



## CAPACITACIÓN EN SERVICIO

### La evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial

2011

Clase 1

*¿Qué es evaluar? ¿Qué desafíos se presentan a las prácticas de evaluación en la Educación Inicial?*

#### Introducción

Consideremos la siguiente escena. Una maestra de sala de 5 años conversa con quien fuera la docente de sala de 4 años del grupo a cuyo cargo estará este ciclo lectivo. La siguiente conversación tiene lugar de manera informal en un pasillo del Jardín:

- Te llevás a mis nenes... tratámelos bien, ¿eh?
- Por supuesto (risas). Y contame ¿qué tal es el grupo? ¿Qué "regalito" me dejás?
- Y mirá, en general se puede trabajar bien, les cuesta un poco el tema de la disciplina, ¿viste? Pero la cosa es tener controlados a los dos o tres que hacen lío, que no se sienten juntos, todo eso. Yo creo que después del primer mes, logré empezar a trabajar bien con ese tema. Ya vas a ver, sin que yo te diga nada, quiénes son los más bravos...
- ¿Y con la lectoescritura cómo andan?
- Variado. Ahí la tenés a Mili, que lee y escribe casi de corrido; y por otro lado tenés a Santiago que ni siquiera aprendió a escribir con hipótesis silábica, hace puros garabatos. Pero claro, también es cierto que Mili es muy participativa, y Santiago anda siempre en la suya, medio perdido...
- Bueno, gracias por el comentario, igual voy a leer tus informes de los chicos así lo veo todo con más detalle.

- Claro, muy bien. Igual... ojo. No te guíes tanto por los informes, porque hay cosas que ahí no están, obvio. Si le llevo a poner a la mamá de Santiago que está todo el tiempo en Babia, o a la de Nacho que se la pasa pegando y mordiendo (imordiendo, en sala de 5!) me matan.

- Más que los padres, la directora te mata, que es a ella que le vienen a reclamar después... (risas).

### Interrogantes para el análisis y la reflexión

- ✓ **¿Qué creencias de las docentes se traslucen en esta conversación? ¿Qué problemáticas de la evaluación en la Educación Inicial aparecen en ella? ¿Qué sensación nos produce esta conversación?**
- ✓ **¿Podríamos haber mantenido ese mismo diálogo en el pasillo de nuestro Jardín? ¿En qué nos sentimos identificados con estas maestras, y en qué aspectos no nos sentimos reflejados?**

**Cada uno de usted va a presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)**

La conversación es ficticia, pero se basa en relatos reales de docentes. En el breve episodio, se ponen de manifiesto varios supuestos acerca de las prácticas de evaluación de los estudiantes:

- que a la hora de valorar el rendimiento académico de los niños aparece como “contrapeso natural” la cuestión de la disciplina y, en ese sentido, que existen algunos niños en el grupo a quienes se los juzgará principalmente por sus habilidades de adaptación a la disciplina escolar;
- que las diferencias de rendimiento de los estudiantes (en el ejemplo, Mili y Santiago) tienden a servir como referencia para confeccionar una escala que sirve para medir al grupo en su conjunto;
- que para evaluar se toman fuertemente en consideración los parámetros de desarrollo que establece la psicología evolutiva;
- que la información que surge de la evaluación es objeto de un tratamiento político que demanda cuidados, precauciones y que puede generar conflictos.

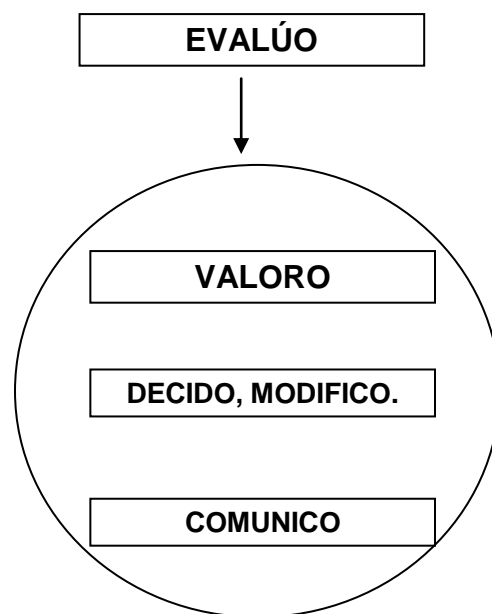
Es cierto que cada situación definible como de evaluación es singular y amerita una consideración particular y que a la vez en toda acción educativa hay, en alguna medida y sin ser necesariamente un procedimiento evaluativo, un componente subjetivo de valoración. Esto no impide, sin embargo, reconocer algunos aspectos que en general están presentes en dichas situaciones cuando se las considera en forma particular. Por

tratarse de prácticas que –como muchas otras en el terreno educativo– reúnen a los sujetos con los sistemas de reglas y con las expectativas sociales e institucionales y ponen entonces de relieve las diferencias y potenciales conflictos entre ellos, ameritan un análisis cuidadoso y respetuoso de lo que la prolífica producción en la materia ha construido hasta hoy.

