

Artículo de Investigación

# Discapacidades, inclusión y evaluación en el primer ciclo de Educación Infantil. Cuidando la calidad en la praxis socioeducativa

## Disabilities, inclusion and evaluation during the first cycle of Early Childhood Education. Ensuring quality in socio-educational praxis

Aurora María Ruiz-Bejarano: Universidad de Cádiz, España.

[auroramaria.ruiz@uca.es](mailto:auroramaria.ruiz@uca.es)

Fecha de Recepción: 04/04/2024

Fecha de Aceptación: 18/11/2024

Fecha de Publicación: 24/01/2025

### Cómo citar el artículo

Ruiz-Bejarano, A. M. (2025). Discapacidades, inclusión y evaluación en el primer ciclo de Educación Infantil. Cuidando la calidad en la praxis socioeducativa [Disabilities, inclusion and evaluation during the first cycle of Early Childhood Education. Ensuring quality in socio-educational praxis]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1176>

### Resumen

**Introducción:** La evaluación en Educación Infantil se conceptualiza como un proceso sistemático, con una intencionalidad orientada hacia la calidad de la educación y la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Desde esta comprensión de la evaluación, la cuestión que conduce este trabajo es: ¿cómo la evaluación en el primer ciclo de Educación Infantil favorece la atención educativa inclusiva al alumnado con discapacidad? **Metodología:** En el CEI Fernando de Magallanes (Sanlúcar de Barrameda, Cádiz, España) están escolarizados niños/as con y sin discapacidad con edades entre los cuatro meses y los tres años. En este trabajo se recoge una parte del estudio de su caso que se realiza desde 2023, focalizando la atención en las formas de comprender la evaluación para una atención educativa inclusiva en sus aulas. La fuente principal de información ha sido la grabación fílmica de una charla-coloquio ofrecida por la escuela a estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Asimismo, se ha recurrido a entrevistas semiestructuradas y a observación sistemática. **Resultados:** La investigación concluye que se da una comprensión

multiforme de la evaluación sustentada en tres pilares: 1. Diversidad de momentos y tiempos de evaluación; 2. Heterogeneidad de estrategias evaluativas; 2. Pluralidad de personas implicados en la evaluación.

**Palabras clave:** educación inclusiva; discapacidades; Educación Infantil; primer ciclo; evaluación; Centro de Educación Infantil; calidad educativa; estudio de casos.

### Abstract

**Introduction:** Evaluation in Early Childhood Education is conceptualized as a systematic process, oriented towards educational quality and the improvement of the teaching-learning process. According to this understanding of evaluation, the following question guides this work: How does evaluation during the first cycle of Early Childhood Education favor inclusive educational attention to students with disabilities? **Methodology:** The CEI Fernando de Magallanes (Sanlúcar de Barrameda, Cadiz, Spain) educates children with and without disabilities from the age of four months to three years. This work considers part of a case study conducted since 2023, which focuses on means of understanding evaluation for inclusive educational attention in its classrooms. The main source of information came from the filming of a talk-colloquium offered by the school to students from the early childhood education degree program at the University of Cadiz. Likewise, semi-structured interviews and systematic observation were used. **Results:** The study found the existence of a multi-form understanding of evaluation based on three main pillars: 1. Diversity of moments and evaluation times; 2. Heterogeneity of evaluative strategies; and 3. Plurality of individuals involved in the evaluation.

**Keywords:** inclusive education; disabilities; Early childhood education; first cycle; evaluation; early childhood education center; educational quality; case studies.

A Tadeo: de su mano redescubrí la maternidad y, al mismo tiempo, el hermoso arte de la inclusión.

## 1. Introducción

A lo largo de los años se han aportado múltiples definiciones acerca de la evaluación en la etapa de la Educación Infantil. Fácilmente, podría perfilarse una primera aproximación al concepto a través de algunas ideas que se repiten en diversas definiciones (Ruiz-Bejarano, 2024). Esencialmente, estas ideas aluden a las cuestiones ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿quién realiza la evaluación?, aunque sería posible incluir otras cuestiones más que enriquecerían la definición.

A partir de la formulación de estas preguntas podría decirse que la evaluación en Educación Infantil se comprende como un proceso deliberado, planificado y sistemático de recogida de la información (Alcaraz-Salarirche, 2015) que lleva a cabo el tutor o la tutora y que le permite:

1. Conocer y comprender qué aprende el alumno y la alumna y cómo se producen esos aprendizajes.
2. Analizar el desempeño de su propia praxis docente; es decir, explorar qué enseña y de qué forma lo enseña.
3. Identificar las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, la evaluación en Educación Infantil posibilita la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo una toma de decisiones fundamentada acerca de qué se debe mantener y qué se debe modificar de la enseñanza y el aprendizaje que acontece en los espacios escolares, lo que repercute en una mejora de la calidad educativa (Ruiz-Bejarano, 2024). En este sentido, se habla del “poder” transformador de la evaluación o de sus funciones o características retroalimentadora (aporta información; devuelve un *feedback* sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje), formativa (con la capacidad de transformar para mejorar con la información obtenida mediante la retroalimentación) y reguladora (con la capacidad de re-ajustar los procesos educativos a las características y necesidades del alumnado a partir de la información recopilada en la misma evaluación).

