del Estado, que cuentan con niveles de Educación Parvularia y Educación Básica en todo el país.

Por último, al tratarse esta investigación de un estudio de caso intrínseco, los resultados obtenidos se limitan únicamente a la realidad del centro educativo escogido como escenario de investigación. A lo señalado, se añade el periodo en que se efectuó el trabajo de campo, puesto que el establecimiento se encontraba en periodo de finalización del semestre y del año escolar, registrando así evaluaciones que apuntaban en su mayoría a evaluaciones sumativas finales.

En cuanto a lo anterior, hubiese resultado interesante haber realizado observaciones de clase a lo largo de todo el semestre y, así quizás, haber tenido la posibilidad de presenciar otro tipo de momentos o instrumentos de evaluación, como las que indicaron educadoras y docentes durante las entrevistas, a fin de realizar los análisis y comparaciones pertinentes.

5.3 Proyecciones

Una vez concluido el presente estudio, se conciben los resultados de la investigación como una excelente oportunidad para generar reflexiones dentro de la institución educativa donde se realizó el estudio, considerando los elementos que debiera contener la evaluación para el aprendizaje bajo un efectivo proceso de articulación entre el Segundo Nivel Transición y el Primer Año Básico.

Así, el presente trabajo adquiere un valor significativo tanto para la investigadora, quien ejerce labores docentes en Educación Básica inicial dentro del establecimiento, como para las demás educadoras, docentes y personal pedagógico involucrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo tomar decisiones con ideas claras y definidas en torno a la evaluación enmarcada en la articulación, a partir de los resultados concretos revelados tras este estudio.

Otra de las proyecciones que ofrece esta tesis, consiste en ser un referente para futuras investigaciones en diferentes escenarios, que aborden la evaluación para el aprendizaje desde la articulación entre niveles. Teniendo presente que, durante la etapa de revisión bibliográfica, no se han encontrado otros estudios que hayan abordado este tema en específico, con la profundidad que se ha realizado en esta investigación.

Del mismo modo, la investigación se convierte en un punto de partida para complementar políticas educativas y referentes curriculares que desarrollan temas de articulación o evaluación, pudiendo comenzar, por ejemplo, siendo útil para su revisión, análisis y reflexión en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de Educación (2018), Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes La evaluación al servicio de los aprendizajes. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.

Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, 38. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerrondociclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>

Álvarez, V.; Alonso, R.; Muñiz, M. y Brito, A. (2013). La pizarra como medio de enseñanza. *Educación Médica Superior*, 27(1), 103-111.

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.

Arenas, P., Fuentes, C., Murúa, L. y Torres, G. (2004). Continuidad Educación Parvularia-Educación General Básica: Una mirada desde la práctica pedagógica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3 (6), 103-110.

Arenas, P. (2006). Articulación entre educación parvularia y educación general básica interconexiones valorativas para la didáctica de la lectoescritura. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5 (9), 51-59.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Azzerboni, D. (2005). *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*. (D. Azzerboni, Ed.) (1st ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bravo, J. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza: uso de la pizarra y los medios relacionados*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.

Briones, G. (2000) Epistemologías y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación, Centro Iberoamericano de Educación a Distancia.

Barrios, C. (2013). Articulación curricular entre Educación Parvularia y Enseñanza Básica, un desafío para el compromiso institucional. Monografía para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Black, P. & Dylan, W. (1998). "Inside the black box: raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63.

Bravo, G., Loo, M. & Saldarriaga, P. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 2, (núm. esp.), 127-137.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotski: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa Escuela básica*, 1998. Madrid: Muralla.

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.

Cifuentes, P. y Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, número 28.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Corazón, R. (2002). *Saber, entender y vivir*. Madrid: Rialp.

Decreto N° 373, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de abril de 2017.

Delgado y Gutiérrez (1999). *Métodos y técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Singtesis.

Díaz, F. y G. Hernández (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Förster, C; Núñez, C y Zepeda, S. (2017). *EL PODER DE LA EVALUACION EN EL AULA: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago de Chile: EdicionesUC.

Franco P. y Soto L. (2011) “Articulación entre segundo nivel de transición y NB1 en el proceso de la lectoescritura”. Tesis para optar al Título de: Profesor de Educación Básica. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Gajardo Rodríguez, A. (2010). IMPORTANCIA DADA POR LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y PROFESORES/AS BÁSICOS/AS AL TRABAJO DE ARTICULACION CURRICULAR ENTRE NIVELES. *Horizontes Educativos*, 15 (2), 23-31.

García R. y Pérez J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp

González, P. (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. *Quaderns-e. Institut Català d'Antropologia*. Número 16 (1-2). Pp. 147-158.

Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile (Tesis doctoral)*. Universidad de Leiden, Holanda.

Harper, D. 2002. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.

Henríquez, C. (2017). La evaluación en el sistema escolar chileno. ¿Cómo sé si mis estudiantes están aprendiendo? Agencia Calidad de la Educación: Santiago de Chile.

Heritage, M. (2007). "Formative assessment: What do teachers need to know and do?", *Phi Delta Kappan*, 89 (2), 140-145.

Herrera, X. (2015). Plan de estrategias pedagógicas para la articulación de los niños y niñas de educación inicial a educación primaria. *Revista Electrónica Sustentabilidad Al Día*, (6), 61-75

Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo*, 33 (2), 199-211.

Iturriaga M. (2016). Procesos de articulación entre educación parvularia y educación general básica: Un estudio de caso. *Revista de Educación Andrés Bello*, N°3, pp.94-115.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Apéndice: La estructura de objetivos, la interacción entre alumnos y las consecuencias educativas. *Aprender juntos y solos* (pp.5-34). Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.

Junta Nacional de Jardines Infantiles y Organización de Estados Americanos (2009). Las transiciones en la Primera Infancia: Una mirada Internacional. Oficina de Educación y Cultura, Organización de Estados Americanos (OEC/OEA) y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Washington, D.C.

López, O. (2006). Medios y materiales educativos. Facultad de ciencias histórico-sociales y educación. Universidad nacional "Pedro Ruiz gallo". Lambayeque, Perú.

Luchetti, E. (2007). *Articulación: Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza* (tercera edición). Buenos Aires: Bonum.

Marín, S.; Ojeda, P.; Plaza, C. y Rubilar, M. (2017). Promover la importancia del uso de material concreto en Primer Ciclo Básico (tesis pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Matos, J. (1996). El paradigma sociocultural de L.S. Vigostsky y su aplicación en la educación. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Méndez de Seguí, M. F., & Córdoba, C. (2007). La articulación entre el Nivel Inicial y Primaria como proyecto institucional (1st ed.). Buenos Aires: Haedo

Ministerio de Educación, (s.f.). Subsecretaría de Educación Parvularia: Descripción, portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subsecretaria-de-educacion-parvularia>.

Ministerio de Educación (2006). Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2014). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2016a). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2016b). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y Evaluación. Santiago: MINEDUC

Ministerio de Educación (03 de julio de 2018). Decreto Exento N° 373 - Estrategias de Transición Educativa. *Biblioteca digital*. Recuperado de <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/decreto-exento-ndeg-373-estrategias-de-transicion-educativa>

Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia. Santiago de Chile: MINEDUC

- Ministerio de Educación (2018). Informe final rol del juego en la Educación Parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de Transición menor. Santiago: MINEDUC.
- Molerio, O., Nieves, Z. & Otero, I. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (3), 1-9.
- Molina, A. (1996). Niños y niñas que exploran y construyen: currículo para el desarrollo integral en los años preescolares. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, C. & Vélez, L. (2006). *Tras Las Huellas Del Saber Pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Moya, Y. (2012). ¿Qué se entiende por articulación al interior del sistema educativo? In sujetos y experiencias: Primer encuentro de Intercambio Pedagógico. Universidad Nacional Rio Negro Argentina: Editorial REUN.
- Mucchielli, A. (1999). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Singtesis.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano (cuarta edición)*. Madrid: Pearson Educación.
- Padilla, M. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS
- Peralta, M.V (2002). Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Santiago de Chile: MINEDUC – UNICEF.
- Peralta, M. V. (2007). Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. In Simposio O.E.A. Washington DC. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=uuzDN61v8nM%3D&tabid=1282&mid=36>
- 93
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas*, (3), 1-16.

- Philip , F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital* (2ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria
- Piaget, J. (1976). *Development explains learning*. In S. F. Campbell (Ed.), *Piaget sampler: An introduction lo Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sonso.
- Popham, J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Ramos, J. J. (2016). *Material concreto y su influencia en el aprendizaje de geometría en estudiantes de la Institución Educativa Felipe Santiago Estenos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Resolución N° 11636, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de octubre de 2004.
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Rivero L., Vera C. (2014). *Identificando el conocimiento que poseen acerca del proceso de articulación las educadoras de párvulos del segundo nivel de transición y los/as profesores/as del primer año de educación básica; y qué estrategias pedagógicas emplean en el área del lenguaje en los colegios municipales de la comuna de San Felipe*. Universidad de Playa Ancha, San Felipe, Chile.
- Robles, B. (2008). *La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson*. *Revista Mexicana de Pediatría Medigraphic*, 75 (1), 29-34.
- Rodríguez A. y Turón C. (2007). *Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro*, *Revista Iberoamericana de Educación* 44 (4) pp 1-6.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, M. (2008). La teoría del aprendizaje significativo, en Rodríguez Palmero, M. (org.): La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Octaedro, pp. 7-45.

Rodríguez, G. (2011). Procedimientos pedagógicos en la supervisión del currículum realizado. Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50.

Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.

Román- Cao, E. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y educadores*, 13 (1), 91-106.

Sáez, F. (2015). Articulación curricular entre educación de párvulos y educación general básica: Diseño de propuesta de intervención para la articulación curricular efectiva entre NT2 y 1EGB. Magíster. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santos Guerra, M. (1988). Patología de la evaluación educativa. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (41), 143-158.

Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje. México: Pearson

Secretaría de Educación Pública (2013a). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Segunda edición. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013b). Ser agente educativo. Primera edición. México: SEP.

Sepúlveda, M. (2005). *La articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje*. (Tesis

doctoral). Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. España.

Stake, R. (1999). *“Investigación con Estudios de casos”*. Edit. Morata. Madrid.

Superintendencia de Educación (2018). Importancia del cumplimiento normativo en la Educación Parvularia. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/02/Importancia-del-cumplimiento-normativo-en-la-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>

Tünnermann, B. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.

Universidad Central (2017). Evaluación para el aprendizaje. Manual de apoyo docente. UCEN: Santiago de Chile.

U.T. de Orientación Escolar. Servicio de Renovación Pedagógica (2003). *La orientación educativa en la educación infantil y primaria*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. (2016). *Prácticas educativas en la educación infantil. Transversalidad y transiciones*. Brasil: Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

Anexo 1:

Pauta de entrevista semiestructurada aplicada a educadoras de párvulo y docentes, según ejes temáticos

1. Introducción y acercamiento a la temática de la evaluación en el proceso de articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año de Educación Básica

1.a. ¿Qué conocimientos posee sobre el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?

1.b. ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación en el contexto de articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica?

2. Percepciones personales sobre la evaluación para el aprendizaje, que favorezca la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año de Educación Básica.

2.a. ¿Cuál es la importancia que le atribuye a la evaluación dentro del contexto de articulación en Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico? ¿Por qué?

2.b. ¿Qué elementos considera usted importantes de considerar en una propuesta de evaluación que promueva la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

3. Experiencia personal en el desarrollo de evaluación para el aprendizaje orientado en la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico dentro del establecimiento escenario de la investigación.

3.a. ¿Qué acciones concretas desarrolla usted en la evaluación, que favorezcan la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

3.b. A nivel de equipo técnico pedagógico del establecimiento, ¿ha participado en instancias donde se desarrolle la evaluación en contexto de articulación entre niveles?

4. Necesidades personales ante el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje que favorezca la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico.

4.a. ¿En qué aspectos de la evaluación usted cree que necesita más apoyo para favorecer la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

4.b. ¿Desde donde considera usted necesario recibir el apoyo que favorezca la articulación en la evaluación para el aprendizaje?

Anexo 2:**Desarrollo de entrevistas aplicadas a Educadoras de Párvulo y Docentes****Entrevistas a Educadoras de Párvulo Nivel Transición 2****Educadora N°1****Curso: NT2- “Kínder A”****Años de ejercicio profesional en el nivel: 2 años****1.a. ¿Qué conocimientos posee sobre el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?**

“De articulación, bueno todo lo que se está discutiendo sobre la importancia de respetar los procesos de aprendizajes de los niños según la etapa de su desarrollo en que se encuentran, en dejar que los niños jueguen, que se respete su desarrollo y no que se los adelante, porque ahora también hay un concepto errado de articulación, se ve en algunos casos que se articula sólo hacia los niveles superiores, que los niños que van en prebásica se escolaricen y trabajen bajo modalidades y presiones de estudiantes más grandes, que tienen que aprender a leer y escribir casi a los cuatro años, si es que no lo empiezan a presionar incluso a los tres, y eso no puede ser, no responde al proceso natural de desarrollo de los niños. La articulación debería ser progresiva y bidireccional, que los niños de básica continúen trabajando bajo estrategias que se usan en prebásica y así sería ya más ‘progresivo y menos disruptivo para los niños especialmente los que pasan de kínder a primero básico”.

1.b. ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación en el contexto de articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica?

“Conocimientos específicos así de cursos o especialidad en el tema no tengo, pero desde mi percepción yo creo que la evaluación debiera ser hacia los dos niveles, lo que decía recién. En kínder evaluar lo que se espera de cómo lleguen los niños a primero y lo que se espera propiamente para salir de kínder, porque en general solo se evalúan los contenidos a lograr en kínder y no se evalúa si tiene lo necesario para pasar a primero, y eso es fundamental para avanzar de kínder a primero porque al final ellos van a pasar a otro curso y en ese otro curso las profesoras necesitan saber si los niños están preparados para cursarlo.”

2.a. ¿Cuál es la importancia que le atribuye a la evaluación dentro del contexto de articulación en Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico? ¿Por qué?

“Es muy importante porque necesitamos saber si los niños están realmente preparados para pasar al otro curso y no solamente si están preparados para salir de kínder. Además que tiene mucha relación sobre todo con el proceso mismo de articulación, de que la manera en que los niños aprenden y se les evalúa en un nivel no tiene por qué ser tan distante y diferente con la forma en que se evalúan sus aprendizajes en otro curso, tiene que ver también con la presión que van sintiendo los estudiantes al pasar de kínder a primero, el decirles ahora debes estudiar mucho porque se hacen pruebas y debes sacarte puras buenas notas, ya es

distinto a cuando iban en pre básica y uno entrega informes de evaluación en base a lo observado, al logro de aprendizajes que los niños van manifestando en el día a día, logros que tú registras bajo un contexto de mayor naturalidad que como cuando se evalúa ya en niveles más grandes.”

2.b. ¿Qué elementos considera usted importantes de considerar en una propuesta de evaluación que promueva la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Creo que en primero básico se deberían incluir los tipos de evaluaciones que se utilizan cuando son más chicos, o sea nosotras trabajamos con pautas de observación, con listas de cotejo y llegan a primero y es prácticamente sólo aplicación de pruebas escritas y se limita mucho el conocimiento del niño, porque al final no es solamente el conocimiento que tienen respecto al contenidos sino el conocimiento que tienen respecto al instrumento de evaluación, porque si ellos no saben completar una prueba, si no saben trabajar con una prueba, no pueden demostrar lo que realmente saben. Se les debe de a poco enseñar a usar los instrumentos y no estaría nada de mal comenzar primero básico usando también las observaciones, registros anecdóticos y de a poco comenzar a enseñar a los niños a desarrollar evaluaciones escritas, por ejemplo.

Además, es importante considerar en primero básico las técnicas y estrategias de enseñanza que uno utiliza en kínder mediante las cuales evalúa, con esto me refiero al juego, por ejemplo, ahí en esas actividades lúdicas que realizamos con los niños y que están debidamente planificadas, uno ver mucho más si el niño sabe o no sabe que si lo haces sólo mediante una prueba escrita. Esto también va ligado a otro elemento que es muy importante que es el momento de la evaluación, el momento tiene que ser siempre, en cualquier actividad que esté realizando el niño uno puede dejar entrever si el niño sabe o no sabe el contenido que se está trabajando sobre todo si es en un momento de goce donde el niño de verdad quiere hacer lo que tú le estás proponiendo, porque en cambio si le pasas una prueba, de verdad es una lata demostrar lo que sabes en una prueba. En cambio, si le planteas un desafío que entretenido porque para el niño es rico demostrar sus conocimientos participando de ese desafío”.