Bajo la luz de la reflexión teórica, la “escala” que va desde Santiago hasta Mili en el ejemplo, por caso, se denomina “*evaluación de promedio*” o “*evaluación normativa*”, y se opone a otros modos de construir la evaluación, basados en criterios previos o en los grados de progreso. La posibilidad de entender y elegir comienza permitiéndonos una reflexión sistemática sobre el tema.

Suele decirse que evaluar es valorar. Cuando evaluamos, construimos una valoración (supuestamente, informada, criteriosa y bienintencionada) acerca de otros. Y suele agregarse que no sólo la valoración, sino también las decisiones basadas en esa valoración y el manejo que se haga de la información, forman parte de las prácticas de evaluación. Así, el siguiente esquema expresa una definición espontánea y bastante consensuada de lo que significa evaluar.

#### **Esquema 1: representación simple del proceso de evaluación**

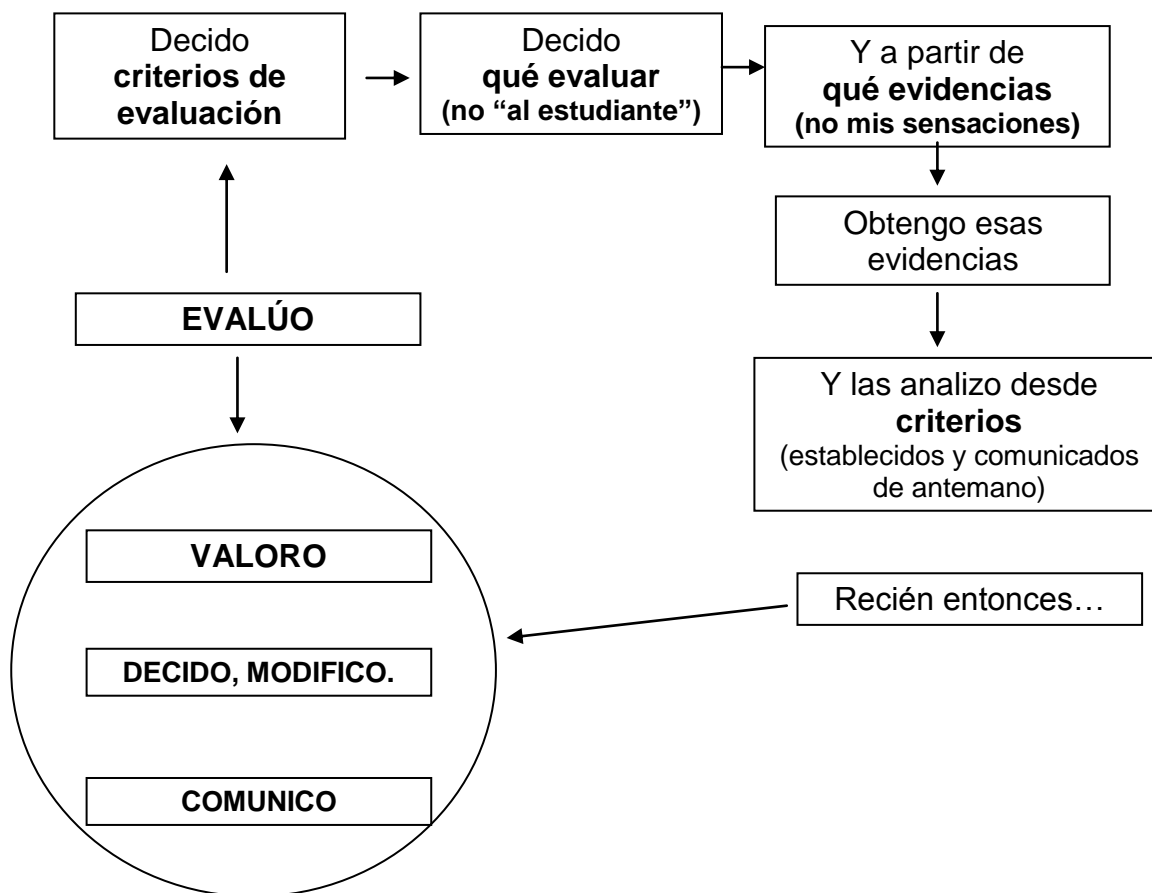


Las prácticas evaluativas, sin embargo, traen a escena conflictos latentes, como los que se hicieron visibles en la breve conversación entre dos maestras con que iniciamos esta clase y este curso. Plantean problemas técnicos y prácticos de viabilidad –¿qué evalúo, con qué instrumentos, en qué momento...?– y problemas de orden político –¿qué comunico (y cómo) de lo que he llegado a valorar?–. Cabe señalar asimismo la

importancia de la evaluación en la trayectoria escolar de los estudiantes, asunto destacado dentro de las preocupaciones de la gestión pública: “El ingreso, permanencia, progreso y egreso de todos los estudiantes debe ser una preocupación permanente de todos los directores, docentes, padres, supervisores, identificar las competencias que se requieren ser priorizadas en virtud de las debilidades detectadas” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008, p. 13).

