

La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial.

Documento de apoyo curricular



Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial

Documento de apoyo curricular

Presentación

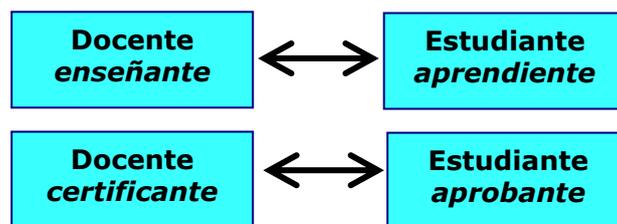
A muy grandes rasgos y sin eufemismos, la evaluación es ese mecanismo mediante el cual decidimos en qué medida los estudiantes se acercan a los ideales definidos por las teorías y las utopías pedagógicas vigentes en cada cultura y cada momento histórico. Este gran propósito se materializa usualmente en técnicas que analizan, miden, describen o exploran para poder tomar esas decisiones en forma informada, justa, completa. En la escuela primaria y secundaria, los instrumentos y prácticas de evaluación más habituales son el examen (la “prueba”), las lecciones o exposiciones orales, las monografías y los boletines de calificaciones como formatos de comunicación. En Educación Inicial, por su parte, algunas formas que adquieren estas prácticas son las *observaciones* con registro sistemático de la actividad de los chicos, el *análisis de sus producciones*, la *agenda* de la sala, los *informes* que se producen en relación con actividades pedagógicas realizadas y los *informes de progreso* de los niños. Cada nivel de enseñanza (así como cada tradición de época y cada contexto institucional o regional) desarrolla distintas formas de evaluación, pondera diversos criterios y comunica los resultados mediante diferentes estrategias.

El objetivo de este documento es compartir algunas reflexiones y propuestas orientadas a las prácticas de evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial. Para ello, recorreremos cinco asuntos que pretenden brindar un panorama de la cuestión así como también justificar y presentar ordenadamente algunas propuestas. En primer lugar, trataremos la dicotomía clásica entre la evaluación entendida como parte de la enseñanza y aquella otra dimensión que remite a la responsabilidad de decidir sobre el “destino” de los estudiantes, su faz certificante. Veremos seguidamente que en Educación Inicial, específicamente, esa distinción no es tan relevante, y que posiblemente por eso se tiende a creer que la propia evaluación no lo es. Sostendremos, sin embargo, que aunque no se destaque ese problema, sí aparecen otros que merecen ser tratados y resueltos. En tercer lugar, repasaremos algunos comentarios sobre el modo en que están siendo interpretados y utilizados en los Jardines de Infantes los instrumentos de evaluación propuestos en el Diseño Curricular. El cuarto momento será destinado a profundizar en la pregunta *¿Cómo crear oportunidades para saber si los estudiantes aprendieron?* Finalmente, en el último apartado, dedicado a la cuestión de los informes de progreso de los estudiantes, discutiremos algunos criterios posibles para su elaboración.

Evaluar, enseñar y certificar

Antes de entrar de lleno en la cuestión de la evaluación en Educación Inicial, será oportuno presentar sucintamente un aspecto que resulta central cuando se analizan las prácticas evaluativas de cualquier otro nivel de enseñanza: el contraste entre la evaluación como práctica de enseñanza y la “certificación”. Este paso previo es importante porque, como veremos, la ausencia de este dilema en nuestros Jardines, aunque abre y profundiza el valor de evaluar, paradójicamente también suele conducir a que la evaluación tienda a ser banalizada u omitida, desaprovechándose así una valiosa oportunidad.

El encuentro de docentes y estudiantes en las aulas de escuelas, colegios y universidades se ve usualmente atravesado por dos lógicas superpuestas, que habilitan distintas posiciones para profesores y estudiantes. Una, basada en los fines pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje y otra, centrada en los fines más administrativos de la certificación. La posición *enseñante* del docente, en el primer caso, se complementa con la posición *aprendiente* del estudiante. En el segundo esquema, la posición *certificante* del profesor halla en el estudiante una reciprocidad que definiremos como “posición aprobante”. El siguiente esquema ilustra estas dos dimensiones del encuentro pedagógico.



Esto significa que, usualmente, los docentes se enfrentarán a dos tipos de preguntas en su práctica cotidiana. Por un lado, las preguntas básicas sobre la enseñanza:

- ✓ ¿Cómo promover aprendizajes genuinos en los estudiantes?
- ✓ ¿Cómo elegir y sostener dispositivos de enseñanza que promuevan dichos aprendizajes?
- ✓ ¿Cómo actuar ante los problemas usuales que esta tarea suscita?
- ✓ ¿Cómo saber si los estudiantes aprendieron?