La evaluación tiene una función reguladora y retroalimentadora, puesto que permite describir, valorar y reorientar la acción de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se considera como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes ya que, por un lado, debe servir como guía de lo que se debe aprender y, por otro, debe llevar a la reflexión para la mejora del proceso (Siles, 2011, p. 13).

Aunque la calificación no es propia de la Educación Infantil ni está asentada en esta etapa, aún hoy en día se confunde con la evaluación (Hamodi *et al.*, 2015), por lo que es importante matizar sus diferencias. Sobre la acción de calificar puede apuntarse brevemente que, desde su naturaleza cuantitativa, consiste en la asignación de un valor numérico a los resultados del aprendizaje del alumno y de la alumna. Salarirche (2015) advierte sobre los peligros de confundir evaluar y calificar y señala que esta “persigue la ilusión de medir el aprendizaje bajo el paraguas del control, la selección y la clasificación” (p. 209). Así, la calificación se vincula a los verbos “medir”, “comparar”, “seleccionar”, “clasificar”, “jerarquizar”, “acreditar”, etc.; mientras que la evaluación se asocia a las acciones “comprender”, “reflexionar”, “explicar”, “reorientar”, “mejorar”, entre otros (Santos-Guerra, 2002, p. 9).

Por todo lo dicho anteriormente, se comprende que las diferencias significativas entre la evaluación y la calificación se hallan en la relación que mantienen con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La calificación se halla desligada de los procesos educativos, de manera que constituye un “apéndice de la enseñanza” (Salarirche, 2015, p. 215). Sin embargo, la evaluación establece un fuerte vínculo con el aprendizaje (Santos-Guerra, 2014) y se presta al servicio de la mejora de la calidad de los procesos educativos (Salarirche, 2015), principalmente, por medio de una de sus características o funciones más destacadas y relevantes: el carácter formativo de la evaluación en esta etapa educativa. Esta característica implica la comprensión de que la evaluación ha de reportar información no sólo sobre cómo aprende el discente, sino también sobre cómo enseña el docente y sobre los contextos en los que tiene lugar la acción educativa: los errores, los aciertos, las dificultades, los puntos débiles y los fuertes, etc. De esa manera, la evaluación en la escuela infantil posibilita la intervención sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje para transformarlos y mejorarlos.

Ciertamente, esta comprensión del “poder” transformador de la evaluación no es una novedad reciente. Ya en 2006, Gómez-Mayorga afirmaba sobre la evaluación que:

Evaluar, en suma, no es la cuantificación objetiva mediante técnicas perfectas de las capacidades de cada uno, sino la toma de conciencias de lo que hacemos, de nuestras capacidades, de nuestras carencias, de nuestra singularidad, de nuestras posibilidades, de nuestros deseos, de nuestra identidad,... para poder mejorar como personas y como comunidad educativa (p. 18).

Aunque en esta definición el/la docente está implícitamente incluido/a, se mantiene esa mirada tradicional sobre la evaluación centrada en el alumnado advertida por Barandiaran (2020) que obvia o desplaza a un segundo plano la evaluación de los contextos educativos. No obstante, el valor de la reflexión de Gómez-Mayorga (2006) radica en las dos consideraciones que efectúa: por una parte, la distinción entre la evaluación y la calificación; por otra parte, el reconocimiento del “poder” transformador de la evaluación que se viene mencionando.

Además de reflejar en sus palabras que, tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en los aprendizajes adquiridos por el alumnado y ha olvidado o, al menos, descuidado la evaluación de los contextos de enseñanza y aprendizaje, Barandiaran (2020) no pasa por alto la necesidad de subrayar la importancia de evaluar estos contextos donde se produce la acción educativa.

Cuando hablamos de la evaluación en la escuela, lo primero que nos viene a la cabeza es la evaluación de niñas y niños. Queremos saber cómo poder situarla con referencia a la norma establecida, a lo que se supone que se tiene que haber adquirido según la edad. [...] Lo que proponemos, [...] al contrario, es cambiar la mirada de la evaluación y pasar de centrarnos en el niño y la niña para hacerlo en el contexto que el niño y la niña están viviendo (p. 18-19).

Ahora bien, ¿por qué razón habría de dotarse de un mayor reconocimiento a la evaluación de los contextos educativos en la Educación Infantil? La respuesta apunta hacia la finalidad de esta etapa:

Contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia (Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, p. 14563).

Barandiaran (2020) recuerda que, en la escuela infantil, el desarrollo de los niños y las niñas y los procesos de enseñanza y aprendizaje acontecen siempre en la relación que mantienen con el entorno: con la figura del adulto (el/la docente u otros profesionales del centro), con el grupo de iguales o con el entorno físico (espacios y ambientes de aprendizaje). A este último, al entorno, se le concede una relevancia significativa, pues “el espacio, los materiales y los tiempos son las segundas educadoras” (p. 22). Así, en la finalidad de la etapa encuentra la evaluación de los contextos educativos su razón de ser, porque evaluar los contextos donde tiene lugar la acción educativa permite intervenir sobre estos para reajustarlos, transformarlos o configura otros nuevos que respondan a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Iglesias (2008) también ha reparado en la importancia de la evaluación de los entornos de la escuela infantil donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esa razón, matiza las diferencias entre los conceptos “espacios” y “ambientes” de aprendizaje:

El término «espacio» se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto) (p. 52).