El esquema anterior, entonces, puede enriquecerse agregando un circuito más amplio que va del “evalúo” al “valoro”:

**Esquema 2: representación elaborada del proceso de evaluación**



En la Educación Inicial, la evaluación adquiere rasgos particulares que serán aquí analizados, desarrollados y traducidos a estrategias específicas. Sin embargo, vale la pena destacar un rasgo de la evaluación en general, en el debate contemporáneo, desde el que lo que es particular de nuestro nivel de enseñanza, adquiere mayor sentido. Litwin (1998) lo explica con claridad:

“... El problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Pero dicha importancia fue adquirida como resultado de una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en

función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones” (p. 62).

El centramiento “burocrático” en la evaluación, esto es, el hecho de hacer que todo el trabajo pedagógico y las expectativas de los distintos actores gire en torno a las prácticas de evaluación en un sentido “bancario”, parafraseando a Freire, es quizás el mayor problema que se presenta al campo de estudio de la evaluación en la escolaridad primaria y secundaria. En Educación Inicial, sin embargo, los problemas son otros. Si debiera decirse cuál es el principal asunto a tratar respecto de la evaluación en nuestro Nivel, podría decirse que la “naturalización” de la evaluación en las prácticas de observación global espontánea y la falta de herramientas concretas son asuntos de relevancia.

Por eso, en esta segunda forma (elaborada) de presentar la evaluación se hace evidente que en una acción evaluadora intervienen más elementos que la pura observación global que conduce “directamente” a una valoración. Partiremos entonces definiendo en forma genérica a la evaluación, recopilando para ello algunas ideas generales que presenta la literatura sobre el tema (Genishi, 1992; Nevo, 1997; Ravela, 2003; Santos Guerra, 2000; Brailovsky, 2004; entre muchos otros). Podrían así sintetizarse siete elementos que definen una práctica de evaluación y que han sido ya señalados en el *Encuadre General* del Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015<sup>1</sup>:

1. Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como objeto de la evaluación. Es decir, una respuesta a la pregunta ¿qué estoy evaluando?, ¿qué capacidades, qué competencias, qué saberes, qué aprendizajes?
2. Un cuerpo de evidencias a partir del cual se obtiene información evaluable sobre ese objeto, obtenidas por medio de...
3. ...algún tipo de práctica indagatoria o problematizadora de la realidad, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos. Esto significa que a la hora de evaluar debemos contar con algo más que el sentido común o la percepción espontánea. Es preciso mirar la vida cotidiana en la sala por medio de los lentes amplificadores de una reflexión sistemática.
4. Una comparación entre esas evidencias y un marco de referencia, o bien un análisis comprensivo de las mismas. Si evaluar es valorar, se valora con algún marco de referencia, que es conveniente que sea lo más explícito posible. Este marco de referencia es denominado “referente”, y establece previamente los criterios contra los cuales se comparan las evidencias, o bien un marco teórico que sustente el análisis comprensivo.
5. Una valoración y unas conclusiones elaboradas por un evaluador idóneo a partir de todo lo anterior.


---

<sup>1</sup> Apartado 3.2.2. *En relación con la evaluación de los procesos de aprendizaje en la escuela y en la sala* (p. 28).

6. Unas decisiones que se toman acerca del objeto evaluado, que la teoría clásica de la evaluación suele clasificar en “de alto impacto” (p.e. ser expulsado o repetir el grado, cuestiones más propias de otros niveles educativos) o “de bajo impacto” (p.e. reformular estrategias y tiempos en la enseñanza).<sup>2</sup>
7. Un modo de comunicar esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente estudiantes y familias.

Nótese que el punto 4 ofrece dos conjuntos de sentidos, que conducen a concepciones levemente disímiles de la evaluación, según ésta proceda comparando a partir de evidencias o analizando comprensivamente a partir de prácticas problematizadoras de la realidad. No es el objetivo de este trabajo ahondar en esta distinción, pero vale al menos su formulación, que luego se detallará, para llamar la atención sobre esas diferencias, en tanto instancias que abren posibilidades.

Revisemos entonces brevemente algunos de estos elementos para entender cómo y sobre la base de qué prácticas tiene lugar la evaluación en la Educación Inicial.