3.a. ¿Qué acciones concretas desarrolla usted en la evaluación, que favorezcan la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Por mi parte me preocupo de promover distintos momentos e instrumentos de evaluación. Yo veo una prueba y claro veo que éste es el instrumento de evaluación que nos obligan a usar acá en el colegio (prueba fin de semestre NT2) ahí por ejemplo tú sabes que tal niño sabe la respuesta a una pregunta puntual y no la contestó, tú se la vuelves a preguntar porque sabes que el niño la sabe, y ahí me preocupo de desarrollar una evaluación en un proceso de articulación, porque un niño de kínder no necesariamente va a responder la prueba bien justamente porque no hacen siempre pruebas escritas”.

3.b. A nivel de equipo técnico pedagógico del establecimiento, ¿ha participado en instancias donde se desarrolle la evaluación en contexto de articulación entre niveles?

“Nosotras como educadoras y docentes hemos realizado encuentros en las reuniones de ciclo donde hemos discutido sobre este tema de la articulación y algo hemos hablado al respecto, pero trabajándolo autónomamente con nuestras propias ideas y propuestas, es algo que viene de nosotras mismas. Ahí, en esas reuniones planteamos estrategias de articulación y algunas específicas en evaluación, pero yo igual creo que falta mucho, porque en general se busca subir a los niños de nivel más que bajarlos de nivel y es importante hacerlo para las dos direcciones, porque no puedes esperar cambiar a un niño si se supone que deberían ser los profesores quienes tienen que adaptarse a los niños y no los niños a lo que pretenden los adultos.”

4.a ¿En qué aspectos de la evaluación usted cree que necesita más apoyo para favorecer la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Yo creo que, en el tipo de evaluación escrita, en cómo preparar a los niños para desarrollar estas pruebas sin que se pase a llevar la forma en que trabajamos día a día con ellos, porque inevitablemente en primero se las van a hacer, de hecho, las primeras que realizan al pasar a primero básico son las evaluaciones de diagnóstico y esas en lenguaje, matemáticas, ciencias, son escritas. Pero cuando van en kínder es más difícil aplicar estos instrumentos con los niños, como que no lo entienden, no entienden el sentido de responder en las pruebas. Además, son tan largas y eso los aburre”.

4.b ¿Desde donde considera usted necesario recibir el apoyo que favorezca la articulación en la evaluación para el aprendizaje?

“Creo que es importante recibir apoyo desde la administración del colegio, pero también desde las políticas públicas, porque el Ministerio igual exige la cobertura de ciertos contenidos y hay que evaluar de manera muy estructurada esos contenidos. Los contenidos que salen en la pauta de kínder no se relacionan con los que salen en las pautas para entrar a primero, o sea lo que dije hace un rato, los niños de kínder deben terminar el nivel solo aprobando y dominando contenidos de kínder pero no se vela que salgan de kínder preparados para pasar a primero, y ahí hay una articulación muy mal pensada porque los aprendizajes que se esperan haber alcanzado en kínder no son los mismos que se esperan para pasar a primero. Primero hay que mirar bien los programas de ambos niveles, ese es el principio de todo, porque cómo se va a lograr una articulación si cuando los niños de kínder pasan a primero les enseñan unos contenidos que nada que ver con lo que los niños terminaron viendo en kínder. Y obviamente también tiene que ver con responsabilidades del colegio porque en el colegio se tiene que entender que la única manera de evidenciar aprendizajes no son las pruebas, hay listas de cotejo, hay pautas de observación, hay trabajos prácticos que hacen los niños y muchas otras alternativas más, entonces a veces se piensa aquí que los papás ven mal eso, pero al final es mucho más valioso el otro tipo de evaluaciones que lo que resulta de una prueba, porque la prueba es algo instantáneo, en

cambio un registro de observación igual se enmarca en un contexto que responde a un proceso”.

Educadora N°2

Curso: NT2- “Kínder B”

Años de ejercicio profesional en el nivel: 10 años

1.a. ¿Qué conocimientos posee sobre el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?

“Yo entiendo que es como ponernos de acuerdo entre los niveles por ejemplo en cuanto a contenidos, qué es lo que necesitan en los primeros básicos que los niños aprendan en kínder y pre kínder, y a la vez qué es lo que necesitamos nosotras como educadoras que las docentes les enseñen cuando toman ellas a los niños en primero, porque de repente siento que igual hay cosas que se pierden del trabajo que uno ha hecho en kínder cuando pasan a primero, como cosas que uno instaura como rutina y después ya en primero se pierden, como por ejemplo cosas tan simples como compartir la colación en grupo dentro de la sala o cuando uno se preocupa de que los niños dejen limpia su sala y uno ve que cuando ya son grandes dejan todo desordenado. Y en cuanto también ponerse de acuerdo en las cosas valóricas, qué es lo que necesitan desarrollar, la autonomía que necesitan para que cuando en básica ya sean más autónomos”.

1.b. ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación en el contexto de articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica?

“Así como específicos de evaluación en articulación no, no tengo conocimientos, más que lo que uno va leyendo así instruyéndose con los medios o las conversaciones con las colegas”.

2.a. ¿Cuál es la importancia que le atribuye a la evaluación dentro del contexto de articulación en Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico? ¿Por qué?

“Mira justo este año estamos con nueva modalidad acá en el colegio, siento que las evaluaciones este año se perdió la manera en que lo hacíamos antes, pero creo que es importante para hacer una buena articulación, porque señalan evidencias de los conocimientos que tienen los niños cuando pasan a primero. Este año casi no hicimos pruebas y costó dejar evidencias de evaluaciones, yo creo que si instauramos algunos tipos de evaluaciones podríamos avanzar. Por ejemplo, para mi es importante que los niños al pasarles un contenido se les haga una evaluación pequeñita, porque cuando los niños pasen a primero las profesoras le hacen evaluaciones y los niños no saben desenvolverse si en kínder no se han enfrentado a momentos de evaluación de ese tipo. Entonces siento que igual es importante, a lo mejor que no sea tan constante, pero por ejemplo cada dos meses aplicar ese tipo de evaluación, o dictados chiquititos en lenguaje o algo que me diga a mi si el niño realmente aprendió, porque claro yo puedo ver que el reconoce tal cosa, pero ¿sabe responder correctamente cuando se lo tomo en una evaluación? Porque qué pasa si no lo

evaluamos nosotros, siento que a los profesores de primero básico les va a costar más empezar el proceso de la evaluación porque los niños no van a saber lo que es una evaluación escrita, les va a costar ubicarse por ejemplo en las instrucciones que les den para contestar, les dificulta el trabajo a las profesoras si no conocen este tipo de evaluaciones, entonces siento que es importante incluir la articulación en la evaluación. Más que nada por el hecho de cómo enfrentarse al instrumento y también para saber si realmente los niños internalizaron los aprendizajes”.

2.b. ¿Qué elementos considera usted importantes de considerar en una propuesta de evaluación que promueva la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

El espacio físico es importante para poder evaluar, el que haya un ambiente propicio para poder tomar la evaluación. Dar instrucciones claras al momento de evaluar, elementos que se relacionen con la preparación de los niños para enfrentarse a una evaluación, en forma articulada entre kínder y primero básico.

3.a. ¿Qué acciones concretas desarrolla usted en la evaluación, que favorezcan la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Yo me preocupo por ejemplo de preparar el ambiente, explicarles bien a los niños al momento de tener que contestar una prueba, que estén bien dispuestos, que ellos se enfrenten a la evaluación como una actividad más, para que no vean la prueba como algo que temer, porque ellos cuando tú les dices que harán una prueba se asustan porque piensan pucha no estudié, que no me dijeron que había prueba entonces yo les digo que vamos a hacer una actividad individual donde ellos no tengan el temor. Yo igual de repente les hago dictados chiquitos semanales o cada quince días, cosa que ellos se vayan familiarizando, ya sea dictado de números, de palabras o de otra cosa. Igual ellos ya saben que es una prueba porque se dan cuenta que hay que tener otra actitud, pero ya no se enfrentan a ella con temor sino con mayor seguridad. Me interesa que ellos tengan seguridad en que ellos saben, y saben el contenido y cómo desarrollar la evaluación”.

3.b. A nivel de equipo técnico pedagógico del establecimiento, ¿ha participado en instancias donde se desarrolle la evaluación en contexto de articulación entre niveles?

“No, yo no. Lo que pasa es que aquí se hacen estas reuniones de ciclo y creo que ahí han hablado sobre estrategias de articulación en general, pero yo no puedo asistir porque son el horario que yo estoy en clases con los niños, entonces va solo la educadora del kínder de la mañana”

4.a ¿En qué aspectos de la evaluación usted cree que necesita más apoyo para favorecer la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Quizás en la sistematización de las evaluaciones. Por ejemplo, una de las pruebas que nosotras aplicamos a los niños, de estas que nos exige el ministerio como las de diagnóstico,

siento que esas evaluaciones deben de quedar de manera estandarizada, porque estamos todos los años cambiándola y ocurre que de repente cuando están en cambio o llegan personas nuevas, otras educadoras, se quedan aprendizajes o indicadores que son importantes de considerar que no están dentro de esa prueba, por ejemplo. Yo creo que ese sería un buen punto, estandarizar ese tipo de evaluaciones cuando hablamos de las evaluaciones de tipo ministerial, de las que uno debe rendir cuenta al ministerio de los aprendizajes de los niños.

También otro apoyo es directo de las profesoras de primero básico, el compartir instancias en donde las educadoras podamos ver cómo son el tipo de evaluaciones que se hacen en primero, como es el tipo de preguntas que realizan, si son con alternativas, de desarrollo, etc. Si es así entonces yo podría adaptar las evaluaciones que yo hago, esas chiquititas que te digo, pero de manera similar cosa que cuando ellos llegan a primero ya van a conocer el sistema. A lo mejor yo les puedo decir “encierra” y ellos marcan la correcta haciéndolo de distinta forma, entonces igual sería un apoyo el conocer cómo hacen las preguntas, el vocabulario que utilizan las profesoras también para hacer las preguntas, porque por ejemplo nosotras erróneamente antes decíamos sumar y ahora no ahora al tiro es adición. Manejar también los contenidos que les toman las profesoras de primero en una prueba de ciencias, en una prueba de historia para saber si estamos bien enfocadas nosotras las educadoras al hacer las preguntas, porque por ejemplo nosotras hicimos esas evaluaciones del Ministerio en ciencias, en historia y no sé si será de la misma manera o similar o tendrá relación con la forma en que la hicieron las profesoras de primero, entonces es importante apoyarnos mutuamente en esto de la articulación. A lo mejor poder juntarnos, eso nos falta darnos el tiempo y que nos den el espacio donde podamos sentarnos, hablar de esto y de verdad hacer una articulación. Yo siento que de repente lo conversamos una vez a las miles y vamos a hacer esto y esto otro, pero y las cosas quedan ahí, no se llevan a lo concreto. Hemos tenido muchas ganas de hacer hartas cosas, pero finalmente no las hemos podido hacer y después no hay una retroalimentación, tampoco nos autoevaluamos entonces no nos damos el tiempo de pensar si lo estoy haciendo bien, si estamos haciendo bien realmente una articulación”.

4.b ¿Desde donde considera usted necesario recibir el apoyo que favorezca la articulación en la evaluación para el aprendizaje?

“Yo creo que el apoyo debe venir de parte del Ministerio, desde las políticas públicas y de ahí baja a UTP del colegio preocuparse que haya una buena articulación, una buena gestión porque de repente a uno no la pesca nadie, no hay una instancia en donde podamos definir una forma de trabajo en la evaluación y decir bueno esto va a funcionar de esta manera. También podrían guiarnos y darnos algún tipo de orientación, pero también estamos cojos en eso”.

Entrevistas a Docentes de Primer Año Básico

Docente N°1

Curso: “Primero Básico A”

Años de ejercicio profesional en el nivel: 4 años

1.a. ¿Qué conocimientos posee sobre el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?

“Los conocimientos que tengo son los que en el fondo uno va adquiriendo en la experiencia. Creo que se deben ver los contenidos que se están trabajando en primero y cuáles son los conocimientos previos que tienen estos niños para lograr el nuevo conocimiento y eso tiene que ver con la articulación, porque muchas veces nos pasa que se comienza a trabajar el nuevo contenido y se exploran los conocimientos previos de los alumnos y el conocimiento no está, es ahí donde faltaría esa articulación. Y también faltaría un manejo de en párvulo ver que contenidos se trabajan en primero y en primero ver que contenidos se trabajan en el nivel de párvulo”.

1.b. ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación en el contexto de articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica?

“Se supone que en las evaluaciones cada nivel va con distintos tipos de instrumentos de evaluación. Pero en primero básico se ve fuertemente la articulación en las pruebas de diagnóstico, en este caso en las pruebas aplicadas dentro del PME (Plan de Mejoramiento Educativo) se nota mucho si existió o no existió articulación”.

2.a. ¿Cuál es la importancia que le atribuye a la evaluación dentro del contexto de articulación en Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico? ¿Por qué?

“Es muy importante porque de alguna manera te delimita el camino que tienes que seguir. Si están bien en un contenido te vas por el contenido que ellos menos desarrollado tengan, entonces es determinante en el grupo de niños a la hora de adquirir nuevos aprendizajes.”

2.b. ¿Qué elementos considera usted importantes de considerar en una propuesta de evaluación que promueva la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Yo creo que lo básico que para hacer una articulación es la conversación que se dé entre los actores. No pueden articular solamente profesores de básica sin considerar la opinión de las profesoras de párvulo, lo primero es la reunión, el consenso que se llegue en los grupos humanos y luego de eso ver los espacios, la forma de trabajar, conocer cómo trabaja el otro y de esa manera articular de la mejor forma”.

3.a. ¿Qué acciones concretas desarrolla usted en la evaluación, que favorezcan la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Las pruebas de diagnóstico, los resultados de las últimas pruebas de kínder, que esa va a ser la conversación ahora, en el fondo saber cuáles fueron los últimos resultados de las pruebas porque a partir de eso se hace la unidad de reforzamiento para el primero básico. Por ejemplo, en la conversación y revisión de pruebas uno pregunta a la educadora en qué ves que los niños están más débiles y te dice, por ejemplo, en la comprensión lectora, entonces el foco que se hace en reforzamiento las dos primeras semanas es en torno a eso. Eso es esencial y eso viene ahora, a nivel colegio se refuerza”.

3.b. A nivel de equipo técnico pedagógico del establecimiento, ¿ha participado en instancias donde se desarrolle la evaluación en contexto de articulación entre niveles?

“Sí, en las reuniones de ciclo hemos tocado el tema de la articulación en un par de ocasiones, lo que nos faltaría, y que a lo mejor en este año se ha visto más, es que se concrete. Es muy volátil lo que resulta de estas reuniones y falta bajarlas a lo práctico”.

4.a ¿En qué aspectos de la evaluación usted cree que necesita más apoyo para favorecer la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Yo creo que más que a nivel personal es un aspecto que tiene que ver con el compromiso de los actores, de repente damos muchas ideas y al final falta aterrizarlas, concretarlas, en decir ya profesora de primero usted dijo que iba a hacer esto, esto y esto y demuéstrela en la evidencia, y eso es la falta de compromiso nada más”.

4.b ¿Desde donde considera usted necesario recibir el apoyo que favorezca la articulación en la evaluación para el aprendizaje?

“Considero que es necesario recibir el apoyo desde todos los actores, desde los jefes máximos en el fondo, que se involucren en la articulación hasta obviamente la gente que está en el aula, porque no puede recaer la responsabilidad solamente en uno”.

Docente N°2

Curso: “Primero Básico B”

Años de ejercicio profesional en el nivel: 3 años

1.a. ¿Qué conocimientos posee sobre el proceso de articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación Básica?