Pero, a la vez, más allá de las primeras preocupaciones metodológicas, están las preguntas motivadas por la responsabilidad que implica enseñar y dar a los estudiantes una “credencial” que los acredita como aprobados. Nos preguntamos, entonces:

- ✓ ¿Cómo constatar que los estudiantes han asumido con un grado aceptable de esfuerzo, compromiso y honestidad su parte en el contrato enseñante-aprendiente?
- ✓ ¿Cómo diferenciar en forma eficaz – y sin dejarse llevar puramente por rasgos personales o simpatías – entre los distintos tipos y niveles de desempeño, competencia, habilidades o saberes adquiridos?
- ✓ ¿Cómo determinar y “custodiar” los límites aceptables para esa experiencia?
- ✓ ¿Cómo asumir la responsabilidad de decidir sobre la acreditación de los estudiantes en forma justa?
- ✓ ¿Cómo sostener las “reglas duras” de la clase que sirven para responder a estas preocupaciones (el control de la asistencia, la obligación de poner una “nota” a cada estudiante) sin que su efecto “coercitivo” inhiba los deseos de aprender de los estudiantes y fomente sus especulaciones en vistas a aprobar las materias o pasar de grado?¹

En el encuentro pedagógico que caracteriza al primer esquema (*enseñante-aprendiente*), el docente es propenso a ofrecer, brindar, posibilitar, habilitar, ajustar, constatar, reforzar y evaluar formativamente. Asume una disposición a la investigación y se aboca al diseño de situaciones de acceso a un saber que es entendido como un bien valioso para el estudiante. Estas iniciativas se amplifican al hallar a un estudiante que busca esencialmente *volverse competente*, adquirir una *expertise*, y que otorga al conocimiento un valor “de uso”: es aquel contenido que le sirve para convertirse en alguien más culto, más feliz o más libre².

En la lógica certificante, por el contrario, el docente se predispone principalmente a trazar los límites aceptables, a señalar y formalizar expectativas, a sancionar la presencia (o ausencia) de esfuerzos, honestidades y aptitudes, a formular y comprobar recorridos posibles que pueden o deben transitar los estudiantes. Éstos, por su parte, están preocupados principalmente por “pasar”, por “sacarse la materia de encima” y por adquirir una credencial, una recompensa cuyo valor no es de uso, sino de intercambio: sirve para obtener beneficios, prestigio, calificaciones y ventajas. El estudiante en posición *aprobante* desea llegar

¹ En esta sección tomaremos algunos insumos de una investigación en curso que indaga en la dimensión cultural y política de las prácticas de escritura en el marco de la formación. El proyecto se llama “Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales”, y se desarrolla desde el Departamento de Investigación de UCES, Buenos Aires, 2011.

² Estas tres posibilidades surgen de los trabajos de Fenstermacher y Soltis, 1998. En ese libro se presentan tres grandes concepciones de la enseñanza. A grandes rasgos, el enfoque del “ejecutor” se presenta como un perfil de ejercicio de la docencia preocupado por “pasar”, entregar sistemáticamente contenidos, crear destrezas y obtener resultados medibles. El “terapeuta” se enfoca en las individualidades y en los modos en que el proceso educativo mejora, vuelve más plena la vida de los estudiantes. El “liberador”, por su parte, se interesa esencialmente en enseñar para crear una mirada liberada sobre la realidad, que es resignificada cultural, social e ideológicamente desde los saberes adquiridos. De ahí la referencia a que en el esquema del estudiante *aprendiente* el saber es visto como un medio para ser más *culto*, más *feliz* o más *libre*.

a las metas que se ha fijado y obtener un reconocimiento formal³. Y se trata de un deseo genuino y razonable, que no supone egoísmo ni mezquindad sino una necesaria visión práctica sobre su proyecto de formación.

Bajo el primer tipo de contrato tácito, los profesores se proclaman a favor de los dispositivos dialógicos, proponen recursos indagatorios y estrategias evaluativas de elaboración. Piensan en dispositivos “que abren” y amplían el universo conceptual de la asignatura. Promueven la reflexión, el “pensamiento crítico”, la metacognición, la autoevaluación, el énfasis en los procesos, el lenguaje comprensivo y hermenéutico. En el segundo tipo de contrato, en cambio, los mismos docentes hacen prevalecer normas administrativamente eficaces y propuestas de evaluación que apuntan específicamente a la constatación, pues deben ser fácilmente mensurables y sistematizables. Los dispositivos que aparecen en este caso “cierran”, circunscriben el territorio conceptual a “lo que entra” (en el programa o en el examen, por ejemplo). Los discursos que bajo el otro contrato eran reflexivos y progresistas, se vuelven aquí estrictos y algo amargos, predominan las quejas por los desvíos y trampas de los estudiantes, por las “barbaridades” de los exámenes, y se antepone a esta exterioridad barbarizada el lenguaje tecnicista y neopositivista del examen.

Como puede verse, la idea de dos subculturas, de dos posiciones subjetivas asociadas al encuentro pedagógico, guarda alguna relación con la distinción más técnica entre evaluación formativa y sumativa (Álvarez Méndez, 2008).⁴ La diferencia reside en que al pensar la cuestión en términos más culturales se hacen visibles sus aristas institucionales y políticas: no se trata ya de decidir entre técnicas, sino de comprender los múltiples sentidos que adquiere la experiencia. Si el aula es, a escala, una suerte de sistema social, puede decirse que la cultura *certificante-aprobante* se define como su economía. Y como sucede a veces en las prácticas financieras, la transacción *certificante* puede incurrir en tecnicismos, corromper las relaciones, otorgar al encuentro pedagógico un sesgo materialista, promover la competencia y, a la vez, hacer que las personas se tomen seriamente las consecuencias de sus actos. Pero así como el mundo social y material no podría funcionar sin una economía, el mundo simbólico de las aulas – al menos en la educación obligatoria o que otorga credenciales – no podría funcionar sin una evaluación certificante. La cuestión es si podemos pensar a estas prácticas como metáforas de una economía diferente del capitalismo más exacerbado.