 **Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como objeto de la evaluación.**

Al utilizar la expresión “evaluar al estudiante” incurrimos en realidad en un eufemismo: no es posible definir como objeto de la evaluación a la integridad de una persona, sino que es preciso enfocar un saber, capacidad, conducta o actitud de esa persona. Si la evaluación no desagregara su objeto en unidades más pequeñas -esto es, si no se preocupara por evaluar “algo” de la persona en vez de evaluar a “la persona”- estaríamos asumiendo tácitamente que una única mirada sobre un niño puede caracterizarlo en forma exhaustiva y minuciosa como “buen estudiante”, “exitoso”, “fracasado”, etc.

Muchas veces hemos oído la crítica a las prácticas de “etiquetamiento” de los estudiantes. Esta precisión sobre “qué” específicamente estamos evaluando nos previene de esa deformación de la evaluación. Si construimos un juicio sobre un aspecto del desempeño del estudiante, aunque lógicamente lo interpretemos en contexto, estaremos más abiertos a identificar y comprender los logros y las dificultades de cada niño.

---

<sup>2</sup> Aun cuando esta distinción ancla en categorías aceptadas en la teoría “dura” de la evaluación (Brooke, 2008; Afonso, 2008; Hamel, 2009) puede decirse que el impacto de la evaluación guarda relación también con otros factores de contexto.

Ya desde las primeras expresiones curriculares en nuestro nivel de enseñanza existieron distinciones –a veces más “disciplinares”, a veces más “*child centered*”, etc.<sup>3</sup>– destinadas a reconocer, por ejemplo, aspectos sociales, emocionales, intelectuales y físicos; o bien saberes del orden social, natural, lingüístico o matemático, etc. El niño pequeño posee una mirada sincrética que amerita ser tenida en cuenta para la enseñanza, es cierto, pero a los efectos de la evaluación debe ser minuciosamente parcelada, pues de lo contrario se corre el riesgo de convertir la evaluación en un mecanismo de rotulación de individuos antes que en un modo de ponderar avances en los aprendizajes de los estudiantes y criterios de trabajo de los docentes. Como principio relevante a tener en cuenta, entonces: **es importante saber qué se está evaluando del estudiante y conocer las limitaciones y riesgos de evaluar “al estudiante” en su totalidad.**

Una nota adicional al respecto. Cuando evaluamos “la semana”, “la Unidad Didáctica” o el “cronograma” (agenda semanal de actividades), podemos estar implícitamente asumiendo como unidad de evaluación al estudiante en su totalidad si no especificamos el objeto evaluado. Sí podemos evaluar, por ejemplo, el desempeño de los estudiantes en el ámbito de la escritura y la lectura durante el desarrollo de la Unidad Didáctica “La Biblioteca”. En otras palabras: **el objeto de evaluación debe estar centrado en la selección y desarrollo de la estructura didáctica, utilización de recursos, desempeño docente, etc. o en aspectos específicos y bien definidos del aprendizaje de los estudiantes.**

#### Interrogantes para el análisis y la reflexión

- ✓ Definir bien hacia qué aspectos, problemas, saberes, etc. se dirige la evaluación ¿es suficiente para prevenimos de “etiquetar” a los estudiantes?
- ✓ ¿En qué otras situaciones (no formalmente evaluativas) se contribuye a dicho etiquetamiento?
- ✓ ¿Cómo juega la información que poseemos sobre nuestros estudiantes (su extracción social, por ejemplo, o su nacionalidad) en las prácticas espontáneas de evaluación que tienden al “etiquetamiento” y a la proliferación de estereotipos reduccionistas?

#### Un cuerpo de evidencias a partir del cual se obtiene información para evaluar

Decir “Santiago es poco participativo” puede ser una afirmación casual, producto de la percepción global y espontánea que tenemos de ese niño. Bien puede suceder que creamos que Santiago es poco participativo

<sup>3</sup> La oposición entre el currículum disciplinar y el currículum “centrado en el niño” puede profundizarse mediante la consulta del artículo *Sobre los hombros de gigantes: Explorando las tradiciones de la educación infantil*, de Bernard Spodek y Olivia N. Saracho, disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/Spodek-Saracho.pdf>

por la sencilla razón de que comprendemos menos sus intereses y le damos, en la sala, menos oportunidades de participar que a otros. La evaluación reflexiva sirve para no caer en ese tipo de trampas. Y aquí “reflexivo” no significa “pensativo”, sino abiertos a la existencia de una realidad que no es visible desde la mirada cotidiana que se sustenta en rituales y hábitos de la práctica, y a la que es posible (y deseable) acceder mediante estrategias más agudas de observación y análisis (Brailovsky, 2004). Es decir que lo que sucede en la sala no es totalmente “transparente”: hace falta mirar la realidad cotidiana con algún tipo de lente conceptual para identificar y analizar determinados fenómenos, para crear y combinar categorías para comprenderlos, para construir hipótesis descriptivas o explicativas, para reconocer, en fin, que la sala aloja complejidades que no se ven a simple vista. Para saber que no somos omnipresentes ni omniscientes.