Para Iglesias (2008), los ambientes de aprendizaje en Educación Infantil están constituidos por cuatro dimensiones evaluables:

1. Dimensión física: Responde a la cuestión “¿qué será empleado?” y se refiere al espacio físico y a sus elementos y condiciones estructurales (“dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.”) (p.53), así como a los objetos y a su organización y distribución.
2. Dimensión funcional: Responde a la cuestión “¿para qué?” y hace referencia a los usos múltiples (polivalencia) a los que se destine el espacio físico del ambiente (por ejemplo, el rincón de la asamblea puede servir, también, como rincón para el descanso) y a las actividades que se planifiquen aquí.
3. Dimensión temporal: Responde a la cuestión “¿cuándo?” y alude a los tiempos en los que se usarán los espacios físicos.
4. Dimensión relacional: se vincula a la cuestión “¿cómo?” y se refiere a las reglas consensuadas o impuestas en el acceso a los espacios físicos y a las diversas relaciones que se propician con objetos y personas (“libremente o por orden del maestro, etc.”) (p.54), a los agrupamientos del aula, a los roles docentes y a su participación en las actividades (“sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.”) (*ibidem*).

A partir de este encuadre teórico, este trabajo se propone llevar a cabo un estudio analítico y comprensivo de la evaluación y sus formas en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) desde la realidad particular y singular de un centro de educación infantil de la provincia de Cádiz con un proyecto educativo inclusivo y que atiende alumnos y a alumnas con discapacidad y sin discapacidad.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivo

El trabajo que se presenta en estas páginas constituye una segunda parte de un estudio de caso aún inconcluso que tuvo su inicio en el mes de mayo de 2023, con la negociación de la entrada al escenario de investigación y el acceso al campo. El propósito de este estudio de caso que se viene desarrollando consiste en “conocer y comprender la organización y el funcionamiento de un centro de primer ciclo de Educación Infantil con un enfoque inclusivo en la atención socioeducativa del alumnado con discapacidad y sin discapacidad” (Ruiz-Bejarano, en prensa, s/p).

Se puede decir, por tanto, que ambas partes pertenecen a un mismo estudio de casos intrínseco; es decir, en última instancia, su propósito es profundizar en la comprensión de una realidad particular y específica, sin la intención de generalizar o generar teorías (Sabariego, *et al.*, 2019).

En lo que respecta a la primera parte del estudio de casos, publicada anteriormente, su objetivo era analizar “el proceder en el abordaje de la atención socioeducativa inclusiva a alumnado con y sin discapacidad en el primer ciclo de Educación Infantil desde una realidad particular y concreta” (Ruiz-Bejarano, en prensa, s/p).

En lo que concierne a la segunda parte que se expone en estas páginas, las cuestiones que conducen este trabajo son:

1. ¿Puede la evaluación en el primer ciclo de Educación Infantil, desde su carácter formativo, mejorar la respuesta a las necesidades de su alumnado con y sin discapacidad y beneficiar, también así, la calidad de su intervención socioeducativa? Y si es así, ¿de qué forma?
2. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación en un centro de Educación Infantil con un proyecto inclusivo?

## **2.2. Procedimiento**

La selección del caso se realizó teniendo en consideración la confluencia de tres factores inherentes al objetivo de la investigación: 1. Tratarse de una escuela o centro de Educación infantil de primer ciclo; 2. Convivencia en el centro educativo de alumnado con y sin discapacidad; 3. Presentar una propuesta socioeducativa inclusiva incardinada a su proyecto educativo. Además, para garantizar la adecuada dedicación al estudio de caso se trató de localizar una escuela infantil o centro de educación infantil dentro de la propia provincia donde se desempeña laboralmente la investigadora. Así, finalmente, el centro educativo seleccionado para la investigación fue el Centro de Educación Infantil (CEI) Fernando de Magallanes, situado en la población de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz).

El carácter de la investigación llevada a cabo es cualitativo y desde el acceso al centro educativo se ha efectuado la recogida de la información mediante entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, análisis documental y períodos de observación con sus correspondientes anotaciones en el cuaderno de campo. Asimismo, con motivo del Día Mundial del Síndrome de Down (21 de marzo), la directora del CEI Fernando de Magallanes fue invitada a impartir una charla-coloquio alumnado de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El evento fue filmado y almacenado en cinco vídeos.

Este trabajo se basa fundamentalmente en el contenido de la charla-coloquio, con el apoyo de los datos recabados en algunos de los periodos de observación realizados en la escuela infantil y en las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo. El proceso de categorización del contenido y su codificación ha seguido una lógica inductiva; es decir, los temas y las categorías han sido identificados a partir de los propios materiales audiovisuales obtenidos hasta el presente en la investigación.

## **3. Resultados**

### **3.1. El centro de educación infantil**

El CEI Fernando de Magallanes es una escuela de reciente inauguración gestionada por Afanas SCRT (Sanlúcar, Chipiona, Rota y Trebujena), una asociación que desde la década de los años setenta del siglo XX presta atención y servicios a personas con discapacidad intelectual y a sus familias. La escuela fue construida sobre una parcela cedida por el Ayuntamiento de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz, España) e inició su labor educativa en el primer ciclo de Educación Infantil en el año 2020. Dispone de una capacidad de setenta y cuatro plazas para la atención socioeducativa de niños y niñas con y sin discapacidad y

edades comprendidas entre los cuatro meses y los tres años de edad. En el curso escolar 2023/2024 estaban escolarizados en el CEI Fernando de Magallanes setenta y cuatro alumnos y alumnas, de los que veintidós presentaban un diagnóstico de discapacidad.

