



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016 - 2018

**EIT y sus aportes a la calidad de la intervención en el aula**

**Percepciones de las docentes de los jardines de infantes del departamento de Colonia**

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Celeste Beatriz Cruz Osorio

Directora de Tesis: Carolina Clavero

**Montevideo, agosto de 2018**

## Índice

Índice de tabla.....	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Agradecimientos.....	vii
Introducción.....	8
Capítulo 1. Teórico-conceptual.....	16
1.1. Desafíos de la escuela de este siglo.....	16
1.2. No existe calidad sin inclusión.....	16
1.3. Educación Inicial, “ventana de oportunidades”.....	20
1.4. La formación docente y la calidad en la intervención.....	23
1.5. Evaluación: herramienta para intervenciones docentes de calidad.....	27
1.6. Llega a Uruguay la Evaluación Infantil Temprana (EIT).....	29
1.7. Características de la EIT.....	31
1.8. ¿Perciben las docentes que los resultados de la EIT contribuyen con su intervención a generar calidad?.....	34
Capítulo 2. Metodológico.....	36
2.1. Unidades de observación.....	40
2.2. Técnicas.....	40
2.3. Procedimiento.....	41
2.4. Categorías de análisis.....	44
2.4.1. Información precisa sobre el desarrollo de cada niño y niña, que posibilite una más potente intervención de la docente de aula.....	44
2.4.2. Información que habilite el accionar supervisor de las maestras directoras.....	44
2.4.3. Planificación diaria e intermedia (proyectos, unidades, centros).....	45
2.4.4. Recursos materiales.....	45
2.4.5. La metodología propia de la educación infantil.....	45
2.4.6. Comunicación con las familias.....	46
2.4.7. Aportes de otros y otras profesionales.....	46
2.4.8. Marco curricular.....	46
Capítulo 3. Análisis.....	48
3.1. Información precisa sobre el desarrollo de cada niño y niña, que posibilite una más potente intervención de las docentes de aula.....	48
3.2. Información que habilite el accionar supervisor de las maestras directoras.....	52
3.3. Planificación diaria e intermedia (proyectos, unidades, centros).....	56
3.4. Recursos materiales.....	59

3.5. Metodología propia de la educación infantil.....	63
3.6. Comunicación con las familias.....	66
3.7. Aportes de otros y otras profesionales.....	69
3.8. Marco curricular.....	72
4. Conclusiones.....	74
Referencias bibliográficas.....	83

## Índice de tabla

1. Calidad: Dimensiones surgidas de la bibliografía seleccionada y de las percepciones de las docentes colonienses entrevistadas en 2017. Organización de la investigadora.....41

## Resumen

La preocupación por la educación de la primera infancia en Uruguay surgió en la segunda mitad del siglo XIX, con Enriqueta Compte y Riqué, quien intuyó, sin demasiados fundamentos científicos, la importancia de educar en los primeros años de vida. A partir de allí, la educación infantil ha construido lentamente el camino de encuentro entre el crecimiento de la cobertura y la calidad.

Mantener el delicado equilibrio entre calidad y cobertura es uno de los grandes desafíos que ha enfrentado y enfrenta la Administración Nacional de Educación Pública. Los esfuerzos constantes han aumentado y mejorado la infraestructura, los recursos, el marco curricular, sin embargo, el objetivo central, se estima, debe ser fortalecer la intervención docente. La calidad de los aprendizajes del alumnado no tiene otra “llave” que una intervención oportuna y potente. En esa intervención, la clave es la docencia. En este marco, la búsqueda de recursos innovadores es vital, como el uso de la Evaluación Infantil Temprana (EIT), adquirida por el Consejo Directivo Central a Canadá en 2014, que tuvo la finalidad de detectar oportunamente las dificultades del alumnado de cuatro y cinco años para abordar la lectura.

Conocidas esas barreras individuales, la docencia del nivel inicial podría intervenir, con fuerza y oportunamente, para minimizar los fracasos y lograr una educación de calidad.

¿Cómo perciben las docentes de cinco años del departamento de Colonia, pioneras en la aplicación de EIT, los aportes de la evaluación de desarrollo? ¿Perciben la herramienta como un aporte a la calidad de su intervención? El objetivo de esta investigación ha sido conectar las percepciones de estas maestras sobre la evaluación de desarrollo con algunos de los indicadores que se utilizan para describir calidad.

**Palabras clave:** calidad, educación inicial, EIT, intervención docente.

### **Abstract**

The concern for early childhood education in Uruguay arises in the second half of the nineteenth century, with Enriqueta Compte y Riqué. This educator was able to perceive, without almost no scientific support, that education in the early years of life was of the utmost importance. From this moment onward, child education slowly built a path that combined quality with increased coverage.

Sustaining the delicate balance between quality and coverage is one of the greatest challenges that the Administration has faced so far. There have been continuous efforts to increase and improve infrastructure, resources and curricular framework; however, we consider that the main goal of the Administration should be to improve teaching intervention. The key aspect for ensuring quality student learning is timely and powerful intervention. For this type of intervention, teaching is paramount. Within this framework, it is vital to search for innovative resources, and specifically the usage of resources such as EYE (Early Years Evaluation), that was purchased from Canada by the Central Board Council (Consejo Directivo Central) in 2014, and aims to promptly detect reading difficulties of four- and five-year-old students.

With full knowledge of these initial obstacles, early childhood teaching will be able to intervene, powerfully and timely, minimizing failure, aiming at promoting quality education.

How do Kindergarten-Five teachers from Colonia, who pioneered the implementation of the EYE, perceive the contributions of developmental evaluation? Do they consider this tool to be a valuable asset for promoting quality interventions? The main goal of this investigation is to connect the perceptions these teachers have of developmental evaluation to some of the benchmarks that are commonly used to describe quality.

**Keywords:** quality, early education, EIT, teacher intervention.

## **Agradecimientos**

La presente investigación fue realizada durante largas horas de trabajo diario. Por más de un año fue nuestra infaltable compañera de los fines de semana.

Son muchas las personas a las que es necesario y justo agradecer su apoyo.

A Flasco, porque aceptó el desafío de acompañar a nuestro grupo, que inició su camino de formación en el año 2009 y más de siete años después aún no encontraba cómo cerrar esa etapa en la que todas las personas involucradas habían volcado tantos esfuerzos e ilusiones.

A Carolina, nuestra directora de tesis, quien supo acompañarnos, con su calma, con las palabras precisas y fundamentalmente con su respeto permanente por nuestras opiniones, por nuestros conocimientos y por nuestros sentimientos.

A Graciela Pintos y Marta Beltrán, compañeras y amigas (maestras directoras experimentadas, hoy ya jubiladas), que no dudaron en obsequiar su tiempo para ayudarnos a concretar este trabajo.

A las docentes del departamento de Colonia, quienes con enorme profesionalidad respondieron a las interrogantes que permitieron alcanzar los objetivos planteados por este trabajo.

A mi familia: mi esposo, Alan, mi hijo, Kevin, y mi nuera, Nadia, quienes acompañaron y alentaron siempre, cada uno de los fines de semana en los que nos dedicamos a esta pasión que significó la elaboración de la investigación. Gracias y perdón por los momentos que no pudimos compartir, que sabemos no volverán. Siento que aprendimos a potenciar al máximo esos espacios en los que estuvimos juntos, los disfrutamos. Fue un tiempo de aprendizaje en lo profesional, pero también en lo familiar, tiempo de crecimiento.

## Introducción

Según el informe sobre el estado de la educación en el Uruguay del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd), en 2015 el 99 % de los niños y niñas de cinco años y el 91 % de quienes tienen cuatro años se encuentran escolarizados; mientras, el 68 % de la población de tres años, según la misma fuente, ya se encuentra matriculado. Este momento histórico encuentra a la educación de la primera infancia de Uruguay superando en la práctica el desafío de cobertura planteado. Incluir a la totalidad de la población de cuatro y cinco años es una meta casi cumplida.

El reto actual es la calidad de la educación, especialmente de la enseñanza que se ofrece dentro de los centros y de las aulas. Este desafío interpela a la escuela para repensar su gestión.

La primera infancia es una etapa clave, tiempo de oportunidad para intervenir desde la educación, para favorecer el desarrollo. Aquí el papel de las y los docentes es fundamental. El CEIP realiza fuertes y constantes aportes a la formación porque considera que no existe manera más directa de impactar en los aprendizajes del alumnado que impulsar una importante intervención del personal docente.

Todos los aportes que se brinden para mejorar los procesos de enseñanza impactan en el aprendizaje. Esto posibilita construcciones de mayor calidad para todo el alumnado.

En este marco, en 2014 comienza a aplicarse en el departamento de Colonia la Evaluación Infantil Temprana (EIT), herramienta de origen canadiense, que se introduce con el propósito de aportar información oportuna sobre el desarrollo de las habilidades necesarias para que niños y niñas aborden exitosamente el proceso de aprendizaje de lectura.

Se parte de la premisa de que, si esas habilidades están desarrolladas, el alumno o a alumna aprenderá a leer y utilizará la lectura para aprender en los grados más altos de su escolaridad.



El proceso se inicia con la aplicación de un piloto en el departamento de Colonia, en 2014, y a partir de allí se extiende al resto del país y se universaliza en 2017.

El camino de aprendizaje que el alumno o la alumna comienza en la educación inicial se torna especialmente valioso, porque sustenta otros procesos que se desarrollarán a lo largo de su trayectoria en la escuela.

Esta evaluación de desarrollo comienza con el piloto de 2014 y es aplicada por las maestras de aula de Colonia hasta el 2017.

Se sustenta en actividades que las docentes realizan a diario en sus clases, identificando lo que cada alumno y alumna es capaz de hacer en función de indicadores que ayudan a focalizar la observación y realizar la valoración.

Los indicadores refieren a cinco dimensiones:

- conciencia de sí mismo o de sí misma y del entorno,
- habilidades cognitivas,
- lenguaje y comunicación,
- habilidades motoras finas y grandes movimientos,
- habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje.

En un período caracterizado por la reconstrucción de cometidos, en el que la escuela busca reencontrarse con su función básica de enseñar, los centros educativos, en especial los jardines de infantes, constituyen un espacio de privilegio para la construcción de aprendizajes potentes, especialmente por la edad del alumnado que concurre a ellos.

En este contexto se realiza el presente trabajo de investigación, que considera el papel clave de las docentes (intervención). Aquí se recaban, analizan e interpretan las percepciones de las maestras colonienses en el último año de aplicación de la EIT en Uruguay.

Es importante señalar que la información con la que contarán los y las docentes del ciclo inicial, sobre el desarrollo de las habilidades del alumnado, la obtendrán de la evaluación Inventario Nacional del Desarrollo Infantil (INDI) a partir del año 2018.

En la Circular N.º112 del 20 de diciembre de 2017, el CEIP dispone la universalización del INDI, que se aplicará a todos los grupos de cuatro y cinco años del país para evaluar el desarrollo de niños y niñas y su disposición para la escolarización, a partir de 2018. Finaliza así el período de aplicación de la EIT y se inicia la utilización universal de la herramienta nacional.

El INDI es un instrumento creado por un equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, con aportes de diferentes actores del sistema educativo nacional, entre otros, la Inspección Nacional de Educación Inicial.

Durante el proceso de creación, se hizo especial hincapié en que el instrumento respetase las características culturales y educativas uruguayas, junto con una alta calidad técnica. Evalúa el desarrollo infantil contemplando cuatro grandes dimensiones:

- desarrollo cognitivo,
- desarrollo motor,
- desarrollo socioemocional,
- disposición para el aprendizaje.

Su desarrollo demandó dos estudios, en 2015 y 2016, en los que participaron 674 y 2404 niños y niñas, respectivamente, y más de 120 maestras y maestros.

En el primer semestre de 2017, con la finalidad de validar en forma definitiva su baremo, la evaluación en construcción fue aplicada en algunas instituciones seleccionadas a nivel de todo el país.

En 2017 Colonia la aplicó en tres jardines de infantes. Estos centros que fueron designados para contribuir a los avances del INDI fueron exonerados por el CODICEN de la aplicación de la evaluación de desarrollo utilizada desde 2014 (EIT).

En ese momento, el INDI obtuvo una muestra representativa de todo el país: 92 centros educativos de todo Uruguay participaron en la construcción de la Norma Nacional. Esta coyuntura redujo a tres los centros incluidos en esta investigación. Fueron tres los centros que aplicaron la EIT en Colonia durante 2017, momento en que se realizó el trabajo de campo.

Luego de la labor realizada en abril y mayo por los creadores de la evaluación nacional, el magisterio del país que tiene a su cargo grupos de cuatro y cinco años dispondrá de un reporte por niño y niña y por grupo; las direcciones dispondrán de un reporte de sus centros, y las inspecciones recibirán un informe sobre sus distritos, proporcionado por el INDI. Este instrumento se desarrolla actualmente para el alumnado de nivel tres, que estará disponible para su aplicación universal en 2019, según informa el Dr. Alejandro Vásquez, uno de sus creadores.

Esto abona la opinión de la investigadora de que la información brindada por este trabajo será útil más allá del cambio de herramienta de evaluación decidido por las autoridades. Más que la herramienta de evaluación aplicada, lo valioso es la información que ella proporciona para una intervención oportuna. Esa información, que se considera imprescindible, se mantiene intacta con la aplicación del INDI a partir del año 2018.

La EIT ha efectuado, según la percepción personal de esta tesista, un aporte importante para que el CEIP tomara la decisión de apostar a la construcción de un instrumento nacional. Ha demostrado la importancia de contar con una evaluación de desarrollo en el nivel inicial y ha probado esta necesidad a las docentes que trabajaron con ella desde el año 2014.

Sin embargo, aún no se han establecido claramente cuáles fueron sus aportes o los aspectos en los que su incidencia fue mayor o pudo ser profundizada.

No existe material editado referido a la aplicación de la evaluación en estos años; se cuenta sí con documentos elaborados dentro del sistema ANEP, producidos por la Dirección de Evaluación Educativa (DIEE), que informan sobre resultados de las aplicaciones

efectuadas durante los cuatro años. Esos documentos no han sido publicados. No son de acceso público, ni lo serán, porque contienen datos del alumnado que el sistema solo compartió con los directamente involucrados en los procesos de enseñanza de esos años (2014-2017).

Se aborda la calidad educativa de la primera infancia, haciendo foco en los aportes que la Evaluación Infantil Temprana (EIT) realiza a este principio, que es pilar de las políticas del Consejo de Educación Inicial y Primaria para el período 2016-2020.

Lo que esta investigación se propone como objetivo general es:

- Analizar las relaciones entre la información brindada por la EIT y el impacto en la calidad de las intervenciones pedagógicas y didácticas a partir de las percepciones de las maestras directoras y las docentes de nivel cinco años de los jardines de infantes del departamento de Colonia en el 2017.

Los objetivos específicos son:

- Elaborar dimensiones de calidad para la intervención docente en la primera infancia a partir de bibliografía específica.
- Relacionar las dimensiones de calidad de la intervención educativa con las percepciones docentes respecto a la información ofrecida por EIT en el año 2017 para el nivel cinco años de los jardines de infantes de Colonia.

La presente investigación relaciona, a través de las percepciones de las docentes entrevistadas, categorías que la literatura utiliza para evaluar la calidad educativa y la información brindada por la EIT. Es posible identificar, en el discurso de estas docentes, relaciones positivas entre algunas de las categorías creadas a partir de las entrevistas realizadas y la información que les ha proporcionado la EIT.

Se denomina positiva a la relación entre categoría e información cuando la información recibida impacta en la categoría construida promoviendo calidad. Se identifican

conexiones que son potencialmente promotoras de esa calidad si se actúa sobre ellas, si se interviene; si la docencia logra verlas en profundidad o analizarlas desde nuevas perspectivas.

Para identificar la calidad en la educación, se toman como punto de partida algunas dimensiones utilizadas por Zabalza (1996) y Didonet (1999). A partir de allí, considerando los discursos de las maestras colonienses, se construyen ocho categorías; estas se usan en este trabajo para reconocer calidad en la intervención docente a partir de la aplicación de la evaluación de desarrollo (EIT).

Las categorías construidas abarcan aspectos relativos al alumnado, las familias, la docencia y otros vinculados al rol de estas y otras figuras.

El tema es de importancia porque, si bien es cierto que no es objetivo de este trabajo realizar generalizaciones, que sus conclusiones se acotan al departamento de Colonia y a los centros y las docentes seleccionadas, se construyen en el documento relaciones de interés que pueden contribuir a enriquecer la visión en torno a categorías que hacen a la intervención docente, en las que la información producida a través de la evaluación ha sido, o puede ser, promotora de calidad.

A partir de las percepciones recogidas, analizadas e interpretadas, se brindarán sugerencias en relación con la planificación, la gestión de docentes y directivos, el registro de datos, la utilización de los recursos del sistema, humanos y materiales, la optimización de los espacios, los tiempos, la metodología y la profundización en el conocimiento del marco curricular (Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años), de diciembre de 2014, como un aporte a la calidad de la intervención de la docencia de primera infancia, para que puedan ser contextualizadas y enriquecidas con su creatividad.

Si bien la investigación se lleva adelante considerando la EIT, instrumento con que contaba el país en ese momento (2017), se considera que los resultados de esta investigación pueden ser transferidos a la INDI, evaluación nacional aplicada a partir del presente 2018 por disposición del CEIP.

Más allá del instrumento, que obviamente tiene su significación, lo importante es la información que la evaluación de desarrollo brinda sobre las habilidades de los niños y niñas para su escolarización y, más aún, la percepción de la docencia acerca de los aportes de esa información para potenciar su intervención a nivel de aula o de centro.