En suma, entonces, la existencia de estas dos culturas superpuestas hace que la evaluación (como el diálogo, la escritura, y muchas otras cosas) sea vivida de dos modos diferentes. Por una parte, como un espejo que permite ver cómo se está enseñando, cómo se está aprendiendo, qué podría mejorarse. Por otra, como un “sello” que certifica y da cuenta de los logros del estudiante desde una responsabilidad que reposa en la autoridad institucional del maestro y en el valor social de la educación pública.

La especificidad de la evaluación en Educación Inicial

En Educación Inicial, no se califica a los estudiantes con escalas numéricas ni se les toman pruebas para decidir si “pasan de grado”. El sello, diríamos retomando la metáfora del apartado anterior, se utiliza mucho menos que el “espejo”. En el Nivel, la evaluación no “patologiza” las prácticas de enseñanza y la motivación del aprendizaje, y por fortuna la actitud *certificante* de los maestros no aplasta ni desplaza a la actitud *enseñante*. Predomina el interés por lo pedagógico (Spakowsky, 2004; Turri, 2004). Esto, sin embargo, no quiere decir que la evaluación en los Jardines de Infantes no presente problemas: presenta *otros* problemas. Veamos cuáles.

a) La evaluación de aprendizajes se superpone en forma confusa con las prácticas de disciplina y los contextos de vida de los niños.

³ Bourdieu habla de Capital Cultural en estado institucionalizado para referirse a ese efecto de valor cultural anhelado de las credenciales escolares. En sus palabras: “al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse ...” (en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto tomado de Bourdieu, 1983).

Al analizar informes de progreso realizados para informar sobre la experiencia de los niños en el Jardín, una de las recurrencias que se observa es la superposición entre los saberes específicos de los que el niño pudo apropiarse y otras dos esferas de su experiencia: su comportamiento en el contexto de las situaciones grupales y la existencia de factores familiares que podrían explicar sus “problemas de disciplina”. Veamos un ejemplo de un informe que dice:

“...Cuando escucha cuentos que la maestra lee al grupo, algunas veces presta atención y participa, y muchas otras veces se muestra inquieto y se levanta, y resulta entonces necesario llamar su atención. Esto sucedía con mayor frecuencia después del nacimiento de su hermanito”.

La cita contiene tres aspectos distintos de la experiencia del niño: a) su relación con la literatura, b) su comportamiento en el marco de actividades grupales, y c) el modo en que sus experiencias familiares (en este caso, el nacimiento de un hermanito) impacta en su estado de ánimo, disposición, etc. Una pregunta que surge al reconocer estas tres cuestiones es si los informes deben concentrarse en la primera, o deben también ahondar en las otras. Es una cuestión importante que discutiremos luego, en el apartado dedicado a los informes de progreso. Lo que interesa destacar aquí es que es necesario discernir entre los aprendizajes de cada esfera curricular y estos otros aspectos. Y si se tratan ambos, es conveniente tratarlos por separado. De otro modo, podríamos sugerir falazmente que un niño que “se porta mal” en la clase de música, por ejemplo, no ha aprendido ciertas destrezas relacionadas con el canto o la ejecución de instrumentos.

b) Las referencias con que se valora a los estudiantes tienden a ser imprecisas, y a basarse en el “promedio”.

Existen al menos tres criterios para encarar las prácticas de evaluación. Puede evaluarse al estudiante en función del *contexto grupal*, a partir de una *expectativa de logro pre-establecida* o en función de sus *progresos* a lo largo del tiempo. Las tres son muy distintas entre sí. La primera, de hecho, no sirve como “espejo” para saber si los estudiantes aprendieron bien y nosotros desarrollamos una buena enseñanza, pues sólo se preocupa por medir las diferencias entre unos y otros. Es el criterio que se utiliza, por ejemplo, en los exámenes eliminatorios de ingreso, donde no interesa saber cuánto saben las personas, sino quiénes saben más que los demás. El segundo caso, en cambio, demanda prever qué quisiéramos que los estudiantes sean capaces de hacer (esto es, formular objetivos con expectativas de logro) y fijarnos en qué medida cada uno se acercó a esas metas. La evaluación de progreso, finalmente, nos permite ponderar los avances del grupo y de cada uno de los niños a lo largo de un Proyecto o Unidad Didáctica y valorar los avances independientemente de valores absolutos (Heredia Manrique, 2009; Casanova, 1998).

Si pensamos cuál o cuáles de estas alternativas son más pertinentes en Educación Inicial probablemente acordemos en que las dos últimas se ofrecen como las mejores opciones. Sin embargo, la ausencia de una planificación sistemática de las actividades evaluativas puede conducir a que la forma de evaluar que prevalezca “por defecto”, sea la primera. Esto se debe a que la observación acrítica (no sistemática, no planificada, realizada sin instrumentos) tiende a funcionar con los parámetros de valoración que están más a mano: los distintos integrantes del grupo para ser comparados entre sí y el “sentido común” como criterio de comparación. De este modo, un niño será “participativo” si habla más que los demás, será “callado” si habla menos, tendrá un alto grado de apropiación de la lengua si escribe mejor que el resto, etc. El peligro de esta evaluación asentada en referencias imprecisas y basadas en el “promedio” es que produce, a la larga, más etiquetamientos de los estudiantes que valoraciones acerca de sus aprendizajes.

c) Se usa como referente de evaluación la psicología evolutiva, confundiéndose así las esferas del desarrollo y el aprendizaje.