Especialmente destacable de este centro son los siguientes recursos, servicios e instalaciones:

### 1. El recurso de la pedagogía Montessori

La pedagogía Montessori no solo se halla en la acción educativa cotidiana del centro, sino que también forma parte de su proyecto educativo, como base para una estimulación sensorial temprana y de calidad para el alumnado con y sin discapacidad de la escuela. Se trata de una decisión consciente y razonada: “para nosotros, la pedagogía Montessori y otras corrientes activas son fundamentales sobre todo para trabajar la autonomía de los niños y los sentidos...para trabajar la inclusión” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 1, min. 25:39-25:51).

### 2. Disposición de un aula multisensorial o Snoezelen

La sala es de uso generalizado para todo el alumnado del centro educativo (con y sin discapacidad) y está equipada de múltiples materiales destinados a la estimulación sensorial infantil: alfombra sensorial, colchonetas, piscina de bolas, espejos, haces de luces leds, columnas de burbujas, cama vibratoria, proyector de luces y sonidos, etc.

Las imágenes que se muestran a continuación fueron tomadas durante una de las sesiones de observación que se realizaron en la escuela infantil:

#### Figura 1.

*Sala multisensorial: torres de burbujas, haces de luces leds y colchonetas*



**Fuente:** Sesión de observación en el aula multisensorial. 01/06/2023.

**Figura 2.**

*Sala multisensorial: proyector de luces y sonidos y alfombra sensorial*



**Fuente:** Sesión de observación en el aula multisensorial. 01/06/2023.

3. El recurso en la propia plantilla del centro educativo de una profesional auxiliar de clínica.

La Directora de la escuela aporta las razones para disponer de una auxiliar de clínica en la plantilla del centro educativo:

[...] recuerdo una entrevista que se le hizo a un padre que... que después él manifestaba ¡todo el proceso que ha tenido con su hijo que tenía discapacidad! Y él nos manifestaba, ¡que claro!, su hijo acudía a una escuela infantil, ¡pues como a las escuelas infantiles a las que estamos acostumbrados a ir! No tenemos por qué tener en escuelas infantiles ningún tipo de formación, con lo cual no sabes abordar, una situación que se te aparece y las familias decían: “es que mi hijo tiene una parálisis cerebral y yo tengo que ir a darle de comer” Porque la deglución era más complicada y claro, una profesional de educación infantil de primer ciclo, ¡no está formada para eso! Que tú tengas interés, pero eso ¡no es obligatorio! Entonces ahí ves tú la necesidad de estas familias de primer ciclo de educación infantil (Entrevista Mila, directora de la escuela, 11/05/2024).

4. Equipo educativo conformado por docentes en Educación Infantil especializadas en atención temprano y con experiencia consolidada en el ámbito de la Educación Especial y/o de la inclusión.
5. Servicio de piscina terapéutica, ubicada en el Centro de Neuro-rehabilitación Juan Sebastián Elcano, anexo a la escuela infantil y a cuyas instalaciones se puede acceder desde el propio centro educativo.
6. Servicios adicionales y complementarios de logopedia, psicología y fisioterapia, además de los servicios prestados por una trabajadora social. La función de este equipo es explicada por la directora de la escuela infantil: “Nuestro equipo complementario pasa por nuestro centro dos veces al mes. Su función es de guiar a

las tutoras y de dar recursos a las familias para seguir trabajando en casa. Ellos no intervienen; solo hacen una observación” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 1; min. 14:10).

### 3.2. La evaluación en el centro de educación infantil

#### 3.2.1. Consideraciones generales de la evaluación

Hay una serie de consideraciones generales que caracterizan la evaluación en el CEI Fernando de Magallanes y que se concreta en cinco puntos:

1. La principal técnica de evaluación es la observación sistemática, a la que se recurre frecuentemente a lo largo del curso escolar. No obstante, también adquiere una especial importancia la entrevista a las familias y la encuesta multisensorial que han de realizar las familias al comienzo de la escolarización.
2. Los escenarios de la evaluación son múltiples y no se ciñen exclusivamente al aula. El aula multisensorial, el patio de recreo y el aula de psicomotricidad son también espacios para la evaluación.
3. Hay dos momentos o tiempos de evaluación principales: por una parte, antes del inicio del curso y de la escolarización (evaluación inicial); por otra parte, a lo largo del curso escolar (evaluación continua).
4. Según el momento en el que se realiza la evaluación (al inicio del curso escolar o durante el mismo), la escuela infantil recurre a diversas estrategias en el proceso evaluador, según figura en la tabla que se muestra a continuación.

**Tabla 1.**

*Estrategias y técnicas de evaluación.*

	La evaluación en la escuela infantil	
	¿Cuándo se realiza?	Técnica de evaluación
Al inicio del curso escolar	• Entrevista a las familias	• Entrevista
	• Cuestionario multisensorial	• Cuestionario
	• Proceso de adaptación	• Observación sistemática
	• Perfil sensorial	• Observación sistemática
Durante el curso escolar	• Actividades y rutinas del aula	• Observación sistemática
	• Provocaciones/instalaciones	• Observación sistemática
	• Propuestas didácticas del color	• Observación sistemática
	• Experiencias	• Observación sistemática

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la información obtenida.

5. Los informes de evaluación se entregan a las familias una vez al trimestre. Estos informes son de naturaleza cualitativa; es decir, son redactados y describen tanto los aprendizajes consolidados como aquellos que requieren refuerzo y repaso.

Al finalizar cada trimestre entregamos un informe de evaluación; informe de evaluación que es redactado, detallando... detallando de forma positiva. Nosotros no utilizamos ítems, no utilizamos colores. Cuando tenemos que seguir trabajando algún aspecto en el alumnado, pues, así lo redactamos, pero no ponemos ningún ítem (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 10:41-11:11).

### 3.2.2. La evaluación al inicio del curso escolar

La evaluación inicial se efectúa con la colaboración de las familias y la información se recopila por cuatro vías diferentes:

1. La entrevista inicial.
2. El cuestionario multisensorial.
3. La observación del proceso de adaptación.
4. Valoración del perfil sensorial del alumno y de la alumna con discapacidad mediante la observación en la escuela.

La evaluación inicial comienza con la entrevista a las familias que se realiza, preferentemente, con la escolarización del alumnado. Esta entrevista permite a la escuela infantil recopilar una información de los niños y de las niñas que, de otra forma, no podrían obtener. Sus hábitos cotidianos, sus rutinas fuera de la escuela y, en general, toda información de relevancia referida a la alimentación, el sueño y la higiene.

Dentro de nuestra propia evaluación, la primera toma de contacto es la entrevista a las familias. Una vez que hemos pasado el periodo de admisión y ya tenemos las matrículas, realizamos la entrevista a las familias, donde recabamos toda la información relativa a hábitos, rutinas, alimentación, sueño e higiene” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 04:58-05:20).

La entrevista inicial a las familias se complementa con un cuestionario multisensorial en el que se recopila información, principalmente, acerca de la reacción del niño y de la niña ante estímulos sensoriales diversos. Esta información sirve a la escuela para la planificación posterior de la intervención socioeducativa del alumnado con discapacidad y sin discapacidad.

Lo que le pasamos en un inicio es a las familias que es un cuestionario multi... de la multisensorial, ¿vale?, para saber, eh..., pues, tiene preguntas tipo, pues, por ejemplo, eh... especifique cómo destacaría el equilibrio de su hijo, su olfato, su gusto..., ¿vale? Para saber el punto de partida, del niño, ¿vale? (Conversación informal con Mila, directora de la escuela, 2024).

Junto con la información que llega de las familias a través de la entrevista inicial y del cuestionario inicial, las tutoras llevan a cabo períodos de observación sistemática durante el período de adaptación a la escuela. Esta observación se realiza, preferentemente, dentro del aula, aunque también se lleva a cabo en otros espacios escolares frecuentados por el alumnado como el patio de recreo.

En este periodo de adaptación se realiza, también, la valoración del perfil sensorial de los niños y las niñas con discapacidad o con signos de alerta. Esta valoración la efectúan la auxiliar de clínica y el equipo complementario de apoyo a la escuela mediante la observación sistemática dentro del aula multisensorial del centro educativo. La valoración del perfil sensorial permite ofrecer una mejor respuesta educativa al alumno y a la alumna con discapacidad.

Y, después, lo que le pasamos a los niños nosotras, ¿vale?, es una valoración del perfil sensorial. En esta valoración, esto no son preguntas que les hacemos a las familias [...] Esta valoración hay que hacérsela a los niños con discapacidad o que acuden al CAI con signos de alerta para poder trabajar con ellos. Una cosa es la información de las familias y la otra es la nuestra, ¿vale? Pues, por ejemplo, eh... dentro de esta valoración del perfil sensorial de cada niño valoramos el sistema visual, eh..., cuando entra, la reacción a la luz, la localización, el placer que le provoca la clase (sí-no), las estereotipias, verbalización, atención, ejecución... Se... la valoración del perfil sensorial es del sistema visual, del sistema auditivo, sistema vestibular, sistema gustativo, sistema olfativo, propioceptivo y táctil, ¿vale? Y, a partir de ahí, sabemos qué tenemos que fomentar más en el niño; qué sentido es el que necesita que dentro de la multisensorial sea más trabajado, ¿vale? El cuestionario inicial de la multisensorial eh... pues vimos que muchas veces no era del todo... no nos proporcionaba la suficiente información para trabajar con los niños porque, evidentemente, es desde una perspectiva más familiar, ¿vale? Y aquí, pues, directamente, esa observación se hacía, pues, por parte de Lourdes [auxiliar de clínica, nombre real velado] como profesional y del equipo complementario y se le sacaba el perfil sensorial al niño (Conversación informal con Mila, directora de la escuela, 2024).

### 3.2.3. La evaluación durante el curso escolar

La evaluación a lo largo del curso escolar se realiza por medio de la observación sistemática en los diferentes espacios escolares: el patio de recreo o de juego, el patio de luces, las aulas, el aula multisensorial y los pasillos de la escuela. Las vías para obtener la información a través de la evaluación continua son cuatro.

1. La observación sistemática de las actividades programadas para el aula y de las rutinas.
2. Las provocaciones o instalaciones artísticas<sup>1</sup>.
3. Las propuestas didácticas del color.
4. Las experiencias.

Una vez que se ha completado el período de adaptación, las observaciones se realizan diariamente para obtener información acerca de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de los niños y las niñas. Fundamentalmente, la evaluación se realiza a partir de la ejecución de las actividades del aula contenidas en la programación y que se refieren a cada una de las áreas curriculares.

No obstante, la escuela apoya también su evaluación continua en tres estrategias metodológicas a las que recurre no solo para favorecer el desarrollo integral del alumnado y la adquisición de aprendizajes, sino también para articular el proceso evaluador y recoger información sobre el desarrollo madurativo, los aprendizajes y cómo se producen, las necesidades que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los obstáculos que se detectan y, en general, los aspectos a mejorar y a reforzar. Estas estrategias metodológicas son las provocaciones o instalaciones artísticas, las propuestas didácticas del color y las

---

<sup>1</sup> Mila, directora de la escuela, reconoce que hay docentes de Educación Infantil que establecen diferencias entre las instalaciones artísticas y las provocaciones, pero que, en el caso del CEI Fernando de Magallanes, se utilizan ambos términos para definir la misma estrategia metodológica. Por esa razón, se mantiene aquí la indistinción entre instalaciones artísticas y provocaciones.

experiencias. Las tres estrategias comparten la característica de basarse en la estimulación multisensorial y promover la experimentación, la exploración y el juego libre. Sin embargo, hay tres diferencias significativas que son:

1. A diferencia de las instalaciones artísticas o provocaciones en las que la iniciativa parte siempre del alumno y de la alumna, las propuestas pedagógicas del color y las experiencias pueden estipularse, también, de manera dirigida por el/la docente.
2. Las tres difieren en la temática que les aporta coherencia y consistencia. En el proceso de organización del ambiente de las instalaciones artísticas o provocaciones hay un tema que articula y aporta coherencia a la elección de los materiales que se disponen en el espacio físico de forma estética. Esta temática parte de las necesidades e intereses del alumnado: puede ser, por ejemplo, el verano, si va a dar comienzo la estación estival y, en ese caso, se eligen materiales como conchas, arena, agua, etc. En las propuestas pedagógicas del color el tema central es, justamente, algún color: amarillo, verde, rojo, azul y los materiales seleccionados serán del color que las seleccionado. En las experiencias, sin embargo, no hay necesidad de un tema que de coherencia a los materiales que se seleccionan, aunque, también, puede haber experiencias articuladas a partir del propósito que se persigue; por ejemplo, aprender los trazos horizontales, trabajar la pinza con los dedos, experimentar con el tamaño de los objetos, etc.
3. Asimismo, a diferencia de las instalaciones o provocaciones y de las propuestas pedagógicas del color, las experiencias pueden, también, contemplar propuestas que no se orienten hacia la estimulación sensorial, la exploración libre o el juego del alumno y de la alumna.

En las figuras 3 y 4, por ejemplo, se muestran dos propuestas de una misma experiencia donde, principalmente, se descubren los trazos. En una de estas se provoca la estimulación sensorial incentivando el trazado en la arena (figura 3) mientras en la otra no existe ese propósito sensorial y el trazado se realiza en una ficha, mediante lápices y siguiendo una línea de puntos (figura 4).

### **Figura 3.**

*Experiencia con trazos (con estimulación sensorial)*



**Fuente:** Charla-coloquio de Mila, directora de la escuela, 22/03/2024.

## Figura 4.

*Experiencia con trazos (sin estimulación sensorial)*



**Fuente:** Charla-coloquio de Mila, directora de la escuela, 22/03/2024.

Las provocaciones o instalaciones artísticas son: “estrategias metodológicas que lo que nos permiten es valorar el nivel de desarrollo en el que se encuentra el alumnado, de desarrollo madurativo, y de ahí seguir trabajando” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 06:31-6:47).

A la hora de planificar el ambiente de aprendizaje de una provocación o instalación artística se han de considerar las siguientes características que le son propias.

1. No es dirigida por el/a docente, sino que se basa en la iniciativa libre del alumnado para desplazarse, jugar, experimentar y explorar. “Los niños tienen que expresar, realizar los movimientos y utilizar el material como ellos crean que lo tienen que hacer porque ahí estará vuestra observación para saber el nivel de desarrollo madurativo” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 06:54-07:18).
2. Sin tiempo concreto estipulado y estándar para todas las instalaciones artísticas o provocaciones.  
El tiempo lo determinará el personal docente. Normalmente nosotros distinguimos entre dos salas. Una sala que es el momento de entrada y otra sala que ya es, es... tiene menos material, pero, de igual forma es súper importante para la observación” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 07:19-07:47).
3. La utilización de elementos naturales que promuevan una experiencia multisensorial. Es decir, en la planificación de las instalaciones artísticas o provocaciones se han de procurar materiales con diversidad de texturas, olores, colores, sonidos al ser golpeados o agitados, etc.: arena, corcho, piedras, palos, rodajas de naranja secas, etc. “Esto es súper-importante. En una provocación o en una instalación nunca, jamás, puede haber un juguete. Nada que [...] te de indicios a jugar. Todos los elementos tienen que ser naturales: cartón, arena, piedras... Todo lo que podáis imaginar”(Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 07:54-08:17). No obstante, también se puede incluir material artificial (corcho blanco, por ejemplo) si la experimentación con este material puede evocar en el niño y en la niña alguna textura o sonido que no es posible lograr de otra forma en ese momento (la nieve en una instalación artística sobre el invierno).