La EIT destaca, en las percepciones de las maestras colonienses entrevistadas, por proporcionar la información que necesitaban para intervenir fuertemente en los procesos de aprendizaje del alumnado. La herramienta fue también primordial para este trabajo, porque se ubica en el centro mismo de la investigación. Sin embargo, como se buscó construir conocimiento, la herramienta relativiza su valor. Sin dejar de reconocer su importancia, se considera, como ya fuera expresado, que los conocimientos aquí explicitados pueden contribuir a la INDI. Esta nueva herramienta también apunta a obtener y proporcionar información sobre las habilidades que han desarrollado los niños y niñas de cinco años del departamento de Colonia. Posteriormente, y con ese conocimiento de base, las maestras podrán decidir de qué manera intervenir para colaborar en el desarrollo de una trayectoria escolar exitosa y continua, para todos y todas.

Ambas evaluaciones de desarrollo ponen de manifiesto aspectos que hacen a la calidad, devolviéndolos a la agenda de los centros educativos para que sean reconceptualizados; estos son aportes que van más allá de una herramienta en particular.

Este documento aspira a contribuir a la reflexión compartida, en el convencimiento de que el camino de potenciar la intervención docente en la primera infancia es un propósito primordial para la educación del país, porque la docencia de la primera infancia puede hacer un aporte importante a su calidad.

## **Capítulo 1. Teórico-conceptual**

### **1.1. Desafíos de la escuela de este siglo**

La escuela uruguaya del siglo XXI enfrenta grandes desafíos. Según expresa la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2016, p. 27), Uruguay es uno de los países que aún no ha superado en su totalidad los viejos desafíos asumidos por la educación inicial y primaria, mantiene niveles de desempeño descendidos en el área del lenguaje y persisten diferencias en los logros educativos asociadas al origen del alumnado.

Para enfrentar esos y otros retos, se apuesta a una perspectiva de trayectorias. En ese análisis, la Educación Inicial cobra mucha importancia: una educación de calidad en esta etapa deberá impactar en la trayectoria educativa total de los niños y niñas. Detrás de esta afirmación existe la convicción de que las intervenciones realizadas oportunamente son siempre más valiosas que cualquier intervención posterior que apunte a desarrollar habilidades que pudieron estar ya construidas.

Avanzar en los viejos desafíos y a su vez atender los actuales es meta del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que ha establecido entre sus principios rectores, para el presente quinquenio, la calidad y la inclusión.

### **1.2. No existe calidad sin inclusión**

Para referir hoy a calidad educativa, no basta con ampliar la cobertura ni universalizarla, no alcanza con atender a las condiciones del aula o de la institución; es necesario visualizar la totalidad del sistema, aunar esfuerzos para promover los aprendizajes que la actual sociedad considera valiosos y ofrecer conjuntamente los cuidados necesarios para hacer posible esas construcciones.

Calidad “es el conjunto de condiciones, procesos y acciones que realizan actores públicos y privados con el fin de promover y proteger el desarrollo de todos los niños y las

niñas que asisten a Centros de atención y educación del país” (Sistema Nacional de Cuidados, 2018, p. 3).

Esos procesos y acciones deben estar dirigidos a la totalidad de la ciudadanía y extenderse durante toda la vida. Es imposible hablar de calidad sin considerar inclusión. No existe educación de calidad que no considere las necesidades de todos y todas a la hora de aprender desde los primeros años de vida.

La educación inclusiva se asocia con mucha frecuencia a la participación en la escuela común de la niñez con discapacidad y el alumnado que tiene necesidades educativas especiales. Este concepto, así explicitado, tiene más relación con integración que con inclusión educativa.

Educación inclusiva implica el inicio de un nuevo paradigma que, en la práctica, se comienza a construir, dejando de lado la mera discapacidad.

La exclusión o segregación de alumnos trasciende a la niñez que presenta algún tipo de discapacidad; en muchas escuelas el alumnado con problemas económicos, de rendimiento o de conducta sufre algún tipo de discriminación. La discapacidad es uno de los factores de exclusión, de ahí la importancia de abordar el tema desde la educación inicial y con una mirada global.

El concepto de educación inclusiva es para Unicef, Unesco e Hineni (2001, p. 43) más amplio que el de integración, parte de un lugar diferente, está ligado a la naturaleza de la educación y de la escuela como espacio de todos y todas. Implica que las personas de una determinada comunidad aprenden juntas, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales; también quienes tienen diferentes formas de aprender o que presentan cualquier discapacidad.

Al hablar de inclusión se piensa en una escuela que no pone requisitos para el ingreso del alumnado ni utiliza mecanismos de selección o discriminación para hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En ella, todos y



todas se benefician de una enseñanza que atiende sus necesidades, porque se reconocen como singulares y se trabaja para identificar con claridad lo que otorga a cada quien esa particularidad a la hora de aprender (Unicef, Unesco e Hineni, 2001, p. 43).

La educación de calidad tiene que rescatar su naturaleza: el derecho a aprender que tienen todos los niños y niñas. Debe romper la segmentación, promoviendo políticas que, teniendo en cuenta lo que es común, aseguren la igualdad de oportunidades, planteando diversos caminos para llegar a la educación común a la que deben acceder (Unicef, Unesco e Hineni, 2001, p. 40).

Alcanzar mayores niveles de calidad es un proceso complejo, requiere de múltiples instancias de reflexión colectiva, plasmada en una conjunción de políticas educativas globales y focalizadas, que apuesten a la concreción de las metas previstas.

En la educación inicial, el tema de la calidad es de gran interés para gestores de políticas educativas, docentes, familia, el CEIP, dada la trascendencia del desarrollo y la construcción de aprendizajes en el período de cero a seis años.

Debido a la complejidad de la realidad educativa, los aspectos que se deben analizar para emitir juicio sobre la calidad de la educación son múltiples; existe variada literatura al respecto.

La calidad podría considerarse de carácter relativo y subjetivo, pues con seguridad no significa lo mismo para todas las personas, los grupos sociales o en los distintos países; de ahí la importancia de los estándares, de criterios rectores para consensuar condiciones necesarias al establecer a qué se hace referencia cuando se habla de calidad.

Para analizar la calidad de la propuesta docente se construyen categorías de análisis partiendo de algunos indicadores que sintetiza Didonet (1999) y, además, indicadores de calidad en educación infantil de la Comisión Europea (2000).

Didonet determina siete dimensiones que posibilitan la construcción de un juicio referido a la calidad de la educación infantil:

- calidad de la política de la educación infantil,
- calidad del programa,
- calidad de la propuesta pedagógica,
- calidad del ambiente físico,
- calidad de las relaciones,
- calidad en el ámbito del personal,
- calidad en el aprendizaje.

Para este trabajo interesan especialmente: la calidad de la propuesta pedagógica, la calidad del ambiente físico y la calidad en el ámbito personal.

Otro aporte que será considerado son las dimensiones a que alude Zabalza (1996):

- burocrática (incluye aspectos formales y materiales),
- familias (incluye las percepciones de los familiares como implicados y su integración en las tareas del centro educativo),
- profesional,
- ambiente escolar (aspectos físicos: espacios, mobiliario; cultura: relaciones entre los diferentes actores),
- entorno (incluye apertura a la comunidad),
- gestión de los recursos,
- currículo.

### **1.3. Educación Inicial, “ventana de oportunidades”**

Uruguay ha ratificado la Convención de Derechos del Niño (1989), por lo que tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación en las distintas etapas de la niñez, incluida

la primera infancia. En este sentido, el Comité de los Derechos del Niño (2005, nral. 28) interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho que posee la niñez a desarrollar al máximo sus habilidades para aprender. En la XX Cumbre Iberoamericana, en el año 2010, los Estados se comprometieron a incrementar la oferta de atención integral a la primera infancia y garantizar su calidad, expresándolo en el artículo 8 de la Declaración de Mar del Plata.

Afirma Muñoz (2012) que todos los compromisos expuestos deben entenderse en el sentido de que los derechos humanos de la niñez son indivisibles, por lo cual no es aceptable diferir la aplicación de sus derechos, en este caso, del derecho al cuidado y a la educación, bajo el pretexto de realizar otros.

Uruguay posee antecedentes destacados en las políticas estatales destinadas a la atención de la primera infancia. Según explicita Ivaldi (2014), en 1818 se instala la primera casa cuna, en 1861 el Asilo de Expósitos y Huérfanos, en 1877 surge con la Reforma Educativa el primer asilo maternal, en 1892 se crea el primer jardín de infantes público y en ese mismo año se instala la Cátedra de Niños de la Facultad de Medicina.

Este accionar muestra un largo camino de reconocimiento de la primera infancia como pilar de una trayectoria educativa exitosa para el alumnado. Esa atención focal continúa hasta el presente, con políticas tales como la expansión de jardines de infantes, los grupos de nivel inicial en las escuelas, los centros CAIF y Centros Diurnos.

La preocupación inicial en relación con primera infancia apunta a la cobertura. Igual camino ha transitado América Latina. Como consigna Marco Navarro (2014, p. 12), “en América Latina, los esfuerzos de los gobiernos en materia de cuidado y educación de la primera infancia son recientes, insuficientes y se centran fundamentalmente en la cobertura, sin atender la calidad de los servicios”.

Esto ha ocurrido y aún ocurre, aunque en menor medida, en Uruguay; hasta el presente la calidad ha sido entendida mayoritariamente en términos de cantidad.

Una de las políticas destacadas por el CEIP en su apuesta a la calidad es avanzar en la cobertura de educación inicial, etapa en la que se desarrollan habilidades básicas para aprender a leer.

En el año 2017, más de 87 000 alumnos y alumnas de tres, cuatro y cinco años estuvieron en las aulas de Primaria, según consta en el sistema Gestión Unificada de Registro e Información (GURI). Un número muy similar están matriculados en 2018.

Sin embargo, esta forma parcializada de visualizar la educación infantil al menos en Uruguay comienza a cambiar; prueba de lo expresado es que, en 2018, Uruguay será el primer país en tener un sistema de calidad integral para la Primera Infancia. El trabajo liderado por el Sistema Nacional de Cuidados comenzó en 2017 y está programado para que culmine el segundo semestre de 2018, con un instrumento nacional de evaluación de calidad integral para la primera infancia (cero a tres años).

La decisión del CEIP de impactar en la educación inicial no es casual; la literatura especializada pone en evidencia que, con una combinación de buena salud, nutrición, educación materno-paterna y buena educación inicial —desde el nacimiento hasta los seis años— se alimenta el desarrollo cognitivo, social y emocional de la niñez, fundándose las bases para el éxito en la escuela y en la vida. Los estudios muestran que los primeros años de vida constituyen una oportunidad para el desarrollo posterior. Afirma Lustemberg, en ANEP (2014):

Es en la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años de edad en donde se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. En los primeros treinta y seis meses de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social de los seres humanos, dando lugar a nuevos aprendizajes y a la adquisición de competencias sociales en un proceso que continúa y se enriquece a lo largo de la vida (ANEP, 2014, p. 4).

Esto supone que las habilidades desarrollan más habilidades, se potencian recíprocamente a través del ciclo de aprendizaje y del ciclo del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, muchos de los problemas detectados, por ejemplo, en la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años de la enseñanza primaria, se podrían prevenir, o

reducir drásticamente, si los dos o tres años de escolarización de educación inicial fuesen de alta calidad y permitieran al niño o niña un mayor desarrollo de sus potencialidades cognitivas y no cognitivas.

La cobertura de tres años es otra preocupación de ANEP. En la última década ha habido un incremento sustantivo de la escolarización, pasando de un 46 % en instituciones públicas a un 68 %. El objetivo es intervenir en esta etapa, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren docencia y ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos.

Potenciar al máximo la calidad de educación inicial supone no solamente avances en términos de cobertura. El desafío, como ya se expresara, es intervenir fuertemente, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y hábitos y rutinas indispensables para asegurar el tránsito por la escolarización.

Estudios relevados a nivel nacional e internacional aportan otras miradas que apoyan la visión de que en esta etapa del ciclo vital se desarrollan un conjunto de habilidades asociadas con el éxito en la trayectoria escolar posterior.

En Uruguay, Mara *et al.* (1999) demostraron que concurrir a un centro educativo en los primeros años (tres a cinco) es un factor altamente positivo para el desarrollo lingüístico.

Berlinski, Galiani y Manacorda (2008) constataron que la educación inicial tiene un efecto positivo en la posterior permanencia del alumnado en el sistema educativo.

En Uruguay, la asistencia de los niños y niñas de cuatro y cinco años a la escuela preprimaria dio como resultado un efecto significativo y positivo en el número de años de escolarización completados. A los 15 años, quienes habían asistido a algún tipo de escuela preprimaria tenían un 27 % más de probabilidades de seguir estudiando en comparación con sus pares que no lo habían hecho, y, en promedio, habían completado 0,8 años más de escolarización.

Se torna un desafío ineludible intervenir pedagógicamente en educación inicial para lograr identificar al alumnado que ha logrado construir las habilidades necesarias y quienes necesitan mayores intervenciones, individuales o específicas, para culminar de desarrollarlas.

#### **1.4. La formación docente y la calidad en la intervención**

El vínculo afectivo que se establece en la relación docente-estudiante es un aspecto ineludible si se trata de intervenir en primera infancia. Ruiz Vallejos (2000) sostiene que, cuando ese vínculo es positivo, es muy probable que el goce de aprender, crear y descubrir encuentre su espacio.

En los primeros años, el alumnado necesita especialmente el acompañamiento afectivo y cognitivo que la docencia debe brindar para que los aprendizajes sólidos sean posibles. Esta relación vincular es compleja; es esencial que la maestra o el maestro ayude a la niña o niño a conocerse, a saber cómo aprende. Para que esto sea posible el o la docente debe conocerse a sí mismo o a sí misma, alejando de la relación con el alumnado sentimientos y actitudes que puedan resultar negativas para el proceso de enseñanza que debe acompañar. Es necesario concentrarse en las necesidades, no solo cognitivas, sino también afectivas, que posibilitan o inhiben la construcción de aprendizajes, a juicio de Ruiz Vallejos (2000).

Actualmente, muchas familias no cuentan con tiempo para compartir con los niños y niñas, para comunicarse y, sobre todo, para brindar amor.

“Es aquí, donde veo que muchos maestros/as carecemos de madurez para enfrentar un proceso de autorreflexión, de autoevaluación sobre nuestras capacidades para conocernos y enfrentarnos a las necesidades afectivas de nuestros alumnos” (Ruiz Vallejos, 2010, p. 1).

En muchas ocasiones, los alumnos o alumnas que la docencia identifica como “difíciles” son quienes representan, movilizan, recuerdan o despiertan sentimientos propios no aceptados o no resueltos. Es imprescindible que el o la docente asuma sus propios

sentimientos para transformarse en una persona facilitadora de espacios de expresión y promotora de buenos vínculos con y entre el alumnado.

Este país es pionero en acciones que tienden a la búsqueda de la calidad de las intervenciones pedagógicas por medio de la formación de docentes para la primera infancia. Esa formación específica para la educación preescolar se inicia en 1892 a cargo de la maestra Enriqueta Compte y Riqué.

En 1957 comienza en Uruguay el dictado de cursos de especialización en preescolares con una duración de dos años, continuado luego por el Instituto Magisterial Superior (IMS). En 1974 estas especializaciones en el área se reducen a un año de duración, pero no se interrumpen. En el Plan de formación de maestros de 1992, la duración de la carrera docente se fija en tres años y se incluye la Educación Inicial como una opción en el tercer año de estudios (Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2015).

En la actualidad, se sigue atendiendo a la especificidad de la formación para la primera infancia. La carrera de Magisterio es de cuatro años y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) dicta cursos a maestros egresados de educación común que aspiran a desempeñarse en educación inicial.

El Centro de Formación y Estudios del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU) capacita, además, a los educadores que trabajan dentro de la institución y en el plan CAIF con niños de primera infancia (de cero a tres años).

En 2014 se inicia la formación del asistente técnico en primera infancia (ATPI), de dos años de duración. En 2016 comienza la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI) que, en 2017, se dicta en ocho centros del Consejo de Formación en Educación (CFE), en la capital y el interior del país. Están matriculados en ella 918 estudiantes, según información brindada a la investigadora, el 12 de mayo de 2017, por su coordinadora general, maestra Valentina Jauri.

La preocupación por la formación específica para el área evidencia que las autoridades de la educación consideran, desde hace mucho tiempo, que la intervención docente específica es un elemento de importancia sustantiva por su relación con la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Se considera, siguiendo a Rebellato y Ubilla (1999), que es posible concebir una ética del poder que opere en forma contrahegemónica, que apueste a la igualdad de oportunidades, a la calidad y, como componente de ella, a una inclusión real. Las implicaciones que este modo de pensar tiene en las prácticas educativas determina un accionar particular; a través de este, aquella docencia formada es capaz de transformar en alternativa ética experiencias de aula que hoy comienzan a hacerse visibles.

La docencia, a pesar de atravesar múltiples dificultades, debe fortalecer desde sus aulas el compromiso con una educación por la esperanza, alejándose de una cultura de la resignación, apuntando a los principios de calidad e inclusión.

Las orientaciones de política de la ANEP (2017, p. 19) focalizan en la inclusión educativa, observando de manera particular la forma en que la docencia responde ante el reconocimiento de las diferencias del alumnado.

¿Cómo amalgama la docencia de la primera infancia el discurso teórico de reconocimiento de las necesidades individuales con sus prácticas de aula, promotoras de calidad? Es claro que diferentes formas de aprender conducen a diferentes formas de enseñar; pero esto, si bien es percibido por la docencia, no siempre se evidencia en la intervención en las aulas.

¿De qué manera percibe la integración la docencia que trabaja con la primera infancia? ¿Sienten que existe una pedagogía que incluye a todo el alumnado, pueden hacerla efectiva en la práctica o es solo en el discurso que las necesidades de cada quien cobran entidad?