Otro desafío que enfrentamos en Educación Inicial en lo referido a la evaluación de los aprendizajes se relaciona con el clásico dilema entre “enseñar” y “acompañar el desarrollo”. Es cierto que en términos formales y teóricos esta oposición no es ya un dilema: si hay diseños curriculares con contenidos y criterios muy minuciosos de enseñanza – e incluso si estamos aquí discutiendo acerca de la evaluación de los

aprendizajes – es porque claramente se ha aceptado y establecido que en este Nivel efectivamente se enseña. Pero que la cuestión se haya definido teórica y curricularmente no significa que esa tensión no siga condicionando en la práctica nuestras maneras de pensar y de actuar. Educar a niños pequeños trae a un primer plano algo que debería ser evidente en todos los niveles de enseñanza: el docente no es un mero comunicador, sino que como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña “compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños” (Violante y Soto, 2011).

Esta amplitud del rol docente se nutre en buena parte de ampliar la definición restringida del maestro como comunicador, como aquél que meramente entrega una información, y pasar a considerar también que el docente educa y enseña dando marco a procesos más amplios por los que el estudiante transita. Ahora bien, esta visión enriquecida del rol docente puede sostenerse sin que las ideas de desarrollo y aprendizaje se fusionen, y sin que las teorías psicológicas acerca del desarrollo infantil sean interpretadas linealmente como expectativas de logros en términos de aprendizajes. La escritura a partir de hipótesis prealfabéticas (concepto de la psicogénesis de la lectoescritura de Emilia Ferreiro) o la descentración (concepto piagetiano), por ejemplo, pueden ser buenos insumos para interpretar lo que sucede en la sala, pero no son objetivos de la Educación Inicial ni de la planificación del docente. Por eso, no es apropiado evaluar utilizando como criterio central o único el de constatar la presencia de conductas “propias de la edad”.

d) Se confunde evaluación “formativa” (no sumativa) con “ausencia de evaluación”, o “evaluación menos necesaria”.

Hemos comenzado este apartado celebrando que, en Educación Inicial, muchas de las problemáticas que caracterizan genéricamente a la evaluación (como la subordinación del currículum al examen o el predominio de los deseos de aprobar por sobre los de aprender) no aparecen en absoluto. Esto se debe a que el interés principal de la evaluación en un sistema sin certificación estandarizada es puramente un interés pedagógico. La evaluación no funciona como un “sello”, sino como un “espejo”, de un modo similar a lo que sucede en los cursos optativos para personas de todas las edades en los que la única motivación es aprender y disfrutar la experiencia.

Esto tiene, sin embargo, un efecto paradójico. Como la evaluación no tiene consecuencias certificantes “graves” (como repetir de grado, reprobar, ir “a recuperatorio”, etc.) tiende a creerse que es menos importante o menos necesaria. Como si las acciones para saber si los estudiantes aprendieron fueran en sí mismas poco importantes. Este razonamiento equivale a decir que la democracia es menos necesaria si no hay consecuencias punitivas para los actos autoritarios, o que la eficiencia de la gestión es un dato secundario si no habrá premios ni sanciones para quienes derrochen o roben los fondos públicos. Si aceptamos que el Jardín enseña, diríamos, debemos aceptar que es imprescindible construir algún tipo de reflexión sobre los efectos que tiene dicha enseñanza. Esto no significa que debemos calificar numéricamente ni clasificar a nuestros estudiantes, por supuesto: la enorme oportunidad de una evaluación puramente formativa debe ser aprovechada.

Las particularidades de la evaluación en Educación Inicial tienen en principio el rasgo positivo de una especie de “altruismo” merced al cual nos mantenemos a salvo de las supuestas patologías, mezquindades y tecnicismos de la evaluación certificante en otros niveles de enseñanza. Por otro lado, sin embargo, la falta de pautas certificantes es interpretada a veces desde cierta desvirtuación, por la que la evaluación puede terminar siendo vista como una práctica innecesaria, prescindible o hasta fuera de lugar. Los fuertes argumentos que justifican su necesidad como parte integral de una enseñanza genuina, entonces, son las herramientas con las que contamos para comenzar a desandar ese camino y reubicar a la evaluación de los aprendizajes como un pilar de la labor pedagógica de la Educación Inicial.

e) Se confunde “evaluación de procesos” con un mero relato de “lo que pasó”.

La dicotomía entre evaluación de procesos y de resultados muchas veces se esgrime como una oposición ideológica que busca reivindicar el durante, el cómo, el camino recorrido y los logros graduales por sobre la mirada más efficientista que sólo se fija en los productos finales. Hasta allí, en principio, el énfasis en los procesos es una decisión acertada y acorde a las filosofías pedagógicas de nuestro nivel de enseñanza. El problema comienza cuando este interés en los procesos, en lugar de redirigir el compromiso por saber si los estudiantes aprendieron, habilita el reemplazo de ese compromiso por una descripción banal de “lo que pasó”. Decir que los chicos disfrutaron una actividad y que participaron de ella es un dato relevante, por supuesto; pero si el *interés* y la *participación* terminan siendo recurrentemente lo único que se mira y se dice a la hora de evaluar, entonces se trata de una lectura distorsionada de la evaluación de procesos.