Por ejemplo, si estamos en invierno, nuestra provocación del invierno... la sala estaba tapada porque estamos trabajando los sentidos. Entonces, estaba tapada para tener la sensación de cuando tú entres, de frío. Los elementos que había, pues, había corcho para que cuando tú pises el sonido del corcho te recuerde al hielo. Había elementos de metal, que la sensación es de frío. Iban todos los niños con sus gorritos, con sus bufandas (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 07:54-08:23-08:57).

4. La organización por temáticas; es decir, las instalaciones artísticas o provocaciones se planifican a partir de temas que conectan con los intereses y las necesidades del alumnado. El invierno o el verano son solo dos ejemplos.

**Figura 5.**

*Instalación artística del verano. Fondo marino*



**Fuente:** Imagen de la sala multisensorial proporcionada por Mila, directora de la escuela.

**Figura 6.**

*Instalación artística del verano. Conchas y arena*



**Fuente:** Imagen de un aula proporcionada por Mila, directora de la escuela.

5. La estimulación de los sentidos. Las instalaciones artísticas o instalaciones se planifican siempre teniendo en consideración que su eje es la estimulación sensorial y eso es algo a recordar: “lo importante de las provocaciones es que trabajéis todos los sentidos” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 2; min. 09:02-09:25).

Al igual que las instalaciones artísticas o las provocaciones, las propuestas didácticas del color son invitaciones al alumnado a que experimenten, exploren y jueguen, aunque, en el caso de las propuestas pedagógicas del color, pueden ser de iniciación libre por parte del alumno y de la alumnado o guiadas por el/la docente. Las propuestas pedagógicas del color se organizan mediante la distribución por rincones en el espacio escolar que le es destinado, y se plsnifican a partir de un color concreto. Principalmente, el propósito que orienta a las propuestas pedagógicas del color dentro del proceso evaluador es conocer y comprender el desarrollo integral del alumno y de la alumna sin descuidar la evaluación de los aprendizajes que van consolidando.

Las propuestas didácticas del color son otra forma de evaluación para nosotros. Son presentadas por rincones en la línea de la estimulación de los sentidos, pero fomentando el color. Pueden ser dirigidas y se suelen motivar por experiencias (Charla-coloquio 22/03/2024, vídeo 2; min. 09:37-09:55)

**Figura 7.**

*Propuesta didáctica del color. Color amarillo: limones*



**Fuente:** Imagen de un aula proporcionada por Mila, directora de la escuela.

**Figura 8.**

*Propuesta didáctica del color. Color amarillo: embudos y cuencos*



**Fuente:** Imagen de un aula proporcionada por Mila, directora de la escuela.

Las propuestas didácticas del color, los niños llegan a la sala y tienen varios rincones establecidos, ¿vale? Una mesa podrá tener, si estamos dando el color amarillo, pues, a lo mejor tiene arroz y tiene, pues, algunos objetos que ellos tienen que buscar, ¿vale? De inicio el alumnado no tiene por qué saber qué hacer en ese momento. Por eso, en la propuesta del color sí podéis guiarles (Charla-coloquio 22/03/2024, vídeo 2; min. 09:57-10:25).

Las experiencias son la tercera de las estrategias metodológicas de las que se vale la escuela para evaluar del desarrollo del alumnado con y sin discapacidad y sus aprendizajes. Las experiencias no se organizan a través de un tema concreto de interés para los niños y las niñas, no tampoco tiene como eje vertebrador un color en particular. Las experiencias se planifican a partir de los aspectos que se quieran evaluar: la motricidad fina o gruesa, la coordinación óculo-manual, la consolidación de conceptos (arriba-abajo; grande-pequeño; fuera-dentro, etc.), los trasvases, etc. “Qué trabajamos con esta actividad? Actividad de rincón... la motricidad fina, coordinación óculo-manual, conteo...el espacio, los trasvases, conceptos fuera/dentro; mucho/poco, la fuerza” (Charla-coloquio 22/03/2024; vídeo 3; min. 00:17).

Lo más importante de las experiencias es que, al igual que sucede con las instalaciones artísticas o provocaciones y las propuestas didácticas del color, cualquier alumno o cualquier alumna (con o sin discapacidad) pueden realizarlas. “Con estas actividades estamos viendo que cualquier niño puede realizarlas sin necesidad de que le adaptemos nada. Porque si, en el caso de que el niño no pueda acceder, solamente con ayudar con la mano” (Charla-coloquio 22/03/2024, vídeo 3; min. 01:48).

## 4. Discusión y conclusiones

En el análisis realizado hasta este momento hay una serie de ideas que se puede destacar.

1. Siguiendo la línea marcada por la normativa, la evaluación en el CEI Fernando de Magallanes se caracteriza por: a) ser formativa y reguladora, pues a través del proceso de evaluación se obtiene información valiosa que permite reajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje y responder adecuadamente a las necesidades del alumnado. Por estas razones, son especialmente interesantes la evaluación inicial realizada a través de la entrevista y del cuestionario sensorial para todo el alumnado y la valoración del perfil sensorial que se efectúa para el alumnado con discapacidad o con signos de alerta; b) ser continua, de modo que la recogida de información en el proceso evaluador se lleva a cabo a lo largo de todo el curso escolar; c) ser global, evaluándose el desarrollo integral del niño y de la niña a través de propuestas (las instalaciones artísticas o provocaciones, las propuestas pedagógicas del color y las experiencias) que implican conjuntamente las tres áreas curriculares.
2. La evaluación que principalmente surge en la investigación acometida es aquella referida al aprendizaje: qué aprende el alumnado y cómo lo aprende; qué trabas encuentra su desarrollo y qué dificultades presenta su proceso de aprendizaje, etc. De igual modo, aunque de forma más velada, se aprecia la evaluación de los ambientes de aprendizaje a través de su cuidada organización y planificación. Sin embargo, aquella evaluación que no se refleja en la información recopilada hasta el momento es la evaluación del/de la docente. Así, esta se convierte en una cuestión interesante de indagar conforme avance la investigación: ¿cómo evalúa el/la docente su propia praxis?; o, también, ¿qué uso se le da a la información recabada sobre la práctica docente?