La respuesta a estas interrogantes se indagará en las percepciones docentes. Si se reconoce que no todo el alumnado aprende de la misma manera, en los mismos tiempos o con los mismos recursos, todo lo que contribuya a que la docencia tenga conocimiento del desarrollo de cada uno de sus alumnos y alumnas se constituye en valioso aporte para las prácticas de enseñanza.

Los diferentes actores (maestros y maestras, directores y directoras, inspectores e inspectoras, familias) pueden, partiendo de esa información, trabajar juntos para encontrar las estrategias apropiadas para cada alumno y alumna. No alcanza simplemente con reconocer las diferencias en las formas en que cada quien aprende; esas desigualdades deben traducirse en intervenciones pedagógicas. Si esto no ocurre, las prácticas, en lugar de ser incluyentes, se transforman, para la autora, en promotoras de exclusión.

En el trabajo pedagógico tendiente a incluir a la totalidad del alumnado, interviniendo con calidad, es necesario cuidar que la singularidad no atente contra la conformación grupal. Es imprescindible, para la docencia, concebir y conformar el grupo clase como unidad, que ningún alumno o alumna quede fuera por necesitar intervenciones especiales para poder aprender; para hacer posible esto en la práctica, la información que puede aportar una evaluación de desarrollo es de gran importancia.

Si no se atiende a esta doble necesidad, singularidad en la intervención pedagógica e interacción social para que el alumnado constituya un grupo, no se alcanzará la inclusión tan mencionada en los discursos y tan anhelada por la docencia. El poner en permanente interacción colaborativa a quienes están en la norma, a quienes no la alcanzan y a quienes la superan es el reto que la docencia actual debe resolver realizando cambios en las percepciones sobre sus intervenciones pedagógicas.

Existen experiencias de docentes que trabajan con éxito las necesidades de todos y todas en sus instituciones, experiencias no siempre publicitadas, ni evaluadas. Se concuerda con de Sousa Santos (2004) en que muchas veces es necesario dotar de existencia reconocida y visibilidad a prácticas que no ocupan el lugar de lo inteligible, que muchas veces se

presentan desvalorizadas o no percibidas, no evaluadas, frente a otras consideradas verdaderas y legítimas.

El desconocimiento de las experiencias que pueden ser alternativas transforma en utópica la posibilidad de reformar el pensamiento y las percepciones sobre las prácticas de aula o la gestión de las instituciones de educación. Deben tornarse visibles prácticas hoy poco consideradas, saberes que podrían apuntar a expandir el presente, como sostiene de Sousa Santos (2004). Expandir el presente implica, entre otras cosas, la posibilidad de concebirlo en términos de oportunidad para todo el alumnado.

Hacer visibles las prácticas de enseñanza ausentes o no percibidas en la agenda actual, evaluarlas y considerarlas alternativas a las experiencias hegemónicas puede marcar un camino hacia la mejora de la calidad.

### **1.5. Evaluación: herramienta para intervenciones docentes de calidad**

Evaluación es un concepto siempre presente en los sistemas educativos, en las instituciones, en las aulas y en la trayectoria del personal docente y el alumnado. Se lleva adelante en diferentes modalidades y puede realizarse con distintos propósitos. En el caso de los alumnos y las alumnas, para saber qué aprendieron, qué competencias o habilidades alcanzaron; con el objetivo de calificarlos, para comparar logros entre pares o entre el alumnado de diferentes países.

Si se habla de la docencia, también se evalúa con la intención de orientar, calificar o formar.

Toda evaluación en educación tiene alguna de las siguientes finalidades, que responden a necesidades de la labor educativa o a funciones específicas que el sistema educativo debe desempeñar en la sociedad (Ravela, 2006):

- acreditación y certificación,
- ordenamiento para la selección,

- toma de decisiones de mejora (decisiones blandas),
- toma de decisiones “duras” (ej.: discontinuar un proyecto),
- establecimiento de incentivos para individuos o instituciones,
- rendición de cuentas y responsabilización por los resultados.

Es posible clasificar las evaluaciones en dos grandes grupos: las que tienen consecuencias importantes para individuos e instituciones y aquellas que apuntan a la calidad; pueden nominarse también como sumativas a las primeras y formativas a las segundas. Ambas se complementan y pueden ser motores de cambio de gran potencial para todos los niveles de aplicación. Posibilitan que los alumnos reciban apoyo en sus aprendizajes, que las certificaciones sean fidedignas, que el profesorado capitalice las experiencias de sus centros para promover la calidad y que las políticas sean seleccionadas basándose en información sistemática.

A pesar de lo expresado, Ravela (2016) advierte sobre los peligros de que las evaluaciones se conviertan en una tabla de posiciones simplista que puede llegar a dañar a muchas escuelas u otros actores involucrados. Lo valioso es encontrar formas de utilizar los resultados de las evaluaciones, apuntando a la mejora en los aprendizajes y en la enseñanza, como apoyo a la inclusión educativa. Se hace necesario, entonces, considerar que la evaluación es una herramienta para una cultura escolar que busca pasar de la homogeneidad a la diversidad. Cómo utilizar los resultados de la evaluación para que impacte en la calidad de la intervención es una reflexión que aún se debe la docencia de la primera infancia.

Lo importante para este trabajo es la información detallada que la evaluación de desarrollo aporta, a la docencia del nivel inicial, sobre las habilidades que cada uno de sus alumnas y alumnos ha construido y cuáles son las que aún no se encuentran totalmente desarrolladas. Sin esta información sería imposible seleccionar las estrategias para acompañar al alumnado en sus procesos de aprendizaje.

Evaluar es la manera de obtener información precisa para la toma de decisiones; es una forma de dar sentido a la intervención; implica ir más allá de la descripción y la interpretación. Para hacer esto posible, es imprescindible la selección de un instrumento adecuado, que posibilite la obtención de insumos pertinentes para que la docencia intervenga en forma efectiva y oportuna. ¿Qué tipo de instrumento de evaluación necesita un tramo etario tan sensible y cambiante? Esta fue la respuesta que intentó encontrar el CEIP a partir del año 2014, momento en que impulsó la aplicación de EIT.

### **1.6. Llega a Uruguay la Evaluación Infantil Temprana (EIT)**

Cada vez son más los países que aplican diferentes evaluaciones con finalidades diversas. En Uruguay la evaluación como apoyo a la intervención pedagógica no es nueva; el sistema de evaluación de aprendizajes (SEA) se aplica, desde el año 2007, al alumnado de entre tercer año de educación primaria y tercer año de educación secundaria. Si bien esta evaluación constituye un monitoreo amplio en la trayectoria educativa del estudiantado, para muchos alumnos y alumnas es tarde para recibir apoyo docente en sus procesos individuales de aprendizaje.

Un reto de importancia sustancial para la educación de hoy es que los niños y niñas deben fundamentalmente aprender a leer hasta tercer grado, para posteriormente dedicar el mayor esfuerzo en leer para aprender y es básico que la intervención docente acompañe este camino. El porcentaje de alumnos y alumnas que encuentran obstáculos serios en este proceso es alto, y es una de las causas más frecuentes de fracaso en el primer ciclo. La mayor parte de esas dificultades se podrían evitar con detección temprana y una intervención intensa de la docencia, fundamentalmente en educación inicial.

Por este motivo la ANEP buscó experiencias de evaluación temprana en el mundo. Contacta al Dr. Douglas Willms, especialista en evaluación de aprendizajes, con quien el CEIP llega a un acuerdo de colaboración que hace posible la realización de un piloto de EIT en el año 2014 en el departamento de Colonia.

El CODICEN autoriza a firmar un convenio (Acta 70, Resolución N.º 29 de 2014) y, en consecuencia, en el mes de julio dos técnicos de The Learning Bar capacitaron a maestras directoras e inspectoras de educación inicial del departamento mencionado, en la aplicación de la evaluación.

La experiencia piloto tuvo muy buena aceptación entre las docentes. Fueron valorados 3425 alumnos y alumnas de 55 centros. Las maestras llevaron adelante las observaciones e ingresaron a la plataforma la información sin que ello supusiera un incremento de trabajo excesivo, según las opiniones de ese momento.

Los análisis estadísticos mostraron una correspondencia importante entre la valoración realizada por la docencia y la muestra de 256 alumnos y alumnas que, a modo de grupo testigo, fueron valorados además por una maestra o un maestro dinamizador del Plan Ceibal o por una maestra o un maestro director, según información brindada por el Dr. Andrés Peri y la maestra Gabriela Salsamendi de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP, que consta en la página oficial del organismo.

Los resultados obtenidos mostraron que la franja de cuatro a seis años es la dimensión cognitiva donde se presenta el mayor número de dificultades; que algo más de la mitad del alumnado (54 %) se clasifica en el nivel uno (verde), lo que significa que no tendrán problemas con la adquisición de la lectura; que el 27 % se encuentra en el nivel dos (amarillo) y necesitarán algunas intervenciones puntuales para alcanzar el nivel general del grupo; que un 19 % se encuentra en un nivel tres (rojo) por lo que será necesario una intervención en forma individual para obtener el resultado esperado: un abordaje exitoso en la adquisición de la lectura.

Los varones muestran mayor rezago que las niñas en todas las dimensiones, salvo en motricidad gruesa, donde se observan desempeños similares.

En el departamento de Colonia, la mayor parte del alumnado pertenece a los quintiles tres, cuatro y cinco del índice de contexto sociocultural. Analizada esta variable, es notoria una estratificación por contexto en las dimensiones lenguaje y desarrollo físico. Las restantes

tres dimensiones, conciencia de sí mismo y del entorno, habilidades cognitivas, y habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje, no muestran diferencias de significación asociadas a lo contextual, en ese momento.

A partir de esta evaluación, desde el segundo semestre del 2014 cada docente de niños y niñas de cuatro y cinco años de Colonia cuenta con un informe individual y otro grupal del alumnado que establece en qué medida las habilidades esperadas para esas edades están desarrolladas. Además, existe una base de datos que posibilita que las direcciones escolares y las inspecciones zonales y departamentales identifiquen centros según cantidad de alumnado con algún grado de vulnerabilidad. (Información extraída de los documentos elaborados por la maestra Gabriela Salsamendi para uso de las maestras del departamento de Colonia, 2015).

Esta evaluación se extendió al departamento de Canelones (jurisdicción centro) en 2015, a diez jurisdicciones más en 2016 (Rocha, Durazno, Rivera, Salto, Flores, Maldonado, Río Negro, Canelones Este, Artigas, Montevideo Oeste) y se universalizó en 2017, como parte de las líneas de política del CEIP.

Las encuestas de opinión a los y las docentes que a 2017 la han aplicado muestran que casi el 90 % considera necesario contar con un instrumento de evaluación como la EIT, y están de acuerdo con su aplicación regular e incluso la recomendarían.

### **1.7. Características de la EIT**

La Evaluación Infantil Temprana (EIT) se desarrolló en Canadá como una herramienta para detectar oportunamente las dificultades para aprender a leer posibilitando la intervención de docentes y familia. Es una evaluación que se ha aplicado en ocho países, cuatro de Latinoamérica, por los maestros, partiendo de las actividades habituales que realizan en sus clases. Se basa en lo que cada alumno o alumna es capaz de hacer en función de indicadores comunes utilizados para focalizar la observación y realizar la valoración. Estos indicadores refieren a cinco dimensiones:

**Conciencia de sí mismo y del entorno** (capacidad para pensar y hablar sobre su mundo, establecer conexiones con experiencias del hogar y la comunidad).

**Habilidades cognitivas** (reconocimiento de formas y patrones, comprender operaciones matemáticas básicas y habilidades de alfabetización emergentes como conciencia de la correspondencia entre el sonido y la letra y la forma escrita de esta).

**Lenguaje y comunicación** (capacidad para entender palabras que se le dicen, expresar sentimientos y pensamientos).

**Desarrollo físico-habilidades motoras finas** (movimiento de dedos en coordinación con la vista y grandes movimientos de brazos, piernas y cuerpo).

**Habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje** (la atención que pone el niño en las actividades en el aula y su capacidad para interactuar con sus compañeros al mismo tiempo que respeta las normas del salón).

(Evaluación Infantil Temprana [EIT]).

Se aplica en los meses de abril y mayo, en forma censal, al alumnado de cuatro y cinco años; posteriormente, en octubre y noviembre, a aquellos niños y niñas que muestran alguna dificultad en el desarrollo de las habilidades esperadas, o a todo el grupo si la docencia lo considera oportuno. Más allá de que no es frecuente que una vez adquiridas las habilidades se vuelva atrás en el desarrollo, el maestro o maestra puede optar por aplicarla nuevamente a todo su grupo.

Valora el desempeño de los alumnos en una escala de cuatro puntos, que va de un mínimo de uno a un máximo de cuatro. Como herramienta, brinda la posibilidad de trabajar con una técnica denominada Intervención por Niveles de Respuesta (INR). Es un modelo probabilístico que considera la edad del alumno o alumna, el momento en que fue evaluado y los niveles alcanzados en cada dominio analizado.

El modelo de Intervención por Niveles de Respuesta posee la potencialidad de transformarse en un recurso poderoso no solamente para intervenir directamente, sino para dirigir los recursos que el sistema posee (Maestros Itinerantes, Maestro más Maestro, Maestros Integradores) a aquellas instituciones, incluso a las aulas, en las que según los resultados de la evaluación son necesarios.

Esta intervención tiene al menos tres componentes que considerar, establecidos en un protocolo de intervención promovido por la Inspección Técnica del CEIP. En primer lugar, deberían realizarse adecuaciones curriculares en cada aula y en cada centro educativo. En segundo lugar, se espera que los maestros realicen acuerdos con las familias de modo de generar un trabajo conjunto que promueva el desarrollo de las habilidades descendidas de los niños. En tercer lugar, se deberían articular intervenciones socio-sanitarias si las observaciones sugieren que las habilidades descendidas del alumnado pueden estar relacionadas con cuestiones de esta índole. Existe para ello un compromiso entre el CODICEN (Consejo Directivo Central) de la ANEP, el Ministerio de Salud Pública y las organizaciones sociales que trabajan con la infancia del país. Este compromiso refleja un viejo anhelo de la docencia del área: que los proveedores de salud otorguen prioridad a los niños y niñas que evidencien desarrollo no acorde con su edad, compromiso que posibilita intervenciones oportunas que contribuyen a la construcción de los aprendizajes que, culminado este nivel, debe tener la totalidad del alumnado.

Estas intervenciones, en las que el docente o la docente son actores destacados, apuntan al logro de la inclusión. El desarrollo temprano de habilidades genera posibilidades de continuar el círculo virtuoso de potenciación de habilidades en las etapas siguientes. En este sentido, la inversión en primera infancia es costo-eficiente. Para que este círculo se construya, la intervención docente comprometida, oportuna y planificada es imprescindible.

Uno de los cometidos que se persigue en este trabajo es conocer si las docentes del departamento de Colonia perciben así la intervención.



### **1.8. ¿Perciben las docentes que los resultados de la EIT contribuyen con su intervención a generar calidad?**

La intervención docente en edades tempranas es un factor determinante para alcanzar las metas propuestas por el CEIP para el quinquenio. El Marco curricular (2014) establece cómo debería ser una intervención adecuada en la primera infancia:

Las personas adultas deben favorecer el interés de niños y niñas por explorar y conocer, el cual desplegarán en su máxima expresión en espacios de bienestar. Las acciones implementadas en este sentido constituyen la base de la formación humana que se articula y otorga sentido al resto de los aprendizajes que caracterizan este tramo de la vida. [...].

Las personas adultas tienen la responsabilidad de propiciar ambientes humanos en los cuales participar, integrarse y colaborar resulte interesante y gratificante para todos, donde niñas y niños sientan que sus esfuerzos y logros se valoran. Se trata de generar ambientes estimulantes en los cuales los aprendizajes tengan sentido y las actividades resulten gratificantes, entretenidas y lúdicas (ANEP, 2014).

Con el fin de hacer posible una intervención oportuna, potente, individualizada, el CEIP ofrece a la docencia una evaluación de desarrollo, EIT desde 2014, INDI a partir de 2018, para conocer el nivel de desarrollo de cada alumno y alumna. La Inspección Nacional de Educación Inicial, que la investigadora gestionó en 2017, tiene el mandato de acompañar a los docentes en la optimización del uso de todos los recursos que las instituciones reciben. Para el organismo, es de suma importancia la percepción que tiene la docencia acerca de los insumos proporcionados por la EIT, porque es a través de ella que el CEIP busca profundizar en aspectos referidos a la calidad de la enseñanza.

La evaluación de desarrollo posibilita un monitoreo continuo del desarrollo individual, creando un círculo virtuoso de apoyo a la construcción de habilidades con una intervención oportuna de la docencia. La apuesta es generar bases sólidas para el desarrollo presente y futuro del alumnado, posibilitando trayectorias exitosas y sin interrupciones.

La percepción de la docencia es básica. Si ella no aprecia el recurso como un apoyo a su intervención, la meta de la Inspección Nacional deberá ser trabajar para el cambio de esas percepciones, mostrando la potencialidad del instrumento. Esta será tarea para la Inspección

Técnica del CEIP y, puntualmente, para las cuarenta y tres inspectoras de Zona de Educación Inicial del país, lideradas por la Inspección Nacional. De hecho, este es un trabajo que se ha venido haciendo desde 2014, porque no puede desconocerse que en sus inicios la evaluación fue resistida y aún continúa siéndolo, especialmente entre quienes no han experimentado con ella, Montevideo y zona metropolitana en particular.

Si por el contrario la percepción de la docencia hacia la evaluación es positiva en relación con los aportes que realiza para direccionar o redireccionar sus intervenciones, entonces el trabajo de la Inspección Nacional será otro. La meta será entonces trabajar con la docencia en la construcción de acciones concretas a partir de los resultados obtenidos. Podría trabajarse en la creación de un banco de datos de acciones que hayan obtenido resultados positivos al ser aplicadas en las aulas.