El proceso remite, por definición, al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno, en este caso el aprendizaje. Evaluar un proceso implica entonces identificar las distintas etapas por las que el grupo o el estudiante atravesó, los obstáculos que pudo superar y las estrategias que pudo desplegar para aprender. Esto se puede materializar en un relato de lo sucedido, por supuesto, y es legítimo hacer referencia al interés y a la participación. El eje de la evaluación, sin embargo, debería estar puesto en los aprendizajes de los estudiantes.

Instrumentos de evaluación funcionando

En el Diseño Curricular de la Educación Inicial de la provincia de Córdoba, fueron presentados, a modo de propuesta, una serie de instrumentos para hacer efectiva esta intención de jerarquizar la evaluación de los aprendizajes como un modo de reafirmar la identidad pedagógica del Nivel Inicial en la provincia. Transcurrido algún tiempo desde aquella propuesta, y habiéndose propiciado una puesta en diálogo de los mismos en el marco de distintos congresos, encuentros y cursos, vale la pena echar una nueva mirada sobre ellos a la luz del modo en que están comenzando a ser utilizados en las salas. Los instrumentos en cuestión son: la *agenda de la sala*, la *observación dialogada*, la *observación con registro listado de acciones*, el *registro en video* y el “*invitado*”.

La *agenda de la sala* ha sido el instrumento que mayor diversidad de interpretaciones suscitó. Al presentarse como una herramienta de evaluación integrada a la vida cotidiana y a la enseñanza, resulta todo un desafío adoptarla y desarrollarla. **¿Qué es la agenda de la sala? Es una lista de prioridades a tener en cuenta** que nos permite aprovechar situaciones casuales como oportunidades para trabajar ciertos contenidos o problemáticas del grupo. ¿Cómo se usa? Escribiendo al comienzo de la semana, en el cronograma semanal, en la grilla donde se prevén las actividades o en donde sea cómodo tenerlas, las tres o cuatro preocupaciones pedagógicas que se quieren destacar. ¿Qué tipo de preocupaciones? A modo de ejemplos: promover situaciones de escritura en la vida cotidiana; afianzar el dominio de la secuencia numérica utilizándola en situaciones cotidianas; favorecer la participación de todos los niños en actividades grupales si, por ejemplo, hemos observado que algunos acopian todo el espacio de participación invisibilizando a otros); ir instalando en el grupo preguntas o ideas que conduzcan al tema-recorte de la Unidad Didáctica que comenzaremos dentro de pocos días; favorecer la integración de los niños nuevos, que ingresaron tardíamente al Jardín; indagar acerca de lo que los niños hacen cuando trabajan con ciertos materiales, para recabar ideas en vistas a un futuro proyecto.

Quienes pasamos largas horas en la sala sabemos que la jornada está llena de oportunidades, y que los chicos no aprenden sólo ni principalmente en los momentos “de actividad”. Hay muchas rutinas cotidianas que esconden un enorme potencial pedagógico y que permiten ser aprovechadas con versatilidad. La agenda es un instrumento de enseñanza, por supuesto, porque anticipa y planifica intervenciones estratégicas para promover aprendizajes. Pero también es una herramienta evaluativa porque jerarquiza, esto es, va reconociendo qué es lo más importante a medida que la semana transcurre, y nos ayuda a pensar qué debe ser cambiado, repensado o enfatizado en las intervenciones cotidianas.

Otros instrumentos se orientan a la observación de la actividad – y especialmente del juego - de los chicos. La *observación dialogada*, por ejemplo, es un intento de “mirar con palabras” para darle sentido a lo

mirado. Consiste en mirar el juego grupal a la vez que conversamos discretamente con alguien sobre lo que estamos viendo. ¿Quién es ese alguien? Hay varias opciones. Si conversamos con un niño del propio grupo, nos permitirá desentrañar algunos de los sentidos que el juego tiene para ellos. Los propios niños son, posiblemente, los interlocutores más eficaces en este tipo de observación. Si quien nos ayuda a mirar es un colega de otra sala, los aportes irán posiblemente más en la línea del análisis didáctico. Si es un hermano, padre o abuelo de un niño, en cambio, probablemente nos sirva para entender qué aspectos de la vida familiar se ven reflejados en los juegos. Mirar conversando con otro es una excelente manera de comprender las relaciones entre los niños, sus conflictos, sus modos de negociar, de pedir y de resolver sus problemas.

Otro modo de observación posible es el que, en lugar de “poner palabras” a lo mirado mediante una conversación con otro, lo hace mediante un **registro listado de acciones**. ¿Qué es esto? Es una lista de las acciones que tienen lugar en la situación de la actividad grupal, independientemente de quién las realice. ¿Para qué sirve? Para ver qué efectos produce el escenario que creamos. ¿Cómo se realiza? En forma sucesiva, varias veces, y realizando cambios en el escenario de juego cada vez.