La evaluación en el CEI Fernando de Magallanes es llevada a cabo por varios y diversos profesionales. Las tutoras realizan una evaluación continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, además, en la evaluación inicial se considera también y de forma muy especial la información que se recopila a través de las familias. Asimismo, en el proceso evaluador participan la auxiliar de clínica, quien, sobre todo, realiza observaciones en el aula multisensorial y, también, el equipo complementario externo a la escuela.

3. Un aspecto de interés y a destacar es el hecho de cómo, para el CEI Fernando de Magallanes, la estimulación multisensorial se sitúa en el centro de la evaluación. Nuevamente, es importante destacar la realización del cuestionario sensorial y la valoración del perfil sensorial de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con signos de alerta. Además, la planificación en los diversos espacios escolares de propuestas de estimulación de los diferentes sentidos permite conocer y comprender cómo tiene lugar el desarrollo madurativo del alumnado con discapacidad y sin discapacidad de esta escuela.

De forma concisa, se puede concluir que el estado actual del estudio de caso señala hacia una comprensión multiforme o poliédrica de la evaluación en el CEI Fernando de Magallanes que favorece la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la atención socioeducativa del alumnado con discapacidad y con signos de alerta pero, también del alumnado sin discapacidad. Esta comprensión de la evaluación se desarrolla a partir de tres líneas que reúnen los cuatro puntos anteriormente mencionados y descritos:

En primer lugar, la diversidad de espacios para la evaluación (aula, patio de juegos, aula multisensorial, aula de psicomotricidad...) y momentos y tiempos de evaluación (al inicio de la escolarización y a lo largo del curso escolar).

En segundo lugar, la heterogeneidad de técnicas de evaluación (entrevista inicial a las familias, cuestionario y observación sistemática) y de lo que el centro denomina estrategias de evaluación, medidas por la estimulación multisensorial (instalaciones artísticas o provocaciones, propuestas pedagógicas del color y experiencias).

Y, por último, en tercer lugar, la pluralidad de personas implicados en la evaluación (tutoras, familias, auxiliar de clínica y equipo externo de la escuela en el caso del alumnado con signos de alerta y con discapacidad).

## 5. Referencias

- Alcaraz-Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Barandiaran, A. (2020). Enfoque de la evaluación centrada en el contexto. En Alexander Barandiaran (Coord.). *La evaluación en Educación Infantil*, (pp. 18-50). Graò.
- Gómez-Mayorga, C. (2006). Evaluar es comprender para mejorar. *Ceapa*, 86, 15-18. <http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/N%C2%BA86.pdf>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>

- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, 47, 49-70. <https://doi.org/10.35362/rie470704>
- Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 28, de 2 de febrero de 2022, pp. 14561-14595. <https://lc.cx/XfoGQE>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2024). *La evaluación. 6 ideas claves para comprender el concepto en Educación Infantil* (infografía). Repositorio académico UCA. <https://goo.su/LgzvHf>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (en prensa). *Fundamentos de la atención socioeducativa inclusiva del alumnado con discapacidad del primer ciclo de Educación infantil. Análisis de un caso*. EPSIR. European Public & Social Innovation Review.
- Sabariago, M., Dorio, I. y Massot, M. I. (2004). Características generales de metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). Ediciones La Muralla.
- Santos-Guerra, M. A. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 32, 7-9. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluación-de-la-escuela.pdf>
- Santos-Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea Ediciones.
- Siles, C. (2011). La evaluación en Educación Infantil y Educación Primaria. En B. Bermejo y C. Ballesteros (Coords.). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*, (pp. 213-235). Pirámide.

## AUTORA:

**Aurora María Ruiz-Bejarano**  
Universidad de Cádiz, España.

Aurora María Ruiz Bejarano es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz y forma parte del grupo de investigación *Análisis de la exclusión y de las oportunidades socioeducativas* (HUM-936). Pertenece a la Red de Universidades y Educación Inclusiva y al equipo editorial de la revista *Aula de Encuentro*. Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias competitivas autonómicas y nacionales. Cuenta con publicaciones en revistas y editoriales de impacto y ha presentado los resultados de sus trabajos en congresos nacionales e internaciones. Sus líneas de investigación más recientes son: discapacidades e inclusión, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil; innovación docente y compromiso social universitario y didáctica e innovación educativa en Educación Infantil.

[auroramaria.ruiz@uca.es](mailto:auroramaria.ruiz@uca.es)

**Índice H:** 5

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1931-2680>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57193505571>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com/citations?user=j\\_adYikAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=j_adYikAAAAJ&hl=es)

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Aurora-Maria-Ruiz-Bejarano>