Por lo anterior, la evaluación debe basarse en algún dato de la realidad que no sea discrecional, sino razonablemente objetivo: tal es la naturaleza de la evidencia, del dato. Evaluar con base en evidencias demanda sospechar de nuestra percepción cotidiana: he ahí el carácter reflexivo de la evaluación.

Esto no significa que no vaya a asumirse una cosmovisión, una ideología, un marco teórico, o un sistema de creencias determinado para analizar esos datos. Pero es recién en esa segunda instancia, en el análisis del dato, donde aparece el sesgo del evaluador. La realidad debe poder ser objetiva, es decir, describir acciones, conductas o situaciones, sin emitir juicios de valor, los cuales se pondrán en juego en un momento posterior de la evaluación. El niño escribe o no escribe su nombre, salta o no salta en profundidad, reconoce o no reconoce numerales, se muestra o no se muestra interesado en una propuesta grupal pensada para él, y que lo incluye. Y es para resguardar esa dosis de respeto por la realidad empírica, siempre dispuesta a sorprendernos, que la evaluación se basa en evidencias.

### **Interrogantes para el análisis y la reflexión**

Pensemos en nuestras propias prácticas de evaluación de los estudiantes. Leamos nuestros informes e intentemos constatar:

- ✓ ¿En qué medida las afirmaciones allí contenidas están fundadas en evidencias, registros específicos, pruebas materiales?
- ✓ ¿Cómo hemos llegado a construir esas afirmaciones acerca de nuestros estudiantes?
- ✓ ¿Existen valoraciones que sostenemos internamente pero consideramos poco apropiado escribir en el informe? ¿Cuáles son? ¿Por qué las juzgamos impropias de ser comunicadas?

**Cada uno de usted va a presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)**

**✚ Una práctica indagatoria o experiencia problematizadora de la realidad, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos.**

Aquí aparece una distinción acerca de lo que habíamos anticipado como sutiles bifurcaciones al interior de las definiciones de evaluación. Consideramos pertinente retomar aquí algunas consideraciones expresadas en el Diseño Curricular de la Educación Inicial (pp .28-29):

➤ Si la evaluación es concebida desde una mirada instrumental, y se define como obtención de información (acerca del estudiante) para compararla con lo esperado - definición que coincide con casi todas las que se ofrecen en los libros y manuales sobre evaluación, las preguntas que pueden surgir de allí son del tipo de:

- ¿Cómo ha de obtenerse esa información? ¿Observaciones con registro, pruebas, análisis de producciones de los estudiantes?
- ¿Qué información ha de buscarse, con qué justificación?
- ¿Cuál es la unidad de análisis?
- ¿Con qué criterio se ha de realizar la comparación?
- ¿Cómo se define lo esperado? ¿En función de una media (evaluación normativa), en función de un criterio establecido (criterial) o en función del progreso entre dos momentos? (Ravela, 2003; Nevo, 1997).

➤ Si, en cambio, se trata de una perspectiva según la cual evaluar es instalar en la experiencia escolar dispositivos destinados a problematizarla, y donde no se trata tanto de comparar evidencias con un referente como de analizar desde un marco teórico coherente, las preguntas posibles son otras: instalar es diferente de “aplicar”; implica una incorporación funcional que aleja la evaluación de su concepción como medición (Santos Guerra, 2000).

También tiene sus implicancias hablar de la experiencia escolar (y no del estudiante) como objeto de la evaluación, concebida ésta como un espacio de inherente conflictividad que es preciso atravesar de dispositivos destinados a problematizarla, pues no se trata de optimizar el funcionamiento de un mecanismo montado racionalmente, sino de desnaturalizar estructuras que trascienden a los propios sujetos (Brailovsky, 2004).

Ambas perspectivas son instancias necesarias que agregan valor a las prácticas de evaluación: es tan importante la base empírica como la sensibilidad política y subjetiva, es tan riesgoso caer en el juicio rápido sin soporte en los datos, como en el tecnicismo.

Cuando evaluamos, estamos “poniéndole nombre” a la experiencia de nuestros estudiantes. Es toda una responsabilidad. Ya sea que lo hagamos practicando una comparación entre las evidencias que ellos nos

ofrecen y un marco de referencia, o bien un análisis comprensivo de las mismas, esa responsabilidad demanda ser asumida con competencia, y con respeto hacia quienes confían en nuestra enseñanza.