“Sé que la articulación consiste en la implementación de estrategias para que el tránsito de Párvulo a Básica no sea como un quiebre. Por ejemplo, que los niños vayan a los cursos de los otros niveles. Aquí se hizo el tránsito de las salas de kínder a Primero y experiencias donde comparten los niños de ambos niveles. Yo creo que es un proceso que se tiene que vivir sí o sí, porque los niños son tan pequeñitos que para ellos es fuerte el cambio, date cuenta de que el espacio físico ya es un punto crítico, la personalidad de la educadora no es la misma que la de la profesora básica, el mismo trato es diferente. La articulación muchas veces no se hace tangible, por ejemplo, aquí mismo se hace todo en última instancia, se hizo articulación, pero no la adecuada, sino media forzada al pasar de un día para otro a los niños de Kínder a las salas de Primero. Una como docente y las educadoras lo entienden, pero los niños, ¿realmente lo entienden?, eso nos falta, hacerlo significativo para ellos”.

1.b. ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación en el contexto de articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica?

“La verdad no tengo conocimientos específicos sobre la evaluación en este proceso de articulación”.

2.a. ¿Cuál es la importancia que le atribuye a la evaluación dentro del contexto de articulación en Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico? ¿Por qué?

“La evaluación es muy importante en esta articulación porque te va a permitir ver los pro y los contra de lo que se hizo, va a conllevar a la larga a hacer una autoevaluación de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal e implementar mejoras para hacer un plan de acción para el año siguiente”.

2.b. ¿Qué elementos considera usted importantes de considerar en una propuesta de evaluación que promueva la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“De partida el tipo de evaluación, creo que dentro de la articulación entre niveles la evaluación tiene que ser cualitativa, la información que se recoja de una evaluación cualitativa es muy enriquecida y es beneficiosa tanto para los niños como para nosotras mismas las profesoras y educadoras. Este tipo de evaluación debería darse a lo largo de todo el año, no solo a final de año para el informe final de cada alumno. La transición desde todos los ámbitos, no solo la evaluación, debe generarse paulatinamente, no puede ser que en diciembre solamente se hagan descripciones cualitativas y se apliquen pruebas escritas con todos los contenidos del año. Tampoco se trata de que a fin de año uno le diga a los niños de Kínder que ahora vamos a pasar a la sala de Primero, porque algunos niños se

asustan, lo toman como un logro pero a la vez igual se ponen nerviosos, en cambio si los hicieran pasar antes a visitar la sala en forma natural y en diferentes contextos, o los llevaran a compartir todos los sectores que comparten los niños más grandes, ya no sería tan traumático, porque es un choque, ellos lo ven como un choque, no se ve como cuando pasas de Primero a Segundo Básico o de Segundo a Tercero, ellos lo ven como un choque y hasta los mismos padres lo ven como un choque.

Yo siento que evaluar usando pautas de evaluación se hace un poco más flexible la instancia evaluativa, en cambio la prueba escrita es mucho más rígida y provoca mayor tensión en los niños. En las pruebas puede que los niños sepan o no sepan las respuestas y las va a contestar igual, pero se van a bloquear porque no es lo mismo que yo te esté interrogando dentro de una conversación más natural y fluida, dando la oportunidad de que te expreses y expliques si no te entiendo a la primera, que revisar lo que sabes o no luego de contestar una prueba donde en Kínder y Primero Básico la profesora la va leyendo y el niño se limita solo a anotar la respuesta, siento que es más impersonal el tema de la prueba y eso es lo que hace el choque también”.

3.a. ¿Qué acciones concretas desarrolla usted en la evaluación, que favorezcan la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Este año en los Primeros Básicos promovimos la articulación en actividades evaluativas, invitamos a los niños de párvulo a participar en la evaluación de historia, donde nuestros niños de Primeros expusieron comidas típicas del territorio chileno según las diferentes zonas geográficas, y los niños de Párvulo fueron a escuchar las exposiciones y a degustar las comidas. Hicimos también la actividad del día del libro donde los alumnos de Primero fueron a contarles cuentos a los niños de Párvulo, y eso también sirve para uno porque tú evalúas cómo va la lectura de cada niño al escucharlos leer o relatar un cuento, y en este tipo de actividades se relacionan los niveles de una manera más educativa, no solamente en recreo, así los niños de Kínder tampoco ven tan alejado el tipo de actividades que harán cuando ellos pasen a Primero”.

3.b. A nivel de equipo técnico pedagógico del establecimiento, ¿ha participado en instancias donde se desarrolle la evaluación en contexto de articulación entre niveles?

“Es que a nivel de gestión administrativa dentro del colegio no existe un protocolo respecto a la articulación entre Párvulo y Básica, y eso es lo que yo siempre me quejé y siempre le dije a la encargada de ciclo que no existe un protocolo de articulación y debería existir. Ahora estuvimos nosotras mismas (docentes y educadoras) inventando cosas en el camino, pero no hay nada concreto. En cambio, si hubiera un protocolo de articulación ésta sería mucho más factible tanto para las profesoras de Primero como para las educadoras de Párvulo, porque la articulación es algo que debe ir dándose de manera natural, vivirlo día a día, no de un momento a otro decirles a los niños que nos vamos a cambiar de sala, que es lo que se hizo acá. Eso implica también una preparación previa a los niños donde hay que prepararlos mental y emocionalmente para los cambios que se van a hacer también, porque

el cambio de sala tampoco es algo tan significativo como decirle además que se vienen contenidos nuevos, van a usar muchos más cuadernos, la profesora va a realizar otro tipo de actividades, ya no va a ser solo juego porque obvio es tanto el contenido que no se puede pasar jugando todo el rato. Ahora no debería existir un cambio tampoco, debería existir un mismo lineamiento de articulación desde que los niños entran a Prekínder hasta que salen de Cuarto Medio, y que no se genere ese quiebre al transitar de Kínder a Primero Básico, de Cuarto a Quinto, de Octavo a Primero Medio. No debería ser tan marcado si es una escolaridad de doce, trece, catorce años, debería ser todo un proceso continuo”.

4.a ¿En qué aspectos de la evaluación usted cree que necesita más apoyo para favorecer la articulación entre Segundo Nivel Transición y Primer Año Básico?

“Yo creo que ese apoyo lo necesitamos en la ejecución de evaluación formativa de los niños. Creo que esa es la primera instancia de choque fuerte para los niños, porque existe una brecha al pasar de una evaluación oral en Párvulo, mediante observaciones y conversaciones cotidianas, al siéntate, escribe tu nombre, rellena esto, encierra en un círculo, marca con una equis, estate atento porque si te saltas la pregunta es punto menos, y el niño no tiene idea qué significa un punto menos. Deberíamos poner más evaluaciones de lista de cotejos, de pautas de evaluación porque ¿por qué todo el rato una prueba?. Ahí necesitamos apoyo, que en UTP comprendan y nos den los tiempos y espacios a nosotras y a los niños de realizar evaluaciones formativas”.

4.b ¿Desde donde considera usted necesario recibir el apoyo que favorezca la articulación en la evaluación para el aprendizaje?

“Para mí, el principal apoyo debe darse desde el área administrativa del colegio, porque ellos son los que al fin y al cabo toman las decisiones, uno les puede plantear tremendo panorama, pero como ellos son los que deciden, si ellos no tienen la convicción de la necesidad de articulación y así poder contar por ejemplo con lo que mencioné denante sobre un protocolo de articulación en la transición, difícil que podamos avanzar a una evaluación enmarcada en la articulación. Aquí ni siquiera hay eso, un protocolo para que los niños no sufran este cambio crítico y que el paso de un nivel a otro que no sea traumático ni ellos ni para los apoderados. Yo creo que recae bastante la necesidad de apoyo desde el área administrativa, desde el jefe de ciclo, jefe de UTP y dirección que son las tres unidades que toman las decisiones en este caso.”

Anexo 3:

Pauta de entrevista realizada a estudiantes de Nivel transición 2 y Primer año Básico

Para efectos de análisis se ha organizado la presentación de las entrevistas bajo un formato que facilite su lectura, encontrándose así cada pregunta con las respuestas inmediatas de los 10 niños(as) por cada curso que fueron entrevistados en Niveles Transición 2 y Primeros Básicos, siendo las respuestas de los niños del kínder A las primeras registradas; las del kínder B, las segundas; las de Primero Básico A, las terceras y las últimas respuestas corresponden a los alumnos(as) de Primero Básico B.

Los paréntesis (A) y (B) representan la imagen que indican o hacen referencia los estudiantes durante la entrevista, correspondiendo con el orden en que se les han presentado las fotografías:

Fotografía (A)



Fotografía (B)



Pauta de entrevista semiestructurada aplicada a niños y niñas

1. ¿Qué crees que están haciendo los niños de las fotografías?
2. ¿Qué fotografía se parece más a la forma en que realizan las actividades en tu curso? ¿te gusta esa forma de trabajar o prefieres la de la otra fotografía? ¿por qué?
3. ¿En cuál fotografía crees tú que los niños están aprendiendo mejor? ¿por qué?

Anexo 4:**Desarrollo de entrevistas aplicadas a Niños y niñas****1. ¿Qué crees que están haciendo los niños de las fotografías?****Estudiantes kínder A**

Niño 1: *“En ésta (A) los niños están pegando cosas porque deben estar haciendo un trabajo y en esta otra (B) los niños están haciendo una prueba porque las hojas se dan vuelta para responder la de atrás y las pruebas son así”.*

Niña 2: *“Aquí (A) los niños están trabajando no se en qué, en la otra (B), están escribiendo en una hoja”.*

Niña 3: *“En esta fotografía (A) están contando con esas cositas (señala material concreto dentro de la imagen). Y aquí (B), están haciendo la prueba que se trata de las tareas”.*

Niño 4: *“En ésta (A) están estudiando con cuadernos lápiz y cositas de colores, y acá (B), están haciendo una prueba porque los pusieron sentados en una fila”.*

Niño 5: *“En ésta (A) están leyendo cómo hacer un experimento porque tienen cosas para experimentar en las cajitas. Acá (B), están haciendo una prueba porque tienen hartas hojas”.*

Niña 6: *“Ahí (A) están aprendiendo y jugando con cajas y pelotitas amarillas y en ésta (B) los niños están estudiando en silencio”.*

Niño 7: *“En esta foto (A) están jugando y pintando, y en esta foto (B), están haciendo prueba porque tienen páginas, así como de prueba.”*

Niño 8: *“En ésta (A) los niños están escribiendo algo para la profesora con cosas de contar. En ésta (B) los niños están estudiando en silencio y haciendo una prueba, porque las pruebas son así de hartas hojas”.*

Niño 9: *“En ésta (A) están uniendo legos chiquititos para contarlos, y acá (B), están haciendo una prueba, porque están en mesas separados con lápiz mina, un sacapuntas y su goma para borrar si se equivocan.”*

Niña 10: *“En ésta (A) hay niños jugando con los legos y trabajando en su cuaderno, y en ésta (B) los niños están haciendo una prueba porque a la niña se le nota, ella está escribiendo su nombre en el espacio donde va el nombre.”*

Estudiantes kínder B

Niño 1: *“Aquí (A) los niños están jugando con legos chiquititos y los rellenan con lo que dice en los cuadernos. Aquí (B) los niños están haciendo prueba porque hay una niña con una hoja y un lápiz”.*

Niño 2: *“En ésta (A) los niños están jugando a hacer una casa y tienen que dibujar en el cuaderno como les queda y en la otra (B), están haciendo una prueba porque nosotros en la sala hacemos pruebas así.”*

Niño 3: *“En ésta (A) están haciendo una tarea y están construyendo con esas cosas (señala los cubos de encaje). Y acá (B) los niños están haciendo una prueba, ahí sale la marca donde hay que escribir el nombre y vienen hojas así que se dan vuelta como las pruebas.”*

Niña 4: *“Aquí (A) los niños están armando cosas con eso (señala material concreto) y están haciendo paredes para experimentar y lo dibujan en el cuaderno, y acá (B), están dibujando y pintando, haciendo las tareas.”*

Niña 5: *“En ésta (A) están dibujando y otros niños están armando cosas con los cuadritos. En ésta (B) los niños están haciendo un trabajo dibujando con lápiz grafito como las pruebas que yo hice en mi sala.”*

Niño 6: *“En ésta (A) los niños están jugando con los legos chiquititos, y en el cuaderno están anotando la tarea donde tienen que poner como están haciendo los legos. Y en ésta (B), están haciendo una tarea de escribir muy difícil porque son varias hojas.”*

Niña 7: *“En esta foto (A) los niños están armando los legos chiquititos para hacer una torre y van a estudiar porque están con el cuaderno y el lápiz. En esta otra foto (B), están haciendo una prueba porque están separados y porque tienen sus cosas de lápiz grafito afuera del estuche y la hoja de prueba encima de su mesa.”*

Niño 8: *“En esta (A) los niños están trabajando en hacer una torre, están trabajando porque están todos ordenaditos y están conversando de cómo hacer la torre, y van a hacer como un plano en el cuaderno. En ésta (B), están haciendo una prueba porque todos andan mirando su prueba y nadie mira a los otros y están derechos.”*

Niño 9: *“Aquí (A) los niños están haciendo formas con los legos chiquititos para anotarnos en el cuaderno, y acá (B) la niña está haciendo una prueba igual que sus compañeros porque las hojas están juntas y se dan vuelta y están atentos y no se miran al otro.”*

Niña 10: *“En ésta (A) los niños están jugando con los legos chiquititos y tienen que hacer las tareas de matemáticas porque tienen que contar los legos, y en cambio en ésta (B), están haciendo la prueba porque las hojas están grandes y unidas de arriba y los niños están tranquilitos haciendo su prueba”.*

Estudiantes Primero Básico A

Niño 1: *“En ésta (A) los niños están armando cubos para ordenarlos y están escribiendo lo que ordenan, y en esta (B), están escribiendo en una prueba porque tiene la cosa arriba para doblarla (corchete) y los niños están callados y ordenados”.*

Niño 2: *“Acá (A) están escribiendo tareas de matemáticas porque están con los legos que se usan para contar los legos y usan el cuaderno para anotar, y aquí (B) los niños están escribiendo una prueba porque es como las hojas de prueba y están derechos y ordenados”.*

Niño 3: *“Los niños de aquí (A) están contando con los bloques para sumar y restar lo que sale en el cuaderno, y los que está aquí (B) están haciendo una prueba porque están las hojas corcheteadas y ellos están concentrados”.*

Niña 4: *“En ésta (A) los niños están haciendo sumas y restas con los legos y en los cuadernos están escribiendo todo lo que están haciendo de las sumas y restas. En esta (B), están haciendo tareas porque están escribiendo con el lapiza grafito, están calladitos cada uno haciendo su tarea.”*

Niña 5: *“Aquí (A) los niños están construyendo cosas para sumar, y en el cuaderno anotan los resultados y lo que la tía le dice que tienen que armar como una decena de bloques, y acá (B) están escribiendo en una prueba porque los niños tienen goma y sacapuntas arriba y están escribiendo en la prueba ordenados”.*

Niño 6: *“En esta foto (A) los niños están haciendo torres con los legos para sumar porque están haciendo tareas usando los bloques y sus cuadernos. En la otra foto (B) los niños están haciendo una prueba porque tiene las hojas juntas y se pasa a otra hoja y los niños están bien sentados y callados”.*

Niña 7: *“En ésta (A) los niños están en clases y están sumando y restando con los legos y anotan las sumas en su cuaderno. Están haciéndolo en grupo y así se ayudan entre todos si alguien le cuesta más. En esta otra (B) hay unos niños escribiendo en una hoja. Creo que están escribiendo las cartas de navidad para llevarlas al polo norte. Son niños que saben estar ordenados y en silencio”.*

Niña 8: *“En esta foto (A) yo creo que los niños están haciendo decenas y unidades porque los cubitos sirven para eso, y hacer centenas también, y lo escriben en el cuaderno y en el cuaderno ponen también el objetivo y los ejercicios que tienen que hacer con los bloques. Y en esta foto (B) hay unos niños que están estudiando en el colegio, están como haciendo una prueba y en la mesa hay sacapuntas y dos niños están estudiando tranquilos, bien sentados y en silencio y están trabajando muy bien sin pelear”.*

Niña 9: *“Aquí (A) hay niños dibujando en el cuaderno para hacer la tarea de matemáticas porque están usando los bloques así, están contando como de 10 a 20 para resolver algo. En la otra (B), están trabajando en una prueba para que aprendan, porque ahí se ve como que están marcando algo y están todos callados para trabajar bien”.*

Niño 10: “En esta foto (A) hay niños trabajando en equipo contando con bloques que deben hacer la materia de matemática, ellos están escribiendo cuantos números hay y cuántas sumas se hacen con los bloques. En la otra (B), están haciendo una prueba porque están todos callados con lápiz y goma y sacapuntas y están concentrados, sólo están mirando su prueba y no al compañero”.