Sin ser un “experimento”, **la observación con registro de acciones nos permite ver cómo, al realizar distintas propuestas, generamos en los niños diferentes oportunidades y posibilidades. En otras palabras, sirve para saber algo sobre lo que producen nuestras consignas.** Lo que se evalúa aquí es en buena medida el efecto observable que tienen los escenarios de aprendizaje que diseñamos. Los chicos nunca juegan exactamente a lo que les proponemos que jueguen, ni del modo que nosotros lo prevemos, afortunadamente. Este instrumento es entonces sensible a una pedagogía del juego y nos ayuda a conocer más sobre las iniciativas de los propios niños.

Un ejemplo trabajado con docentes cordobeses que discutieron sobre estos recursos en el marco de una propuesta de capacitación a distancia ejemplifica bastante bien este último punto. Se trata de la escena habitual en la que el juego de los chicos se sale del escenario “didáctico” previsto: de pronto, pasan de dramatizar el escenario de “la fábrica de pastas” que hemos visitado la semana pasada, por ejemplo (y de cuyos objetos característicos se ha visto poblada la sala) a un juego que parece interesarles más y que invade la escena: ¡los Power Rangers! La pregunta es: ¿Qué hacemos entonces? ¿Desesperamos? ¿Damos por fracasada la iniciativa de enseñar algo mediante el juego? ¿Buscamos un valor instructivo en los Power Rangers? ¿Decimos algo así como: “chicos, terminen con eso, estamos jugando a la fábrica de pastas”? En una situación como ésta, si es observada con un registro listado de acciones, será posible reconocer cómo surge, qué motivaciones tiene, qué energías convoca este juego y cómo puede pensarse el escenario *con* y *desde* el sentido que los chicos le dan.

Otras dos formas de poner nuestra enseñanza frente al espejo son recurrir al **registro en video**⁵ y a la mirada de un “**invitado**”. **La posibilidad de que los niños se vean a sí mismos jugando en la pantalla de un televisor permite pensar junto a ellos sobre su propia actividad desde un “afuera”** que, en niños cuyo pensamiento posee rasgos egocéntricos, es casi siempre un misterio revelado. En algún sentido, se parece bastante a la *observación dialogada* con los propios niños. El invitado, por su parte, da cuenta de uno de los rasgos que siempre se destacan de la evaluación: que tenga algún componente externo. Es posible evaluarse a uno mismo, por supuesto, pero no es suficiente. Y en el caso de la Educación Inicial, la figura del “invitado” puede ser útil para cubrir esta demanda. Al igual que en la observación dialogada, el lugar del invitado puede ser cubierto por distintas personas: docentes, familiares de los niños, especialistas, otros niños.

Algunas formas de saber si los estudiantes aprendieron, como oportunidad para repensar las prácticas

Al analizar estos instrumentos en funcionamiento y discutirlos con los maestros, surge en general la fuerte dificultad que tenemos para implementarlas, dados los obstáculos culturales que se presentan a la evaluación

⁵ Tratándose de una grabación de uso interno es equiparable a un registro escrito y no demanda solicitar una autorización o tomar especiales recaudos legales; sin embargo, se recomienda informar a las familias y resguardar los videos de una difusión indebida. Como todo material que involucra el registro de menores, amerita un tratamiento responsable y cuidadoso.

en nuestras tradiciones pedagógicas y que hemos discutido en las páginas anteriores. Un modo eficaz de asumir el desafío de indagar si nuestros estudiantes aprendieron, qué aprendieron y cómo, es pensar en las actividades de evaluación como actividades de enseñanza transformadas. La pregunta es, entonces: ¿Cómo convertir las actividades de enseñanza en oportunidades para saber si los chicos aprendieron? De la discusión y producción compartida con docentes, surgen al menos cuatro formas sencillas y nítidas de lograr este cometido.

1. Duplicar y comparar

En primer lugar, toda actividad que se realice dos veces en distintos momentos del proyecto o Unidad Didáctica habilita la posibilidad de ver qué cambios se han producido, en qué medida aparecen los contenidos, qué diferentes climas y tendencias se observan. Para que esto sea válido, por supuesto, es necesario realizar algún tipo de registro de ambas actividades. Para ello, en el apartado anterior se han presentado y comentado varias opciones.

2. Analizar producciones

La consigna de representar algo pone a los chicos en situación de expresar cómo lo ven. Un dibujo, una consigna de expresión con el cuerpo, la invención de historias, son todas actividades habituales en las salas y que además constituyen (si así lo deseamos) oportunidades que se ofrece a los estudiantes de dar cuenta de sus saberes y visiones acerca de los temas y recortes que organizan nuestra tarea. El análisis de estas producciones es un modo eficaz de saber qué saben y de repensar los escenarios que ofrecemos.

3. Observar y registrar

Cualquiera de las formas de observación con registro que se han descrito en el apartado anterior, aplicada a una actividad de enseñanza, le confiere un potencial evaluativo. Para cada forma de actividad, claro, hay tipos de observación con registro adecuados. Para el juego autónomo de los chicos en escenarios habituales, la observación dialogada. Para los escenarios montados con más cuidado y que serán variados, el registro listado de acciones. Para ciertas actividades especiales, el video. Es conveniente, en cambio, evitar el registro global, no orientado por algún criterio o pregunta de observación.

4. Añadir a la planificación habitual “temas de agenda”

Todos los docentes planifican su semana, su Proyecto, su Unidad Didáctica, sus experiencias directas... Hay distintos modos, formatos y estilos para hacerlo, pero finalmente de algún modo todos lo hacemos. Si a esa planificación se le añade sistemáticamente la explicitación frecuente de tres o cuatro asuntos prioritarios, se está haciendo de este modo un uso evaluativo de este valioso instrumento.