### **Tres formas de evaluar: promedio, criterio y progreso**

La idea muy consensuada de que evaluar es comparar se basa en la existencia de criterios - en general, previos a la evaluación- contra los que se contrasta la evidencia a valorar. Es en ese sentido (y no en el de la comparación entre individuos, por ejemplo) que se formula esta definición de lo evaluativo como práctica que “compara”. Sin embargo, el referente puede ser construido de diferentes maneras, y dependiendo de cómo sea concebido, la evaluación asume distintas formas. Veamos algunos ejemplos:

#### **Ejemplo 1**

La maestra conduce un diálogo grupal al inicio de la jornada. Tres o cuatro niños hablan todo el tiempo y quieren contar lo que hicieron el fin de semana. Levantan ávidamente la mano para obtener permiso para hablar, y lo van haciendo, uno a uno. La maestra anotará luego en los informes de esos niños: “se muestra muy participativo en el marco de los debates grupales, donde gusta de compartir su experiencia con sus pares y la docente”.

#### **Ejemplo 2**

La maestra pide a un niño que la acompañe a la dirección a ver los libros que se han comprado para la biblioteca. Ya de regreso en la sala, le pide que la ayude a contar a los demás esa novedad. En distintos momentos de la semana, buscará ocasiones de compartir información con algunos niños para luego pedirles que la acompañen en el relato frente al grupo. Tras cada experiencia de este tipo, hace un breve registro por escrito que luego usará para volcar en sus informes individuales.

#### **Ejemplo 3**

La maestra revisa las carpetas de producciones de los chicos y rescata dos o tres trabajos de comienzo del año y otros tantos del mes de octubre. Dedicar varias horas a analizar y comparar los primeros con los segundos y ponderar los avances y cambios.

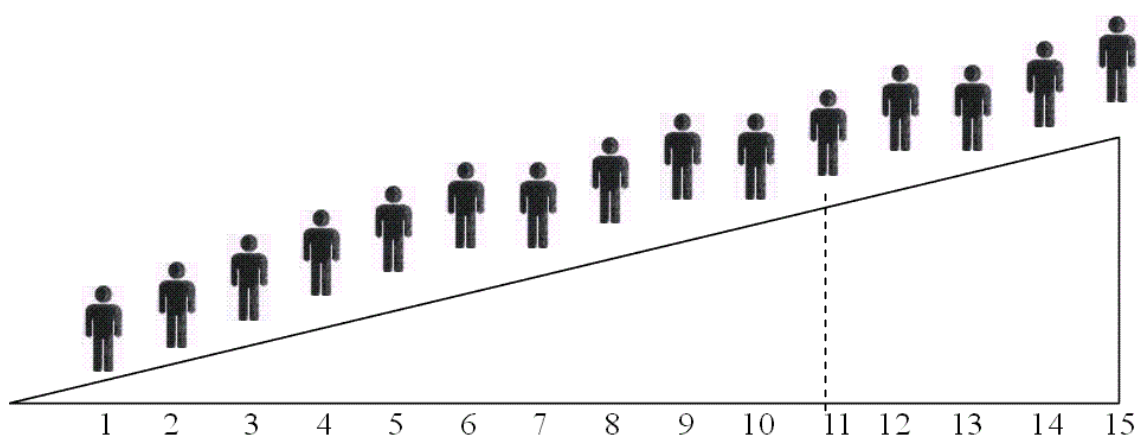
Como muestran los ejemplos, los modos de concebir el referente (y los modos de evaluar que de allí se desprenden) son al menos tres. **En un primer caso**, el referente para evaluar al individuo es el grupo total. Cuando sucede esto, se evalúa para comparar el “rendimiento” o el “desempeño” de un estudiante con el desempeño *promedio* de los demás. Dicho desempeño puede expresarse en respuestas a un examen tanto

como en capacidad de espera de turnos, sociabilidad, presencia de ciertos comportamientos, etc. es decir que se trata de una categoría absolutamente aplicable a lo que habitualmente entendemos por evaluación en Educación Inicial. Este modo de evaluar sirve para saber quién sobresale y quién está atrasado, más allá de cuánto sepan, cuánto hagan o cuánto muestren.

**El segundo tipo de evaluación** construye un referente antes de evaluar y somete a él cada caso, como una regla que se debe cumplir. En otras palabras, se decide cuáles son los distintos tipos de desempeño posibles (por ejemplo: los niños harán un garabato, o bien harán un garabato y lo nombrarán, o bien harán un “renacuajo”, o bien dibujarán una figura humana completa elemental, o bien lo harán con muchos detalles...) y se construirá con esas posibilidades algún tipo de escala con “casilleros” entre los que se repartirá la evidencia, para realizar la comparación entre lo que han mostrado los niños y los criterios previos. Este modo de evaluar sirve para saber “cuánto saben” respecto de las expectativas generales previas, o cuánto pueden hacer o cuánto se aproximan los estudiantes a los desempeños esperados.