Estudiantes Primero Básico B

Niño 1: “Aquí (A) los niños están haciendo tareas jugando con cubitos y aquí (B), están haciendo una prueba porque estas dos hojas están juntas (señala las hojas de la niña)”.

Niña 2: “En ésta (A) los niños están haciendo tareas con esas cositas (apunta material concreto) y acá (B), están haciendo una prueba porque están escribiendo en hojas super grandes”.

Niña 3: “Aquí (A) los niños están armando bloques para hacer un trabajo, y en ésta (B), están escribiendo en una prueba porque es una hoja de las de prueba”.

Niña 4: “En esta foto (A) están armando cubitos para hacer formas y la profesora les dice cómo hacerlo. En esta otra foto (B) ellos están estudiando para una prueba porque tienen lápiz y una hoja”.

Niño 5: “Acá (A) los niños están escribiendo sumas usando los cubitos, y acá (B), están haciendo una prueba porque no se están mirando a los demás”.

Niña 6: “En ésta (A) los niños están haciendo una tarea de cubos pequeños. Aquí (B), están haciendo una prueba porque están haciendo respuestas en una hoja y están concentrados”.

Niño 7: “En ésta (A) los niños están armando bloques para contarlos y anotarlo en el cuaderno, y aquí (B), están haciendo una prueba porque es una hoja que les entregaron así de prueba”.

Niño 8: “Acá (A) los niños están armando cosas y pueden copiarlas en el cuaderno, y usan delantales para que no se ensucien. En la otra (B), están haciendo una prueba porque tienen un sacapuntas, un lápiz mina, una goma y nada más, y todos están tranquilos ordenaditos y calladitos para hacer la prueba, y así la pueden hacer bien para que les pongan la nota después”.

Niño 9: “En ésta (A) hay niños trabajando en grupo, están escribiendo las cosas que cuentan. En ésta (B), están haciendo una prueba, porque así son las pruebas solo con la hoja para responder y el lápiz”.

Niño 10: “En esta foto (A) están dibujando los cuadrados de cubos en el cuaderno, y en ésta (B) los niños están dibujando en una hoja lo que sale ahí que tienen que dibujar”.

2. ¿Qué fotografía se parece más a la forma en que realizan las actividades en tu curso? ¿te gusta esa forma de trabajar o prefieres la de la otra fotografía? ¿por qué?

Estudiantes kínder A

Niño 1: “Ésta (A) porque en un día hicimos prueba, a veces igual hacemos trabajos de así (A) pero poquitas veces. Me gusta esa (B) la de la prueba porque a mí igual me gusta hacer las pruebas”.

Niña 2: “Nosotros trabajamos más así (A) porque dibujamos en las hojas de prueba y escribimos. No me gusta tanto trabajar así, me gusta la otra (B) porque así podemos estar con las amigas más juntas”.

Niña 3: “Así (A) porque hacemos así las tareas en la sala con lápiz y hoja y nos sentamos solos con otro al lado. Me gusta más como hacen las tareas en ésta (A) porque me gusta que los niños que están jugando con esas cosas (apunta material concreto)”.

Niño 4: “Se parece más a ésta (A) porque las mesas están de a dos y también así en filita. Me gusta trabajar así (A) porque me gusta hacer pruebas para aprender en el colegio”.

Niño 5: “A esa (A) porque hacemos mucho rato pruebas. No me gusta hacer pruebas. Me gusta más estar así (A) porque me gusta que estemos todos juntos, así como ellos, aprendemos juntos y los niños se pueden ayudar y decir cosas de las tareas”.

Niña 6: “Ésta (B) porque cuando nos cambiamos de sala nos separamos, antes trabajábamos juntos, pero ya no. Prefiero trabajar así como ellos (A) porque así puedes aprender más con esas cosas (señala material concreto) y es más divertido”.

Niño 7: “Como ésta (B) porque hacemos a veces unas pruebas. No me gusta mucho hacer trabajo así. Me gusta trabajar más como ésta (A) porque están jugando y pintan en el cuaderno y eso me gusta”.

Niño 8: “Se parece como a ésta (A) porque también nos sentamos en grupos de niños para hacer las tareas. Me gusta trabajar así (A) porque me gusta estar con más compañeros y podemos ver mejor y los niños pueden decir muchas cosas cuando cuentan (mira la caja de material concreto)”.

Niño 9: “Así (A) porque igual nos ponemos así en la sala y tenemos que aprender más así para llegar a esta otra etapa (señala imagen B). Prefiero trabajar como ellos (B) porque así aprendo con las hojas de la prueba y no me desconcentro”.

Niña 10: “Trabajamos como ésta (B) porque siempre estamos concentrados, escribimos el nombre en la prueba y nos sentamos así. No jugamos como antes porque ahora somos más grandes y ya no estamos en la sala que nos sentábamos así con muchos niños (A). Me gusta estar aprendiendo así (B) porque me gustan las pruebas, me gusta venir al colegio y me

gusta estudiar sin ninguna distracción como preocuparme de jugar con las cosas como estos niños (A) ”.

Estudiantes kínder B

Niño 1: *“Se parece más así (B) porque ahora siempre hacemos pruebas. Me gusta trabajar así (B) porque me gusta hacer pruebas y estar en silencio. También me gusta estar como ellos (A) porque estamos con más compañeros y así podemos compartir más y así nos prestábamos las cosas que no teníamos. Antes no hacíamos pruebas, ahora sí”.*

Niño 2: *“Trabajamos como ellos (B) porque hacemos lo mismo y nos sentamos así derechitos. Yo prefiero así (B) porque ahí nadie te copia y los niños trabajan tranquilitos y se concentran”.*

Niño 3: *“Hacemos más tareas así (B) porque a veces hacemos pruebas y tareas como en hojas blancas. Me gusta hacer tareas así (B) porque ahí nadie copia a nadie y ahí el compañero no hace ruido para escuchar con atención a la tía”.*

Niña 4: *“A veces trabajamos así (A) como cuando usamos plasticina, cuando hicimos el dibujo del mar en grupo, pero de dos, y a veces trabajamos así (B) ahora siempre no sé por qué. Prefiero trabajar así (A) porque me gusta jugar con los legos y me gusta que estén sentados así porque así pueden decidir y responder entre todos”.*

Niña 5: *“Lo hacemos como así (B) porque hicimos una prueba y ahí no se puede jugar, ellos están jugando (A) y no se puede jugar cuando estamos haciendo la prueba. No me gusta hacer tantas tareas así (B), a mí me gusta más trabajar como esos niños (A) porque los niños usan los cuadernos, usan los cubitos para construir y pintan más entretenidos”.*

Niño 6: *“En el kínder de antes (antes de hacer la transición a la sala de primero básico) trabajábamos más con legos y nos sentamos así (A), ahora no, ahora nos ponemos así (B) y escribimos puras tareas. Me gusta siempre trabajar así (A) porque me encantan los legos chiquititos y me gusta sentarme con más niños porque podemos hacer cosas juntos y podemos ayudar para hacer una torre entre todos”.*

Niña 7: *“Se parece más a ésta (B) porque estamos así sentado con un compañero al lado del otro. Antes estábamos en grupo, pero ahora cuando nos cambiamos de sala ya no, nos cambiaron para la sala de primero para que viéramos como era primero. Me gusta más como era antes, así como ésta (A) porque me gustan los legos y los materiales que hay en las cajas de la sala donde estábamos antes, y es más entretenido porque los niños pueden jugar, las mesas son de colores y además me gusta cómo están sentados porque podemos conversar con los otros. Cuando estamos así (B) no podemos conversar”.*

Niño 8: *“Estamos más como ésta (B) porque estamos en otra sala y los niños deben estar calladitos. Antes en la otra sala trabajábamos en grupos como ahí (A), la tía nos decía vamos*

a armar torres de legos y hacíamos competencia. Me gusta trabajar así (B) porque me gusta estudiar en hojas de prueba porque siento que estoy calladito y los demás también están calladitos y así me puedo concentrar”.

Niño 9: *“Trabajamos como ésta (B) porque nosotros igual hacemos pruebas separados, y tenemos que estar muy concentrados como ellos. No me gusta a veces estar así (B), prefiero trabajar como esos niños (A) porque me gusta más estar en grupo porque pueden trabajar con materiales y conversar un poco con los compañeros”.*

Niña 10: *“Hacemos más tareas así (B) porque la tía nos pasa tareas para trabajar de a uno, así tranquilitos. Me gusta hacer las tareas así (B) pero me gusta más como esos niños (A) porque me gusta trabajar con materiales y con otros compañeros y ser amigos”.*

Estudiantes Primero Básico A

Niño 1: *“Hacemos más actividades como de la prueba (B) pero trabajamos de las dos formas (A y B) porque cuando hacemos matemáticas a veces nos prestan los legos y cuando hacemos pruebas estamos callados como los niños de ahí (B). Me gusta más ésta (A) porque a veces podemos jugar y hacemos sumas con los legos y contamos y es más divertido con eso”.*

Niño 2: *“Como los de aquí (B) porque hacemos pruebas, así como ellos. Me gusta trabajar como ellos (B) porque me gusta hacer pruebas, me gusta encerrar alternativas y escribir mi nombre y las respuestas en la prueba”.*

Niño 3: *“Hacemos actividades de las dos formas (A y B) porque nosotros hacemos pruebas solos y a veces trabajamos en grupos con materiales de témperas, en artes, en lenguaje y con otras cosas, Prefiero trabajar así (A) porque prefiero estar en grupo, me gusta estar con otras personas y trabajar con muchos materiales y todos ponen de su parte en el grupo y así aprenden más”.*

Niña 4: *“De las dos (A y B) porque usamos más los legos. También trabajamos solos a veces, como cuando hacemos las pruebas. Me gusta más trabajar de esta manera (A) porque me gusta hacer las tareas de matemáticas con legos y me gusta trabajar en grupo porque así es más fácil, y porque podemos estar al lado del compañero y pueden conversar de las matemáticas de lo que están aprendiendo”.*

Niña 5: *“Hacemos cosas así (A) y así (B) porque me acuerdo que la tía nos decía armen tres decenas y nosotros trabajábamos así (A) y podemos ayudarnos, pero a veces en prueba no podemos conversar y ahí trabajamos así (B). Prefiero trabajar de esta forma (A) porque los niños están trabajando en grupo y eso es bueno porque así aprenden a compartir”.*

Niño 6: *“Se parece como a ésta (A) porque en matemáticas trabajamos con esos bloques y juntamos las decenas y las unidades. Y si nos faltan nos prestan los demás. Me gusta hacer*

trabajos así, pero yo prefiero hacer pruebas (B) porque me gusta escribir en las pruebas y así estamos derechos y hay más silencio sin tanto ruido”.

Niña 7: *“Trabajamos como ellos (A) porque igual tenemos esos bloques y a veces damos vueltas las mesas para sentarnos con los otros niños, pero conversamos más, unos se desordenan y ahí la tía tiene que decirnos que hablemos más despacio a cada rato. Me gusta más trabajar como en las pruebas (B) porque me gusta estar más ordenados porque los niños hacen mucho ruido y son muy desordenados”.*

Niña 8: *“Trabajamos como ellos (B) porque hacemos pruebas solos y nos ponemos así porque no pueden hacer más de un niño una prueba. A veces trabajábamos en grupo como ellos (A) como cuando pasamos a primero y nos sentábamos casi siempre así, y era divertido trabajar con mis compañeros. No me gusta tanto así (B) prefiero trabajar así (A) porque están todos trabajando juntos sin pelear y se están compartiendo los materiales y están aprendiendo porque le pusieron atención a la profesora y están escribiendo lo que tenían que escribir sin quejarse”.*

Niña 9: *“Trabajamos de las dos formas (A) y (B) porque usamos bloques para contar del uno al diez y más números, y también hacemos pruebas así que hacemos las dos cosas. Me gusta más como trabajan aquí (A) porque los niños están aprendiendo más porque son más personas y están conversando y compartiendo para hacer tareas, y no pelean porque están trabajando en equipo y me gusta trabajar en equipo”.*

Niño 10: *“Trabajamos más así (A) porque trabajamos en grupos y compartimos, pero a veces peleamos, pero nos sentamos juntos como en artes y en lenguaje para aprender poemas a veces y así es más fácil compartir materiales, compartir ideas y todo queda en equipo. Me gustan trabajar así (A) y de la otra manera (B) porque así (A) nos ayudamos y el grupo trabaja rápido para ser el equipo ganador, y me gusta hacer pruebas así (B) porque me puedo concentrar más haciendo las respuestas y no hay tanto ruido y me quedan las tareas más bonitas”.*

Estudiantes Primero Básico B

Niño 1: *“Se parece más a ésta (B) porque nosotros trabajamos así cuando hacemos prueba, y a veces trabajamos como así (A) pero con diferentes cosas de materiales. Me gusta trabajar así (B) porque a mí me gusta hacer pruebas y estudiar mucho”.*

Niña 2: *“Es más así (B) porque algunas veces cuando hacemos pruebas siempre estamos escribiendo y cuando hacemos tareas miramos la pizarra y después escribimos en el cuaderno. Me gusta hacer tareas así (B) porque me gusta escribir sólo, y no me gusta trabajar tanto en grupo (A) porque algunas veces yo quiero hacer una cosa y ellos, los demás no me hacen caso”.*

Niña 3: *“Trabajamos más parecido a ellos (B) porque tenemos que escribir y hacemos pruebas, así como ellos. Me gusta hacer tareas así (B) porque me gusta más escribir y estar sólo, además así en grupo a veces alguien bota las cosas y la tía nos dice que todos tenemos que recogerlas y ordenar el grupo, y eso que debería recoger el que bota las cosas al suelo nomás”.*

Niña 4: *“Ésta se parece más (B) porque hacemos pruebas así y nos sentamos más derechos, pero de a tres niños juntos al lado. Me gusta hacer trabajos así (B) porque mira, así los niños hacen pruebas y estudian materias de lo más bien y en la otra (A) a veces se aburren de trabajar juntos”.*

Niño 5: *“Trabajamos más como ellos (B) porque a veces hacemos pruebas. Ah, pero también a veces estamos así (A) porque trabajamos juntos en grupo cuando la tía nos dice que podemos trabajar en grupo. Prefiero estar así en las clases (A) porque trabajamos en grupo y los niños están aprendiendo juntos”.*

Niña 6: *“Nosotros estamos más como ellos (B) porque en las pruebas tenemos que estar en silencio y nos portamos bien en las pruebas. No me gusta estar tanto tiempo así trabajando (B), prefiero trabajar como están acá (A) porque me gusta trabajar con tomar las cosas para contar y aprender”.*

Niño 7: *“Estamos a veces parecido a ellos (B) porque casi siempre hacemos trabajos así como pruebas y nos sentamos de esta forma (B) pero más juntos. No me gusta tanto estar así (B), me gusta más así (A) porque los niños están trabajando en grupo y eso es más entretenido”.*

Niño 8: *“Como ésta (A) porque la tía algunas veces nos dice ya ahora vamos a trabajar en grupo y armamos una cosa o pintamos. Y después cuando hacemos pruebas nos ponemos así (B). Creo que prefiero más ésta (A) porque me gusta armar cosas con bloques y jugar con esos materiales para aprender”.*

Niño 9: *“Se parece a ésta (B), y también a ésta (A) porque a veces nos juntamos a trabajar con los demás, y otras veces hacemos las tareas solos callados. Me gusta más trabajar como estos niños (A) porque es muy entretenido armar bloques y escribir la cantidad de bloques que armas y hacer muchas cosas entretenidas con los demás”.*

Niño 10: *“A veces trabajamos así (A) con materiales y nos sentamos juntos y a veces hacemos tareas así (B). A veces nos dan hojas para hacer dibujos libres después de hacer las pruebas. A mí me gusta más trabajar así (B) porque me gusta dibujar solito”.*

3. ¿En cuál fotografía crees tú que los niños están aprendiendo mejor? ¿por qué?