Evaluar y comunicar: los informes de progreso

La elaboración de un informe sobre los progresos del estudiante en los aprendizajes que la escuela promueve no es, en sí misma, una actividad de evaluación. Aunque la comunicación y el uso de los resultados de las evaluaciones constituyen un aspecto muy relevante del proceso en su conjunto, es preciso discernir entre la evaluación propiamente dicha y la comunicación de sus resultados. Esta distinción es útil para tener en cuenta, dependiendo de los destinatarios del informe, qué información y qué vocabulario serán adecuados y oportunos.

Si miramos las prácticas habituales de elaboración de informes de progreso podemos distinguir dos grandes criterios en cuanto al formato o estilo, que aunque en general no se dan “puros”, funcionan como extremos entre los que se debate esta práctica. Por un lado, lo que podríamos llamar el “*informe con ítems*”, donde la

elaboración consiste en marcar con cruces o señalar de algún modo los niveles que corresponden a cada estudiante dentro de una serie de opciones pre-diseñadas o al menos sugeridas en una guía. Aparecen en estos casos escalas del tipo de: “Siempre / A veces / Muy poco / Nunca”, o bien otras más sensibles a lo específico de cada aprendizaje⁶. En el otro extremo, aparece lo que podríamos denominar el *“informe abierto”*, donde el docente realiza una descripción minuciosa de las conductas del niño en el Jardín, realizando a la vez inferencias sobre sus motivaciones y recopilando anécdotas interesantes. Ambas son, además de formas que adquieren los informes, extremos entre los que se dirimen los debates sobre su diseño.

El “informe con ítems”. Tiene la virtud de brindar en forma rigurosa y ordenada una información detallada sobre distintos aspectos de la experiencia escolar del estudiante. Lo que en un *“informe abierto”* podría estar de algún modo diluido en la redacción, es aquí nítido y contundente. El niño gatea, o no gatea. Escribe su nombre con o sin un modelo de copia. Aplica o no aplica la serie numérica a situaciones de conteo en el marco de sus juegos. El *“informe con ítems”*, en ese sentido, pretende *no dejar dudas*. Por otra parte, sin embargo, ofrece pocas oportunidades al docente para expresar sus propios y valiosos análisis acerca de la experiencia que comparte cotidianamente con el niño, y podría otorgar al informe un sesgo impersonal y poco sensible a la posibilidad de recuperar los procesos. Por ese motivo, es conveniente, siempre que se utilice este tipo de informe, dejar algún espacio abierto para comentarios del docente.

El “informe abierto”. Tiene la virtud de plasmar la mirada del docente sobre la experiencia del estudiante. Da lugar a la inclusión de ejemplos, episodios, descripción de procesos y no por ello obtura la posibilidad de ofrecer información precisa sobre los aprendizajes concretos del niño. La utilización de un esquema de referencia que prevea cada uno de los ítems a evaluar, en ese sentido, podría ayudar a prevenir que alguno de ellos se omita.

Pueden decirse varias cosas acerca de estos formatos contrastantes. Por un lado, que cada uno pone el acento en un aspecto distinto: el *“informe con ítems”* enfatiza los resultados y los logros; el relato del *“informe abierto”*, los procesos y el análisis. Luego, un informe de progreso “equilibrado” habría de construirse buscando algún tipo de equilibrio entre estos dos polos. Esta decisión tiene consecuencias didácticas, por supuesto, y depende en alguna medida del modo en que a cada institución y a cada docente le resulte más apropiado comunicar a las familias los avances en la tarea.

Hay docentes que valoran enormemente la posibilidad de escribir sobre sus prácticas y considerarían un verdadero sacrilegio el tener que utilizar una grilla estandarizada, pues sentirían que se les “cortan las alas”. Los hay también que encuentran más práctico sistematizar sus observaciones bajo la forma de un registro gráfico, acorde al formato del estilo “con ítems” y prefieren comunicar sus análisis más elaborados en el marco de las reuniones de padres o las entrevistas. El hecho de que una información no se brinde por medio del informe, diríamos, no significa que no se brinde por otros medios. Dado que se trata de un instrumento de comunicación, en ese sentido, es razonable suponer que debería poder ser adaptable a los distintos estilos de quienes habrán de ser sujetos de esa comunicación.

Otra discusión que se abre en relación con los informes de progreso es ¿Qué tipo de contenidos deben desarrollarse en los informes? ¿Exclusivamente los aprendizajes “académicos” del estudiante? ¿Su inserción en el grupo, su desempeño social, un análisis de su desarrollo afectivo? ¿Es oportuno avanzar en los informes sobre los aspectos más “blandos” de la experiencia escolar o se deberían enfocar en las cuestiones propias del aprendizaje de contenidos en las diferentes esferas del currículum?