**El tercer tipo de evaluación** según el modo de concebir la comparación con un referente es la llamada “evaluación de progreso”. Supone tomar como referencia un desempeño previo del mismo estudiante para ponderar los avances. Demanda, claro, tomar evidencias dos veces: la distancia entre el “antes” y el “ahora” es lo que se evalúa. Este modo de evaluar sirve para saber cuánto se ha progresado, y valora el cambio, el proceso, por sobre el resultado neto.

Para clarificar la diferencia entre estos tres modos de evaluar, considérese el siguiente ejemplo: un grupo de personas sube una rampa, y a igual tiempo, los distintos sujetos avanzan diferentes alturas:



El desempeño en esta actividad genérica representa desempeños posibles en cualquier actividad de resultados visibles, y procesos que involucran distintas variables. Lo primero que se observa es que hay sujetos que quedaron cerca de la salida, otros que se ubican en distintas posiciones a lo largo de la rampa y también quienes alcanzaron el nivel máximo. Analicemos esta escena desde las tres perspectivas:

- En el primer caso, como el referente para evaluar al individuo es el grupo total, se considera exitoso al que logró un mejor desempeño que los demás. Si hubiera que calificar numéricamente a los 15 sujetos, entonces, la calificación máxima sería para el N° 15 y la mínima, para el N° 1.

Pero ¿Qué hubiera sucedido si el mejor desempeño al que se aspiraba en términos de la altura alcanzada hubiera sido establecido de antemano y coincidiera con el del sujeto N° 11, por ejemplo? En ese caso, éste merecería una calificación máxima. Cabe preguntarse entonces por qué si el sujeto N° 11 tuvo el mismo desempeño objetivo en ambos casos, su posición respecto de los demás le arroja una valoración intermedia en el primer caso y una nota máxima en el segundo. La respuesta es sencilla: la evaluación “de promedio” no sirve para ponderar logros objetivos, sino para comparar sujetos entre sí.

Los profesores lo hacen permanentemente cuando leen todos los exámenes y luego califican con diez al mejor y con un aplazo al peor. En la Educación Inicial, este tipo de evaluación tiene lugar cuando, por ejemplo, definimos como “poco participativo” a un niño que está inmerso en un grupo donde otros niños participan mucho, mientras que en otro contexto, donde su “grado de participación” fuera relativamente mayor que el de otros, recibiría una valoración contraria, como se ha mostrado en un ejemplo anterior.

- Para el segundo tipo de evaluación el análisis es diferente. Previamente a la salida de los sujetos por la rampa, definimos cuánto es lo mínimo aceptable. Digamos, por ejemplo, que exigiremos a todos que al menos alcancen la posición N° 11 de la rampa. En ese caso, la expectativa la cumplen los sujetos N° 11 al N° 15. En cambio, si la expectativa fuera que todos llegaran hasta el nivel máximo, sólo el N°. 15 lo habría logrado. El resultado, al medirse con un criterio previo, es absolutamente independiente del rendimiento de los demás. La evaluación de criterio se preocupa por detectar cuánto y cómo el estudiante sabe, puede, etc. La posición de la línea que divide el desempeño suficiente del insuficiente (que podríamos llamar el “nivel”) es una decisión del maestro.

- El tercer tipo de evaluación, la “evaluación de progreso”, analizaría esta escena teniendo en cuenta el punto de partida. Si el sujeto 15 partió del puesto que en la imagen ocupa el sujeto 12, por ejemplo, su avance ha sido escaso respecto del sujeto 8, que comenzó en la SALIDA. Lo que se mide es el progreso, el cambio, independientemente de la posición final.

Lógicamente, en la Educación Inicial, donde tendemos a valorar la experiencia y el ajuste a los objetivos antes que los logros individuales en términos puramente competitivos, la evaluación de progreso y la de criterios se adecuan en forma mucho más fluida a nuestras filosofías educativas que la de promedio.

### Interrogantes para el análisis y la reflexión

- ✓ ¿Con qué tipo de evaluación nos sentimos más identificados: la que toma como referente el “promedio” grupal, los criterios prefijados o el progreso?
- ✓ ¿Cuál tiene más afinidad con la edad y características de nuestros estudiantes y con la filosofía educativa del Nivel de la Educación Inicial?
- ✓ Hagamos una lista de cinco estrategias frecuentes de evaluación que hayamos utilizado en nuestro trabajo cotidiano y sometamos esa lista a la pregunta: ¿de qué tipo de evaluación se trata: de promedio, de criterio o de progreso? ¿Coincide nuestra afinidad con nuestra práctica?

**Cada uno de usted va a presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)**

## TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL

Se ofrecen tres consignas para que ustedes elijan las que cren más apropiadas para su contexto, sus posibilidades o sus preferencias, pero sólo es necesario desarrollar dos de ellas.