Estudiantes kínder A

Niño 1: *“En la de la prueba (B) porque en esta otra (A) hay niños que están hablando y no pueden hablar porque se tienen que concentrar o si no se equivocan”.*

Niña 2: *“Aquí están aprendiendo mejor (A) porque están escribiendo en sus cuadernos que tienen más páginas y en la otra (B) solo están trabajando en hojas sueltas”.*

Niña 3: *“En ésta (A) porque a los niños les gusta estar usando esas cosas como legos, están aprendiendo más entretenidos”.*

Niño 4: *“Aprenden mejor así (B) porque están haciendo una prueba y tienen que estudiar todo lo de la prueba”.*

Niño 5: *“En esa (B) porque están viendo las paginas sin hablar y eso les hace aprender mejor”.*

Niña 6: *“En la de acá (B) porque están trabajando en silencio y sin copiarse”.*

Niño 7: *“Aprenden mejor así (B) porque están haciendo tareas y en la otra (A) solo juegan con los materiales y ocupan el cuaderno a veces”.*

Niño 8: *“En ésta (B) porque así aprenden mejor, porque en la prueba no pueden equivocarse tanto para poder aprender más cosas”.*

Niño 9: *“Aprenden mejor así (A) porque están haciendo algo que les gusta y en cambio no a todos los niños les gusta las pruebas (B) porque se tienen que estar callados todo el rato”.*

Niña 10: *“Aprenden mejor así (B) porque nadie los molesta cuando están haciendo la prueba”.*

Estudiantes kínder B

Niño 1: *“En esta aprenden mejor (B) porque siempre tienen que hacer las cosas bien y estudiar y hacen lindas sus pruebas”.*

Niño 2: *“En esa (A) porque están jugando con los bloques y tienen que dibujar y eso es más divertido que la prueba y si se entretienen pueden aprender mejor”.*

Niño 3: *“En esta aprenden más (A) porque están haciendo tareas en su cuaderno y al mismo tiempo están armando bloques para aprender mejor lo del cuaderno”.*

Niña 4: *“En las dos (A y B) porque los niños están haciendo tareas con lápiz y con cuaderno (A) y aprenden mejor con esas cosas (material concreto), y aquí con lápiz y hojas para escribir (B) están todos concentrados y así están aprendiendo mejor también”.*

Niña 5: *“Aprenden mejor así (A) porque para aprender hacen las cosas como la tía dice y se pueden ayudar y usar materiales de colores”.*

Niño 6: *“En ésta (A) porque aprenden mejor a hacer las tareas, porque es más divertido con esas cosas (material concreto)”.*

Niña 7: *“Aprenden mejor en la prueba (B) porque están estudiando sentados separados y están calladitos porque están haciendo la prueba”.*

Niño 8: *“Aprenden mejor en éste (B) porque están haciendo una prueba calladitos y muy concentrados en cambio en ésta (A) están interesados en jugar con las cosas (material concreto)”.*

Niño 9: *“En ésta (A) porque en cada página tienen que hacer algo diferente y así cuando hacen la prueba pueden seguir aprendiendo cada vez más cada vez que les toca otra página”.*

Niña 10: *“Se aprende mejor como ellos (B) porque están haciendo su prueba y están tranquilitos, no les preguntan a otros niños qué hacer porque solo escuchan a la tía”.*

Estudiantes Primero Básico A

Niño 1: *“Yo creo que aquí (B) porque a veces nos hacen leer, escribir y dibujar así como están ellos y eso es interesante para aprender mejor”.*

Niño 2: *“En esta de los legos (A) porque ahí se pueden divertir un poco más y escriben lo que ellos hacen y así pueden aprender mejor”.*

Niño 3: *“Así (A) porque están concentrados en lo que están haciendo y si uno se equivoca no importa porque los compañeros lo pueden ayudar y así a todos los del grupo les va bien y aprenden bien”.*

Niña 4: *“En ésta (A) porque ellos están haciendo tareas con los materiales de las cajitas y ellos pueden contar lo que están haciendo para no equivocarse y saber mejor”.*

Niña 5: *“Yo creo que aquí están aprendiendo mejor (A) porque los niños quieren aprender porque están usando los bloques sin tirarlos y así aprenden y les interesa más. A veces las pruebas son largas y ya no les interesa seguir haciéndolas a algunos niños”.*

Niño 6: *“Así (A) porque están concentrados contando los bloques de los cubitos y todos están en su grupo y no se tiran los cubitos, asique están aprendiendo a hacerlo bien”.*

Niña 7: *“Aprenden mejor en ésta (A) porque están haciendo más cosas con los cuadernos y los legos para contar y en la otra solo escriben y a veces se cansan de escribir todo el rato”.*

Niña 8: *“En ésta (A) porque están trabajando con cajas de materiales, en cambio en ésta (B) no aprenden tan bien porque sólo están haciendo la prueba, pero en esta (A) si aprenden bien porque pusieron atención a todo lo que tienen que hacer en la clase con los demás”.*

Niña 9: *“Aquí (A) porque lo están haciendo bien y están en equipo y así pueden aprender más porque si uno no sabe el otro le ayuda a explicarlo, por ejemplo, si uno no se acuerda después el otro le explica”.*

Niño 10: *“En la primera (A) porque a ellos les gusta trabajar con bloques y no escribir tanto y también así no pelean porque tienen la misma porción cada uno de bloques”.*

Estudiantes Primero Básico B

Niño 1: *“Aprenden mejor así (B) porque están más concentrado y no hablan”.*

Niña 2: *“Creo que así (A) porque están como recién aprendiendo y la profesora les enseña qué tienen que hacer con eso y ellos pueden dibujar y eso les gusta”.*

Niña 3: *“Así (B) porque ya aprendieron a escribir y ya están haciendo solos las pruebas porque saben más cosas”.*

Niña 4: *“En esa (B) porque es una prueba entonces así tienen que aprender más materia”.*

Niño 5: *“En ésta pueden aprender mejor (A) porque los niños están haciendo equipo y se dan buenas ideas, en cambio en esta (B) no pueden compartir sus ideas, deben responder solos la prueba”.*

Niña 6: *“En la que trabajan juntos (A) porque todos están realizando bien el trabajo y eso es porque les gustó y si a uno le gusta aprende mejor”.*

Niño 7: *“En ésta los niños aprenden mejor (B) porque las pruebas enseñan más para poder tener más inteligencia”.*

Niño 8: *“Aprenden mejor haciendo las pruebas (B) porque estudian mucho para que se saquen un siete”.*

Niño 9: *“En ésta (B) porque así se pueden sacar un siete que es muy bueno y los niños pueden pasar de curso también si saben más cosas”.*

Niño 10: *“Yo pienso que los niños aprenden mejor así en ésta (A) porque están aprendiendo a usar materiales y pueden entretenerse cuando hacen la tarea, y no quieren que se acabe la clase porque les gusta, y en ésta (B) es muy aburrido a veces porque los que terminan la prueba no pueden hacer nada y se aburren esperando que todos terminen”.*

Anexo 5:**Registros de observación aplicados a Segundos Niveles de Transición y Primeros Básicos****Registros de Observación Nivel Transición 2**

Curso: Kínder A	Fecha: 26-11-2018
Observación N°: 1	Periodo de observación: 11:15 a 11:45 hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Oral	Actividad: Lectura del poema “De ola en ola”
Contexto: El curso se encuentra dentro del aula. La educadora ha dispuesto el espacio para realizar la última actividad de la jornada, comenzando la observación al inicio de la actividad.	

Registro de lo observado:

Los alumnos se encuentran sentados en sus sillas, en semicírculo mirado hacia la pizarra interactiva. La educadora comienza la clase proyectando poema en la pizarra, recuerda a los alumnos que es un poema que ya conocen mientras los niños comienzan a recitarlo en conjunto. La educadora solicita silencio y escoge un niño que ya se lo ha aprendido y lo recita mientras ella ya avanzando la lectura del poema indicando con un dedo sobre el poema la parte en que va el alumno. El alumno termina y la profesora lo felicita invitando a los compañeros a aplaudir su desempeño.

A continuación, la educadora pregunta quién puede encontrar en el poema la letra “P”, varios niños levantan la mano. La educadora solicita ejemplos de palabras que comiencen con “p” como paloma, pelota, pie, etc. Los niños comienzan a vociferar palabras con la consonante señalada, la educadora repite alguna de las palabras nombradas y ofrece el plumón a un niño para que escriba la “p” en el pizarrón. El niño marca otra consonante y la educadora pregunta a los niños si está bien o hay que corregir, varios niños gritan que esa no es y la educadora escoge otro niño quién si lo hace correctamente.

Luego, la educadora pregunta quién puede encontrar la palabra “puerto” dentro del poema proyectado. Una niña se ofrece de voluntaria para encontrarla, se pone de pie y se dirige a señalar la palabra en el poema haciéndolo correctamente. La profesora la felicita y nuevamente invita a los demás a aplaudir a la compañera.

Continúa con la misma dinámica preguntando por la consonante “s”, escoge a una niña, quién la busca en el poema y la encierra. Continúa preguntando quién puede escribir la “s” en la pizarra, varios niños levantan la mano y escoge a un niño para que lo haga. La educadora pregunta cómo suena la “s” con las diferentes vocales y el curso va contestando al unísono.

Finalmente, la educadora solicita volver a recitar el poema, y al terminar pregunta a los niños quién puede decir lo que hicieron en clases. Los alumnos levantan la mano y comienzan a decir lo que hicieron a medida que la educadora les da la palabra, mencionan que leyeron el poema, encontraron las letras p y s y algunas palabras. La educadora orienta el tipo de respuestas leyendo las palabras que encerraron concluyendo que hoy trabajaron la lectura de la letra “p” y la letra “s”. Finalmente, la educadora va preguntando de a uno como suena las letras p y s con diferentes vocales, cada vez que un niño contesta correctamente lo invita a guardar sus cosas en silencio para comenzar a arreglarse para ir a casa. La educadora media en caso de alumnos que presenten dificultades para leer las silabas que señala. Para el caso de alumnos que ya leen con facilidad las silabas trabajadas la educadora forma palabras simples con tarjetas silábicas y les solicita leerlas (sapo, pesa, piso...). Terminan de contestar preguntas todos los alumnos y se da por finalizada la actividad.

Curso: Kínder A	Fecha: 29-11- 2018
Observación N°: 2	Periodo de observación: 10:30 a 11:00 hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.	Actividad: Desarrollo de actividades de reconocimiento de cuerpos geométricos en texto del estudiante.
Contexto: Los alumnos han realizado cambio de sala, en una actividad de transición realizada cada año, donde los alumnos de Transición 2 comienzan a habituarse a la sala de Primero Básico que usarán el año siguiente. Se inicia la observación una vez que están los alumnos sentados en grupos de a cuatro dispuestos a escuchar a la educadora.	

Registro de lo observado:

La educadora comienza la clase invitando a los niños a sacar su texto de estudio, escribe el número de la página a trabajar en la pizarra y los motiva a encontrar cada uno la página en su libro. A terminar todos de encontrar la página la educadora solicita observar los cuerpos geométricos que aparecen en el libro. Algunos niños los mencionan, otros preguntan cómo se llaman. La educadora muestra los cuerpos geométricos en material concreto y los menciona con el nombre que le corresponde a cada uno, preguntando a cuál se asimila de los presentes en el libro. Los niños van respondiendo juntos.

Luego la educadora lee la indicación de la primera actividad a realizar en el libro, donde deben reconocer cuáles de ellos pueden rodar y encerrarlos en un círculo. Da tiempo para que contesten personalmente en su libro, para a continuación intentar rodar de a uno sobre una mesa todos los cuerpos geométricos presentes en la página trabajada. Solicita a los niños comprobar sus respuestas, para avanzar a la segunda actividad donde deben tachar con una X los cuerpos que no ruedan.

A medida que van avanzando en el trabajo individual los niños se van acercando a la educadora con el libro. La educadora alcanza a revisar a ocho niños, orientando individualmente, mientras se alarga la fila de niños que se acercan a mostrar su libro. Cuando hay entre doce y quince niños de pie en fila esperando su revisión, un par de alumnos participa en una pelea por el puesto en la fila. La educadora se pone de pie y solicita que todos vuelvan a sus puestos y que, si terminaron la segunda actividad, den vuelta y esta vez identifiquen los cuerpos geométricos que pueden apilarse uno arriba de otro sin rodarse ni caerse. Ejemplifica manipulando los cuerpos geométricos cubo y paralelepípedo para apilarlos, y la pirámide con la esfera repitiendo el ejercicio para que los niños concluyan sobre los que pueden apilarse y los que no. Los niños van realizando la actividad en el libro y nuevamente se acercan a la educadora a mostrar lo que han realizado en el libro, la educadora los revisa individualmente junto a cada niño manipulando los cuerpos geométricos concretos según lo que se solicita en el libro. La fila de los niños que esperan junto al puesto de la educadora comienza a crecer, pero esta vez si alcanza a revisar a todos los alumnos. A medida que va revisando a cada alumno, les solicita guardar el libro bajo el puesto y los autoriza a salir a recreo.

Curso: Kínder A	Fecha: 05- 12-2018
Observación N°: 3	Periodo de observación: 08:30 a 09:15 hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Relación con el medio natural y cultural/ Relación lógico-matemática	Actividad: Aplicación de prueba final NT2
<p>Contexto: Durante el mes de diciembre el Segundo Nivel Transición se encuentra en rendimiento de evaluaciones finales. Estas evaluaciones constan de 2 pruebas escritas, correspondientes a los ámbitos de Comunicación y Relación con el medio natural y cultural. Los instrumentos han sido elaborados por las educadoras de cada nivel y en base a los contenidos vistos durante el año junto con los indicadores establecidos desde el MINEDUC.</p> <p>El presente registro se inicia a las 08:30 de la mañana, momento en que la educadora prepara a los alumnos para rendir la evaluación correspondiente al ámbito de relación con el medio natural y cultural. La evaluación comprende contenidos de los núcleos de aprendizaje consta de nueve ítems y 10 páginas en total.</p> <p>Los alumnos se encuentran sentados en tres hileras de la dos, cada uno con lápiz mina y goma fuera del estuche, mirando hacia el pizarrón en la sala que han pasado a ocupar dentro del contexto de preparación para pasar a Primero Básico.</p>	

Registro de lo observado:

La educadora comunica a los niños que realizarán una actividad donde deben poner mucha atención y estar en silencio porque es individual y cada uno debe responder lo que sabe. Mientras la técnico del nivel reparte las pruebas dejándolas en cada puesto, la educadora proyecta la prueba en el pizarrón.

La educadora solicita silencio del curso y explica de lo que se trata la evaluación. Proyecta la evaluación en la pizarra e indica el lugar donde deben escribir su nombre en la primera página. La técnico revisa que todos estén escribiendo su nombre. Una vez que todos lo han escrito los invita a ubicarse en el primer ítem sobre orientación espacial, los niños deben colorear la mano derecha. La educadora les recuerda que antes han visto cuál es la derecha la izquierda. Algunos niños se ponen de pie para preguntar a la educadora si está bien lo que hacen, la educadora les pide volver al puesto mientras les recuerda que deben responder solitos y que nadie debe pararse a preguntar ni mostrar lo que han hecho.

La educadora pregunta quién no ha respondido aún en la prueba coloreando la mano derecha, un niño pregunta qué hay que hacer y la técnico se acerca a ayudarlo. La educadora proyecta la siguiente pregunta donde observando una imagen deben colorear el objeto que se encuentra dentro del balde, los alumnos comienzan a colorear y comienzan a manifestar que han terminado en voz alta. La educadora llama al silencio y avanza al segundo ítem proyectándolo en la pizarra, en el que deben reconocer características de las estaciones del año, explica lo que deben hacer completando cada estación de año con un dibujo que la represente a partir del contorno de un tronco y las ramas de un árbol en cada estación. Los niños expresan confusión, señalando que no entienden o necesitando que la educadora o la técnico les revisen personalmente lo que han realizado. Mientras realizan los dibujos hay niños que se paran a conversar con otros compañeros, una niña jugando con láminas de cartulina, un niño golpea lápices sobre la mesa. La educadora y técnico continúan solicitando constantemente atención y silencio y caminan entre los puestos orientando personalmente a cada niño que no ha contestado aún el ítem. Una vez que corroboran que todos han contestado les solicita dejar la prueba sobre el puesto, en la pregunta que quedaron, con la goma y lápiz mina encima y los invita a sacar la colación para salir a recreo. Los niños hacen lo indicado y, tras sacar la colación de sus mochilas, salen a recreo.

Curso: Kínder A	Fecha: 06- 12-2018
Observación N°: 4	Periodo de observación: 09: 45 a 10: 30hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Relación con el medio natural y cultural/ Relación lógico-matemática	Actividad: Continuación desarrollo de prueba final NT2
Contexto: Tras volver de recreo, la educadora dispone a los alumnos para continuar la prueba que comenzaron a realizar el día anterior, donde completaron hasta el ítem número 5 de 9. El día anterior se observó y registró el inicio de la evaluación (ítems 1 y 2), luego los niños salieron a recreo y tras volver al aula avanzaron con los ítems 3, 4 y 5, sin embargo, este periodo no fue registrado por ausencia del investigador. El presente registro describe el segundo día de desarrollo de la evaluación retomando desde el ítem número 6, bajo la misma disposición de puestos y modalidad de desarrollo guiado por parte de la educadora.	

Registro de lo observado:

Tras volver al aula al finalizar el recreo a las 09:45 hrs., la educadora solicita silencio al curso y les pide sentarse tranquilos en el puesto para continuar con la prueba que comenzaron a desarrollar el día anterior. La técnico camina entre los pasillos repartiendo las pruebas a cada niño y revisa que tengan su goma y su lápiz grafito mientras la educadora instala el proyector y proyecta la página en que quedaron los alumnos el día anterior. Un niño reclama no tener prueba, la educadora lo mira y le dice que no tiene porque él no asistió el día de ayer, le explica que iniciaron la prueba, que se hace solito, en silencio mientras ella muestra en la pizarra cada pregunta y las explica, pero nadie puede contestar en voz alta. Le entrega una prueba, le solicita poner su nombre y buscar la página que ella ya tiene proyectada en la pizarra. El niño le dice que quiere empezar desde la número 1, a lo que la educadora le contesta que luego volverá a contestar las demás que el curso hizo ayer para que así pueda ir respondiendo junto con todo el curso el día de hoy. El niño obedece y busca la página proyectada.

Cuando todos están con su prueba en la página correspondiente al ítem número 6. Éste ítem consta de un dictado de números, cada niño debe anotar el número que va dictando la educadora. Son nueve los números dictados y entre cada nuevo número a escribir, la educadora y la técnico deben solicitar silencio. Mientras la educadora dicta los números, la técnico revisa individualmente en los puestos de los niños lo que están respondiendo, orientando a quienes se atrasan. La educadora mantiene contacto visual con la técnico para continuar con el dictado de cada número, así hay pausas o se repite tres o cuatro veces un número dictado según las señas que va haciendo la técnico a la educadora acorde a las necesidades de los alumnos.

Al pasar al ítem número 7 sobre números ordinales, una alumna señala que está aburrida y no quiere seguir haciendo la prueba, otros niños la apoyan diciendo que tampoco quieren seguir. La educadora los alienta y les dice que es el último esfuerzo, que ya les queda muy poco para terminar y ellos ya saben todo asique les proyecta la imagen del ítem donde aparecen 3 niños compitiendo en una corrida y deben marcar a los niños según la posición en que se ubican. La educadora continúa guiando el ítem mientras los niños van marcando. Un niño levanta la prueba preguntando a la educadora si está bien donde ha marcado y la educadora les recuerda que no puede decirles si está bien o mal en ese momento asique les pide que no le muestren más la prueba. Continúa con el ítem número 8 donde deben resolver adiciones contando elementos. La educadora solicita a la técnico apoyar a un alumno sentado frente a ella que continúa en el ítem anterior y supervisa el desarrollo de los demás alumnos en las adiciones. Los niños rápidamente comienzan a indicar que ya han terminado las tres preguntas del ítem, luego de que una niña haya dicho en voz alta que terminó. Hay niños que efectivamente completaron sin dificultades el ítem, mientras otro grupo de alumnos demora más tiempo en contestar. Quienes terminaron comienzan a ponerse de pie y a conversar, al tiempo que la educadora y la técnico explican individualmente a los niños que requieren

apoyo. La educadora al ver que el ruido se hace más fuerte se ubica frente al curso y les pido volver al puesto. Les solicita mantener silencio y estar quietos en el puesto.

Una vez que están todos sentados y en silencio, la educadora proyecta el último ítem, de reconocimiento de figuras geométricas. Los niños comienzan a contestar y vuelven a vociferar que han terminado. Cuando son más de diez niños los que han terminado, la educadora les pide volver a hacer silencio y levantar la mano quienes hayan terminado la prueba. La educadora mira el reloj, que indica las 10:15 hrs. y solicita a la técnico revisar las pruebas de esos niños con todo contestado, diciéndole que deje salir a recreo sólo a quienes tengan toda la prueba realizada y dejen su puesto ordenado. Van saliendo los niños que revisa la técnico, algunos niños se ponen de pie para entregar la prueba pero la técnico los manda a sentar diciéndoles que no revisará a quienes se paren, mientras la educadora apoya a quienes tienen preguntas incompletas. A las 10:30 hrs. ya sólo quedan cinco niños dentro del aula, la técnico sale al patio y la educadora se queda en el aula orientando a los niños que aún no terminan, junto con el niño que no asistió el día de anterior.

Curso: Kínder B	Fecha: 05-12-2018
Observación N°: 1	Periodo de observación: 13:30 a 14:20 hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Relación con el medio natural y cultural/ Relación lógico-matemática	Actividad: Aplicación de prueba final NT2
Contexto: El curso de la jornada de la tarde comienza a realizar la evaluación final de los núcleos de aprendizaje Relación con el medio natural y cultural y Relación lógico-matemática. Los niños se encuentran en la misma sala que comenzó a usar en las mañanas el kínder A en la transición a Primero Básico. La educadora del curso los ha dispuesto en seis hileras de a uno mirando al pizarrón.	

Registro de lo observado:

La educadora comenta a los niños que realizarán una prueba, les señala que las pruebas se hacen en silencio. Les solicita sentarse bien en el puesto y dice que entregará las prueba sólo a quién esté preparado bien sentado y en silencio. La técnico del nivel hace señas para que guarden silencio quienes están conversando. La educadora comienza a repartir las pruebas y se queda con una de ellas en su mano. Se la muestra al curso y les señala donde deben escribir su nombre, replicando el espacio en la pizarra. Revisa junto a la técnico que hayan escrito su nombre.

Cuando todos han terminado de escribir su nombre la educadora les solicita dar vuelta la hoja y ubicar el número 1 correspondiente al primer ítem. Ahí lee las instrucciones y les solicita levantar la mano derecha. Se pone de espaldas frente a ellos mirando al pizarrón y levanta su mano derecha preguntando a los niños si está bien o no la mano levantada. Un par de niños

responde que sí. La educadora dice que deben colorear sólo la mano derecha dentro del ítem de la prueba. Un niño acusa que su compañera de al lado coloreó las dos manos, la educadora se acerca a su puesto y pregunta quién más pintó las dos manos. Nadie levantó la mano, por lo que la educadora le dice a la niña que se debe esperar a escuchar la instrucción antes de responder la prueba, le pide que encierre en un círculo sólo la mano que corresponde a la derecha.

Al pasar a la siguiente pregunta, donde deben colorear el objeto que se encuentra dentro de un balde, un alumno nombra la respuesta. La educadora le solicita por favor quedarse callado y le dice que no puede hablar, aunque sepa la respuesta. Una alumna se pone de pie y le pregunta a la educadora si está bien el objeto que coloreó, la educadora la manda a sentar y les pide que no se pare nadie y que respondan lo que ellos creen que es correcto sin mostrárselo a ella ni a la técnico.

La educadora se da cuenta que hay un niño que avanzó al siguiente ítem y le dice que se espere, que ella dará la indicación de cuando pasar a la siguiente pregunta para explicarla para todos y no se confunda. El niño dice que quiere seguir solo porque los demás se demoran y la educadora le repite que es mejor que se espere para entender con mayor claridad. El niño continúa respondiendo la siguiente pregunta y la educadora deja de insistir.

Antes de continuar avanzando una niña comienza a conversar con el compañero de al lado y el de atrás. La educadora detiene el desarrollo de la evaluación y le pide a la niña cambiarse de puesto, la técnico la ubica en un puesto desocupado y la educadora les pide silencio en forma más enfática, en una charla donde les informa a los alumnos que en primero básico así se hacen las pruebas, callados y concentrados, un alumno pregunta cuándo pasarán a primero y la educadora le responde que de vuelta de vacaciones, pero primero deben responder esta prueba para saber cuánto saben para pasar a primero.

Continúa la educadora avanzando al tercer ítem, ahí muestra la página a los niños manipulando la prueba frente al curso y les muestra 4 árboles sólo con troncos y ramas, ahí les indica que deben completar los arbolitos y el paisaje según la estación de año que ella vaya nombrando según se solicita en la prueba. Un niño dice que no entiende, otro niño dice que él tampoco, y se suman varios más diciendo que no saben qué hay que hacer. La educadora se detiene, saca un plumón y grafica la pregunta en el pizarrón, dibuja los cuatro árboles de la manera que aparecen en la prueba y de a uno va indicando la estación que deben representar. Así comienza con el verano y les pide qué piensen cómo es el verano, cómo están los árboles y el cielo, los niños comienzan a responder en voz alta al tiempo que la educadora les pide que no lo digan, solo dibujen. Se pasea por los pasillos revisando que estén dibujando, la técnico también apoya en otro sector en forma individual. La educadora continúa repitiendo el ejercicio para las estaciones otoño, invierno y primavera.

Cuando la educadora se encuentra revisando que hayan dibujado en las cuatro estaciones, la evaluación se ve interrumpida por un sismo que obliga a la educadora y técnico a detener la prueba y les piden a los niños dejar todo en sus mesas y formarse junto a la puerta. El registro

se ve interrumpido también por el apoyo brindado al curso, para dirigir a los niños a la zona de seguridad en el patio.

Luego de 5 minutos los niños vuelven formados al aula junto a la técnico. La educadora acompaña a un niño a tomar agua tras asustarse y llorar con el temblor. Los demás niños toman asiento y comienzan a mencionar sus impresiones de lo ocurrido, discutiendo si era ensayo como otras veces o si era un terremoto. La técnico les solicita que vuelvan a mantenerse en silencio tranquilos en su puesto. Entra la educadora de vuelta con el niño y tranquiliza al curso, les explica que es normal que la tierra se mueva ocasionando temblores en nuestro país y que deben estar tranquilos porque no ha pasado nada para preocuparse. A continuación, les pide que dejen su puesto tal como está, en la pregunta que quedaron y los invita a sacar la colación para que salgan al patio a jugar un rato antes de continuar.

Curso: Kínder B	Fecha: 07-12-2018
Observación N°: 2	Periodo de observación: 13:30 a 14:00 hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje escrito	Actividad: Reconocimiento de vocales y lectura de palabras escritas en el pizarrón.
Contexto: Los alumnos están dispuestos mirando al pizarrón, sentados en tres hileras de a dos niños. La clase se desarrolla en torno a un repaso para la evaluación de final de semestre en el núcleo de lenguaje escrito.	

Registro de lo observado:

La educadora comienza la clase escribiendo 4 palabra en la pizarra: rinoceronte, paloma, sol y camarote. Los niños desde el puesto ven lo que la educadora escribe y algunos hacen el intento de leer. La educadora pide silencio y solicita que todos miren las palabras que escribió para leerlas entre todos guiados por la lectura que hace ella. Comienza con la palabra “rinoceronte”, la lee por sílabas indicando cada una de ellas con el dedo y pregunta cuántas sílabas tiene la palabra. La mayoría de los niños comprende rápidamente y comienzan a decir “cinco”. La educadora revisa con ellos, subrayando cada sílaba hasta contar cinco.

Luego la educadora pregunta quién podrá leer la palabra de al lado y una alumna levanta la mano, diciendo “paloma” la educadora la felicita y le pregunta cuantas sílabas tiene. Un niño se levanta de la silla y grita “tres”.

Luego la educadora señala la siguiente palabra y lee “sol” dando un solo aplauso. Algunos niños repiten lo que ha hecho la educadora y dicen “una”. La educadora los felicita y explica por qué sol solo tiene una sílaba. Mientras la mayoría del curso responde hay tres alumnos al fondo de la sala que conversan constantemente, la técnico se acerca y les pide silencio y atención a la clase. La educadora se percata del llamado de atención de los niños y cambia de puesto a uno de ellos hacia un lugar más adelante.

Finalmente, la educadora lee la última palabra “camarote” y separa la palabra en sílabas. Los niños cuentan desde el puesto mirando el pizarrón y la educadora elige a uno para que le diga cuantas sílabas hay. El niño responde tres, la educadora le pregunta si está seguro y el niño asiente mientras el resto de los compañeros vocifera que está mal, que se equivocó y comienzan a gritar la respuesta correcta “cuatro”. La educadora invita al niño al pizarrón a contar junto a ella las sílabas, siguiendo la lectura de la palabra en la pizarra con su correspondiente separación silábica. El niño sigue la indicación y logra hacerlo correctamente. La educadora lo felicita.

A continuación, la educadora borra las palabras del pizarrón y educadora propone un nuevo desafío. Escribe la palabra “pila” e invita a una alumna a dibujar lo que está en la pizarra. Un niño grita rápidamente la palabra escrita y la educadora lo mira haciéndole gesto de silencio, pide al resto de curso dejar que contesten solo los niños que ella nombre. La niña dibuja una pila y la educadora la felicita pidiéndole al curso que le den un aplauso señalando que lo hizo super bien.

Luego escribe “tomate” y escoge otro niño para que la lea. El niño se acerca al pizarrón y lee tomate, lo dibuja y la educadora lo felicita por su lectura. Se repite el ejercicio con la palabra mamá y paloma repitiéndose la dinámica donde los alumnos también han leído correctamente y son felicitados por la educadora.

Nuevamente la educadora borra el pizarrón y esta vez escribe la palabra elefante en mayúscula imprenta, anotando bajo la palabra las vocales a e i o u un manuscrita. Le solicita a una niña salir a pizarra diciéndole que ha escrito la palabra elefante y quiere saber con cual vocal comienza, la niña encierra la “e” manuscrita y la educadora la felicita dibujándole una estrella en la mano. Los demás niños que están sentados comienzan a conversar y ponerse de pie, otros levantan la mano manifestando su interés por salir al pizarrón y otra niña se acerca directamente a la educadora para que la deje salir a la pizarra. La educadora detiene la clase y llama al silencio, les dice que sólo escogerá a los que estén bien sentados y callados en su lugar. Los niños vuelven a mantener la atención en la educadora.

La educadora repite el ejercicio de reconocimiento de vocales con la palabra araña, oveja, uslero e isla, preguntando con que vocal comienza cada palabra para que la encierren. Los cuatro niños que han salido adelante lo han hecho correctamente, por lo que la educadora les ha dibujado una estrella en la mano. Algunos niños comienzan a reclamar porque no han sido elegidos para salir a la pizarra, la educadora asegura que en otro momento escogerá a quienes aún no han podido salir.

En la última actividad la educadora escribe casa, pelo e iglú, luego escribe las 5 vocales bajo estas palabras y solicita a una alumna a salir adelante, le indica la palabra casa, se la lee y le solicita encerrar la vocal con que termina la palabra. La niña dice “a” y la encierra. La educadora la felicita. Se repite el ejercicio con las dos palabras restante, el ultimo niño titubea en su respuesta y algunos niños del curso comienzan a dar la respuesta, otro niño comienza a decirle a la educadora que hay niños “soplando”. La educadora solicita silencio mientras

ve que el niño ha encerrado la “o” como vocal final de la palabra “íglú”. Le señala que ella dijo “íglú” no “ígló” por lo que borra la vocal y le solicita que se siente. Elige a otro niño, éste sí encierra la vocal final correspondiente y la educadora lo felicita diciendo “ahora sí”. Cuando termina la educadora mira la hora (14:00) y señala que es momento de ir al patio. Les recuerda sacar ordenadamente la colación y salir a recreo.

Curso: Kínder B	Fecha: 13-12-2018
Observación N°: 3	Periodo de observación: 13:30 a 14:15 hrs.
Núcleo de Aprendizaje: Relación con el entorno natural y cultural/ Seres vivos y su entorno.	Actividad: Aplicación prueba final NT2
Contexto: Los niños han vuelto del patio y la educadora los prepara para iniciar el desarrollo de la evaluación final del núcleo “Seres vivos y su entorno”.	

Registro de lo observado:

Estando todos los alumnos sentados en su puesto, la educadora les muestra cómo deben mantenerse en “posición de prueba”. Les pide a los niños que separen sus bancos que están dispuestos de a dos frente a, pizarrón quedando en hileras de a uno. La educadora se pone de pie y revisa que todos estén bien sentados. Muestra a los niños una cantidad de pruebas y les dice que entregará al primero de cada hilera un montón de pruebas, deben sacar una y pasar el resto para el compañero que está a atrás.

Mientras los niños se reparten las pruebas la educadora proyecta la prueba en la pizarra e indica a los niños escribir cada uno su nombre en el lugar que corresponde. Cuando corrobora que todos los niños han terminado, lee la pregunta 1 de la prueba. Deben enumerar del 1 al 4 las etapas de desarrollo de la persona, los niños comienzan a responder escribiendo el número correspondiente bajo cada dibujo que representa una etapa de la vida humana. La técnico del nivel corrobora que todos estén contestando la prueba individualmente y alienta a responder a quienes se han atrasado en comenzar.

La educadora proyecta la pregunta 2 donde deben repetir el ejercicio anterior, pero esta vez en relación con el ciclo de vida de la planta. La educadora explica cada dibujo y se pasea entre los pasillos mirando que todos vayan completando el ítem. Ve que un niño se ha adelantado y se sugiere volver a la pregunta anterior y avanzar solo cuando ella lo haga con todo el curso. El niño se detiene y espera a que todos terminen para continuar. Hay dos niños que aún no contestan la primera pregunta por lo que la técnico los sienta juntos reubicándolos al fondo del aula y se sienta junto a ellos para volver a explicarles.

La educadora continúa con la tercera pregunta donde los niños deben predecir qué sucede cuando entierran un lápiz en una bolsa de agua. La educadora recuerda que ese experimento

ya lo realizaron por tanto solo deben recordar para dibujar su predicción. Los niños comienzan a dibujar y la educadora va supervisando que vayan completando. Al revisar se da cuenta que hay niños que no han dibujado lo que corresponde y se dirige al pizarrón para recordar el experimento, dibuja una bolsa de agua y un lápiz a punto de enterrarse en la bolsa y enfatiza pidiendo a los niños que dibujen justo lo que sucede al momento de enterrar el lápiz. Los niños comienzan a dibujar, mientras la educadora pasa mirando y menciona que ahora sí entendieron varios.

En la pregunta número 4 se les solicita unir las imágenes de acciones causa-efecto. La educadora va explicando las imágenes de a una. Un niño señala en voz alta “esa va con esa” indicando con sus dedos desde su puesto las imágenes que se corresponden. La educadora solicita que no diga nada, diciéndole que no se puede decir la respuesta en voz alta durante la prueba. La educadora vuelve a guiar el ejercicio a realizar, comentando las imágenes para orientar a los niños. Mientras continúa comentando las imágenes entra al aula la inspectora del ciclo a pasar lista. La educadora solicita que dejen la prueba sobre la mesa, que se queden en silencio y solo responda “presente” el niño nombrado por la inspectora al pasar la lista. Al finalizar la intervención de la inspectora la educadora les dice que continuarán después con el resto de la prueba y por fila los va invitando a sacar su colación y salir al patio.

Registros de Observación Primero Básico

Curso: 1° Básico A	Fecha: 27-11-2018
Observación N°: 1	Periodo de observación: 08: 35 a 09:00 hrs.
Asignatura: Ciencias Naturales	Actividad: Aplicación evaluación “El día y la noche”
Contexto: Los alumnos se encuentran trabajando en actividad del libro de ciencias naturales anotada en la pizarra, mientras la profesora va llamando de a uno a los alumnos a su escritorio con los materiales solicitados para la evaluación: pelota plástica con contorno de países del planeta, plumón y linterna. Para cada alumno la docente completa una rúbrica de evaluación con indicadores de logro.	

Registro de lo observado:

Los alumnos se encuentran trabajando en el libro de ciencias naturales, realizando actividades sobre lo que han aprendido respecto al ciclo del día y la noche. Mientras los niños realizan la actividad hay un alumno con la profesora que está realizando la evaluación, apuntando la luz de la linterna sobre una zona de la pelota plástica que representa un lugar del planeta. La profesora está con la rúbrica de evaluación en mano y va anotando puntajes en cada ítem según la conversación que mantiene con el alumno y las respuestas entregadas. Al finalizar con el alumno, la docente deja la rúbrica donde está dejando las evaluaciones aplicadas.

A continuación, llama a la alumna que sigue en la lista después el niño que acaba de evaluar, le pide que marque con el plumón el lugar en donde ella se ubica dentro del planeta. La alumna rodea con marcador el territorio que pertenece a Chile. Luego la profesora le solicita que encienda la linterna apuntando al lugar donde marcó su ubicación y le pregunta qué representa la luz de la linterna. La niña responde “el sol”. La profesora le pregunta qué momento del ciclo diario representa y la niña dice “el día”. Continúa preguntándole cómo representar la noche en el país en que se ubica y la niña apaga la linterna. La profesora le pregunta si el sol se apaga en algún momento y la niña contesta “no” y gira la pelota dejando el país donde se ubica en la parte posterior sin que le llegue la luz de la linterna. En seguida responde a la pregunta de la profesora sobre cómo se llama el movimiento de la tierra que acaba de realizar para que ocurriera la noche y la niña dice “rotación”. Luego la docente le pide nombrar dos animales diurnos y dos nocturnos y le pide señalar en qué lugar del planeta representado por la pelota ubicaría a cada animal mencionado, según ilumine o no la luz de la linterna. La niña responde correctamente. Finalmente le pregunta en qué momento del ciclo diario la sensación térmica es mayor y en cuál es menor, la alumna responde en el día y en la noche respectivamente y la profesora la felicita, completando la rúbrica y registrando en las observaciones sólo un comentario respecto a la confusión inicial donde para representar la noche la alumna apagó la linterna. Comparte la observación con la alumna quien dice que se confundió, pero ella si sabía cómo era.

Terminada la evaluación con la alumna, la profesora deja la rúbrica de la niña sobre las demás evaluaciones aplicadas y llama al siguiente niño, solicita bajar el volumen de la voz mientras desarrollan las actividades del libro y les informa que revisará todos los libros antes del recreo para ver lo que han hecho. Comienza a evaluar al alumno realizando las mismas preguntas que realizó a la alumna anterior, pero en diferente orden y con otras palabras, guiándose por los indicadores de evaluación. En el caso de este alumno, sólo le faltó mencionar un animal nocturno, ya que en la rúbrica se señala el reconocimiento de dos animales diurnos y dos nocturnos. La docente lo orienta tratando de que recuerde los animales vistos en clases, el niño dice que no se acuerda. Finalmente escribe en las observaciones una sugerencia respecto a la necesidad de repasar clasificación de animales diurnos y nocturnos, se la lee al alumno quien asiente con la cabeza dirigiéndose a su puesto.

Continúa la dinámica de evaluación, la docente llama al alumno que sigue en la lista, realizando el mismo ejercicio. El alumno responde asertivamente las preguntas de la docente, quien rápidamente completa la pauta de evaluación, la docente lo felicita y en las observaciones escribe las felicitaciones por su desempeño y manejo del contenido en los aprendizajes evaluados.

Al dar cuenta de la reiteración en la modalidad de evaluación para cada alumno se detienen los registros de observación.

Curso: 1° Básico A	Fecha: 03-12-2018
Observación N°: 2	Periodo de observación: 08:00 a 09:25 hrs.
Asignatura: Lenguaje y Comunicación	Actividad: Aplicación prueba coeficiente 2.
Contexto: El curso se encuentra en periodo de evaluaciones coeficiente 2. En este contexto deben realizar la prueba de lenguaje elaborada por las profesoras que imparten la asignatura en los primeros básicos, en la cual se abordan contenidos vistos durante el semestre: grupos consonánticos, estructura de diferentes tipos de textos y comprensión lectora. Esta última se evalúa en la prueba con un poema y un relato breve con preguntas de alternativas y un cuento con preguntas abiertas.	

Registro de lo observado:

Tras recibir a los alumnos al inicio de la jornada, y luego de saludarlos y dialogar con los alumnos sobre experiencias o asuntos personales de cada uno, la profesora les pide deshacer grupos en los que están sentados y ubicarse en tres hileras de tres niños uno al lado de otro, mirando hacia el pizarrón. Tras realizar lo solicitado la docente les recuerda que hoy tienen fijada la prueba coeficiente dos de Lenguaje y comunicación, por lo que les pide sacar solo el estuche y mantener silencio durante todo el primer periodo hasta el toque de timbre.

Cuando todo el curso está en silencio la docente comienza a repartir las pruebas nombrando en voz alta a los alumnos que sorprende conversando aún. Una vez que todos tienen su

prueba, la docente les recuerda escribir el nombre de cada uno, continúa leyendo en voz alta los objetivos y las indicaciones escritas en la prueba. Se escucha de fondo la lectura que están haciendo en forma individual algunos niños. La docente se detiene y les solicita que mantengan silencio porque ella está leyendo para todos. Lee el primer ítem que consta de un dictado de diez palabras. Les indica a los niños que levanten la mano todos lo que están listos para escribir las palabras del dictado. Quienes están listos levantan la mano al tiempo que vociferan “yo”. La docente solicita silencio y pide que todos ubiquen el lápiz en el número 1 donde escribirán la primera palabra. Comienza dictando la palabra “muñeca”, un niño pregunta “¿tía con esta?” graficando una letra en el aire con su dedo, la docente le pide silencio diciéndole que no le puede decir. Continúan escribiendo las palabras dictadas por la profesora mientras ésta camina entre los pasillos supervisando que todos estén escribiendo. Al finalizar las diez palabras la docente las vuelve a mencionar diciendo que aprovechen de revisar y completar si es que les falta alguna.

Una vez que la profesora termina de repetir las palabras una alumna pregunta cuál es la última, la docente se acerca a ella repitiéndosela en su puesto. Luego la profesora señala que a partir de ese momento deben permanecer en silencio desarrollando sus pruebas individualmente. Los niños comienzan a desarrollarla. Se escucha que algunos leen en voz baja y una alumna se queja del ruido diciendo que no se puede concentrar. La docente solicita leer con la mente o con el volumen más bajo que puedan. Mientras responden la prueba la docente se mantiene caminando entre los puestos, se acerca a los niños que están mal sentados o que están conversando y les recuerda la forma en que se desarrollan las pruebas.

Un niño llama a la docente diciéndole que no sabe leer, la docente le dice que responda lo que pueda observando las instrucciones para identificar lo que debe realizar, y explica al curso que ella no puede leerles nada de la prueba.

A los 30 minutos hay un alumno que se pone de pie y entrega su prueba a la docente. La profesora menciona que ella pasará retirando todas las evaluaciones y le pide al niño volver a su puesto y revisar bien su prueba. Otra niña se pone de pie, también entregando su prueba y la docente le dice que acaba de mencionar que ella retirará las evaluaciones, le recuerda que debe revisar su prueba y la niña dice que ya la revisó, la docente le dice que entonces puede colorear las imágenes de la prueba o hacer un dibujo en la última página que está en blanco. La niña vuelve al puesto y comienza a dibujar en el lugar indicado.

A los 45 minutos ya la mitad del curso ha terminado su evaluación y se escucha ruido provocado por quienes han terminado y están conversando, la docente se ubica frente al curso y tras hacerlos callar les dice que guarden silencio pues aún hay compañeros en prueba. La profesora comienza a supervisar a quienes no han terminado y los alienta a no distraerse y seguir completando la prueba. En ese momento se interrumpe el desarrollo de la evaluación por el ingreso de la inspectora al aula, quien saluda al curso y les pide que mantengan el silencio mientras pase la lista. La docente les pide que se detengan en sus quehaceres y respondan a su nombre en la lista. Los alumnos responden mientras la docente solicita

silencio permanentemente. La inspectora termina de pasar lista, y la docente solicita a los alumnos continuar desarrollando sus pruebas. La inspectora completa el libro de clases y se retira del aula.

A las 09:25 hrs. la docente comienza a retirar las evaluaciones y quedan tres niños que aún no terminan, a quienes los nombra y les solicita cambiarse de puesto frente a ella, pidiendo por favor que se reacomoden con quienes se sientan en esos lugares para que terminen su prueba con menos distracciones. Los demás alumnos sacan su colación tras la autorización de la profesora y se mantienen en el puesto esperando el toque de timbre para salir a recreo.

Curso: 1° Básico A	Fecha: 14-12-2018
Observación N°: 3	Periodo de observación: 08:10 a 09:25 hrs.
Asignatura: Historia y Ciencias Sociales	Actividad: Aplicación prueba coeficiente 2.
Contexto: Los alumnos se encuentran sentados en tres columnas mirando de frente al pizarrón, mientras la docente espera que se terminen de acomodar en sus puestos al ingresar al aula tras el timbre que da inicio a la jornada escolar. La profesora tiene sobre su escritorio las pruebas coeficiente dos de Historia y Ciencias Sociales que aplicará al curso en este periodo, la cual consta de 30 preguntas de alternativas sobre contenidos abordados durante el semestre: Planos y mapas, Chile y su identidad y Diversidad en el mundo.	

Registro de lo observado:

Encontrándose todos los alumnos en su puesto, la docente los saluda y les comunica que realizarán la prueba de Historia, por lo que es necesario que guarden todo y solo dejen el estuche sobre la mesa. Los alumnos siguen las indicaciones y comienzan a manifestar que ya están listos para comenzar. La profesora toma las evaluaciones, un alumno se pone de pie dirigiéndose a ella y le pregunta si puede repartirlas en su fila, la docente le pasa una cantidad de pruebas y nombra a dos niñas para que ayuden a repartir también, una en cada fila. Otro alumno señala que también quiere repartir, pero la docente le dice que ya es suficiente con los tres niños que hay de pie repartiendo las pruebas. El mismo niño pregunta si puede repartir entonces en otra oportunidad y la docente le dice que verá como se comporta para escogerlo.

Una alumna ingresa al aula, la docente la saluda y le pide que se siente rápidamente sin conversar. Mientras los tres niños siguen repartiendo la docente les dice que no le entreguen pruebas a los que están conversando o estén mal sentados, dirigiendo la mirada a dos alumnos que conversan en medio de un pasillo de la sala. Los alumnos notan la mirada de la docente y se sientan a esperar la prueba.

Un alumno pregunta si puede empezar a contestar la prueba y la docente responde que sí, que pueden comenzar todos los que ya la han recibido y aprovecha de recordarles que nadie puede hablar durante la prueba, que deben poner de inmediato su nombre, que deben leer con la

mente o muy bajito con los labios y sólo deben levantar la mano en caso de dudas sin ponerse de pie.

Cuando todos tienen su prueba en el puesto la docente se pasea entre los pasillos supervisando a los niños en el desarrollo de la prueba. Los alumnos se mantienen en silencio contestando la prueba, otros leen en voz baja. Pasado los 10 primeros minutos de desarrollo de la prueba una alumna llama a la profesora y desde su puesto le dice en voz alta que el compañero de al lado lee muy fuerte y no la deja concentrar. La docente le pide por favor al compañero que lea más silenciosamente. Otro alumno se pone de pie, la docente lo mira y le hace señas para que se siente y levante la mano desde el puesto. El alumno se sienta y levanta la mano. La profesora se acerca y el le dice que no se acuerda de la respuesta en una pregunta sobre la diferencia entre el mapa y el plano, la profesora le dice que trate de recordarlo con las actividades que hicieron en clases y menciona una ocasión en que observaron el patio del colegio desde el segundo piso y lo dibujaron en el cuaderno y otra vez en que fueron a la Biblioteca a observar globos terráqueos y atlas. El niño dice que sí recuerda, pero está confundido y no sabe cuál es el plano y cuál es el mapa. La profesora le dice que no puede ayudarlo más asique que mientras avance con las otras preguntas a ver si más rato se acuerda.

La docente se ubica de pie en la entrada del aula mirando a los alumnos. La niña anteriormente reclamó por el ruido que hacía su compañero de puesto al leer volvió a decirle a la profesora que el niño no la deja concentrar, la docente le pide tener paciencia y que ignore al compañero, la niña dice que no puede hacer la prueba si el compañero no se calla. La docente se acerca a la alumna y le pide observar los dos puestos vacíos que hay en la sala diciéndole que escoja uno para continuar con su prueba lejos del compañero que la distrae, la alumna se niega a cambiarse de puesto pidiendo que cambie al compañero. El alumno se mantiene leyendo su prueba en voz baja. La docente le dice a la alumna que el alumno está bien ahí por lo que si a ella le molesta deberá cambiarse ella mientras dure el desarrollo de la prueba. La alumna se pone de pie y sin decir nada toma su prueba y su estuche y se dirige a uno de los puestos vacíos donde continúa leyendo su prueba.

A los 25 minutos un alumno levanta la mano diciendo que ya terminó, la docente le pregunta si revisó la prueba, el alumno dice que no pero que está seguro de todo lo que respondió. La docente lo persuado para que de todos modos la revise, el alumno se queda con la prueba en su puesto y comienza a revisar su prueba.

Tres alumnos comienzan a conversar y la docente se acerca y les dice que les marcará la prueba a los tres, uno de ellos reclama que el compañero le sacó la goma de borrar sin permiso, la docente le solicita devolver la goma de borrar y sentare bien en sus puestos porque todavía están haciendo la prueba.

A las 08:55 entra al aula la inspectora de ciclo, la docente acomoda el libro de clases en su escritorio para que la inspectora pase la lista y pide a los alumnos dejar la prueba de lado un momento para estar atentos a la inspectora cuando los nombre. Los alumnos contestan a la lista, la inspectora da las gracias a la docente y se retira del aula.

El alumno que había terminado su prueba anteriormente vuelve a llamar a la docente y le dice que ya revisó su prueba, la docente le sugiere mantenerse en su puesto descansando, le dice que ella retirará todas las pruebas. Otros cinco alumnos señalan que también han terminado, a los que se van sumando otro par de alumnos, recibiendo las mismas sugerencias de revisar su prueba y descansar.

A las 09:10 hrs. la docente comienza a recorrer los puestos observando quienes ya han contestado toda la prueba, le sugiere a los niños que terminaron que levanten la mano para que ella les retire su prueba. Más de la mitad del curso levanta la mano, la docente pasa retirando sus pruebas y les entrega una hoja en blanco para que puedan dibujar libremente en ella. Un alumno que recibe la hoja le pregunta si puede sacar la colación y la docente le responde que más rato, cuando ya estén todos terminando la prueba. A las 09:15 hrs. quedan cuatro alumnos con prueba aún, la docente se acerca a cada uno de ellos y les dice que respondan tranquilos ya que aún les queda tiempo para resolver la prueba. A las 09:25 ya todos han entregado la prueba, la docente autoriza que saquen la colación y les pide esperar tranquilos en el puesto el toque de timbre para salir a recreo.

Curso: 1° Básico B	Fecha: 05-12-2018
Observación N°: 1	Periodo de observación: 08:05 a 09:20 hrs.
Asignatura: Matemáticas	Actividad: Aplicación evaluación coeficiente 2.
Contexto: Los alumnos ingresan al aula al inicio de la jornada. La docente espera que se acomoden en sus puestos en tres columnas de a tres niños de frente al pizarrón y tras saludarlos les solicita mantener solo el estuche sobre sus puestos para iniciar la prueba coeficiente 2 de matemáticas, la cual consta de seis páginas que incluyen contenidos vistos a lo largo del semestre: números del 1 al 100, adición y sustracción, patrones, resolución de problema, tablas de conteo y gráficos de estadísticas. La docente se asegura que todos cuenten con lápiz grafito y goma, repartiendo a quienes no tienen y así da inicio a la evaluación.	

Registro de lo observado:

La profesora comienza la evaluación repartiendo las pruebas a cada alumno. Les solicita escribir el nombre y apellido a medida que las reparte. Cuando todos tienen su prueba en el puesto la docente camina entre los pasillos esperando que todos escriban su nombre. Al corroborar que ya han escrito el nombre se ubica de pie frente al curso y lee los objetivos escritos al inicio de la evaluación y explica lo que significa que la prueba sea coeficiente dos. Un niño señala que él ya sabía y la docente le hace un gesto para que mantenga silencio.

La docente continúa leyendo las instrucciones, enfatizando en la indicación de mantener silencio hasta que todos entreguen la prueba. Continúa leyendo el primer ítem señalando que

es el único ítem que leerá ella ya que corresponde a un dictado de 8 números del 1 al 100. Antes de comenzar con el primer número, la docente menciona que cuando termine de decir todos los números los va a volver a dictar en el mismo orden para quienes se atrasen y para que revisen. Inicia el dictado mientras los alumnos se mantienen en completo silencio. Tras cada número dictado la docente observa que estén anotando la cifra donde corresponde. Al terminar de dictar los 8 números la docente los vuelve a mencionar. Un alumno comienza a nombrar los números con ella y la docente se detiene, le pide silencio y recuerda que sólo ella está hablando. El alumno obedece y observa en silencio su prueba.

Finalizado el dictado la docente solicita continuar con la evaluación en silencio. Un par de niños comienza a conversar y la docente les pide silencio. Uno de los niños dice que se le rompió la punta del lápiz, la docente se acerca a su escritorio y le lleva otro lápiz grafito.

La docente se mantiene frente al curso. Se escucha murmullo de alumnos que realizan conteo en el desarrollo de la prueba. La docente les solicita por favor contar más bajo o con la mente para no distraer a los demás con el murmullo. Un alumno se pone de pie diciendo que no entiende qué debe hacer en un ejercicio. La docente se lo explica y el alumno vuelve a su puesto.

El curso permanece desarrollando la prueba en silencio. A los 25 minutos un niño ya ha terminado su evaluación, se acerca a la docente a entregarle su prueba, la docente se la recibe, la revisa rápidamente y le sugiere descansar en su puesto.

Una alumna se dirige hacia la profesora y le dice que no sabe qué hacer en el desarrollo de un ejercicio correspondiente al ítem de resolución de problemas. La docente le sugiere leer con calma el problema, subrayar los datos e identificar la operación a resolver. La alumna le pregunta si es suma o resta a lo que la docente responde que no puede decirle durante la prueba. La alumna se acerca a un compañero indicándole el ejercicio que le mostró a la profesora. La profesora se percata del accionar de la alumna y le dice que se siente de inmediato en su puesto a resolver la prueba solita o se la retirará.

La docente comienza a caminar entre los puestos, supervisando a cada alumno. A los 40 minutos ya han terminado seis alumnos cuyas evaluaciones ha revisado la docente al momento que la entregan, devolviéndosela a un alumno que le ha faltado un ítem por resolver. Al grupo de niños que terminó los autoriza a elegir un cuento de la biblioteca de aula y leerlo en su puesto silenciosamente.

A las 08:57 hrs. ingresa la inspectora de ciclo, la docente les solicita prestar atención a la lista, mencionando que al terminar la inspectora podrán continuar el desarrollo de la prueba. La inspectora pasa lista, completa el libro de clases y se retira del aula. Algunos alumnos comienzan a conversar, la docente pregunta si ya terminaron a los que conversan y asegura que retirará la prueba a quienes sorprenda conversando.

Quienes van terminando se acercan a la docente a entregar la prueba y luego van a escoger un libro para leerlo en el puesto, en cada caso la docente revisa la prueba y la devuelve a

quienes no la han completado. Tres alumnos de los que están escogiendo libros comienzan a conversar, la docente les pide elegir un cuento rápidamente y volver al puesto. Uno de ellos le dice que el compañero le ha quitado el libro que él había escogido. La docente se acerca, le pide el libro por el cuál discuten y les pide respeto por los compañeros que siguen en prueba. Les dice que escojan otro y se vayan al puesto.

A las 9:20 hrs. la mayoría del curso ya ha entregado su prueba. La docente pide que levante la mano quienes no han terminado. Cinco niños levantan la mano, la docente les pide sus evaluaciones y les dice que luego a la vuelta del recreo les dará tiempo para que puedan terminarla. Los niños la entregan y la docente autoriza sacar la colación, recordando que sólo quienes limpien el puesto después de comer podrán salir a recreo al toque del timbre.

Curso: 1° Básico B	Fecha: 11-12-2018
Observación N°: 2	Periodo de observación: 08:10 a 09:00 hrs.
Asignatura: Ciencias Naturales	Actividad: Aplicación evaluación coeficiente 2.
Contexto: Los alumnos se encuentran en el puesto, dispuestos en tres columnas de tres alumnos de frente al pizarrón. La docente espera que todos estén listos para recibir la prueba de ciencias naturales coeficiente 2, la cual consta de cuatro planas de 30 preguntas de alternativas, donde se evalúan contenidos revisados en el semestre respecto a las propiedades de los materiales, el ciclo del día y la noche y las estaciones del año.	

Registro de lo observado:

La docente comienza la evaluación coeficiente 2 de ciencias naturales a las 8:10 hrs. cuando los alumnos ya están sentados en silencio en sus puestos. La docente pregunta si todos tienen lápiz mina. Dos alumnos no tienen y la docente le entrega uno a cada uno sacándolo desde su escritorio. Luego solicita silencio, reparte las evaluaciones y los niños la reciben escribiendo su nombre en el lugar correspondiente. Mientras sigue repartiendo, la docente menciona que pueden comenzar a desarrollarla a medida que la reciben, sin hacer ruido y permaneciendo sentados hasta que ella retire todas las pruebas. Los alumnos reciben la prueba en sus puestos y comienzan a desarrollarla. Se escucha el murmullo de quienes leen en voz baja y la docente les solicita por favor leer lo más bajo que puedan sin que los escuche el compañero de al lado.

La docente permanece de pie junto a su escritorio mirando a los alumnos, quienes permanecen leyendo y marcando sus respuestas en la prueba individualmente. A los 10 minutos un alumno le dice a la profesora que ya terminó. La profesora se acerca, le revisa la prueba y le pide que la revise y lea bien los enunciados y las alternativas. El alumno le dice que no quiere leer tanto e insiste en entregar la prueba. La profesora le solicita leer el primer enunciado, el niño lee silábicamente, cuando termina lee las alternativas y la docente le

pregunta si está bien la que marcó anteriormente, el alumno vuelve a leer y contesta que no, marca otra alternativa y le profesora le dice que revise así toda su prueba. Tras esta situación puntual la profesora se dirige a todo el curso y les pide que hagan el esfuerzo de leer a quienes les cuesta, agrega que no es marcar cualquier alternativa sólo para terminar la prueba, sino que deben darse el tiempo de entender lo que se pregunta y ver bien cuál es la respuesta correcta.

A los 20 minutos un niño avisa que terminó su prueba. La docente le solicita que se quede tranquilo en su puesto mientras se acerca a decirle que revise que en cada ítem haya marcado la alternativa correspondiente. El alumno hace lo sugerido.

La docente se sienta en su puesto, un par de alumnos comienzan a conversar, la docente pregunta qué sucede y vuelve a ponerse de pie frente al curso hasta que los alumnos se quedan en silencio. La docente se sienta nuevamente mirando al curso, nombra a los niños que hacen ruido y les dice que les retirará la prueba. Uno de los alumnos nombrados dice que ya terminó. La profesora le pide la prueba y le dice que vuelva al puesto a esperar que los demás terminen para conversar.

A las 09:00 hrs. la profesora pregunta quiénes han terminado. Todos los niños dicen “yo” al tiempo que levantan la mano. La docente les dice ella pasará por los puestos retirando las pruebas.

Curso: 1° Básico B	Fecha: 14-12-2018
Observación N°: 3	Periodo de observación: 14:10 a 14:45 hrs.
Asignatura: Música	Actividad: Aplicación evaluación coeficiente 2.
Contexto: El curso se encuentra sentado en grupos de a seis niños en sus respectivos puestos. La docente que imparte la asignatura de música está frente a ellos preparándolos para la evaluación coeficiente 2 que consiste en interpretar la canción “El burrito sabanero”, presentada y ensayada en clases previas. La docente cuenta con rúbrica de evaluación donde se evalúan indicadores relacionados con dominio de la letra y ritmo de la canción durante su interpretación.	

Registro de lo observado:

El curso se encuentra sentado en grupos de seis alumnos. La profesora solicita atención para comenzar la evaluación coeficiente dos de la asignatura. Uno de los grupos continúa conversando, la docente se acerca al grupo y les pide mantener silencio para dar las indicaciones de la evaluación. Cuando logra captar la atención de todo el curso les muestra la rúbrica desde su escritorio, diciéndoles que es la misma que envió por comunicación a los apoderados y les dice que evaluará principalmente que se hayan aprendido la letra de la canción, que interpreten acorde al ritmo de la canción y que sean respetuosos durante la

evaluación con los compañeros que ella vaya llamando adelante. Finalmente agrega que es parte del puntaje total el mantener una actitud de respeto durante la clase.

Antes de comenzar a llamar a los alumnos, reparte a todo el curso dibujos con motivos navideños para colorear. Les dice que pueden colorearlos mientras ella va llamando a los grupos para la evaluación, agregando que no pueden ponerse de pie mientras ella evalúa.

Los niños comienzan a colorear sus dibujos y la profesora llama a los cinco primeros niños de la lista. Los alumnos mencionados se dirigen adelante y desde el pizarrón comienzan a interpretar frente al curso la canción del burrito sabanero. La docente va dando indicaciones para que canten de a uno, de a dos o todo el grupo a la vez, mediante señas que los alumnos conocen ya que responden correctamente a estas indicaciones. Al terminar la canción de tres minutos y medio, la docente los llama por orden de lista y completa la rúbrica de evaluación de cada uno, señalándoles individualmente el indicador en que les faltó puntaje, en qué aspectos deben mejorar o felicitándolos por su buena interpretación, demorando entre uno y dos minutos por alumno. Dentro de este primer grupo sólo dos niños no obtuvieron puntaje total, uno por olvidar parte de la letra mientras cantaba grupalmente y otra alumna por saltarse una estrofa cuando se le indicó cantar sólo a ella. A estos dos alumnos la docente les informó en lo que habían tenido menor puntaje, sin que ninguno de ellos pusiera en discusión lo mencionado por la profesora. Una vez que la profesora va completando las pautas, las va dejando en otro sector de su escritorio sin poner puntaje total ni calificación aún.

A continuación, la profesora llama al segundo grupo de cinco alumnos que continúan en la lista del curso. Los alumnos se ubican en el mismo lugar donde se ubicó el grupo anterior y comienzan a interpretar la canción bajo la misma dinámica que fueron evaluados los compañeros anteriormente.

Uno de los alumnos se niega a cantar cuando se le solicita continuar en solitario. La docente continúa la evaluación haciendo señas al compañero de al lado para que retome la canción. Al finalizar la canción, nuevamente la docente completa las pautas de evaluación pidiéndoles que se acerquen de a uno en el orden que ella los llama para ver juntos los indicadores y el logro de cada uno de ellos según el desempeño personal en la interpretación. Los tres primeros alumnos rápidamente completaron la pauta obteniendo el puntaje total. El cuarto niño es quién se negó a cantar solo. La docente le pregunta por qué no cantó y el niño respondió que le daba vergüenza. La docente le dio la oportunidad de volver a cantar una parte de la canción solito pero el alumno no quiso. La profesora deja registro de esta situación en la parte de “Observaciones” bajo los indicadores señalados en la pauta y completa los demás ítems de la evaluación del alumno. El quinto también niño obtuvo puntaje total en todas las evaluaciones asique la docente lo felicita y le pide volver al puesto.

A continuación, la docente llama al tercer grupo reiterando la modalidad de evaluación. Se detiene el registro por considerar suficiente la información respecto al fenómeno observado en torno al proceso evaluativo.