La información recogida puede ser un aporte valioso para la toma de decisiones de la Inspección Técnica y Nacional de Educación Inicial; más allá de que no se busca que los resultados sean generalizables, iluminará el camino, al dar certezas para la elaboración de las líneas de acción.

## Capítulo 2. Metodológico

En el trabajo se abordó la calidad educativa de la primera infancia, haciendo foco en los aportes que la Evaluación Infantil Temprana (EIT) realiza a este principio, que es pilar de las políticas del Consejo de Educación Inicial y Primaria para el período 2016-2020.

Lo que esta investigación se propuso como objetivo general fue:

- Analizar las relaciones entre la información brindada por la EIT y el impacto en la calidad de las intervenciones pedagógicas y didácticas a partir de las percepciones de las maestras directoras y las docentes de nivel cinco años de los jardines de infantes del departamento de Colonia en el 2017.

Los objetivos específicos fueron:

- Elaborar dimensiones de calidad para la intervención docente en la primera infancia a partir de bibliografía específica.
- Relacionar las dimensiones de calidad de la intervención educativa con las percepciones docentes respecto a la información ofrecida por EIT en el año 2017 para el nivel cinco años de los jardines de infantes de Colonia.

La presente investigación ha relacionado, a través de las percepciones de las docentes entrevistadas, categorías que la literatura específica utiliza para evaluar la calidad educativa y la información brindada por EIT. En el discurso de estas docentes, a partir de las entrevistas realizadas fue posible identificar relaciones positivas entre algunas de las categorías creadas y la información que les ha proporcionado la EIT. El universo de estudio lo integraron las docentes que en el 2017 se desempeñaron como maestras de cinco años en los jardines de infantes de Colonia que aplicaron EIT en los períodos abril-mayo y octubre-noviembre, como lo solicitó la Inspección Nacional de Educación Inicial del CEIP.

Se eligieron los jardines de infantes del departamento de Colonia porque en este departamento se aplicó por primera vez la Evaluación Infantil Temprana en 2014, en forma experimental.

La docencia de este lugar era la que poseía mayor experiencia con el instrumento y había tenido mayores posibilidades de intervenir a partir de este. Eran las profesionales que mayor oportunidad habían tenido para reflexionar acerca de los cambios producidos en la intervención en el aula a partir de la información que la herramienta proporcionaba, en forma de reportes automáticos a diferentes niveles (alumno o alumna, grupo, centro).

Tenían experiencia, además, en la aplicación del protocolo de intervención que la Inspección Técnica del CEIP había creado con el fin de generar un mapa de ruta que incrementara la intervención de las maestras y de otros actores con los que, en forma conjunta, de considerarse necesario, pudiera potenciarse el desarrollo de niños y niñas inscriptos en las escuelas. Eran pioneras en la producción de informes dirigidos a las empresas prestadoras de salud, en el marco de los acuerdos interinstitucionales que CODICEN ha generado, para asegurar la atención oportuna de los alumnos de seis años, cuando requieren este tipo de atención.

Con el fin de cumplir los objetivos de este trabajo, se decidió no realizar la entrevista a quienes aplicaron INDI, porque recién en la segunda aplicación anual de este instrumento (octubre-noviembre de 2017) los docentes que la utilizaron contaron con los primeros reportes automáticos que brindaron información sobre el desarrollo del alumnado, por lo que sus aportes en ese momento, según la percepción de la investigadora, no eran de relevancia. Sí podría resultar de interés recabar sus percepciones a partir de finales de 2018, cuando se hayan familiarizado con el instrumento nacional.

De un total de seis jardines de infantes existentes en el departamento seleccionado, la presente investigación se acotó a tres instituciones, cada una de las cuales contaba con dos docentes a cargo del tramo etario seleccionado (cinco años) que habían aplicado la evaluación

que ofrece devolución (reportes), información que se sugería fuese utilizada para guiar la intervención de las maestras.

Los jardines de infantes —las instituciones elegidas— se encontraban geográficamente bien ubicados, lo que significaba que poseían locomoción frecuente y variada, y se afincaban en general en el centro de las ciudades; estas eran características de los seis jardines de infantes del departamento.

Las instituciones contaban con buenos recursos, tanto materiales como humanos. Sus maestras directoras eran especialistas en el área, apoyaban la tarea docente y solían contar con maestras efectivas y con trayectoria en educación inicial, porque eran, y son, lugares de trabajo preferidos por las docentes. Eran espacios de reflexión y centros de recursos para las maestras del área de su zona de influencia.

Se optó por la percepción sobre el alumnado de Nivel 5 porque había sido evaluado en cuatro instancias por EIT. En 2016, les fue aplicada la evaluación de desarrollo en dos instancias (abril y octubre), cuando integraban grupos de cuatro años. En 2017 a esos niños y niñas se los valoró por tercera vez en abril y por cuarta vez en octubre, como integrantes de grupos de cinco años.

Las docentes de este tramo etario en general contaban con mayor experiencia y permanencia en las instituciones. Fueron seleccionadas por la dirección del centro para concretar intervenciones potentes con el alumnado, tendientes a promover el desarrollo y la construcción de aprendizajes.

Se trabajó con centros que, si bien pertenecían a la misma Inspección Departamental, respondían a distintas inspectoras de zona que tenían su perfil propio en cuanto a orientación, acompañamiento y seguimiento.

Las docentes entrevistadas fueron formadas en instituciones diferentes. Los centros del este y del oeste del departamento de Colonia se nutren de personal docente generalmente por su ubicación geográfica, con docentes con formación en el Instituto de Formación

Docente José Pedro Varela de la ciudad de Rosario y el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Carmelo. Su formación inicial podía presentar características que identificaran a una u otra institución y podía ocurrir que esta identidad se reflejara en la intervención de aula que llevarían adelante a partir de la información otorgada por la evaluación.

Esta muestra garantizó recoger percepciones que posibilitaron la valoración de la totalidad del territorio elegido, evitando que estas tuvieran el tinte que la formación inicial puede determinar, más allá de las influencias que los lineamientos unificadores de las autoridades departamentales y la nacional del área puedan imprimir en sus discursos e inclusive en sus prácticas, a través de las constantes actualizaciones.

Los centros eran similares en cuanto a su matrícula; lo mismo ocurría con los grupos de cinco años: estaban compuestos por un número de alumnos y alumnas que oscilaba entre 25 y 30. Esto disminuía las posibilidades de que las percepciones de la docencia que se seleccionó para focalizar sus intervenciones se encontraran influenciadas por el número de integrantes de sus grupos. Era un aspecto no menor a la hora de recoger el sentir docente. Esta es una dimensión muy sensible en la valoración del magisterio. Toda composición de grupo que supere el número de 25 se siente como excesiva a la hora de atender la individualidad, la inclusión; en definitiva, se visualiza como que atenta contra la calidad.

Lo propio ocurre con los estándares de calidad; para este trabajo se utilizaron los de Zabalza (1996) y Didonet (1999). Se establece como criterio una ratio adulto-niño o niña que, en las aulas de cinco años, nunca debiera superar los 25 integrantes. El documento en elaboración, desde inicios de 2017, liderado por el Sistema Nacional de Cuidados, con aportes del BID, busca ser mucho más exigente en este aspecto; trabaja en la hipótesis de que ocho alumnos o alumnas de tres años es el número adecuado para ser atendido por un adulto capacitado.

Fue de interés para la investigación comparar cómo las docentes de aula percibieron la participación de la directora y cómo esta figura describió sus propios aportes a la gestión de aula; esta fue una de las causas que motivó la inclusión de las maestras directoras en el

universo de las entrevistadas. Se constataron otras percepciones de las docentes directoras que resultaban de interés y que el trabajo pretendió cruzar con las percepciones que explicitaron las docentes de aula. Las percepciones de las maestras directoras aportaron a la consecución de los objetivos que se propuso este trabajo.

La muestra seleccionada no pretendió ser representativa del universo, sino que se pensó para iniciar la construcción de una teoría no generalizable. Tal como lo explicita Skate (1998), la investigación educativa parte de la curiosidad humana.

Dilthey, citado por Skate (1998, p. 41), por su parte sostuvo: “la ciencia no se movió en un sentido que ayudara a los humanos a comprenderse a sí mismos”. Afirmaba el autor que el ser humano no tiene más forma de comprenderse a sí mismo que a través de sus acciones, de sus manifestaciones. Podría sostenerse, entonces, que las percepciones de las docentes, en la medida que pudieron ser comunicadas, cuando se transformaron en discurso, ayudaron a entender su propio accionar (intervención docente) y, lo que es más interesante, podrían ayudar a otras maestras a interpretar sus acciones tendientes a promover aprendizajes.

## **2.1. Unidades de observación**

- Seis maestras de aula, pertenecientes a los tres jardines de infantes del departamento de Colonia que aplicaron EIT en 2017,
- tres directoras de jardines de infantes a los que pertenecían esas docentes.

## **2.2. Técnicas**

Se seleccionó como técnica principal de la investigación la entrevista, dado que se buscaba explorar, descubrir formas de sentir, entender cómo la docencia percibía su actuación a partir de la información de la evaluación infantil temprana, recoger el discurso de las protagonistas.

La técnica seleccionada brindó la posibilidad de acceder directamente al punto de vista de las involucradas en relación con la temática que se procuraba profundizar.

Por tratarse de factores que tienen que ver con la subjetividad, era necesario relevar datos que comprometían sentimientos y vivencias referidas a la profesión de las docentes que se encontraban involucradas.

Se actuó con el mayor de los cuidados, otorgando la tranquilidad, los espacios y, fundamentalmente, los tiempos necesarios a las maestras.

Se trataba de un relato que no preexistía, en construcción, en el que se tejían aspectos presentes con otros que formaban parte del historial profesional de las entrevistadas.

Se eligió esta técnica, además, por la información que permitía recabar (cantidad y riqueza); por la flexibilidad que ella ofrecía, pues permitía adecuaciones durante su desarrollo; por la comodidad que podía brindarse a las entrevistadas al ser aplicada en su lugar de trabajo.

Se tomó esta última decisión porque las instituciones eran conocidas por la entrevistadora, quien sabía que todos los centros contaban con espacios adecuados y personal suficiente para que el normal desarrollo de la labor diaria no se viese afectado.

### **2.3. Procedimiento**

Las entrevistas fueron realizadas en los meses de noviembre y diciembre, meses cargados de actividades propias de la finalización de cursos, por lo que velar por la tranquilidad de las docentes al momento de las entrevistas era de real valor para obtener la información que se necesitaba.

Analizada la situación en forma integral, se decidió realizar las entrevistas en el lugar de trabajo, dando la opción de que, si alguna de las docentes deseaba realizarla en otro lugar, se aceptaría sin problemas esa opción. De hecho, una de las docentes decidió ser entrevistada fuera del jardín y se realizó la actividad de la forma solicitada.



La entrevista fuera del lugar de trabajo podía alejar a las protagonistas del contexto natural en que la acción se desarrollaba, en este caso, del aula y particularmente de los registros documentales que podían avalar las expresiones orales de las docentes, pero dado que lo que se buscó fue recoger las percepciones, esto no fue considerado realmente trascendente para la investigación.

La técnica seleccionada no propició la interacción grupal, que podría pensarse *a priori* que pudo aportar información adicional; sin embargo, en este caso tampoco se consideró de real importancia. Se buscaba información perteneciente a cada una de las entrevistadas en particular, se apuntaba a la individualidad, al sentir, a la reflexión personal.

También se pensó que era imperioso establecer un buen *rapport* con cada una de las maestras a entrevistar, de lo contrario la información obtenida podría haberse visto influenciada por elementos subjetivos que la hiciesen poco confiable.

En este caso en particular, el aspecto mencionado era de real trascendencia dado que la investigadora era, en el año 2017, la Inspectora Nacional de Educación Inicial, la máxima autoridad técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria del área (Educación Inicial). Era la autoridad que brindaba los lineamientos técnicos a nivel de todo el país para el trabajo con el alumnado de tres a seis años. Se había desempeñado además como formadora de la mayor parte de las docentes a las que entrevistó o había asesorado a las actuales maestras directoras, porque entre los años 2007 y 2016 actuó como inspectora en el departamento de Colonia y es hoy una autoridad de primera línea del CEIP.

Dado que conocía a la perfección el territorio, estaba plenamente segura de cuáles eran las docentes a las que podía entrevistar personalmente y así lo hizo.

Cuando no estuvo totalmente segura de que eso era posible, buscó la ayuda de dos docentes colonienses con amplia experiencia en el área, personas que conocían la evaluación y con quienes las docentes tuvieron fuertes vínculos desde su etapa de formación, personas en las que confiaran.

Si este aspecto no hubiese sido cuidadosamente considerado, esta investigadora no podía estar segura de que la información recogida fuera veraz.

Lo mencionado pudo haber ocurrido si alguna de las entrevistadas se hubiese sentido intimidada por el hecho de enfrentarse a la autoridad.

Nunca se perdió de vista la importancia del lenguaje no verbal que se rescata de las entrevistas por lo que en su mayor parte fue tenido en cuenta por la investigadora a fin de rescatar lo mencionado.

El procesamiento de los datos consistió en una codificación de las entrevistas que fueron reagrupadas según categorías conceptuales construidas a partir de la información recogida; se seleccionó la metodología por la dificultad de generar indicadores *a priori*, de prever los resultados de las entrevistas, por tratarse de aspectos relativos a percepciones.

El abordaje elegido permitió la construcción de textos únicos facilitadores del análisis temático planificado. Se consideraron los aportes de cada entrevistada en particular, se buscó además establecer comparaciones entre las diferentes entrevistas, seleccionando aspectos que se reiteraron y también apreciaciones novedosas que aparecieron.

Se decidió identificar a las maestras entrevistadas con números del uno al nueve (D 1 a D 9), correspondiendo los números tres, seis y nueve a las maestras directoras de las instituciones. Se buscó mostrar que todas las percepciones eran tenidas en cuenta, seleccionándolas de acuerdo a su relevancia para el tema que se estaba trabajando.

Se cuidó de no reiterar discursos similares, porque en muchos casos las percepciones coinciden, y la idea fue producir un texto ameno, pero en el que todas las voces fueran consideradas. Se alternan así, las percepciones de la totalidad de las entrevistadas.

Es posible que algunas de las docentes estén más presentes que otras debido a que sus características profesionales y personales hicieron que sus relatos fueran más ilustrativos. Esta fue la única razón para la selección que realizó la investigadora, porque nunca se perdió

de vista el propósito de que todas las percepciones debían ser tenidas en cuenta con el mayor equilibrio posible.

Como ya se expresó, siguiendo a Zabalza (1996), Didonet (1999) y Sistema Nacional de Cuidados (2018), se seleccionaron algunos de los estándares de calidad que, mencionados por la bibliografía, se identificaron en los discursos construidos por las entrevistadas.

Se caminó así hacia el cumplimiento del objetivo de tejer relaciones entre la información que brinda la EIT (la información que de ella surge) y esos criterios a través de los cuales, la bibliografía indica, puede medirse la calidad.

## **2.4. Categorías de análisis**

### **2.4.1. Información precisa sobre el desarrollo de cada niño y niña, que posibilite una más potente intervención de la docente de aula.**

Dimensiones del desarrollo fortalecidas y dimensiones debilitadas de cada uno de los niños y niñas que integran el grupo-clase. Si la EIT brindó estos insumos a la docente de aula posibilitando una intervención más potente y oportuna, se dirá que ha aportado a la calidad. Se estableció esa relación porque, si esa información hizo posible una intervención desde la enseñanza con seguridad, conociendo de antemano en qué aspectos del desarrollo de cada alumno o alumna debía profundizarse el trabajo para promover los resultados esperados, es indudable que aportó a la profesionalización a través de una intervención más potente, más profunda, más adaptada a las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas: una intervención de mayor calidad.

### **2.4.2. Información que habilite el accionar supervisor de las maestras directoras.**

Alumnado con habilidades por desarrollar, alumnado que se desarrolla de acuerdo a lo esperado para su edad, alumnado con habilidades destacadas. Si la evaluación brindó esta información se dirá que ha aportado a la calidad. Si la EIT realizó estos aportes habrá permitido a las maestras directoras planificar, asesorar, orientar y acompañar a las docentes de aula contribuyendo a la coherencia pedagógica del centro. Pero lo que es aún más

importante, habrá permitido realizar el seguimiento de la intervención de cada alumno y alumna y habrá aportado a los planes individuales, tendientes a la atención de las necesidades de cada niño y niña.

#### **2.4.3. Planificación diaria e intermedia (proyectos, unidades, centros).**

Incremento de la reflexión y explicitación, enriquecimiento de registros, inclusión de nuevos respaldos de la información, apertura a la participación de otras figuras en el diálogo tendiente a responder interrogantes de este tipo: ¿cómo abordar el proceso que está realizando determinado niño o niña para desarrollar habilidades sociales?

Se analizaron los cambios que las docentes visualizaron a partir del año 2014 hasta el año 2017.

Si la EIT ha promovido avances en estos documentos, en su forma de producirlos, se dirá que ha aportado a la calidad.

#### **2.4.4. Recursos materiales.**

El mobiliario que viste las aulas y los centros, en qué medida realiza aportes a la calidad de la educación y al cuidado en este tramo etario (tres a seis años).

Los recursos tradicionales y los novedosos, lápices, tijeras, *laptops*, ¿han sufrido cambios en su utilización al servicio de los aprendizajes del alumnado a partir de la aplicación de la evaluación de desarrollo? Si esto ha ocurrido, se dirá que el instrumento ha realizado aportes a la calidad.

#### **2.4.5. La metodología propia de la educación infantil.**

Los grupos pequeños, los talleres, el juego-trabajo, métodos propios del área desde el siglo XIX, ¿cobraron un sentido distinto a partir de la información brindada por EIT?, ¿fue posible mirarlos desde otro lugar?, ¿este cambio pudo ser percibido por las docentes

colonienses de los grupos de cinco años? Si esto ocurrió, se dirá que la herramienta ha aportado a la calidad.

#### **2.4.6. Comunicación con las familias.**

Es una fortaleza tradicional en la educación inicial. No existe un período educativo en que ellas acompañen tanto a sus niños y niñas. ¿Se percibieron mejorados esos vínculos a partir de los resultados de EIT?, ¿pueden señalarse cambios en las relaciones familia-jardín, en el involucramiento?

De ser así se dirá que la evaluación aportó a la calidad.

#### **2.4.7. Aportes de otros y otras profesionales.**

Son identificados como un estándar de gran importancia para valorar la calidad de la enseñanza. Se buscó identificar las percepciones de las docentes colonienses en los aportes que el sistema hace en este punto. Según expresiones de las maestras, ¿cuentan con esos profesionales?, ¿son percibidos como importantes para realizar una intervención de calidad?, ¿las gestoras avalan el valor de esas figuras? Si estas interrogantes tienen respuesta positiva, se dirá que la herramienta ha aportado a la calidad.

#### **2.4.8. Marco curricular.**

El país cuenta con este documento desde 2014; Peralta lo focaliza entre los estándares de calidad, lo propio realiza Zabalza (1996).

¿Lo percibían de igual manera las docentes de cinco años de los jardines de infantes del departamento de Colonia? ¿EIT posee aspectos que “comunican” con el Marco de referencia? Si EIT ha contribuido a visibilizar el Marco curricular, a promover su uso dentro de las aulas, se dirá que ha contribuido a la calidad.

<b>CALIDAD</b>						
<b>DIMENSIONES CONSIDERADAS EN ESTE TRABAJO</b>						
<b>SURGIDAS DEL DISCURSO DE LAS DOCENTES Colonia 2017</b>	<b>ZABALZA</b>			<b>DIDONET</b>		
	Profesional	Burocrática	Familias	Ambiente	Propuesta pedagógica	En el ámbito del personal
1. Información sobre cada alumno o alumna	X		X		X	X
2. Aportes a la gestión de la maestra directora	X			X	X	X
3. Aportes a la planificación diaria e intermedia	X	X			X	X
4. Recursos materiales	X	X		X	X	
5. Metodología propia de la enseñanza de la primera infancia	X			X	X	
6. Comunicación con las familias	X		X		X	X
7. Aportes de otros profesionales	X				X	X
8. Marco curricular	X	X	X	X	X	X

Tabla 1. Calidad: Dimensiones surgidas de la bibliografía seleccionada y de las percepciones de las docentes colonienses entrevistadas en 2017. Organización de la investigadora.

### Capítulo 3. Análisis

#### **3.1. Información precisa sobre el desarrollo de cada niño y niña, que posibilite una más potente intervención de las docentes de aula**

Para hacer posible una intervención individualizada, es necesario identificar, analizar, comprender y atender la diversidad que se presenta en cualquier grupo humano, respetando las formas de sentir, conocer, aprender de cada uno de los niños y niñas que lo componen. La evaluación de desarrollo (EIT) busca realizar aportes para potenciar la intervención docente en ese marco, proporcionando información sobre el grado de desarrollo de habilidades de cada uno de los alumnos y alumnas, para que la maestra facilite las construcciones individuales a partir de lo que cada quien ya ha conceptualizado.

En los jardines de infantes del departamento de Colonia, pioneros en la aplicación de la evaluación de desarrollo, las maestras entrevistadas percibieron esta herramienta como un aporte que brindó insumos para mejorar su intervención.

Las directoras de estos jardines de infantes tuvieron la posibilidad de percibirla desde ambos roles (maestra y maestra directora), porque todas han tenido la oportunidad de aplicar la evaluación, en su rol de docentes de aula, en alguno de estos cuatro años de presencia de la herramienta en el departamento. Las tres maestras directoras accedieron al cargo de Dirección en el último concurso promovido por la administración en el año 2016. Esto indica que fueron maestras de aula en los años 2014 y 2015 y, por tanto, han aplicado la evaluación a sus alumnos y alumnas en esos años. A su vez han acompañado su aplicación, a partir de 2016, desde el lugar de asesoría y gestión de sus instituciones (directoras). Son por ello entrevistadas de alta calificación; sus percepciones son bisagra entre el aula y la institución.

Según expresan, EIT ha efectuado importantes aportes al conocimiento de cada uno de los niños y niñas, desafiando a la docencia (maestras de aula y maestras directoras) a buscar estrategias de intervención diferenciada a partir de ese conocimiento.

Una de las docentes de aula entrevistada, D 1, expresa:

Uno de los insumos que me ha brindado EIT, es poder sistematizar el trabajo de aula con los niños, conocer en qué niveles se encuentran en diferentes dimensiones, como lo social, en lo cognitivo y puntualmente intervenir con intensidad en ese aspecto o aspectos a mejorar.

Este tipo de respuestas las reiteran con algunas diferencias todas las maestras entrevistadas, mostrando que la evaluación en estos cuatro años de aplicación ha logrado instalarse en las aulas colonienses, transformándose en un recurso confiable. Una evaluación que despertó diferentes resistencias al comienzo de su aplicación, que aún en el 2017 era cuestionada por algunos maestros y maestras, especialmente de la capital y zona metropolitana, ha ganado un lugar de destaque entre las docentes de Colonia.

Las maestras directoras poseen una opinión similar referida a la utilidad de la EIT para aumentar el conocimiento acerca del desarrollo de cada uno de los alumnos y alumnas. Cuando se les pregunta sobre cómo son considerados los resultados de la evaluación por parte de las maestras, D 6 afirma:

Considero que son tenidos en cuenta. En la primera aplicación, cuando se hace en mayo y abril, se toman en cuenta obviamente los resultados en rojo y amarillo y a partir de ello se planifica a conciencia una intervención hasta la próxima aplicación.

La maestra directora percibe como trascendente la primera aplicación de la evaluación. De hecho, en un primer momento de la entrevista, no hace referencia a la aplicación de octubre (segunda aplicación anual). Este hecho no es menor; muestra la naturalización de un aspecto que prima en el discurso de la educación inclusiva, tal como se explicita en el marco teórico: no todos y todas desarrollan habilidades de la misma manera, en los mismos tiempos, o con los mismos recursos. Esto es puesto en evidencia en la evaluación, en la que se clasifica por colores los niveles de desarrollo, poniendo de manifiesto que no todo el alumnado aprenderá con las mismas intervenciones ni en los mismos tiempos, porque no todos se encuentran en el mismo punto de desarrollo de las habilidades que son necesarias para construir esos aprendizajes.



El hecho de que las docentes de los jardines hayan internalizado que cada niña y niño es único, accionando pedagógicamente en consecuencia, llevando a la práctica uno de los pilares de la atención a la diversidad —cada alumno o alumna es una singularidad, pero a su vez conforma un grupo humano del que debe sentirse parte— es un aspecto que podría evidenciarse en las percepciones recogidas y en la profundización en la calidad de sus intervenciones.

Tener un instrumento que, a modo de fotografía, permita conocer las necesidades educativas de cada uno de los alumnos y alumnas, haciendo foco en su singularidad, pero fundamentalmente que esto sea percibido de esa manera por las profesionales de la educación infantil, necesariamente debe impactar en la calidad de sus intervenciones.

Expresa la D 5: “Una de las formas en que trabajo teniendo en cuenta la evaluación es realizando grupos según los niveles de conceptualización obtenidos”. Y D 4, del mismo centro, aporta: “Atendiendo a los resultados de la EIT, trato de diseñar intervenciones trabajando por niveles acordes con los resultados obtenidos, para poder lograr avances”. En tanto, D 8 expresa:

Luego de ser seleccionados los contenidos a trabajar, estos se adecuan a los niveles de los niños. Por supuesto teniendo en cuenta los resultados obtenidos en EIT. Sin dudas ha sido un gran aporte para trabajar con la singularidad y la tengo siempre en cuenta.

Un trabajo pedagógico tendiente a incluir a la totalidad del alumnado, en clave de calidad, debe cuidar que la intervención que atiende a la singularidad no perjudique la conformación grupal, aspecto de fundamental importancia en este tramo etario. Es imprescindible concebir y conformar el grupo de clase como unidad, en que ningún alumno o alumna quede fuera por necesitar intervenciones especiales para poder aprender (rojos) o por avanzar en la construcción de habilidades con las intervenciones que la maestra realiza de los contenidos programáticos establecidos para cada grado (verdes), esto de acuerdo a lo que establecen los fundamentos teóricos de la EIT.

Si no se atiende a la doble necesidad, singularidad en la intervención pedagógica e interacción social para que el alumnado constituya un grupo, no se alcanzará la verdadera

inclusión. El poner en permanente interacción colaborativa a quienes están en la norma, a quienes no la alcanzan y a aquellos que la superan es otro de los retos que la docencia actual debe resolver a través de sus intervenciones pedagógicas, si son guiadas por la calidad. Es un aspecto que aparece debilitado en el discurso recogido; todas las docentes entrevistadas admiten dedicar mayor tiempo, recursos y esfuerzos a la planificación de intervenciones destinadas a los niveles más descendidos. Dedicar mayor tiempo al alumnado que se evidencia con mayores debilidades (rojos). Lo expresa con claridad la D 4, “luego de tener los datos de la evaluación lo que hago sí es priorizar en aquellos niveles más bajos, como es por ejemplo el rojo y el amarillo, y a partir de ahí utilizo diferentes estrategias”. Esta docente en particular no menciona en esta respuesta al alumnado que la EIT encuadra como verde, integrado por quienes ya han desarrollado las habilidades esperadas para su edad; sin dudas es un paradigma inclusivo que tienen derecho a recibir estimulación que promueva el desarrollo de su potencial máximo.

Esta percepción se reitera en la mayor parte de los discursos recogidos. La misma docente 4, cuando se le pregunta por el tiempo dedicado a los diferentes grupos surgidos de la información que brinda la evaluación, sostiene:

A cada uno de esos niños y niñas trato de dedicar el mismo tiempo, los atiendo más a esos grupos (amarillos y rojos), sin dudas, pero no dejando de lado a los verdes [...]. Se trabaja con los niveles determinados por EIT, especialmente rojos y amarillos, por nivel, pero no dejando de lado los verdes.

A pesar de que hace alusión al alumnado con habilidades adquiridas (verdes) y reconoce que dedica tiempo a su atención, esa intervención no es planificada en exclusividad, esto aparece como naturalizado. La docente expresa: “Los atiendo más a esos grupos, sin dudas”. Para ella, como para todas las entrevistadas, se le debe dedicar mayor tiempo de atención al alumnado clasificado por EIT en rojo y en amarillo. “Sin dudas”, sostiene la docente. Este es un aspecto afianzado en el discurso que se traslada a territorio y con seguridad se transparentaría en la planificación, si se optara por constatarlo allí. Este es un aspecto a introducir en la agenda tendiente a potenciar la calidad de la educación de la primera infancia: el derecho que tienen todos los niños y niñas a recibir la máxima

estimulación posible para desarrollar a tope sus potencialidades, derecho que no excluye a quienes han alcanzado o superan las habilidades esperadas para su edad.

La D 8 lo expresa con mayor claridad aún: “Cada grupo tiene su demanda específica; generalmente los más descendidos requieren de mayor tiempo de dedicación y selección de recursos. Es como natural el dedicarles más tiempo, esto no quiere decir que descuidemos los verdes”. Es especialmente interesante su apreciación; pone en evidencia conocimiento teórico referido al derecho de todos y todas a recibir tiempo y esfuerzo de sus maestras, tal como ella expresa, pero “es como natural el dedicarles más tiempo” a quienes poseen habilidades en desarrollo en detrimento de quienes ya las han desarrollado, considerando su edad.

No hay dudas de que sabe que todos y todas tienen el mismo derecho a su dedicación, eso pesa en su exposición; necesita justificar que eso no ocurre, como sería de desear, pero aun así no puede escapar a lo que parece pertenecer al currículo oculto de la institución escolar.

### **3.2. Información que habilite el accionar supervisor de las maestras directoras**

Las supervisoras de primer orden, maestras directoras, acompañantes y asesoras de las docentes de aula, perciben a la EIT como potenciadora de su rol.

La D 3 expresa:

La evaluación para la parte de supervisión es muy importante porque ofrece un panorama general de los avances y de la situación real del alumnado. A nivel institucional se aplicó en cinco años, como estaba estipulado, en cuatro y también en tres años, a pesar de que no estaba pensado para tres. Las maestras tomaron en cuenta algunos de los ítems de la evaluación o hicieron algunas adaptaciones para que la evaluación institucional también tuviera la coherencia necesaria.

Surge un aspecto novedoso, la inclusión del alumnado de tres años en la evaluación. Esta decisión del cuerpo docente reafirma lo ya expresado: la evaluación de desarrollo ha ganado un lugar de importancia y es percibida por las docentes de Colonia como un instrumento de apoyo a su intervención con la totalidad del alumnado, independientemente de

su edad. La reflexión de la maestra directora pone en evidencia una necesidad sentida: que el alumnado de tres años no debería quedar excluido de la evaluación. Valida así la decisión del CEIP que, por Circular N.º 112 del 20 de diciembre de 2017, otorga el visto bueno a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República para universalizar la aplicación de INDI cuatro y cinco años.

INDI cuatro y cinco años es el instrumento creado por un equipo de la mencionada Facultad, con aportes de diferentes actores del sistema educativo nacional, entre ellos, la Inspección Nacional de Educación Inicial. La herramienta mantiene la lógica de la evaluación canadiense, por lo que la docencia del país que ha ayudado a desarrollarla no se verá sorprendida por aspectos en extremo novedosos que compliquen su aplicación ni demanden tiempos excesivos, en la subida de datos, para obtener la información que hasta 2017 aportaba EIT. En febrero de 2018 se realizaron capacitaciones en los 19 departamentos a los efectos de que los y las docentes conozcan el instrumento y puedan despejar todas las dudas sobre su manejo.

Finalizada la aplicación, los maestros y maestras dispondrán de un reporte por niño y niña y por grupo; la dirección dispondrá de un reporte de su centro y la inspección recibirá un informe sobre su jurisdicción.

Lo más interesante es que el CEIP recoge el sentir de la docente 3 citada con anterioridad, y actualmente la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, con el aporte de los actores antes mencionados, trabaja en la extensión del INDI a las aulas de nivel tres años, que se espera que esté disponible para su aplicación universal en 2019.

Los primeros años de vida son un espacio muy sensible, de cambios acelerados; evaluar desarrollo es muy comprometido. Es necesario tener cautela al categorizar al alumnado, porque las habilidades hoy en desarrollo pueden estar mañana en concordancia con la edad, literalmente hablando. La información debe ser revisada permanentemente, cuanto más joven es el alumnado. A pesar de lo expresado, la decisión de las docentes lideradas por la D 3, de evaluar a tres años, resulta muy valiosa y muestra un alto nivel de

profesionalización. Buscar evidencias para, sustentadas por ellas, tomar decisiones es por demás valedero y habla de la validación que ha logrado la evaluación de desarrollo desde su ingreso en 2014 al departamento de Colonia.

Lo manifestado por la D 3 evidencia, además, un potente rol del conductor institucional, que busca, según sus propias palabras, “coherencia” a la hora de planificar las intervenciones a nivel del jardín de infantes. Como responsable institucional, se hace cargo de los aprendizajes de todas las niñas y todos los niños matriculados en su centro. Ese es su rol, el que, según su percepción, ha sido potenciado por los insumos obtenidos a partir de la aplicación de la EIT.

También sostiene la D 3: “Así que pienso que sí, desde la supervisión lo he visto como un gran aporte esta evaluación y el poder contar con los datos”. La maestra directora remite a los reportes producidos en forma automática por la evaluación inmediatamente después de que los datos son cargados por las docentes. Esta información le ha sido de utilidad para realizar seguimiento a las intervenciones que las maestras desarrollan. Refiere aquí, además, al asesoramiento, supervisión y acompañamiento que brinda, tarea para la que EIT ha sido valiosa, posibilitándole tomar decisiones informadas.

Similar opinión expresa D 9, maestra directora de otra de las instituciones del universo elegido: la evaluación “me ha permitido tener una visión más profunda del grado general en el que se encuentra cada grupo y los niños, en especial aquellos en los que ha dado más descendido”.

Para la dirección, no es sencillo lograr un conocimiento real del proceso de construcción de habilidades de cada uno de los niños y niñas, por dos motivos principales: el número elevado de alumnos y alumnas con que cada centro cuenta y la multiplicidad de tareas diarias que demandan las labores de gestión. Poseer ese conocimiento es vital para asesorar a la docente de aula, acordando con ella las intervenciones más adecuadas para promover avances individuales. Contar con los reportes que ofrece EIT ha brindado la posibilidad de tener una información precisa y a la que es posible acceder con facilidad. La

herramienta, según perciben las maestras directoras, viene a llenar un vacío que dificultaba alcanzar una intervención de calidad de la supervisora de primer orden. Es posible que hasta el año 2014, en que EIT se integra a los centros, este aspecto haya pasado desapercibido para estas docentes.

Aporta la D 9:

Se han realizado charlas en forma individual con cada una de las docentes sobre los resultados de las mismas y a su vez reuniones con el colectivo docente para evaluar dichos resultados y ver en qué forma se puede incidir positivamente en ellos, incluyendo a todos los alumnos en las propuestas.

Surge de lo expresado que la evaluación generó intervenciones innovadoras a nivel de la gestión de aula y trascendiendo a esta. Puso en evidencia la necesidad de realizar acuerdos generalizados, esto es, de realizar coordinaciones más allá de las que son una tradición en la educación inicial, las que se realizan dentro de cada nivel. Los entendimientos entre paralelas, el trabajo colaborativo entre docentes de tres, de cuatro y de cinco son reconocidos como muy valiosos en el área, pero las extensiones de estos a todo el centro no eran, hasta el presente, tan fácilmente identificables.

La maestra directora, como responsable de la gestión institucional, garante de la continuidad de las trayectorias educativas del alumnado de su centro, asumió, según expresa, el desafío, promoviendo acuerdos, acompañando los procesos de enseñanza, asesorando y orientando, basándose en lo acordado. Todo ello fue posible porque accedió a insumos que la primera aplicación de la evaluación (abril/mayo) aportó acerca de las habilidades del alumnado de la institución, apoyando su labor de generar espacios de reflexión.

Es de gran importancia tomar conciencia de que los aprendizajes de los niños y niñas, especialmente en la primera infancia, no dependen en exclusividad de la docente de aula, sino que deben ser asumidos en forma conjunta por todos los actores institucionales. El involucramiento de la maestra directora es trascendente. Esta conceptualización es básica para una enseñanza de calidad.

La observación y la intervención de todos los actores institucionales brindan garantías de que cada niño y niña recibirá lo que necesita para su desarrollo pleno. Las maestras directoras, por su función de coordinación, son vitales, y la EIT es reconocida por ellas en su aporte para el fortalecimiento de ese rol.

### **3.3. Planificación diaria e intermedia (proyectos, unidades, centros)**

La planificación de la intervención y la reflexión tendiente a la retroalimentación permanente de las prácticas son indicadores de calidad destacados desde la teoría, como se expresó en el marco teórico.

EIT ha realizado aportes a la elaboración de los Proyectos de Ciclo e Institucionales. Las gestoras de los centros lo perciben así. La EIT ha aportado información que contribuyó a otorgar coherencia y posibilitar una planificación colaborativa que apunta a objetivos comunes. Se ingresa así en un círculo de calidad que potencia la enseñanza y busca impactar en los aprendizajes.

Esta percepción valida fuertemente la presencia de la evaluación en la tarea de la maestra directora y en la labor de la docente de aula, focalizando su mirada, en este caso, en sus planificaciones específicas.

La información que brinda genera calidad en ambos documentos, potenciando de esta forma ambos roles: el rol docente dentro del aula y el rol asesor de la maestra directora al interior del centro; así se evidencia en las percepciones de las entrevistadas.

En lo relativo a la planificación diaria, se encontró una debilidad, según percepciones de las maestras directoras del departamento de Colonia que fueron consultadas. Ante la pregunta ¿Has notado cambios en la reflexión de las docentes de cinco años relativas a su planificación, considerando los resultados de EIT?, la D 6 expresa: “No, cambios notorios no, pero sí algunas puntualizaciones”.

La D 3 aporta:

Tenemos dos realidades, una maestra con más experiencia en nivel cinco, lo que la lleva a poder hacer una mejor planificación a partir de esos datos y una mejor reflexión. A la otra docente, a esta, se la está orientando y se la está acompañando para que pueda realizar ese proceso de igual manera; ya planifican juntas, en acuerdo.

La D 9 sostiene: “Se hizo necesario un espacio para reflexionar buscando las estrategias a implementar. Se solicitó realizar registros, pero aún es necesario profundizar en esto”.

Todas las maestras directoras entrevistadas coinciden en que reflexionar y registrar, sobre todo, registrar lo planificado, son aspectos a mejorar. Son temas que están en agenda para ser sistemáticamente abordados desde la supervisión y sobre los que se están realizando intervenciones permanentes. A juicio de las entrevistadas, esas acciones no han dado todavía los resultados esperados. No se ha producido enriquecimiento en las planificaciones, por lo menos, no en relación con el tiempo y esfuerzos dedicados a su análisis. Es constante la revisión y acompañamiento por parte de las directoras a este tema, pero no ha resultado suficiente.

La D 3 aporta un aspecto interesante: “el trabajo en equipos, como promotor de mejores planificaciones”. Este es un punto interesante que es avalado por los discursos de sus pares entrevistadas.

Las maestras directoras coinciden además en que “los proyectos institucionales, curriculares, de ciclo, que por sus características son elaborados en colaboración, plasman de una mejor manera el accionar de las maestras”. La totalidad confirma el involucramiento de las docentes de cinco años en la construcción de estas planificaciones integradoras. Identifican estos documentos como de mayor calidad si se los compara con las planificaciones diarias, producciones individuales de las maestras de aula.

Esos proyectos de trabajo colectivo demandan, para su elaboración, un importante grado de reflexión, acuerdos, coordinaciones, por lo que de lo recogido se infiere que, cuando las construcciones son colectivas, estos aspectos, tan demandados, se encuentran presentes en



la planificación. La mayor debilidad parece evidenciarse en la planificación diaria y especialmente cuando la docente trabaja individualmente.

La D 9 explicita: “Se tuvo en cuenta la EIT, en el proyecto institucional del que participó todo el colectivo docente”, aludiendo a los datos de la evaluación y su consideración a la hora de elaborar proyectos en su institución. La información proveniente de la evaluación de desarrollo es percibida por esta maestra directora como un insumo que alimenta la reflexión en su centro.

La D 3 expresa:

En las salas de colectivo participaron, colaborando con ideas para la elaboración del proyecto, las docentes de cinco años. Todos lo conocen y todos hacen actividades relacionadas con lo que tenga que ver con la debilidad detectada por la evaluación. El abordaje que podemos hacer entre todos es el que nos ha permitido ver avances y una mirada también más rica; es así que todos los docentes pueden aportar para ir planificando y replanificando sobre la marcha y poder visualizar entre todos los resultados y los avances.

Es evidente que las maestras directoras perciben como valiosa la participación de las docentes de cinco años en la construcción de planificaciones intermedias, globales y contextualizadas, identificándolas como promotoras de calidad.

Las gestoras, en general, se muestran satisfechas con este involucramiento de las docentes de cinco años; incluso refieren a otros actores, que señalan como partícipes en la elaboración de planificaciones, entre ellos, docentes de apoyo, profesores y profesoras de Educación Física, y también las familias.

La D 3 identifica a otros actores, que rescata por sus aportes en la construcción de documentos que brindan coherencia al accionar institucional. Expresa la gestora:

En la evaluación también hay preocupación, que es de destacar, por parte de la maestra itinerante, en buscar bibliografía, en aportar, en trabajar con los niños que tienen dificultad en el área y también establecer conexiones; si fuera necesario en algún caso, que ha sido, cuando es mayor el grado de la dificultad, conectamos con la directora de la Escuela Especial.

En el discurso aparece con gran claridad la intervención de otros actores que reflexionan y planifican su accionar para lograr intervenciones potentes con alumnas y alumnos puntuales, fundamentalmente con quienes se identifican en rojo. Este accionar toma insumos de EIT, según confirman los testimonios recogidos.

Otro de los cuatro pilares del CEIP para el quinquenio, junto a la calidad y la inclusión, es la participación, aspecto que, aunque no es directamente considerado en este trabajo, debe mencionarse ya que surge del discurso de las protagonistas.

La educación como hecho social no puede quedar atrapada en el interior de las instituciones educativas; cuanto mayor sea el involucramiento de todos sus participantes, mayores serán las posibilidades de promover aprendizajes valiosos para la sociedad que recibirá a los egresados y egresadas de sus organizaciones educativas.

Un poco más adelante en este documento se abordará este aspecto desde otro lugar.

### **3.4. Recursos materiales**

¿Cómo perciben las docentes de Colonia la existencia y el uso de los recursos en sus instituciones a partir de los datos de la evaluación? Recursos de diferente tipo (materiales, humanos), ¿son revalorizados después que EIT ha emitido sus reportes?

Cada una de las docentes diseña su intervención y trabaja individualmente o conformando grupos de acuerdo con los resultados de la evaluación temprana (rojos, amarillos, verdes), según han expresado las entrevistadas ante las interrogantes que ya han sido objeto de análisis en este documento. ¿De qué manera ingresan los recursos materiales en esa planificación?

Cuando se habla de calidad en el uso que las docentes hacen de los recursos materiales, los espacios institucionales, el mobiliario, las entrevistadas expresan que EIT ha producido cambios en su utilización e identifican con claridad las modificaciones promovidas.

Es interesante la revalorización detectada a partir de la aplicación de la evaluación de algunos recursos de larga trayectoria en la educación de primera infancia, como la tijera, los lápices y los pinceles.

La D 6 expresa:

Volver al uso de la tijera a conciencia, que sea algo planificado, todo ese tipo de actividades y no solo un mero relleno de un taller, que sea algo realmente planificado; así que hubo cambios. No tienes que evaluar el corte con tijera como se trabajaba antes, claro, pero es bueno volver a algunas prácticas planificadas que desarrollan habilidades en nuestros niños.

Agrega al respecto D 3:

Sí, se han hecho necesarias algunas modificaciones en cuanto a los recursos materiales, se están aprovechando al máximo aquellos con lo que ya contamos. Se ha invertido en material nuevo, se ha comprado de acuerdo a lo que necesitamos para atender las debilidades y también se han seguido las orientaciones obtenidas por los insumos (reportes) de EIT.

La D 2, maestra de aula del mismo jardín, corrobora la afirmación de la directora de su centro: “El jardín ha adquirido materiales nuevos, acordes a las habilidades que buscamos desarrollar: tijeras, pinceles de diferente grosor, pinturas, puzles, colchonetas, aros y otros. Pienso mucho en el recurso [...] para que aporte a la propuesta”.

Las respuestas muestran que la información recibida desde que aplican la evaluación infantil temprana ha provocado un cambio en la mirada que tenían sobre algunos recursos que a veces, por comunes, se reiteran en el uso que se hace de ellos, generando rutinas que no promueven aprendizajes de calidad.

Aparecen revalorizados elementos que por decenas de años han estado asociados a la educación infantil (lápices, tijeras, pinceles). Así habla la D 3 de la adquisición de estos recursos a partir de que EIT los destaca como valiosos para propiciar, con una adecuada planificación y sistematización, el desarrollo de las habilidades necesarias para abordar los procesos de lectura y escritura, en el alumnado de cinco años.

Esta no es una apreciación menor, sobre todo si se considera que los centros suelen hacer una selección muy estricta de lo que se compra dado que los recursos que generan las comisiones de fomento suelen ser magros, y aunque el CEIP realiza sus aportes, estos también son finitos.

Los espacios institucionales son otro aspecto que ha sido objeto de reflexión a partir de la evaluación infantil. Las docentes destacan una revalorización de los patios, de los espacios amplios, especialmente de aquellos abiertos que cuentan con juegos donde pueden organizarse actividades que potencian el desarrollo de habilidades motrices, de comunicación, de conocimiento de sí mismo o de sí misma, y del entorno.

La D 5 expresa: “Se usa más el patio, sobre todo para los rojos en lo motriz; allí valoro mucho el aporte del profesor de educación física”.

La docente señala dos aspectos que se reiteran, ahora en relación con el aprovechamiento de los espacios. Habla de la prioridad que se otorga a la atención del alumnado que la EIT ha detectado con habilidades descendidas, aspecto que corrobora la D 1 cuando sostiene: “Sobre todo, atendiendo a dificultades motrices detectadas, trabajamos más en el gran espacio”.

La D 3 explicita: “El espacio para trabajar el cuerpo, por las destrezas y también lo que son las habilidades motrices específicas, hemos necesitado repensarlo”; mientras, la D 2 del mismo centro educativo agrega: “Sobre todo el patio, las escaleras, los pasillos, aprovechamos todos esos espacios con finalidad motriz”.

Los testimonios muestran que la totalidad de las entrevistadas perciben un cambio en la frecuentación y formas de utilización de los espacios amplios. Es especialmente interesante este último aporte que ilumina aspectos estructurales de los centros. Las escaleras siempre han estado allí, pero por mucho tiempo han pasado inadvertidas. A partir de este cambio de mirada provocado por la evaluación, la D 2 reconoce haberlas redescubierto como recurso para el desarrollo de habilidades que sus alumnos y alumnas muestran descendidas.

Las docentes expresan, además, que organizan actividades planificadas, secuenciadas; hablan de mayor frecuentación en el uso de espacios que anteriormente se usaban solo para circular.

El mobiliario, otro de los indicadores que conecta con la calidad, es un aspecto que, según perciben las maestras y a diferencia de otros recursos materiales, no ha sufrido modificaciones de importancia a partir de la información de la EIT.

Sostiene la D 2: “El mobiliario clásico, mesas, sillas, ese no me parece que haya cambiado, no había pensado en esto”.

La D 7 de otro centro educativo se expresa de manera similar: “En el mobiliario no ha habido cambios importantes, no que me dé cuenta; tal vez deberíamos mirar este aspecto con más cuidado”.

Lo más interesante de estos aportes es la apretura que muestran ambas docentes a partir de la entrevista, sugiriendo que es un punto sobre el que se podría abrir un espacio de reflexión.

El mobiliario para “vestir o desvestir” un espacio es un recurso para las propuestas de enseñanza; debe, por tanto, ser objeto de análisis por parte de los y las profesionales que conducen estos procesos.

Es claro que este aspecto toma por sorpresa a las entrevistadas, “no ha habido cambios importantes, no que me dé cuenta”. El mobiliario es algo que les viene dado, sobre el que no es habitual reflexionar, está allí.

Expresa D 5:

En el mobiliario, solo cambios en la organización para desestructurar al grupo. Viste que es un aspecto en el que no pensamos, solo cuando es demasiado y nos entorpece las tareas. Es cuando tenemos muchos niños y la sala es pequeña.

La maestra confirma y complementa lo analizado; este es un aspecto que no se considera a la hora de planificar la intervención. Suele permanecer incambiado a lo largo de

todo el año y, como dice la maestra, solamente pasa a ser considerado cuando se transforma en un obstáculo para las tareas. Esas tareas suelen ser la conformación de subgrupos, la merienda o simplemente la circulación cuando los grupos son numerosos y los espacios pequeños.

Sin lugar a dudas, es un aspecto a incluir en la reflexión tendiente a una intervención docente de calidad. El Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años puede ser un muy buen aporte para disparar ese análisis.

### **3.5. Metodología propia de la educación infantil**

La metodología como objeto central de una planificación reflexiva aparece en las percepciones relevadas. Es un elemento que se relaciona en forma directa con la calidad de la intervención tendiente a la construcción de aprendizajes en la educación infantil.

Las entrevistadas ponen en evidencia una profundización en la calidad de esta dimensión a partir de la aparición de la EIT en el año 2014.

La D 8 explicita:

Trabajos en taller, en duplas, trabajos en grupos de un mismo nivel de rendimiento y en otras ocasiones mezclando los niveles, adecuación de contenidos; en lo institucional la implementación de aulas desestructuradas, usamos para ello los resultados de la evaluación EIT, nos apoya en la conformación de subgrupos.

El trabajo en taller a que hace referencia la docente tiene que ver con una propuesta que ha sido conceptualizada por infinidad de autores. Esta forma de organizar los contenidos conduce a la elaboración de un producto que en general es compartido con las familias u otros actores en general externos al aula. Ese producto suele ser una excusa para dar coherencia a la planificación, colaborando además en el logro de la implicación del alumnado en la tarea.

La docente habla con naturalidad, diferenciando en su discurso los talleres del trabajo en pequeños grupos. Esta última forma de organización consiste en actividades en las que las

propuestas realizadas por los diferentes conjuntos de alumnos y alumnas en que se divide al grupo-clase pueden no ser complementarias. Sin embargo, para un observador inexperto la diferenciación puede no ser tan obvia. De hecho, muchas veces la diferencia tan claramente explicitada en los discursos no aparece con idéntica claridad en las propuestas prácticas. Para establecer estas diferencias que trascienden lo discursivo, lo ideal sería verlas en acción o, al menos, en las planificaciones; difícilmente puedan ser observadas desde otro lugar.

La D 1 sintetiza en lo referente a metodología: “Tenemos en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación para hacer actividades, talleres, rincones, de mayor o menor intensidad o duración dependiendo de los grupos, amarillos o rojos”.

La docente agrega aquí “rincones”, propuesta que remite a la organización de las salas, a la forma de estructurar las aulas, propia de educación inicial. Los rincones son sostén de la metodología de juego-trabajo. En estas propuestas se utilizan espacios previamente organizados del modo en que suelen aparecer en la vida cotidiana (cocina, peluquería, carpintería, dramatizaciones, juegos matemáticos, escritura, lectura). Estos espacios suelen ser transitorios pues responden a los objetivos de las docentes. Se organizan y desarman tantas veces como sea necesario a lo largo del año lectivo. Suele variarse el material, su disposición y presentación, también respondiendo a los propósitos puntuales. A esto es que refiere la docente cuando habla de “mayor o menor intensidad o duración dependiendo de los grupos, amarillos o rojos”.

Vuelve a aparecer explícito en el discurso docente, la preocupación por el alumnado que la evaluación de desarrollo identifica con habilidades descendidas en relación a lo que es esperable para su edad, esta vez aludiendo al uso de la metodología. No aparecen en la voz de la maestra aquellos niños y niñas que ya han construido las habilidades esperadas.

Es muy significativo que no logren visualizar esta metodología como de alto valor para la atención individual de quienes superan la norma, porque es ideal para cumplir con el objetivo de potenciarlos, dado que con facilidad pueden otorgarse en este espacio tareas

individuales; de hecho, esto es lo que suelen hacer con el alumnado con el que se necesita profundizar la intervención.

La D 5 aporta:

Trabajo en grupos pequeños para enfatizar el trabajo según las posibilidades de cada niño, ya que en grupos grandes estos niños por lo general no participan o no logran la atención necesaria; utilizo, para formarlos, los resultados de la EIT.

La docente no compromete en su discurso clasificaciones metodológicas, habla solo de “pequeños grupos”, lo que refiere solamente de la organización del grupo-clase, sin ingresar en lo relativo a propósitos diferentes que pueden asignárseles a esos pequeños grupos.

Señala otro aspecto que no aparece en el resto de las entrevistadas, la participación, “ya que en grupos grandes estos niños por lo general no participan”. Si los alumnos y alumnas no participan, es muy complejo intervenir en profundidad, porque para hacer posible esa intervención la docente debe saber con certeza qué es lo que cada quien tiene construido; ese es necesariamente el punto de partida. Aquí tampoco aparece la importancia de atender a quienes superan la norma.

La D 4 sostiene:

Tratando de atender a la debilidad motriz, traté de hacer alguna cosa más elaborada por los niños con resultados descendidos, como mucho corte con tijera, enhebrado, mucho plegado (trabajo en pequeños grupos), que antes capaz no le daba tanta importancia; a partir de los resultados de EIT, cobran valor.

Pone el foco en las propuestas individuales, propuestas que son tradicionales para el área, pero que, como ella misma expresa, “antes capaz no le daba tanta importancia”. Ahora, a partir de que la evaluación solicita que sean observados estos aspectos, por ejemplo, cómo toma el alumnado la tijera, las docentes le devuelven el valor que en el desarrollo de habilidades tienen esos instrumentos de uso cotidiano. Nadie más que la escuela suele enseñar a utilizar con corrección esos instrumentos.



Este aspecto es analizado en el apartado correspondiente a recursos materiales, pero es retomado aquí porque este tipo de trabajo en desarrollo de habilidades solamente puede realizarse si se conforman pequeños grupos.

La D 4 realiza esa puntualización: el uso de tijeras, punzones, el plegado debe ser enseñado, y los avances se constatan en forma individual, por lo que una intervención de calidad en la primera infancia requiere la conformación de grupos muy reducidos e intervención individual.

Ese sencillo llamado de atención de la EIT ha impactado positivamente en la metodología a través de la revalorización de instrumentos que luego serán necesarios para la resolución de problemas de mayor complejidad, y, lo que es importante para esta reflexión, solo pueden realizarse trabajando en forma individual, en duplas o grupos de muy poca cantidad de integrantes.

La metodología ha sido, a juicio de las maestras entrevistadas, un aspecto que ha sufrido modificaciones a partir de los resultados de la evaluación infantil temprana.

Si bien la metodología es la misma, la forma de pensarla y aplicarla ha dado un giro que, a su juicio, impactó en la calidad de sus intervenciones.

No aparecen indicios claros que permitan establecer si las entrevistadas perciben cambios en su trabajo con el grupo total, que, si bien no es la organización más frecuente en las salas de cinco años, tiene su espacio en la práctica docente. Es una forma de trabajo que también tiene su valor para la construcción de habilidades, especialmente sociales y enfoques para el aprendizaje.

### **3.6. Comunicación con las familias**

Las docentes entrevistadas responden a una interrogante referida a comunicación con las familias ante la pregunta: La EIT, ¿ha realizado aportes para mejorar tu forma de comunicarte con las familias?

El objetivo es que las percepciones de las docentes conecten o no la evaluación de desarrollo con otro de los indicadores de calidad mencionados por la bibliografía seleccionada.

Refiriéndose a este punto, la D 4 expresa:

Puedo decir que sí, me ha dado insumos para asesorar a los padres como primeros educadores, para sugerirles actividades cotidianas que pueden ayudar a su hijo a desarrollar habilidades, por ejemplo, leerles un cuento cada día, leer carteles en el súper, en la calle, contar, hablar más con ellos, hacerles preguntas y responder a las de su hijo o hija..., me ha ayudado, sí.

Aparece en este discurso un aspecto importante implícito en la construcción de una sana relación familia-escuela: los padres no tienen por qué saber cómo colaborar en el desarrollo de las habilidades que los niños y niñas necesitan para abordar exitosamente el proceso de aprendizaje de la lectura. Las familias, a pesar de su rol de educadoras de primer orden, no siempre están preparadas para la función que se les solicita cumplir, no hay una intervención específica y generalizada que los capacite. Es básica, entonces, la intervención de las maestras de Primera Infancia. Es un aspecto que suma calidad a la intervención docente, el apoyar a las familias a construir estos saberes, de forma que puedan ayudar a la escuela a cumplir sus objetivos.

El acompañar a las familias, reconociéndolas y respetándolas como coeducadoras, cambia la relación tradicional que suele vincular a la familia con el maestro o maestra. Es una relación en la que la docencia marca el camino y la familia colabora en actividades segmentadas, a requerimiento escolar, que no siempre comprende hacia dónde están dirigidas.

La docente entrevistada ha superado con amplitud esa forma de vincularse y no hay dudas de que ha avanzado en calidad en esa relación. La EIT es percibida por ella como un instrumento que le ha posibilitado realizar esos avances.

La D 8 sostiene: “Permite un acercamiento más objetivo al contar con un informe bien detallado en las diferentes habilidades y el respaldo que el mismo adquiere al ser de nivel nacional”.

Recoge un aspecto que también destaca la profesionalidad de las docentes colonienses: asesorar a las familias es importante; contar con insumos que las respalden y utilizarlos como profesionales, decidiendo qué, cuánto y con quién compartir esa información, evidencia reflexión.

Es una decisión que la EIT permite y estimula para que sea tomada por las docentes. Cuando la maestra accede a los resultados de cada alumno y alumna, puede decidir qué cosas compartir con las familias y cuáles, según su criterio, guardará para su propia intervención. Este es otro aporte a su profesionalización que la evaluación propicia: la reflexión. Cuando pensar es imprescindible para posibilitar la acción, la calidad se intensifica.

La misma docente menciona “el respaldo que el mismo adquiere al ser de nivel nacional”. Refiere a los informes que produce la EIT a partir de la información recabada por las docentes a partir de sus observaciones. Ya no es solamente la palabra de la maestra de aula o de la directora del centro la que se expone a la hora de trabajar con las familias. A partir de 2014 las docentes cuentan con el respaldo de un instrumento objetivo que les brinda información sobre las habilidades que el niño o niña ha construido y aquellas que se encuentran en proceso. Ese respaldo, a juicio de la D 8, brinda seguridad y se percibe a sí misma y es percibida por las familias como una profesional, porque cuenta con documentación que avala sus descripciones, sus análisis y sus sugerencias.

La D 4 expresa: “Nos pusimos a pensar; acordamos hacer reuniones, entrevistas y orientar a las familias para que nos colaboren con lo que pretendemos que sus hijos aprendan. Las familias han respondido muy bien, a pesar de que no todas, la mayoría”.

Aparece en sus expresiones un aporte nuevo de la evaluación: la información recibida del alumnado las impulsó a buscar diferentes estrategias de acercamiento a las familias para compartir esos datos. Datos que la institución que conforma la D 4 sintió que no le

pertenecían en exclusividad y decidió compartir. Cabe aclarar que nada establece que esto deba ser así; es una forma de actuar que el centro en su autonomía decidió adoptar.

Vuelve a aparecer la reflexión, el intercambio, la coherencia de la institución que decide actuar en forma conjunta. La evaluación ha impulsado esta forma de accionar por lo que se considera que ha promovido calidad en el vínculo escuela-familias.

La D 7 afirma:

Siempre tratamos de tener buena comunicación con la familia; en el caso puntual, entrevistas que se realizaron con la familia dieron muy buenos resultados y se recibió muy buen apoyo por parte de ellas para ayudar al niño en algún caso muy puntual en los cuales no se obtuvo la respuesta adecuada. La palabra del docente es importante, pero tener algo en que apoyar ese discurso es muy importante, eso ha aportado la evaluación.

Esta docente resume los aportes de sus colegas:

EIT promueve el acercamiento a las familias; ha aportado insumos para empoderar a las mismas como primeras educadoras de sus hijos e hijas; ha sido un recurso de apoyo a su discurso a la hora de entrevistar a los primeros educadores de sus alumnos.

En definitiva, todas las docentes entrevistadas perciben que la evaluación es un aporte a su profesionalización en lo relacionado con la comunicación con las familias, por lo que evidencian en sus discursos que la herramienta ha mejorado la calidad de sus intervenciones en el aspecto analizado.

### **3.7. Aportes de otros y otras profesionales**

Interesa establecer cómo perciben las docentes de Colonia, a cuatro años de aplicación de la EIT, el acompañamiento que reciben en su tarea de impulsar y asistir el desarrollo de niños y niñas, en este caso de cinco años.

Este es un aspecto de singular importancia, porque el trabajo en solitario no es percibido por las entrevistadas en forma muy positiva, como se analizará en el apartado referente a planificación. Los resultados son muy diferentes si la tarea se realiza en forma colaborativa o si se efectúa en solitario. Esta última forma suele considerarse como más

desgastante, tediosa y cansadora que las tareas en las que se comparten responsabilidades y objetivos. De esta manera lo perciben las docentes colonienses a quienes se les otorgó voz.

Todas las maestras entrevistadas valoran la presencia de actores que identifican muy claramente. Nombran, entre esos profesionales que perciben como potenciadores de su actividad, al maestro o maestra de apoyo, al psicólogo o psicóloga, al profesor o profesora de educación física, a trabajadores y trabajadoras sociales, al fonoaudiólogo o fonoaudióloga.

Todas las entrevistadas sienten que estas figuras son muy necesarias, pero no todas cuentan con ellas. Aquellas docentes que cuentan con el apoyo de alguna de las figuras mencionadas sienten que necesitan imperiosamente ese apoyo por un tiempo mayor al que en el presente le otorga el sistema.

La D 3 expresa:

Me gustaría ver que el equipo pudiera intervenir más asiduamente para ayudarnos con las soluciones en cómo abordar los problemas con los chicos, poder contar con ella de forma más sistemática en el abordaje. No sentimos que estamos solas del todo, porque tenemos las redes tendidas con salud pública, con las pediatras, con estos equipos multidisciplinarios, pero pensamos que también desde Primaria se nos debe ayudar un poco para que el mismo sistema nos avale a la hora de hacer informes y de la propia actuación con el alumnado.

Las docentes de los tres jardines seleccionados expresan que reciben el apoyo voluntario de profesionales de fuera del CEIP que participan de proyectos puntuales, gestionados a nivel de centro, que cubre necesidades a las que oficialmente no es posible responder.

Las expresiones de la D 1 lo corroboran: “Se trabaja mucho con profesionales externos, como por ejemplo con alguna psicóloga y asistentes de centros de su zona de influencia”.

Las docentes de aula son muy cautas en sus apreciaciones y es notorio que entienden que los recursos son limitados y han naturalizado esta situación. Es así que la D 4 expresa: “Sé que no es fácil, que todo tiene un costo y que no es posible atender a todas las demandas”.

Evidentemente, a pesar de que entienden que no siempre es posible obtener lo que necesitan, lo perciben como necesario. No obstante, todas las entrevistadas emiten un discurso muy comprensivo hacia el Sistema, parecen entender que muchas veces las carencias responden a dificultades económicas para hacer frente a lo que se percibe como imprescindible. Es similar la percepción que se evidencia en la totalidad de las entrevistadas.

La mitad de las entrevistadas solicitan para sí el apoyo que sienten necesario, perciben que su labor se potenciaría si alguien “las cuida” para poder cuidar, pero también reclaman el apoyo de otros profesionales para intervenir con las familias del alumnado. Sienten y expresan que esas ayudas son para potenciar su rol, y no pierden nunca de vista el objetivo final, que son las niñas y los niños colonienses y sus aprendizajes, del que son protagonistas.

La D 7 lo expresa con total claridad:

Una ayuda para el docente es muy importante, pero también para la familia, para el trabajo con la familia, que para nosotras es un momento importante. Para orientarnos a nosotros [...] si bien eso también sería muy importante para desde nuestro lugar seguir apoyando a esos niños y niñas que sentimos lo necesitan mucho y estamos convencidas de que este es el momento, cuando los tenemos todos los días en el jardín.

Por su parte, las maestras directoras perciben que las docentes de aula son acompañadas y se les brinda apoyo para potenciar su tarea. El primer apoyo que reconocen es el propio; se perciben a sí mismas como un acompañante en los procesos de enseñanza que se desarrollan en sus centros. La D 3 lo expresa: “Para potenciar su intervención estamos todos trabajando juntos, la primera que me involucro soy yo”. Esto es compartido por las otras maestras directoras entrevistadas. Este aspecto no es menor cuando se está ante un paradigma que intenta superar la derivación del alumnado a otros profesionales, promoviendo siempre la intervención docente en una primera instancia.

La D 9 sostiene:

Interviene el maestro itinerante, que es un profesional distinto, y si reciben un profesor de Educación Física sí colabora mucho en las evaluaciones de la EIT, cuando se aplica y también después en el desarrollo, porque obviamente que cuando tenemos la suerte de tener profesor...

Aparece aquí un aspecto novedoso, destacado por la D 9: el profesor o profesora de Educación Física como “el profesional que colabora mucho en las evaluaciones de la EIT”. Es muy interesante rescatar la mirada del resto de los y las profesionales a la hora de observar o plantear una actividad de evaluación. Actividades planteadas u observadas desde diferentes formaciones pueden enriquecer la información obtenida, lo que redundaría en un aumento de la calidad de la intervención.

La D 8 por su parte sostiene: “Sería altamente favorable la presencia de equipos interdisciplinarios en la institución, psicomotricista, fonoaudiólogo, psicólogo, asistente social, terapeuta ocupacional”.

La totalidad de las docentes entrevistadas sienten como imprescindible la colaboración de otros profesionales; también es unánime la percepción de que los aportes que reciben de estos son totalmente insuficientes.

### **3.8. Marco curricular**

El trabajo con marcos curriculares como “amplios paraguas” que establecen pautas generales de trabajo para quienes educan en la primera infancia y su inclusión en los procesos de planificación de las docentes es un aspecto que se encuentra relacionado con la calidad de la atención al alumnado.

Este país ha construido un documento de este tipo. En él se establece qué entiende Uruguay por educación en este tramo etario; está a disposición de las docentes desde el año 2014. Es interesante para este trabajo saber si se han logrado establecer nexos entre ese documento y los insumos aportados por EIT.

Para alcanzar este objetivo se preguntó a las directoras de las instituciones si lograron establecer relaciones entre el Marco curricular para la atención de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento de los 6 años, de diciembre de 2014, y la evaluación de desarrollo.

Solamente una de las tres maestras directoras consultadas expresa que se ha realizado un muy buen trabajo en este sentido.

La D 3 responde:

Para el nivel 5 en particular, una de las maestras de nivel 5 hizo todo un paralelismo del Marco con el programa y de las esferas de la EIT, y así se pudieron identificar claramente cuáles eran los contenidos que debían de trabajar. Se hizo muy comprometidamente, lo visualizamos desde la dirección y fue compartido con las compañeras, y se enriquece el trabajo luego en el colectivo.

En varias oportunidades se ha recogido la voz de esta supervisora de primer orden intentando trazar un camino de coherencia en su centro, por lo que no resulta extraño encontrarla en un estadio más avanzado en este aspecto, si se la compara con sus colegas de otras instituciones del departamento.

Por su parte, la D. N. °9 expresa:

Se trabajó con el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años, se seleccionaron competencias para tener en cuenta en el trabajo diario. Pero de todas formas este es un aspecto en el que todas sentimos como necesario profundizar. No se utiliza con la misma naturalidad que el Programa 2008. Tenemos que seguir trabajando...

La respuesta indica que existe una preocupación al respecto, que el Marco curricular ha ingresado, aunque de manera muy incipiente, en el centro. Estas profesionales lo reconocen así; “Tenemos que seguir trabajando” es la forma en que ellas mismas lo explicitan.

La D 6 sostiene: “No, no, no lo hemos hecho, sinceramente, no”.

Si bien este centro ha realizado un trabajo comprometido y profundo con EIT, no ha establecido ninguna clase de correlación con el Marco curricular.

Las docentes consultadas reconocen que, a pesar de que el documento de referencia tiene ya cuatro años de editado, no es totalmente conocido por aquellas a quienes está dirigido. Algunas maestras han logrado un acercamiento a este y otras aún lo conocen muy poco. Todas perciben su valor y la necesidad de conocerlo más profundamente.



#### 4. Conclusiones

Lo que esta investigación se propuso como objetivo general fue:

- Analizar las relaciones entre la información brindada por la EIT y el impacto en la calidad de las intervenciones pedagógicas y didácticas a partir de las percepciones de las maestras directoras y las docentes de nivel cinco años de los jardines de infantes del departamento de Colonia en el 2017.

Los objetivos específicos fueron:

- Elaborar dimensiones de calidad para la intervención docente en la primera infancia a partir de bibliografía específica.
- Relacionar las dimensiones de calidad de la intervención educativa con las percepciones docentes respecto a la información ofrecida por EIT en el año 2017 para el nivel cinco años de los jardines de infantes de Colonia.

Se puede concluir diciendo que los objetivos iniciales de la investigación se han cumplido.

Partiendo de los estándares estructurales, atendiendo en especial a aquellos que apuntan a aspectos de proceso, se han establecido relaciones entre la evaluación de desarrollo con la que el CEIP trabajó hasta 2018, la EIT y la calidad.

A lo largo de este trabajo se establecieron ocho conclusiones parciales; cada una de ellas relaciona la evaluación con alguno de los estándares de calidad que la investigadora ha extraído de la bibliografía consultada. Partiendo de esas dimensiones, se han dado nombres a las categorías que a criterio de la investigadora surgen del discurso de las docentes entrevistadas en los jardines de infantes colonienses en el año 2017.

Las percepciones de estas docentes indicaron que la EIT ha realizado aportes a la calidad en la educación infantil, fundamentalmente ha aportado a su intervención. Su discurso evidenció que percibían que la intervención en esta etapa de la vida requiere de personas adultas comprometidas, como ellas se visualizan a sí mismas: maestras que se constituyan en facilitadoras del desarrollo infantil; que diseñen encuentros de aprendizaje; que hagan posible la construcción de valores, habilidades y conocimientos, en ambientes cargados de afectividad que propicien la acción, la observación, la comunicación y la investigación por parte de los niños y niñas. La EIT, según percibían, ha contribuido a una intervención como la descrita que puede definirse como de calidad.

La información recogida de las entrevistas a las docentes colonienses permitió establecer que:

- a. Se percibía la evaluación como una herramienta que contribuyó a sistematizar su intervención, atendiendo en forma simultánea aspectos que hacían a la singularidad y a lo grupal. Se la reconocía como posibilitadora de acuerdos a nivel de centro, debido a la información que brindaba sobre el desarrollo de cada uno de los alumnos y alumnas. La totalidad de las entrevistadas coincidieron en expresar que la EIT contribuyó a promover una educación de calidad en clave de inclusión.
- b. Todas las maestras directoras destacaron los aportes de la evaluación a la coherencia institucional; un aporte a la calidad para su rol de supervisoras de primer orden. Se valoró la información recibida como un insumo a partir del cual desempeñar su tarea de acompañamiento, asesoramiento y orientación a la totalidad de las docentes de aula de su institución.
- c. La EIT aportó al enriquecimiento de las planificaciones intermedias de los centros (proyectos, centros de interés, unidades); las reflexiones de los colectivos docentes también se vieron impactadas favorablemente. No ocurrió lo mismo con las planificaciones diarias. Todo pareció indicar que cuando la

colaboración y cooperación estaban presentes, cuando la reflexión era colectiva, los resultados eran documentos de mayor calidad, que reflejaban con mayor fidelidad lo que las maestras realizaban en sus aulas.

- d. Se evidenció un uso más reflexivo de recursos tradicionalmente utilizados en educación inicial, así como la revalorización de los espacios institucionales, que fueron visualizados desde otra perspectiva, convirtiéndolos, mediante un uso sistemático y novedoso, en potenciadores de la intervención docente en favor de los aprendizajes del alumnado.
- e. La metodología utilizada en las aulas sufrió variaciones conceptuales. En territorio, el trabajo se visualizó de manera diferente: se utilizaron talleres, pequeños grupos, rincones. Estas metodologías no eran nuevas en educación inicial; era la manera naturalizada por las maestras para atender al alumnado de esta edad, sobre todo con grupos numerosos. En realidad, lo diferente fue la posibilidad de introducir esas formas de atención al alumnado, con variaciones, atendiendo a las necesidades de cada niño y niña, partiendo de la información de la EIT.
- f. Se valoraron los aportes de la evaluación como promotora de cambios en la comunicación con las familias. Se percibió que la EIT aportaba a la profesionalidad docente, brindando insumos en los que confiaban para relacionarse con los primeros educadores de sus alumnos y alumnas y colaborar con ellos en ese rol. Las entrevistadas sostuvieron, en general, que el contar con un instrumento de aplicación nacional hacía que percibieran un fuerte respaldo a la hora de asesorar y solicitar el apoyo de las familias.
- g. Un accionar integral, que involucrara la opinión y el compromiso de otros profesionales que intervinieran para potenciar el desarrollo de cada niño y niña matriculado en los jardines de infantes, era percibido por las maestras como indispensable. La colaboración de estos actores o trabajo interdisciplinar fue

un reclamo que se percibió con claridad, aunque las maestras lo deslizaran “entre líneas” en las entrevistas analizadas.

- h. El Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años, y su conocimiento en profundidad para posibilitar un abordaje de la educación y el cuidado en la primera infancia desde una mirada integral, no era percibido como necesidad por la mayor parte de las entrevistadas, simplemente porque no lo conocían, según surge de su propio relato.

Otra reflexión interesante que surgió al considerar los datos obtenidos apareció al cruzar la información brindada con las dimensiones que fueron analizadas individualmente.

Si se atiende a la tabla al final del capítulo metodológico, elaborada por la investigadora, es fácil observar que:

1. La totalidad de las categorías surgidas de las percepciones de las docentes colonienses objeto de análisis impactan en lo que Zabalza (1996) denomina “calidad profesional” y que Didonet (1999) llama “calidad de la propuesta pedagógica”.

Queda claro que el tema de este trabajo se concentró en este punto: la intervención docente, que se materializa y se evidencia a través de su propuesta pedagógica. Cabe aclarar que, cuando se habla de propuesta, se hace referencia, como ha quedado explicitado, a acciones pensadas para un grupo en su totalidad, para un subgrupo, o para un alumno o alumna en particular. Se trata de un diseño que puede abarcar quince minutos, una jornada, una semana o quince días. Es una propuesta pensada por una docente en solitario, una dupla, un grupo de mayor número de integrantes o la totalidad del personal de una institución. Podría ser objeto de trabajo de más de una institución o incluir a todo un barrio, ciudad o departamento, que luego contextualizaría ese diseño al centro, tramo etario, aula o grupo.

Es la docencia (maestra o maestro, o maestra o maestro director) quien puede realizar el aporte más potente a la calidad educativa a través de su propuesta, por lo que tiene lógica

que en este punto se concentren las categorías de esta investigación. Allí se encuentra el centro en el que se considera sería positivo impactar, promoviendo la reflexión.

2. La dimensión “calidad en el ámbito del personal” recoge el aporte, según la autora, de seis de las ocho dimensiones analizadas. Si se lo observara en una forma más amplia, podría ser influenciado por la totalidad de las categorías. Se decidió analizarla atendiendo a cuáles son las categorías surgidas de las entrevistas que relacionaban o podían relacionar fuertemente a todos los recursos humanos de un centro, un barrio o un departamento. Se quitó, entonces, del foco de análisis metodología y recursos, porque, de acuerdo a los objetivos perseguidos, los y las diferentes docentes pueden seleccionar los que hagan a su propuesta personal, buscando el logro de sus propósitos de enseñanza y de aprendizaje.

Se considera que las restantes dimensiones aportan directamente a la calidad de esta, promoviendo vínculos, acuerdos, relaciones y dependencias positivas entre todos los y las responsables de los procesos de enseñanza de alumnado compartido. Es en ese lugar donde, según este análisis, se encuentran aportes de interés para la investigación; aportes que siguen en la órbita de la docencia y contribuyen a la riqueza de su propuesta pedagógica. En la medida en que las personas implicadas en la propuesta acuerden, considerando información del alumnado, planificación, conexión con las familias y marco curricular, la calidad podría potenciarse.

3. Algo más alejadas del centro de esta investigación, pero realizando un aporte de peso a esta, se encuentran a las dimensiones denominadas “burocrática” y “familias” por Zabalza (1996) y “ambiente escolar” por Didonet (1999).

De las percepciones de las maestras colonienses, surgió con claridad que estas dimensiones son atravesadas por la necesidad de un mayor impacto del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Si esto fuese abordado, es posible que impactase finalmente en la calidad de la propuesta pedagógica de las docentes.

Si se observa la tabla en sentido horizontal, queda en evidencia que este documento, por la riqueza de sus aportes, podría contribuir a profundizar la calidad en todas las dimensiones que esta investigación ha considerado a partir de la bibliografía seleccionada.

A partir de este trabajo se cree estar en condiciones de realizar algunos aportes para las docentes colonienses, sin que esto sea impedimento para que pueda ser útil a otras docentes de primera infancia:

1. Intervención con el alumnado que se encuentra en la norma o aquel que la supera en abril-mayo, alumnos y alumnas que raramente aparecen en el discurso de las maestras entrevistadas.

- Trabajar en el marco del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA)

Este documento ayuda a pensar la inclusión, al sostener que las propuestas deben ser tan abarcativas como para que todos los integrantes de un grupo clase puedan resolverla, utilizando las habilidades construidas y en construcción.

- Tener en cuenta especialmente a este grupo de alumnos y alumnas en la planificación diaria e intermedia, diseñando propuestas específicas que los desafíen y posibiliten la construcción de aprendizajes valiosos.
- Trabajar con sus familias, informándolas, asesorándolas y comprometiéndolas como primeras educadoras.
- Poner a disposición de este alumnado recursos humanos y materiales. Adaptar el mobiliario para la inclusión de estos alumnos y alumnas en diferentes grupos de trabajo, relacionados con las diferentes propuestas.
- Analizar el registro de las acciones que se han de efectuar con el resto del alumnado (amarillos y rojos), considerando la metodología, los recursos, los tiempos y la distribución del mobiliario existente o no (por decisión docente) en

las aulas y otros ámbitos del centro (pasillos, salas dedicadas a diferentes propósitos, patios, etc.).

Es necesario dedicar tiempo para pensar el acompañamiento a la trayectoria del alumnado que la EIT clasifica en verde, amarillo o rojo. Todos los aspectos mencionados podrían ser acordados, pensados y ser objeto de análisis compartido, por los y las integrantes de las instituciones, para los tres grupos de atención determinados por la evaluación, sin excluir a ninguno.

## 2. Mobiliario.

- Tenerlo en cuenta como elemento dinámico, unido a los propósitos de la intervención docente.
- Que sea objeto de reflexión compartida, en encuentros, salas y coordinaciones docentes, considerando que el espacio-ambiente hace posible que los niños y niñas desarrollen sus habilidades, porque promueve o inhibe la comunicación, la curiosidad, el acceso a los materiales.
- Tener en consideración a los alumnos y alumnas para su organización y distribución, así como para su modificación, con base en la acción permanente de quienes lo utilizan.
- Observar que el exceso de mobiliario y materiales puede ser tan nocivo para la construcción de aprendizajes como su carencia.

## 3. Las docentes de Colonia y el apoyo del CEIP, especialmente del equipo de Escuelas Disfrutables, programa al que pertenecen las psicólogas y psicólogos y trabajadoras y trabajadores sociales del organismo.

- Continuar trabajando para que su voz sea escuchada por quienes tienen poder de decisión en estos aspectos, porque sus percepciones tienen bases reales.

- Propiciar la profundización en el programa Escuelas Disfrutables (PED) a fin de solicitar para cada escuela el dispositivo más adecuado.
- Cambiar definitivamente del paradigma de la derivación al de la intervención.
- Profundizar las redes contextuales, planificando este trabajo en forma colaborativa, como forma de optimizar los escasos recursos.

#### 4. Marco curricular.

Realizar las coordinaciones necesarias a fin de que cada docente cuente con un ejemplar en formato papel del documento.

- Aprovechar los tutoriales con que cuenta el sistema para apropiarse del material.
- Utilizar salas, coordinaciones, encuentros, reuniones, videoconferencias, para su difusión y análisis.
- De la multiplicidad de aspectos que incluye este documento deberían priorizarse los elementos referidos a planificación diaria, incluidas las acciones que se realizarán con el alumnado con altas capacidades y aquellos que ya tienen sus habilidades construidas en la primera aplicación anual de la EIT.

#### 5. Planificación diaria.

- Acompañar y fortalecer a la docencia del área en la creación de planificaciones diarias, trabajando en la coordinación de sus elementos y en la creación de formas propias de explicitar su accionar diario en el aula.
- Avanzar hacia la concreción de planificaciones digitales, promoviendo acompañamiento, asesoramiento y control.
- Aprovechar instancias de trabajo colectivo (salas, encuentros, coordinaciones) para compartir documentación de docentes con experiencia en esta tarea.



Es bueno aclarar que la presente investigación ha superado las expectativas de su autora. Es más, ha llegado a sorprenderla, aspecto no menor para quien hace treinta y cinco años que se desempeña en el campo de la Educación Inicial, para quien se ha desempeñado a todo nivel jerárquico, desde la docencia directa hasta el más alto cargo técnico con el que el país cuenta.

Hoy, finalizando la carrera, se siente motivada para continuar con la proyección de metas y acciones tendientes a enfrentar los desafíos de calidad desde una perspectiva de inclusión, integralidad y participación.

Se valora especialmente este aspecto, porque transitar durante tanto tiempo los caminos de la educación y mantener el rumbo con convicción cognitiva y afectiva requiere de factores externos, pero también internos que se potencian, según ha descubierto, con la constante formación.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés (2007). *Exclusión-inclusión*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.  
Recuperado de [https://eva.psico.edu.uy/pluginfile.php/112316/mod\\_forum/.../Aguerrond...pdf](https://eva.psico.edu.uy/pluginfile.php/112316/mod_forum/.../Aguerrond...pdf)
- Aguerrondo, Inés (2010). *Retos de la calidad de la educación. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: IIPE/Unesco.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (1999). *Evaluación para la mejora de la enseñanza*. Montevideo: Prontográfica S.A.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2000). *Estudio de la evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*. Montevideo. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/evaluacion\\_inicial.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/evaluacion_inicial.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. <https://mcrn.anep.edu.uy/node/31>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015). *Proyecto de presupuesto. Período 2015-2019*. Tomo I. Exposición de motivos. Uruguay. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20%E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2017). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2010*. Montevideo, Uruguay: Tradinco S.A.

- Berlinski, Samuel, Galiani, Sebastián y Manacorda, Marco (2008). Giving Children a Better Start. Preschool Attendance and School-Age Profiles. *Journal of Public Economics* 92 (5-6) (junio): 1416-1440.
- Berlinski, Samuel y Schady, Norbert (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington, D.C: BID/Spa.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Blezio Ducret, Cecilia (2016). *Guía para escritura académica*. Montevideo: Flacso.
- Brunner, José J. (2000a). Globalización y futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América latina y el Caribe*. 23 al 25 de agosto de 2000, Santiago de Chile: Unesco. Disponible en:  
[http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev\\_plan\\_estudio\\_cp/materiales\\_de\\_lectura/universidad/02\\_Brunner-Tendencias.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/02_Brunner-Tendencias.pdf).
- Brunner, José J. (2000b). *Educación y escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Chile: PREAL. Disponible en:  
[http://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS\\_Brunner-Educacion\\_escenarios\\_de\\_futuro-Nuevas\\_tecnologias\\_y\\_la\\_soc\\_info-1.pdf](http://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner-Educacion_escenarios_de_futuro-Nuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf)
- Comisión Europea. Dirección general de educación y cultura (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*.  
[https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6\\_comision\\_eu\\_2000.pdf](https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6_comision_eu_2000.pdf)
- Comité de los Derechos del Niño, Naciones Unidas (2005). *Observación general N.º 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Disponible en:  
<http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>

- Consejo de Formación en Educación (CFE) ANEP (2015). *Certificado de perfeccionamiento en educación inicial para maestros de educación primaria*. [http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2016/tutores\\_cfe/Perf\\_Inicial.pdf](http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2016/tutores_cfe/Perf_Inicial.pdf)
- Darré Otero, Silvana y Gortázar Belvis, Alejandro (2016). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis I*. Montevideo: Flacso.
- De Sousa Santos, Boaventura (2000). *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez.
- De Sousa Santos, Boaventura (2004). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências En: *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez.
- Didonet, Vital (1999). Criterios de calidad en la formación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral. *Simposio internacional Educación Prioridad para el desarrollo*. 1999, Saltillo, México.
- Farkas, Chamarrita (2011). Inventario del desarrollo de habilidades comunicativas McArthur-Bates (CDI): propuesta de una versión abreviada. *Universitas Psychologica*, vol. 10, N.º 1; pp. 245-262. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284019>
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Ivaldi, Elizabeth (2014). *La educación inicial del Uruguay. De la casa cuna a la escuela elemental*. Uruguay. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/bw-publicaciones-e-investigaciones>
- Mancebo, María Ester (2010). *La inclusión educativa. Un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.

- Mara, Susana (coord. gral.), Erramouspe, Raquel, Pazos, Liliana, Cabrio, Silvina, Alesina, Lorena y Wilfredo Ibañez (equipo téc.) (1999). *Estudio de la evaluación de impacto de la educación inicial en el Uruguay*. Uruguay: Mecaep.
- Marco Navarro, Flavia (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana*. Madrid: Eurososial.
- Meirieu, Philippe (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* España: Octaedro S.L.
- Ministerio de Educación y Cultura (2004). *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Uruguay: Tradinco.
- Muñoz, Vernor (2012). *Los derechos desde el principio: Atención y Educación en la Primera Infancia, Campaña Mundial por la Educación*. Disponible en <http://docplayer.es/15245470-Derechos-desde-el-principio-atencion-y-educacion-en-la-primera-infancia.html>
- Ravela, Pedro (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Perú: Preal.
- Rebellato, José L. y Ubilla, Pilar (1999). *Democracia, ciudadanía y poder*. Montevideo: Nordam.
- Ruiz Vallejos, María E. (2000). Vínculo maestro-alumno. *Alcances pedagógicos*. <http://maryelenaprendecontigo.blogspot.com.uy/2010/08/vinculo-afectivo-maestro-alumno.html?m=1>
- Sistema Nacional de Cuidados (2018). *Instrumento para la evaluación de la calidad de los servicios para niños de cero a tres años IECS-03*. Inédito.
- Skate, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Touriñán López, José M. (2011). “Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica”. Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogía*; pp. 283-307.

Unesco (2011). *VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica sobre Educación Espacial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Guatemala, 5 al 9 de octubre de 2009. Santiago de Chile: Acción Digital. <https://outlook.live.com/owa/?mkt=es-es&path=/attachmentlightbox>

Unicef (1989). *Convención sobre Derechos del Niño*. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Unicef, Unesco y Hineni (2001). *Inclusión de los niños con discapacidad en la escuela regular*. Recuperado de: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiC\\_reAzYjaAhXGjJAKHVbHBGQQFgg2MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.unicef.cl%2Farchivos\\_documento%2F47%2Fdebate8.pdf&usg=AOvVaw17dRWCx-CxR5hA8L527VQ\\_](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiC_reAzYjaAhXGjJAKHVbHBGQQFgg2MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.unicef.cl%2Farchivos_documento%2F47%2Fdebate8.pdf&usg=AOvVaw17dRWCx-CxR5hA8L527VQ_)

Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Zabalza, Miguel A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, Miguel A. (1998). *Criterios de calidad en la educación infantil*. Madrid. Recuperado de: [www.waece.org/web\\_nuevo\\_concepto/textos/d067.pdf](http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/d067.pdf)