**1. Diseñar e implementar una encuesta entre los docentes de la institución para indagar en sus concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes.** Al hacerlo, tener en cuenta que se indague en los aspectos pedagógicos y también en las cuestiones de orden político e institucional, en los sentidos de las prácticas. Metodológicamente, tenga en cuenta que preguntas del orden de “¿Qué cree que sucedería si...?” o “Dada la siguiente situación... ¿qué solución cree que sería la más acertada...?” suelen ser más eficaces para recabar opiniones y creencias que las preguntas directas (“¿Qué piensa usted sobre...?”).

**2. Enviar por cuaderno a los padres una pregunta acerca del aprendizaje de sus hijos, o bien acerca de la evaluación; por ejemplo: “¿Qué crees que tu hijo ha aprendido este año (o el año pasado) en el Jardín?”.** Al analizar las respuestas de los padres, tratar de reconocer en qué medida se distingue entre cuestiones de desarrollo y cuestiones de aprendizaje; en qué medida se hace referencia a lo que nosotros reconocemos como prácticas de evaluación, y qué tipo de conocimientos, destrezas o competencias reconocen los padres como logros escolares de sus hijos.

**3. Elaborar un decálogo que contenga diez afirmaciones (al estilo de una expresión de certezas provisionarias) acerca de las prácticas de evaluación en la institución.** Para arribar a ellas, puede proponerse a los docentes de cada sala que elaboren algunas afirmaciones para que luego se socialicen grupalmente y se consensúe el decálogo institucional.

En los tres casos, el producto de la experiencia debe expresarse en un texto de elaboración colectiva que contenga al menos 1) una descripción minuciosa de la información obtenida (encuesta a docentes, consulta a los padres o aportes de cada docente al decálogo) y 2) no menos de cinco ítemes de análisis, producto de la discusión grupal.

**ESTE TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL Nº 1 DEBERÁ SER ENVIADO AL TUTOR  
CORRESPONDIENTE EN LA FECHA INDICADA EN EL CRONOGRAMA GENERAL: 19-07-11  
Les solicitamos tener en cuenta los requerimientos estipulados en el instructivo para los Trabajos  
Prácticos Institucionales.**

## Bibliografía citada y de referencia

- AAVV (2005). La diversidad en el aula de la posmodernidad. En *e-Eccleston Estudios sobre el nivel inicial*, 1 (3). Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/portadarevista2.htm>
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. Em *Sisifo / revista de ciências da educação* · Nº 9, 57-70. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apel, J. (1995). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Bonadero, M. (s/f). *La mirada infinita del docente*. Entrevista. Proyecto Antes de Ayer. Infancia en Red. Recuperado el 1 de abril de 2011, de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/165>
- Brailovsky, D. (2004). Desarmando la máquina imperfecta, herramientas de evaluación e investigación en el Nivel Inicial. En *0 a 5: la educación en los primeros años*. Novedades Educativas, Nº 59. Buenos Aires.
- Brooke, N. (2008). Responsabilização Educacional no Brasil. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, Nº 1, 93-109.
- Denies, C. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquet.
- Genishi, C. (ed.) (1992). *Ways of Assessing Children and Curriculum: stories of early childhood practice*. New York, USA: Teachers College Press, Columbia University.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, USA: A. P. C.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Nivel Inicial (2004). *Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos de Nivel Inicial*. Documento inicial Nº 1/2004. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de [http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capitacion/documentoscirculares/2004/aportes\\_para\\_repensar.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capitacion/documentoscirculares/2004/aportes_para_repensar.pdf)

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/CORDOBA%20-%20Propuesta%20Institucional%20de%20Retencion%20e%20Inclusion.pdf>
- Hamel, R. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. En *Revista guatemalteca de educación*, 1(1), Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala.
- Lirón Ruiz, Y. (2010). La evaluación en la escuela infantil y en otros ámbitos de atención a la infancia: fines, funciones y tipos; procedimientos e instrumentos. Importancia de la evaluación inicial. La observación. Información a las familias y/u otros agentes. Metodología de la investigación-acción. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 2, N° 14. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/ylr.htm>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, Alicia R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. México DF: Siglo XXI.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Pérez Juste, R. (2000). *La Evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas*. Ponencia en XXI Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, P. (2003). *El uso de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje para la mejora de la enseñanza*. Conferencia en VII Congreso Nacional de Educadores, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluar es comprender: de la dimensión técnica a la dimensión crítica*. En Boggino y Avendaño (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (1999). *El juego y la educación infantil: un espacio entre dos culturas*. Ponencia en II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2004). *El Proceso de Investigación*. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Spakowski, E. y otros (1998). *La Organización de los Contenidos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Colihue.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.