Puede conjeturarse que la decisión de enfocar el informe exclusivamente en los aprendizajes curriculares reposaría en la existencia de otros espacios en los que puedan discutirse los aspectos sociales y afectivos de la experiencia del niño. Éstos, sin embargo, no están escindidos de los aprendizajes y en muchos casos se integran fluidamente con aquéllos. Algunos docentes, sin embargo, encuentran riesgoso aventurarse en

⁶ A modo de ejemplo, ante un indicador del área de Matemática tal como “Recita la serie numérica”, puede ubicarse al estudiante en una escala genérica como “1. Aún no / 2. a veces / 3. siempre” pero también es posible pensar qué tipos de dominio supone la serie numérica, y que son distintos de los que se aplican a otros saberes matemáticos. Por ejemplo: 1. Explorando e indagando acerca de la sucesión ordenada / 2. Ampliando progresivamente los números que conoce / 3. Explorando las regularidades y otras posibilidades de la serie numérica (orden inverso, interrupción y continuación, etc.).

afirmaciones acerca de estas cuestiones porque rozan peligrosamente el límite del “etiquetamiento”. Tantas veces se ha leído en informes afirmaciones del orden de “el niño es tímido”, o “es agresivo”, que se ha levantado un alerta ante la descripción de las dimensiones personales y sociales (Cf. Ramírez y Román, 2005).

Omitir estos temas en el informe, sin embargo, no es la única solución posible a esta oportuna precaución. Una buena opción es la de **mostrar siempre cómo se llega a esta o aquella afirmación** acerca del niño. Esto es, si asumimos el desafío de afirmar que un estudiante ha atravesado un proceso dificultoso de inserción en el grupo de pares, debemos asumir también la responsabilidad de explicar con procedimientos y ejemplos cómo hemos llegado a esa conclusión y aclarar sus alcances e implicancias.

Finalmente, otra pregunta que vale la pena formular acerca de los informes de progreso del estudiante es cómo deberían organizar su contenido. La organización habitual de los informes tiende a asumir en algún grado una forma basada en tres modelos, según tomen como referencia de la organización a) los momentos de la jornada y del año, o los distintos tipos de actividades que se desarrollan en los diferentes espacios del Jardín, b) las áreas de conocimiento propuestas en los documentos curriculares, o bien c) las unidades didácticas, proyectos o secuencias desarrolladas por la docente. El segundo modelo, con algunos elementos de los otros dos, claramente predomina en los informes que suelen diseñar las instituciones.

A lo largo de estas páginas, se ha presentado sucintamente un panorama de algunos asuntos pertinentes para la implementación de propuestas de evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial. Como todo documento para la discusión, ha procurado abrir preguntas más que dictar respuestas, con la intención de que propicie un fructífero debate entre educadores, gestores y demás actores interesados en la construcción de buenas prácticas de enseñanza.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Benveniste, L. (2000). *La Evaluación del Rendimiento Académico y la Construcción de Consensos en Uruguay*. Documento del PREAL.
- Bolívar, A. (2000). *Mejora de los procesos de evaluación*. Ponencia presentada en el Curso “La mejora de la enseñanza”. Federación de Enseñanza de UGT de Murcia, España.
- Bourdieu, P. (1983). Los Tres Estados del Capital Cultural. En *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, N° 5, 11-17.
- Calatayud Calom, M. (2000). La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aun en la educación primaria. En *Bordón. Revista de pedagogía*, 52 (2), 165-178.
- Casanova. M. A. (1998). *La evaluación educativa*, México: SEP-Muralla.
- Elgue Patiño, M. (2007). La evaluación en la innovación curricular: Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación. En *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (14).
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1
- Espinoza, N. (2006). La fábula del aviador: Un reflejo del proceso de evaluación universitario venezolano. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 11.
- Fenstermacher, G. y J. Soltis (1998). *Enfoques en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Fernández March, A. (2008). Dilema del docente universitario frente al proceso de evaluación de los aprendizajes. En *Revista THZOECON*, 1 (2).
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (1), 11-34
- Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011). *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011 – 2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%202-11.pdf>
- González, L. y Ayarza, H. (s/d). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Documento de la UNNE. Disponible en http://200.45.54.151/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf
- Heredia Manrique, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los estudiantes y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. En *Bordón Revista de pedagogía*, 61 (4), 39-48.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza?. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid: Narcea.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 33, 107-120.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, 1 (2).
- Pérez Pueyo, A y Taberero Sánchez, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. En *Revista de Educación*, 347, 435-451
- Pérez Rubio, A. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. En *Revista Iberoamericana de Educación* , N° 43/6.
- Perrenoud, Ph. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM,.25-31. Traducción de Gabriela Diker. Disponible en <http://redexport.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc>
- Perrenoud, Ph. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. En *Educar* N° 22-23.
- Ramírez, F. y Román, C. (2005). Mezclar la hacienda?: Diversidad en las salas de jardín. En *e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*, 1 (2).
- Ravela, P. (ed.) (2000). *Los próximos pasos: hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de los aprendizajes en América latina*. Documento del PREAL. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/grade.PDF>

- Spakowsky, E. (2004). La problemática de la evaluación en el nivel inicial. Un campo en constante revisión. En *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Colección: 0a5, la educación en los primeros años, tomo 59. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Turri, C. (2004). Pensar la evaluación como sostén y ayuda. Una conceptualización para el nivel inicial. En *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Colección: 0a5, la educación en los primeros años, tomo 59. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

**MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA DE EDUCACION
SUBSECRETARIA
AREA DE GESTION CURRICULAR – Educación Inicial y Primaria**

Producción de materiales: Daniel Brailovsky

Colaboración: Horacio Ferreyra, Gabriela Peretti y Silvia Vidales.

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa

Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene