

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

CARRERA PROF. y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Sede Comodoro Rivadavia



Tesis de Licenciatura

Análisis de las Prácticas Evaluativas en el Nivel Inicial. Un estudio sobre las características que asumen en el Segundo Ciclo en dos ENI de Comodoro Rivadavia.

Autora: Est. Viviana Carolina Soria

Dirección de tesis: Dra. Graciela Iturrioz

Dedicatoria

A mi compañero de vida, mi gran amor, quien me sostiene y acompaña en cada paso, en cada proyecto que sueño. Quien es pilar y sostén para transitar la vida, quien me alienta a continuar desafiándome. ¡Gracias por alivianar este camino!

A mis hijas, las luces que me guían e iluminan con el amor más puro. A quienes demuestro, que los sueños se cumplen y el esfuerzo, siempre las llevará a grandes destinos. ¡Gracias por su infinita paciencia y comprensión!

A mis padres, hermanos y sobrinos. A quienes están a mi lado para celebrar mis logros, y quienes se adelantaron en este camino, pero viven en mí y en los recuerdos que nos acompañan.

A mi familia multitudinaria, por las palabras de aliento y la confianza.

A mis amigas incondicionales de la vida, con quienes comparto una amistad que nos vio crecer juntas. A “los mismos de siempre”, mis amigos, mi familia por elección. Con quiénes compartimos momentos maravillosos y otros, que nos unieron mucho más.

A Yani, mi prima, mi hermana de la vida, por el gran proyecto compartido durante años: nuestro Taller Recreativo, que forjó en mí el más profundo amor por las infancias.

A mis compañeros universitarios, que me recibieron con tanto cariño y fueron mi red de apoyo en estos años de estudio. En especial a Ceci, mi amiga, siempre presente, con palabras y gestos. Quien me acompaña y me impulsa en todo momento.

A Graciela, mi directora de tesis, quien me ha guiado y acompañado en este proceso de formación maravilloso. Expreso un profundo agradecimiento, por su compromiso, dedicación y tiempo invertido en las constantes revisiones.

A las instituciones que me recibieron para desarrollar el trabajo de investigación. Mi gratitud por la disposición y el cariño, tanto de docentes y directivos.

Agradezco inmensamente haberme formado en la UNPSJB. Un espacio abierto a la comunidad que alberga a miles de estudiantes con sueños y proyectos por cumplir. ¡Gracias por ser un espacio de formación público, gratuito y de calidad!

Y a todos los docentes, que me acompañaron en los espacios de formación a lo largo de mi trayectoria académica

Índice

Carátula.....	1
Dedicatoria	2
Índice de títulos y subtítulos	3
Resumen	5
Capítulo I: Introducción y definiciones acerca de la tesis	7
1. Origen y delimitación del problema	13
2. Objetivos	13
3. Estado del arte.....	13
Capítulo II: Conceptos Teóricos	21
1. Conceptos acerca del problema de investigación	21
2. Conceptos acerca de lo metodológico	38
Capítulo III: Análisis e interpretación	42
1. Material empírico.....	42
1.1. Concepciones sobre la evaluación en NI.....	42
1.2. La evaluación como practica planificada.....	43
1.3. Instrumentos de evaluación y registro de resultados.....	43
1..4. Acuerdos intrainstitucionales con las familias respecto a la permanencia de los/as niños/as en NI.....	51
1.5. El trabajo directivo en temas de evaluación de los aprendizajes.....	52
1.6. Contenidos de la evaluación en NI.....	54
1.7. Demanda de capacitación sobre evaluación en NI.....	56
1.8. El legajo en la evaluación en NI.....	57
1.9. Condiciones de ingreso de niños/as a NI.....	59
1.10. Evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones.....	59
1.11. Actividades de aprendizaje – actividades de evaluación	63
1.12. La articulación curricular y la evaluación.....	65
1.13. Decisiones docentes en el marco de la modalidad de acreditación del NI.....	66
1.14. Evaluación a partir del desarrollo de capacidades en niños en NI.....	67
1.15. Las familias y la evaluación en NI.....	67
1.16. Experiencias en la construcción de criterios de evaluación.....	68
Capítulo IV: Análisis e interpretación del material empírico	73

1.Introducción al capítulo.....	73
2.Categorías de análisis.....	73
2.1. La polisemia del concepto de evaluación en NI y sus consecuencias en las prácticas evaluativas.....	73
2.2. La temporalidad y especificidad curricular de la evaluación en NI: criterios y contenidos para cada momento.....	75
2.3. Instrumentos y registros de recolección de evidencias de aprendizajes...	79
2.4. El informe narrativo como medio de comunicación privilegiado en la evaluación de los aprendizajes en NI.....	82
2.5. Impacto de la normativa que rige al NI en las representaciones de los docentes sobre sus prácticas evaluativas	83
2.6. El rol de las familias en el proceso evaluativo.....	86
Capítulo V: Conclusiones y proyecciones finales	88
1.Presentación.....	88
2.Conclusiones y proyecciones.....	88
Referencias bibliográficas.....	96
Anexo	99
Anexo 1: Entrevistas	100

Resumen

El Nivel Inicial es el primer tramo del sistema educativo. A través de una propuesta de enseñanza integral tiene como objetivo promover aprendizajes que permitan a los/as niños/as conocer y comprender el mundo que los rodea.

En este Nivel educativo, respecto a la evaluación de los aprendizajes, no se emplea una lógica “certificante”, como en los demás niveles de enseñanza. Las prácticas evaluativas presentan ciertas particularidades ya que el Nivel Inicial se enmarca bajo el régimen de promoción automática. En este sentido, la presente investigación pretende analizar las características de las prácticas evaluativas en el Nivel Inicial, en el marco de las prescripciones curriculares y tradiciones institucionales.

Para ello, se adopta un enfoque cualitativo utilizando la metodología de la Teoría Fundamentada, que permite la codificación y análisis de diversos materiales empíricos, como planificaciones didácticas, evaluaciones diagnósticas, informes pedagógicos y entrevistas. Este análisis tiene como objetivo generar conocimientos sobre el desarrollo de las prácticas evaluativas en este Nivel educativo, destacando las particularidades que surgen en el contexto de promoción automática.

Palabras claves: Nivel Inicial. Evaluación. Prácticas docentes evaluativas. Currículum en acción

Abstract

The Initial Level is the first stage of the educational system. Through a comprehensive teaching approach, it aims to promote learning that allows children to understand and understand the world around them.

At this educational level, the assessment of learning is not based on a "certifying" approach, as is the case at other educational levels. Assessment practices have certain specificities, as the Initial Level is framed under the automatic promotion regime. In this sense, this research aims to analyze the characteristics of assessment practices at the Initial Level, within the framework of curricular requirements and institutional traditions.

To this end, a qualitative approach is adopted using the Grounded Theory methodology, which allows for the codification and analysis of various empirical materials, such as teaching plans, diagnostic assessments, pedagogical reports, and interviews. This analysis aims to generate knowledge about the development of

assessment practices at this educational level, highlighting the specificities that arise in the context of automatic promotion.

Keywords: Early Childhood Education. Assessment. Assessment Teaching Practices. Curriculum in Action

Capítulo I. La Tesis

Introducción

La presente tesis de grado de la carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco con sede en Comodoro Rivadavia, pretende estudiar las características que adquieren las prácticas evaluativas en el Nivel Inicial -de aquí en adelante NI-. Dicha investigación se llevará a cabo en dos Escuelas de NI de la zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Como es sabido, el NI es el primer eslabón del sistema educativo y marca los cimientos para recorrer los siguientes tramos del sistema educativo. De allí, la importancia de este Nivel y la responsabilidad del mismo respecto a brindar una propuesta de educación integral a los niños, que además de ofrecerles conocimientos socialmente significativos, es decir, saberes o formas culturales que les permitan formarse como sujetos sociales también les brinde un espacio para forjar experiencias y vínculos con pares y adultos.

Las razones que orientan el presente estudio han sido, desde una postura personal, el interés en las infancias y en las experiencias de aprendizajes que brinda el NI a los niños, como el primer tramo de la educación formal.

En este sentido, la presente investigación pretende conocer cuáles son las características que asumen las prácticas evaluativas en un Nivel educativo donde no existen las calificaciones como en otros niveles educativos del sistema y además, este Nivel se rige por la promoción automática, que considera que las trayectorias escolares de los/as niños/as no podrán ser alteradas bajo la idea de permanencia o repitencia; sólo es condición para el pasaje dentro del Nivel que los/as niños/as cumplan con la edad cronológica.

En el Capítulo I se presenta la introducción y definiciones acerca de la tesis, sus objetivos, contextualización y se expone el estado del arte en el que se detallan investigaciones relativas al tema de esta investigación.

El Capítulo II precisa un encuadre teórico que desarrolla los conceptos centrales que sostienen la investigación. A su vez se presenta el abordaje metodológico adoptado para la recopilación y análisis del material empírico.

El Capítulo III detalla los datos empíricos del trabajo de campo, los cuales han sido sistematizados y presentados en categorías de análisis.

El Capítulo IV retoma el material empírico obtenido en el estudio de campo y presenta un análisis e interpretación desde conceptos teóricos trabajados y otros que reclama el material empírico, en el marco del enfoque metodológico adoptado.

El Capítulo V presenta las conclusiones de nuestro estudio y posibles proyecciones.

Contextualización

La conformación del NI en Argentina remite a hablar del nacimiento del “Jardín de Infantes”. El mismo estuvo atravesado por debates filosóficos-psicológicos, pedagógicos-didácticos e ideológicos-políticos, que avalaron o cuestionaron su legitimidad institucional. A lo largo de su historia, existieron distintas perspectivas que pretendieron educar a la primera infancia, vinculadas al “cuidado” de los niños, relacionadas al asistencialismo e higienismo. En la actualidad, se concibe al “Jardín de Infantes” como una institución escolar con fines pedagógicos que atiende a los lineamientos de las políticas educativas del momento social-histórico-político.

Hoy se reconoce que la Educación Inicial es un derecho de los más pequeños y una responsabilidad indelegable de los adultos para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo integral de los/as niños/as y se reconoce la necesidad, desde su nacimiento, de ser cuidados, educados, de recibir afecto y calidez; atendiendo a las identidades de las culturas de los contextos socio históricos, por lo que la crianza, la enseñanza y el cuidado son clave en esta franja etaria. En este sentido, el NI pretende ofrecer una propuesta de educación integral para los/as niños/as ya que, en edades tempranas, el ambiente social, cultural, estético, físico se presentan como un universo a descifrar.

La Educación Inicial tiene como amplia finalidad la alfabetización, entendida en sentido amplio -no sólo como el aprendizaje de la lectura y la escritura-, sino como un proceso que permite comprender y producir significados. En este sentido, abarca el proceso de construcción y reelaboración de los elementos culturales, a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados. Al mismo tiempo que los/as niños/as se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo -alfabetización cultural- es necesario fortalecer las posibilidades de establecer vínculos con los/as otros/as, con los adultos y pares, para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros/as, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser

cada vez más autónomo. Es decir, es necesario enseñar contenidos vinculados con el desarrollo personal y social (Soto y Violante, 2010).

La Educación Inicial es el primer nivel del sistema educativo. Su estructura actual fue definida en el año 2006 por la Ley de Educación Nacional N°26206. Ésta reconoció al Nivel como una unidad pedagógica para los niños de 45 días a cinco años inclusive (art.18), que comprende al Jardín Maternal (45 días a dos años) y el Jardín de Infantes (tres a cinco años). En el año 2014, en el marco de la Ley de Educación Nacional N°27045 se modifican algunos de los artículos de la Ley anterior. Entre ellos, se establece la obligatoriedad de las salas de cuatro y cinco años a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales. Asimismo, la presente Ley señala la obligación del Estado Nacional y los provinciales respecto a universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres años, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población.

A lo largo de la historia, se han propuesto diversas políticas destinadas a construir modelos de escolarización centrados en la importancia de las trayectorias escolares de los/as niños/as. En este contexto, en el marco de las políticas educativas, a partir de la Resolución CFE N°174/12 se ha intentado una planificada y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los/as niños/as, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad, en pos de mejorar sus trayectorias escolares.

Respecto al NI se plantea que las trayectorias de los/as niños/as no podrán ser alteradas bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo que el pasaje de un año/sala/sección dentro del Nivel, sólo exige el requisito de tener la edad cronológica para ello. Por otro lado, señala que los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los/as niños/as para acceder al Nivel Primario. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los/as niños/as para garantizar la trayectoria escolar (inciso 16).

Como plantea el Diseño Curricular de NI de la Provincia de Chubut (2013) se considera que este Nivel propone un régimen de promoción directa, donde se deben acreditar también saberes establecidos en el mismo, siendo responsabilidad institucional el logro de los propósitos formativos del Nivel.

En este sentido, el Diseño Curricular -en adelante DC- retoma la Res. CFE N°174/12 que propone las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el

aprendizaje y las trayectorias escolares, en el NI, Nivel Primario y Modalidades, y su regulación” y para el NI se propone el ingreso de un/una niño/a a una sala del Nivel, correspondiente a su edad cronológica, y a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo (inciso 12). También se plantea el momento de ingreso a la escuela primaria, sin que el requisito de obligatoriedad de sala de cinco años sea impedimento para ello.

Bajo estos términos pareciera que debiera revisarse el papel de la evaluación en el NI al tratarse de un Nivel educativo, que, a diferencia de los otros niveles de enseñanza, presenta una diferenciación visible respecto a las prácticas de evaluación. Entre otras distinciones cuya naturaleza se precisarán en el marco del presente estudio, podemos visibilizar algunas tales como la no existencia de un sistema estandarizado de calificaciones numéricas. No existe ni el boletín, ni la libreta como tampoco es necesario calificar a los estudiantes.

Por lo antedicho, podemos decir que son varias las motivaciones que nos llevan a pensar en la importancia de estudiar las prácticas de evaluación en este Nivel educativo. En primer lugar, porque desde una perspectiva didáctica la evaluación es un componente de la enseñanza que aporta información para la toma de decisiones y los datos recabados han de permitir redireccionar la intencionalidad de los actos de enseñanza y reorientar la práctica pedagógica, en un espacio y tiempo inmediato y concreto. En segundo lugar, porque la evaluación, en sentido amplio, puede caracterizarse como un proceso que permite emitir un juicio de valor respecto a la información que se ha recogido (en relación con un atributo, un rasgo, un conocimiento, un aprendizaje) en función de criterios establecidos previamente. La información que se obtiene a partir de la evaluación debe resultar de utilidad para los/as docentes, permitiendo diferenciar niveles de calidad en el aprendizaje, identificar errores y sus posibles causas, y reconocer las diferentes etapas del aprendizaje. En tercer lugar, porque permite dar cuenta de los progresos que está realizando el alumno en relación con las propuestas de enseñanza del docente; los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje.

En torno a lo antedicho, la presente investigación pretende generar aportes en el campo de la Didáctica del NI, contribuir a procesos de pensamiento y reflexión en torno a las prácticas de evaluación y procura conocer los fundamentos que orientan las decisiones y acciones de los docentes al momento de evaluar y generar nuevos conocimientos, que permitan abrir nuevas puertas para los debates acerca de la temática abordada.

Con la finalidad de iniciar el trabajo que se expone, se realizó un estudio exploratorio que posibilitó acercarse a este problema de modo inicial y reconocer ideas y aproximaciones que acompañen a la construcción de los objetivos del trabajo y permitan problematizar el tema de investigación. Para ello, se eligieron dos ENI de la zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia y se acordaron entrevistas con ambas directoras de las instituciones.

Con el fin de recabar información que diera cuenta del debate actual respecto a las prácticas de evaluación en este Nivel, en un primer acercamiento, se realizaron entrevistas de manera personal. Estas entrevistas fueron desarrolladas en torno a los siguientes ejes:

- consideraciones acerca de la evaluación dentro del Nivel;
- formas que adquieren las prácticas de evaluación;
- medios de comunicación para informar la evaluación;
- instrumentos de recolección de información;
- consideraciones respecto a la Res. CFE N°174/12, según la visión de los directivos.

A continuación, se presentan los datos obtenidos recogidos de las entrevistas y se efectúan en base a aquellos “hallazgos” más notorios que los directivos dieron a conocer.

1-Reconocen que la evaluación es fundamental. Es el instrumento que tienen para recopilar información y tomar decisiones sobre la enseñanza y no puede estar ausente.

2-Respecto a las prácticas evaluativas reconocen que son en sí mismas una problemática recurrente en el Nivel y genera preocupación la falta de capacitación a los docentes por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. La última capacitación¹ se realizó en el año 2018 y sólo podían participar dos miembros por institución. Consideran que la formación respecto a evaluación en NI, podría permitir lograr otros métodos y formas de evaluar (ejemplo de ello, rúbricas de evaluación).

¹ Perspectivas actuales para evaluar los aprendizajes en la Educación Inicial. Ministerio de Educación Gobierno de Chubut. Dirección General de Educación Inicial -ME . Prof. y Lic. Pablo Jesús De Battisti. Com. Riv.2018

3-Se demanda documentación que sistematice la evaluación en NI. Se reconoce que no hay mucha experiencia en evaluación formal sobre los aprendizajes de los/as niños/as en el Nivel. Se pretende un documento que esté al alcance de todos los docentes, de manera que puedan consultarlo y situarlo en sus prácticas de enseñanza.

4-Se considera que al no contar con un documento que sistematice cómo debe evaluarse en NI, no todos los docentes manejan los mismos criterios de evaluación. Esto impide identificar dificultades y/o avances.

5-Observan distintas concepciones acerca de la evaluación por parte de las docentes y distintas formas de evaluar. Señalan que esto puede estar relacionado con su formación profesional y con las formas de trabajo en otras instituciones. Sostienen que las prácticas de evaluación, muchas veces, quedan libradas a experiencias individuales.

6- Resaltan la importancia del trabajo constante del equipo directivo respecto al proyecto institucional que guía y orienta a las docentes, con respecto a las prácticas de evaluación.

7-Consideran la observación como el instrumento comúnmente utilizado para recolectar evidencias de aprendizajes. Demandan el empleo de otros instrumentos que guíen la misma y la importancia que las docentes determinen “momentos” o “cortes” para evaluar los aprendizajes.

8-Sostienen que el medio para comunicar la evaluación a las familias es el informe pedagógico, pero no es el instrumento ideal, desde sus experiencias. Indican que hay dificultades por parte de los/as docentes respecto de lo que debe plasmarse en esos informes.

De esta manera, a partir de los datos arrojados por las fuentes entrevistadas y de las inquietudes personales que ha generado este tema, podemos detectar determinados problemas que se detallan a continuación.

En primer lugar, que al tratarse de un Nivel de promoción automática y al no existir un documento que oriente acerca de las formas de evaluar en este Nivel educativo, podría pensarse que los/as docentes no consideran los mismos criterios de evaluación y que sus prácticas se vinculan más con experiencias individuales y de formación. En segundo lugar, la capacitación que brinda el Ministerio de la Provincia de Chubut respecto a la evaluación en NI es escasa y cuando se realiza, no todos los miembros del plantel docente pueden acceder a ella, perdiéndose la oportunidad de actualizar su formación al respecto. En tercer lugar, también existen distintas concepciones en los/as docentes acerca de la evaluación que pueden incidir en las formas de evaluar y en los instrumentos que se

emplean para hacerlo, presentándose asimismo dificultades en la confección de los informes pedagógicos que se utilizan como medio de comunicación de la evaluación de los/as niños/as, a las familias.

A partir de lo indicado, podemos plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Qué sucede en nuestras salas de NI en relación a las prácticas de evaluación? ¿Cómo se considera a la evaluación dentro del Nivel? ¿Cómo se evalúa y que se evalúa, teniendo en cuenta los significados que tienen las docentes acerca del tema? ¿Qué consideran las docentes que se debe evaluar? ¿Qué criterios prevalecen en las prácticas de evaluación en este Nivel? ¿Cómo definen las prácticas de evaluación los docentes? ¿Qué instrumentos prevalecen para la evaluación? ¿Se planifican las actividades evaluativas? En relación a la promoción automática que propone este Nivel educativo ¿se han modificado las propuestas pedagógicas respecto a la evaluación? ¿Qué sucede con los procesos de construcción de conocimiento de los niños? ¿Se han invisibilizado los aprendizajes? ¿Hay coherencia entre enseñanza y evaluación?

Del análisis precedente, se define el problema que interesa abordar en el presente Trabajo Final y se enuncia a continuación.

Acerca de la Tesis

1.Problema de Investigación: ¿cuáles son las características que adquieren las prácticas evaluativas en Segundo Ciclo del NI bajo los términos de la normativa vigente y las tradiciones propias del mismo?

2. Objetivos

Objetivo general

Analizar las prácticas evaluativas en salas de Segundo Ciclo de Escuelas de Nivel Inicial.

Objetivos específicos

- Describir las características que adquieren las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo del NI.
- Conocer los criterios de evaluación que los docentes priorizan en las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo del NI.
- Conocer los procedimientos e instrumentos de evaluación presentes en las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo de NI.
- Reconocer las representaciones que los docentes le asignan a las prácticas evaluativas en el marco de los supuestos y fundamentos de la normativa vigente, en el Segundo Ciclo de NI.

Estado del arte

En este apartado, se presentarán algunos estudios referidos a la temática a investigar que reflejan la relevancia de la evaluación de los aprendizajes en la primera infancia y las características que asumen las prácticas evaluativas en el NI. Al respecto, son pocas las investigaciones que dan cuenta de las prácticas de evaluación en este Nivel educativo.

Aroca Toloza et al. (2022) relatan una investigación cuyo objetivo fue conocer las prácticas evaluativas de los/as docentes de NI, en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Se intentó, a partir de la reflexión sobre las acciones y situaciones evaluativas, generar cambios y propuestas que impacten positivamente en los aprendizajes de los/as niños/as.

Para este trabajo, se implementó la metodología de investigación acción y se abordó la documentación pedagógica, registro audiovisual y las rúbricas, como instrumentos de evaluación para los aprendizajes. Se utilizó el estudio de un caso único en una institución pública de atención educativa de primera infancia en Chile, durante el año 2019. Se realizó un trabajo reflexivo grupal, donde participaron tres docentes y dos investigadoras, estas últimas coordinadoras del proceso reflexivo. Dos de los/as docentes estaban a cargo del nivel educativo de sala cuna mayor y menor y nivel medio mayor. La tercera era la directora del centro educativo. Este estudio se realizó a través de tres ciclos de investigación acción que incluyeron las fases de planificación, acción, observación y reflexión, con reuniones semanales durante siete meses. Para la recolección de datos se emplearon diversos instrumentos: observación participante, registros narrativos con descripciones detalladas de las experiencias de aprendizaje de los/as niños, notas de campo “in situ” y grabaciones en video que se aplicaron en el tercer ciclo de acción como parte del proceso reflexivo. También se realizaron entrevistas semiestructuradas con la directora del centro educativo y una entrevista grupal a los/as docentes para conocer sus percepciones sobre la evaluación para los aprendizajes y sus efectos en el proceso educativo. Además, realizaron un análisis documental de las planificaciones diarias de los/as docentes, de la elaboración de rúbricas, registros diarios de clase e instrumentos de evaluación de la institución.

Las conclusiones a las que arribaron en esta investigación dan cuenta de elementos que reflejan un cambio paradigmático de la evaluación por parte de las docentes, transitando de un enfoque de los aprendizajes a uno para los aprendizajes, lo que implica pasar de una evaluación basada en la medición y los resultados a una evaluación situada, contextualizada y auténtica que pretende una retroalimentación de los aprendizajes.

A los fines de nuestra investigación, este estudio nos aporta información sobre algunas características esperadas de la evaluación. En principio, ser sistemática y a su vez, darse en situaciones auténticas, lo que implica considerar los contextos donde ocurren los aprendizajes, respetar las vivencias personales de los niños, y desarrollarse de manera procesual. Asimismo, la importancia de diversificar las formas de relevar las experiencias de aprendizaje y no limitarse al uso de un solo instrumento o técnica.

Ibañez (2020) realizó una investigación cuyo objetivo fue comprender los procesos de evaluación evidenciados en las prácticas educativas en la educación infantil. A través de este trabajo, se intentó que los/as docentes puedan tomar decisiones para la mejora continua en el desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as en los jardines infantiles. En este enfoque de trabajo, la evaluación se ajusta a los principios de la evaluación auténtica. Para definirla, recupera las voces de varios autores tales como Condemarín y Medina (2000) que señalan que ésta es parte integral y natural del aprendizaje que sucede en el contexto educativo, entregando una información basada en evidencias que permiten una toma de decisiones oportuna. En tanto que Ahumada (2005) la define como una forma de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos centrada en los procesos más que en los resultados, con un protagonismo prioritario del estudiante como gestor de su aprendizaje. Otros autores como Anijovich y González (2012) indican que este tipo de evaluación apela a instrumentos que superan lo declarativo, es decir, va más allá de evidenciar conceptos adquiridos, involucrando aspectos valorativos en la observación contextualizada en situaciones reales y legítimas.

Para este trabajo, la metodología que se utilizó fue de tipo cualitativa, de corte etnográfico, con un diseño de estudio de casos múltiple, centrado en la observación profunda y directa de los actores y el campo de estudio. Para ello, las técnicas empleadas fueron registros escritos, entrevistas en profundidad y elicitación de videos y fotografías de la realidad estudiada. La muestra fue representada por diez educadoras de cinco jardines infantiles (por cada uno de ellos, se estudiaron dos salas) de la Junta Nacional de Jardines de la Región Metropolitana de Chile.

Las conclusiones a las que arribaron refieren que, si bien se observan evidencias del trabajo realizado por parte de los equipos educativos, las posibles mejoras dependen de factores específicos vinculados a competencias técnicas en relación al proceso evaluativo; promoción del trabajo colaborativo de los equipos para generar espacios y tiempos determinados para esta actividad. Otros de los factores se vincula con el enfoque de derechos de los/as niños/as, en relación a que los datos analizados indican que la

participación de los/as niños/as se relega a las directrices de los adultos, en detrimento de la libre exploración y descubrimiento en ambientes diversos. Otra de las causas, se relaciona con la calidad, sistematicidad y permanencia de los procesos de reflexión pedagógica de los equipos educativos, que requiere una organización sujeta a criterios de evaluación y monitoreo permanente. Se espera que los mecanismos de sistematización y validez de los registros consideren a todos y cada uno de los/as niños/as. Por último, este estudio da cuenta de aspectos por mejorar en la cobertura y calidad de la información recogida a través de los registros de observación, como principal instrumento utilizado por los/as docentes para evaluar a los/as niños/as. Estos no siempre cumplen con los criterios de validez que permitan retroalimentar la planificación realizada, sino que sólo se concretan registros disgregados que no alcanzan a sistematizar la experiencia. En este sentido, el aspecto evaluativo queda relegado a percepciones y recuerdos de los logros de los/as niños/as respecto a la etapa de desarrollo, lo cual dista de privilegiar el progreso y avance individual consistentemente, por lo que no se superan los aspectos superficiales de la observación enfocados en el logro por sobre el proceso.

Respecto de nuestro estudio, esta investigación nos aporta información acerca de la importancia de mejorar la calidad y validez de los registros de observación como uno de los instrumentos de evaluación comúnmente empleados por los/as docentes y que la información sistematizada en ellos permita identificar avances y dificultades en los aprendizajes de los/as niños/as, para retroalimentar las planificaciones en función de las evidencias.

Guirado (2022) realizó una investigación en la que tuvo como objetivo estudiar los conocimientos que tienen los/as docentes de NI respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación en un enfoque por competencias y dar cuenta de aquellos que emplean en sus prácticas evaluativas. Este trabajo se desarrolló en San Pedro de Macorís, República Dominicana.

Dicha investigación asumió un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y utilizó el método de estudio de caso. La muestra se conformó por participantes de tres secciones de NI del centro educativo El Guabatico. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la observación (a través de pautas de observación al grupo de docentes de manera presencial); entrevistas (a través de una guía de preguntas, aplicadas de manera presencial y virtual); análisis documental (el instrumento ficha de indicadores) y la entrevista focal realizada de manera grupal a un número reducido de sujetos, a través de la herramienta Zoom.

Los resultados indicaron que los/as docentes tienen conocimientos teóricos sobre los instrumentos y técnicas de evaluación, aunque estos son escasos. En cuanto a su implementación, predomina el uso de la observación y la lista de cotejo, mientras que reconocen que estos instrumentos no son tan veraces y efectivos porque no permiten conocer de manera suficiente los aprendizajes de los/as niños/as. Señalan que las rúbricas son más precisas porque permiten dar cuenta de los niveles de aprendizaje de los/as niños/as y mencionan la importancia de los indicadores de logros en sus evaluaciones, manifestando que los mismos les permiten tener una estimación en cuanto al avance de los/as niños/as en relación al nivel y desarrollo de las competencias que proponen a través de las actividades. Al respecto, los/as docentes han manifestado no tener las orientaciones necesarias para usar los demás instrumentos que propone el currículum de NI. Por otro lado, se indica que los/as docentes carecen de competencia respecto al manejo y uso de tecnologías necesarias para elaborar los instrumentos de evaluación. En relación a lo anterior, se infiere que los/as docentes se encuentran en vías de desarrollo de habilidades, siendo precursoras de una nueva forma de evaluar basada en evidencias fiables que responden a los diferentes grupos.

A los fines de nuestra investigación, se destaca la importancia de reconocer vacancias respecto al uso y conocimiento de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en el NI. Los/as docentes manifiestan, que, si bien conocen algunos de ellos, no tienen las orientaciones necesarias para implementarlos, por ejemplo, el uso de rúbricas.

Baronzini (2015) presenta una investigación acerca del ethos que construyen los/as docentes en la escritura de los informes pedagógicos de los/as niños/as en NI. El autor define el ethos en relación a la imagen de sí que el/la docente produce en sus discursos. El objetivo de este estudio fue identificar sus rasgos persistentes en los informes y a partir de ello, explicar las particularidades de la escritura que realizan los/as docentes. Pretende dar cuenta de las representaciones que tienen ellos sobre sí mismos, sobre quiénes realizan los informes, la situación en la que se desarrolla la comunicación y el modo en que se representa a la institución educativa.

La investigación se inscribió en un enfoque de carácter cualitativo. Se analizaron 70 informes de niños/as de NI de Primer y Segundo Ciclo, pertenecientes a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. A través del análisis, se intentó reconocer dificultades en la redacción de los informes; se establecieron categorías de

análisis y se realizaron reordenamientos, ampliaciones y supresiones de categorías explicativas.

Los resultados indicaron que el *ethos* construido en los informes pedagógicos muestra que los/as docentes se autorepresentan como testigos que se limitan a observar y registrar lo que sucede en la sala; no se involucran en el acto educativo ni en la orientación a los padres. Esto puede visualizarse en la falta de nombramiento en primera persona en la redacción de los informes. Al respecto, puede suceder que los/as docentes no reconozcan haber hecho algo y por esa razón no lo informan o porque la institución no cree que esa información resulte de utilidad. Asimismo, se presenta un discurso inseguro en cuanto al manejo de la lengua escrita. Los/as docentes no se reconocen como profesionales de la palabra; pareciera que no releen ni revisan sus escritos, dado que se han observado mecanismos de corte y pegue sin ajustes; además el uso de fórmulas, frases en común y discursos estereotipados. Se observa que los/as docentes son escritores, pero no lectores de los informes que elaboran y esto incrementa los problemas en relación a que el lenguaje es el medio de comunicación que se utiliza en los informes, es el instrumento de la interacción verbal constitutiva de la enseñanza y es contenido de aprendizaje escolar. Al respecto, pareciera ser que ninguno de estos aspectos es considerado en los informes pedagógicos.

Otra conclusión obtenida es que, si bien se ha observado a los/as docentes como personas dotadas de paciencia y con un profundo conocimiento de los/as niños/as, se evidencia que no se constituyen en autoridades competentes para realizar juicios valorativos sobre los aprendizajes de los/as niños/as. Los/as docentes sólo se presentan como colaboradores en el proceso propio de cada uno de ellos. Confían que el aprendizaje se producirá naturalmente, con el transcurso del tiempo, por voluntad e interés de cada niño. Asimismo, la finalidad de la tarea de los/as docentes tal como se presenta en los informes, refiere a propiciar el juego y el disfrute. En ellos, aparece atenuado el conflicto o cualquier mención de dificultad y se destacan los éxitos en el desarrollo y el aprendizaje de los/as niños/as. Por otro lado, se observó en los registros un carácter ordenado en el escrito que da cuenta de valores compartidos por la institución y las familias, quienes son los destinatarios de dicho informe. A partir de lo anterior, como señala Boranzoni (2015) podría decirse que “el *ethos* distante, desapegado, no responsable de su propio decir (entre otras cosas, por su incorrección gramatical), entra en contradicción con las expectativas que propone el género”. Aquí se refiere a que el informe pedagógico es un género

comprometido legal y socialmente al igual que la docencia, es una práctica social comprometida públicamente.

A los fines de nuestra investigación, es importante señalar que, a partir del análisis de la escritura en los informes pedagógicos de los/as niños/as, podemos indagar las representaciones docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes y asimismo, conocer los criterios de evaluación que priorizan en sus prácticas evaluativas.

Sañudo Guerra y Sañudo Guerra (2014) investigaron las concepciones que tienen los/as docentes de NI respecto a la evaluación, con el objetivo de construir y diseñar un modelo alternativo de evaluación para este nivel educativo. Dicho trabajo se realizó en el estado de Jalisco, México.

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo) y se realizó un análisis descriptivo a través de la aplicación de un cuestionario, con ocho preguntas abiertas, que se aplicó de manera individual para recuperar las concepciones explícitas o conocimientos previos de los docentes. Se seleccionaron nueve de las 15 regiones del estado de Jalisco y la muestra se conformó por 745 docentes.

Las conclusiones a las que arribaron indican que la mayoría de los/as docentes reconocen que la evaluación de los aprendizajes de los/as niños/as se vincula con la identificación de avances y dificultades; y señalan que la evaluación puede ser útil para mejorar la planificación en función de las necesidades de los/as niños/as. Se reconoce que los/as docentes no otorgan a los/as niños la posibilidad de valorar sus propios logros y los de sus compañeros/as. Consideran que la autoevaluación y la coevaluación son procesos que sólo involucran a los/as docentes y demás miembros de la institución.

En relación a los instrumentos de evaluación, los/as docentes se limitan a conocer los nombres de los mismos y señalan la observación directa, como el instrumento comúnmente utilizado. Por último, sugieren la necesidad de mejorar la práctica y la planificación, para mejorar el proceso de evaluación. Asocian la evaluación con una práctica en general, no con una estrategia o instrumento concreto para mejorar su forma de evaluar.

Si bien la mayoría de los/as docentes conocen el carácter principal de la evaluación no dominan conceptualmente el propósito fundamental que es el de contribuir en los aprendizajes de los/as niños/as, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en las prácticas. Se observa que la

concepción de los/as docentes respecto a la evaluación es racionalista y convencional, tal como lo definen los investigadores.

Asimismo, se ha observado que los/as docentes asocian más la evaluación con la información que requieren al inicio del trabajo en el ciclo escolar que con la evaluación permanente o final. De la misma manera, la concepción de evaluación es un proceso de una sola dirección, y no de retroalimentación entre los participantes. No obstante, se evidencia que están en la dirección correcta para orientar sus estrategias e instrumentos y contribuir a una evaluación formativa.

En relación a nuestra investigación, este estudio permite valorar la importancia de conocer las concepciones de los/as docentes respecto a la evaluación, ya que inciden en el enfoque y los métodos de enseñanza que adopten, así como en la elección y el uso de los instrumentos para evaluar los aprendizajes.

Capítulo II. Conceptos teóricos en que se sustenta la tesis

1. Conceptos acerca del problema de investigación

El desarrollo de esta investigación se sostiene en aportes teóricos y fundamentos en relación a la conformación del NI, la evaluación, sus características y los dilemas respecto a las prácticas evaluativas en este Nivel educativo que se consignan en este apartado.

El Nivel Inicial

Respecto de la historia del NI, realizaremos un breve recorrido sobre el Nivel educativo en el cual desarrollaremos nuestra investigación. Al respecto, es necesario realizar una mirada retrospectiva, porque el nacimiento de la educación infantil o el “Jardín de Infantes” como lo conocemos actualmente, estuvo atravesado por debates filosóficos, psicológicos, pedagógicos didácticos e ideológicos-políticos, hasta llegar a conformarse legítimamente dentro del sistema educativo. Rosana Ponce (2006) efectúa un exhaustivo recorrido por la historia del NI, del que importa destacar dos analizadores claves: el papel del Estado en la responsabilidad ante la niñez y la tensión entre el papel asistencial y educativo en su matriz identitaria. Exponemos algunos trazos de su trabajo. El primer hito que importa destacar del trabajo de esta autora es a fines de 1800, donde el naciente Estado argentino marcó un hito trascendente: el apoyo a la fundación de la Sociedad de Beneficencia, que marcó un desplazamiento de las instituciones religiosas hacia las asociaciones de la sociedad civil dando origen a la filantropía. Institución que, si bien estaba integrada por damas de la clase alta porteña, supuso el desprendimiento de la Iglesia Católica en la atención de la niñez desamparada. ¿Por qué este énfasis? Porque ante la fuerte incidencia de esta institución, correr la intervención a otra con el aval del Estado, fue un hecho de alta relevancia. Otro hito es la gestión de Domingo Faustino Sarmiento, período contradictorio si se conoce, en el que, siguiendo a la autora, se vislumbra, en el caso de la educación para la primera infancia, una preocupación permanente por conseguir la incorporación temprana de la niñez a las instituciones educativas a través de las cunas públicas y salas de asilo que había visitado en Francia con una doble función: asistencial y educativa. Para Sarmiento, este tipo de instituciones debía entrar dentro del dominio de la educación popular porque desde el comienzo se moldearía el carácter del niño, civilizando y homogeneizando a la población.

Dice Ponce que la confianza que Sarmiento depositaba en las instituciones educativas como agentes neutralizadores y homogeneizadores lo conduce a postular al Estado como el principal responsable en materia educativa. Sin embargo, también

pensaba que las asociaciones civiles podrían desempeñar en la Argentina un papel complementario para apuntalar el desarrollo educativo. Un Estado muy activo ante la niñez, pero con lugar -material y simbólico- para las sociedades privadas. Porque la potente inmigración de fines del siglo 19 obligó al Estado a buscar refugio para los/as niños/as que no tenían lugar en el sistema educativo formal, los/as niños/as desamparados que salían del conventillo al espacio público. De nuevo la cesión estatal a manos privadas y con tendencia asistencial y no educativa, signaba los hitos fundacionales.

Para el Nivel, importa destacar la marca de Rosana Ponce en el año 1884, en que se fundó la Escuela Normal de Paraná y con ello, el primer Jardín de Infantes. Su directora fue la profesora Sara Eccleston, especialmente traída de Estados Unidos para crear un kindergarten modelo ya que contaba con una sólida formación en el tema. Y en 1886, el Profesorado en kindergarten también con su dirección, que marcó oficialmente la formación de maestras especializadas en Jardín de Infantes. Aún con fuerte impronta estatal, el Jardín estaba destinado a niños/as de familias de clase alta y media. Y mientras tanto, los/as niños/as de clase popular eran destinatarios de la beneficencia.

Ponce analiza otro escenario que es rico en el análisis del desarrollo histórico del Nivel, en el que vemos, desde sus orígenes hasta la década del 40, al NI pasando por diversas experiencias: el de mayor dinamismo fue el de la lucha de las maestras kindergardnerinas, desde su perspectiva froebeliana espiritualista con los referentes funcionarios de concepciones positivistas, que despreciaban el NI y apostaban al pleno desarrollo de la escuela primaria. Debate entre “espiritualistas” apoyados en la ética froebeliana y “positivistas” sustentados en la lógica normalizadora. Impacto fuerte fue el de la verdadera intención que sustentaban los segundos, que era desacreditar el Nivel y abortar su desarrollo. Y tanta era la presión, que cuando indicaban que este Nivel debía mantener su carácter asistencial y dedicarse a los/as niños/as pobres, el Nivel se apartaba de su compromiso social en aras de mostrar su legitimidad pedagógica. Tensión que signó claramente el debate respecto de la función asistencial y educativa. Debate en el cual, a juicio de la autora, subyacía la pelea respecto del compromiso del Estado en la infancia y su injerencia en la órbita familiar. Para aquellas primeras jardineras luchadoras, la educación debía estar claramente radicada en el Estado y desde allí posibilitar y favorecer el acceso a la educación de modo igualitario, mientras que para los positivistas conservadores debía ser una función de la familia. La autora analiza la ya conocida tensión asistencia- educativa que tienen tantas aristas. Una de ellas fue la de la lucha de las maestras jardineras para lograr que la sociedad en su conjunto confiera legitimidad

pedagógica al NI que claramente las enfrentó al positivismo normalista, lo que de algún modo le generó distancias con su implicancia en la labor social. La tensión fue grande porque, por un lado, por las convicciones que sustentaban en su identificación con el humanismo como movimiento se acercaban a la defensa de los derechos de los/as niños/as marginales y sus familias, pero por otro necesitaban remarcar su identidad pedagógica. Y ello las ponía del lado del sistema educativo formal, de estas salas con todas las condiciones materiales que albergaban a la clase pudiente. Extraña tensión. Lo que hizo, además, que la línea de lo asistencial quede en las salas de tres años, signo que impregna hasta la actualidad y que, al decir de Victoria Peralta (2008), hasta genera un manto de desconfianza cuando por ser planes alternativos, no son lo suficientemente analizados en su calidad. Con el correr del tiempo y luchas varias aludiendo a la legitimidad pedagógica del NI, hacia la década del 40, las maestras habían ganado esa lucha, pero tuvieron que atender a otra: la misión asistencial que les confirió la crisis del 30 y la cruda pobreza en el país. Y otro corte que demarca la autora es en el peronismo. Ponce expresa que la educación inicial durante los dos gobiernos peronistas recibió un gran impulso, pero se destaca con mayor fuerza el primero, porque durante el segundo mandato de Perón aumentó la preocupación por controlar y seleccionar los contenidos de la educación. La tensión entre adoctrinamiento y democratización siempre estuvo presente, junto a la de siempre: su carácter asistencial, en el marco del desarrollo del proyecto de la Fundación Eva Perón que no solo recreó ese carácter de antaño, sino que además contribuyó al corrimiento del Estado a través de la dotación de subsidios a una Fundación. Con todo, el proyecto político educativo en su conjunto marcó claramente la expansión del Nivel, la legitimación institucional a través de la Constitución del 49 y el acceso a bienes para la clase obrera.

En línea con lo anterior, importa marcar que, con el transcurso de los años, no sólo cambió la denominación, sino también se precisó su función específica. Sarlé (2000) reconoce que el NI ha sido un espacio donde se ha disputado lo político y lo pedagógico, que osciló entre lo doméstico y lo público; la función social o educativa; la diferenciación o identificación con la escuela primaria. En este sentido:

No asumir las particularidades históricas podría llevarnos a pensar que la escuela para niños menores de seis años, tal como la conocemos hoy en día, es sólo un desprendimiento de la escolaridad primaria o un requerimiento asistencial

frente a las familias y su necesidad por contar con espacios para dejar a los niños pequeños en el horario de trabajo” (Sarlé, 2000, p. 1).

Al respecto, podemos hablar de escuelas infantiles en Argentina a partir de 1870, momento en que se fundó una escuela de la que se hacen cargo maestras norteamericanas formadas con principios froebelianos. Esta escuela ingresó a nuestro país bajo el término de “kindergarten”, concepto acuñado por Froebel, que refirió al cuidado que el maestro debía brindar a los niños: “cuidarlos como el jardinero cuida las flores de su jardín” (Harf et.al, 1996, p.3).

Históricamente, ha existido una contraposición entre quienes creían necesario impulsar el desarrollo del Nivel y quienes dudaban de su conveniencia, sosteniendo que no contribuía demasiado a la formación del futuro ciudadano (Sarlé, 2000). En algunos momentos, a la tarea educativa del Jardín de Infantes, se le asignó un carácter familiar más que educativo. Sus maestras eran segundas madres y se esperaba que cubran las carencias que los/as niños/as traían de su familia. En este sentido, en sus orígenes la educación inicial estuvo vinculada a la función de guardería, es decir, cubrir requerimientos básicos del cuidado de los/as niños/as (B. de Denies, 1989). Esta situación coincidió con la incorporación de la mujer a la esfera del trabajo. Al respecto, Sarlé (2000) advierte que en nuestro país el Jardín de Infantes nace con una finalidad preponderantemente pedagógica. Tanto Sarmiento, de quien parte la preocupación por traerlo a Argentina, como la Ley de Educación Común 1420 (art.11) inscriben a las salas de Jardín de Infantes dentro de la educación popular. A partir de dicha Ley se evidencia una fuerte preocupación por impulsar la formación de docentes especializados, concretándose en 1886 el profesorado en Kindergarten en la Escuela Normal de Paraná.

En el año 1972 se promulgaron los fines y objetivos para las salas de Jardín de Infantes y se elaboró el primer documento curricular, donde se expresaron las ideas froebelianas y de la Escuela Nueva, fundamentadas desde una psicología de corte piagetiana. Años más tarde, en 1978 comenzó el proceso de transferencia de escuelas y la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales (Sarlé, 2000). En 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación N°24195 se ha afianzado la identidad del NI. A través de esta legislación, se reconoció el carácter educativo de dicho Nivel y se garantizó la creación, el sostenimiento y la supervisión de sus instituciones educativas, propiciando para toda la población infantil el acceso, la permanencia y el nivel de logro de los aprendizajes (Harf et.al., 1996). A través de esta normativa se aprobaron los contenidos

de enseñanza básicos comunes (CBC). Esta organización curricular en torno a las disciplinas, fundamentada en modelos de enseñanza propios de la escolaridad primaria desplazaron fuertemente los aspectos originales centrados en el juego y la socialización (Sarlé, 2000). Se puso de manifiesto una centralización en la dimensión de la alfabetización cultural por encima de la propuesta de la dimensión del desarrollo personal y social, dado que esta última no se consideraba como una de las áreas de contenido a enseñar.

A partir del año 2004 el Consejo Federal de Educación acordó la identificación de aprendizajes prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria como una medida orientada a dar unidad al sistema educativo argentino. Esta decisión quedó confirmada con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) donde se definieron contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. En el NI se revalorizó el papel del juego y se destacó la importancia de abordar contenidos vinculados al conocimiento del entorno social y natural, el lenguaje, los lenguajes artístico-expresivos, las matemáticas y la educación física. Esto llevó a que en la propuesta de estos núcleos se reconozca la necesidad de enseñar contenidos de diversas áreas del conocimiento, sin renunciar a las modalidades lúdicas, las experiencias directas y otros formatos propios que definen al NI.

Acerca de la evaluación

Abordar la situación en la que se circunscribe al docente en relación con la evaluación implica una mirada amplia acerca de las concepciones que se han dado al respecto de este término, considerando los distintos enfoques epistemológicos y su incidencia en la modalidad que adoptan las prácticas evaluativas. Respecto de ello, de acuerdo con el concepto de evaluación, el tipo de información que se recoge, los criterios utilizados para comparar esa información y los aspectos relacionados con el cuándo y el cómo de la evaluación, están vinculados, de manera explícita o implícita, a ciertas concepciones del aprendizaje y de la enseñanza que sustentan las prácticas de los/as docentes (B. de Denies, 1989). En este sentido, la evaluación es considerada un concepto polisémico que evoca diferentes significados teniendo en cuenta el autor que lo defina.

Para Camillioni (2004), la evaluación refiere a una acción que acompaña a muchas de las tareas implicadas en los procesos educativos. Al respecto, señala:

Toda acción de evaluación se asienta sobre tres bases: primeramente, alguna información que se ha recogido en relación con un atributo, un rasgo, un conocimiento, un aprendizaje; en segundo lugar, alguna forma de medir que consideramos apropiada para interpretar mejor esa información; y por último, algún tipo de juicio de valor que construimos acerca de la información que hemos recogido. Se trata indudablemente de un proceso complejo. En todos los casos, se utiliza información para la evaluación, pero la información no siempre es de la misma naturaleza ni tiene las mismas características (Camilloni, 2004, p. 6).

Al respecto del término, existen distintos enfoques educativos opuestos desde los que se puede concebir a la evaluación; aquellos que le otorgan una función esencialmente vinculada al aprendizaje y aquellos que le atribuyen una función de control.

Por su parte, Litwin (1998) señala que, tradicionalmente, la evaluación se ha entendido como la acción de apreciar, estimar o juzgar lo observado. Señala que, históricamente, la evaluación de las prácticas docentes se ha conceptualizado más como una función de supervisión centrada en el control de la actividad que como una metodología orientada a la mejora de las prácticas. Esta concepción, se convirtió en un mecanismo formal, a menudo plasmado en instrumentos estandarizados, cuyo propósito principal era acreditar la existencia de dichas prácticas y determinar la continuidad del ejercicio profesional. Por el contrario, desde una perspectiva didáctica, el concepto se amplía para abarcar la tarea de juzgar tanto la enseñanza como el aprendizaje, asignando un valor inherente a las acciones y prácticas de los/as docentes y a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizajes de los/as estudiantes. Además de esta atribución de valor, la perspectiva didáctica de la evaluación también implica un análisis de las relaciones e implicancias de los actos de enseñar y de aprender. Al respecto, la autora señala:

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente. El lugar propicio tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la

posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso (Litwin, 1998, p.5).

Por su parte, Ardoino (2000) expresa que “la evaluación repara en actuaciones que se desarrollan a través del tiempo, es decir, se mira el hoy atendiendo lo que sucedió con anterioridad” (en Palou de Mate y Wiersma, 2012, p. 59-60). Por lo que, evaluar la tarea de un alumno/a, implica inherentemente reconocer la totalidad del proceso de aprendizaje que ha desarrollado a lo largo del tiempo. Esta valoración integral requiere atender a los diversos factores que han influido en el desempeño del alumno/a al momento de realizar la tarea evaluativa. En contraste a ello, menciona la evaluación vinculada al control y señala que ésta se trata de una acción de regulación externa que basa su funcionamiento en un referente estrictamente normativo. Este control es cronológico, ejecutándose mediante cortes temporales sucesivos. Aunque la persona encargada de administrar los instrumentos puede ajustar los plazos de recolección de datos, su función no incluye la capacidad de reinterpretar o modificar la norma a la que se confrontan dichos datos. Dadas estas consideraciones, sostiene que la acreditación está intrínsecamente vinculada a la lógica del control, pues su función primordial es la certificación del cumplimiento de contenidos que ya están establecidos y definidos por el currículo. Esto significa que la acreditación opera bajo un marco estrictamente normativo.

En consonancia con lo anterior, una de las funciones tradicionales de la evaluación es la de certificar los conocimientos adquiridos ante terceros. Una certificación no informa mucho sobre el detalle de los saberes y las habilidades adquiridas ni sobre el nivel de dominio alcanzado precisamente en cada área cubierta, sino que garantiza sobre todo que un alumno/a sabe globalmente “lo que debe saber” para acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar, ser admitido en una determinada orientación o iniciarse en un oficio. Señala que, en el interior del sistema escolar, las certificaciones son sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico (Perrenoud, 2008).

En este sentido, Palou de Maté y Wiersma (2012) indican que el curriculum prescripto se convierte en el referente de verificación para la acreditación, y se trata de certificar los contenidos curricularmente previstos. Este requerimiento es el que permite la movilidad de los alumnos/as en las instituciones. Respecto a ello, se reconoce que la evaluación tiene un carácter funcional, es decir, se evalúa con una finalidad, en función de algo. Algunas de las funciones que se reconocen en el proceso evaluativo, se vinculan

a una función sumativa y, por otro lado, a una función formativa. En términos de B. de Denies (1989) la primera de ellas se realiza al finalizar una unidad de aprendizaje, un Nivel o un ciclo, a fin de integrar aprendizajes, agrupar o promover a los alumnos/as y/o acreditar ante el sistema educativo y la sociedad que los/as niños/as han alcanzado o no, el Nivel de exigencia fijado por los objetivos. En este sentido busca establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene esencialmente una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Por otro lado, la evaluación de carácter formativo se integra a la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje y forma parte de él, a fin de orientar la toma de decisiones y realizar los ajustes y correcciones de la acción didáctica necesarios para la consecución de las metas educativas.

Al respecto, resulta interesante conocer algunas de las definiciones construidas en torno a lo comprendido acerca de la evaluación formativa, desde la tradición y hasta enfoques más actuales. El término en cuestión fue introducido por Scriven (1967) quien lo define como la operación que permite recoger información mientras los procesos están en desarrollo. Por su parte, Carrol (1975) afirma que este tipo de evaluación tiene como objetivo seguir el progreso de los/as alumnos/as durante la enseñanza y proporcionarles retroalimentación, sea en forma de alabanzas o indicios sobre las dificultades que deben corregir.

Por otra parte, Álvarez Méndez (1996) sostiene que la evaluación no es un complemento de la enseñanza ni del aprendizaje; sino que es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. Asimismo, Camilloni (2004) sostiene que la evaluación formativa refiere a evaluaciones que emplean los profesores para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. En términos de la autora, las evaluaciones se hacen formativas cuando son empleadas para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los/as alumnos/as.

En consonancia con lo anterior, Anijovich et.al. (2004) señala que evaluar en educación, no sólo supone juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los/as alumnos/as, sino también la calidad de la enseñanza brindada y la calidad de los programas educativos. Como consecuencia de ello, la evaluación provee

retroalimentación al alumno/a acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y al docente sobre la enseñanza que ha impartido.

A partir de lo anterior, podríamos decir que la evaluación formativa tiene dos propósitos. Uno de ellos consiste en descubrir los aprendizajes de los/as niños/as en un área determinada de contenidos curriculares y el otro, en la determinación de si la enseñanza ha sido proyectada y conducida adecuadamente. En este sentido, a la hora de reflexionar sobre la evaluación, sostenemos los mismos interrogantes que a la hora de pensar las actividades y su valor en la construcción del conocimiento. Al respecto, una actividad "pedagogizada", es decir, una actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y sentido, no implica ningún atractivo o desafío para los/as estudiantes, ni los compromete social ni cognitivamente. Por el contrario, si la actividad implica un desafío es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos (Litwin, 1998). En relación a ello, la autora refiere que, desde una perspectiva cognitiva, deben plantearse actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo no como etapa final. Sostiene que existen diferentes momentos y reconoce que algunos son mejores que otros, pero no todos son momentos propicios para la evaluación. Por lo que es necesario reconocer los momentos en que una buena información acerca de las características del aprender ayuda a mejorar el mismo aprendizaje, localizando los problemas, las dificultades o los hallazgos. Además, advierte que existe un problema central en la definición de criterios de evaluación para juzgar las actividades realizadas. Resalta la importancia de establecerlos criterios claros para cada tarea que permitan identificar de manera precisa si la actividad se ha llevado a cabo de forma satisfactoria. Los criterios son instrumentos que permiten reconocer el valor de las actividades y al docente, emitir un juicio valorativo sobre la tarea desempeñada.

La especificidad de la evaluación en Nivel Inicial

La evaluación representa uno de los principales desafíos en todos los niveles del sistema educativo y es crucial abordarla para darle un nuevo sentido, especialmente en el NI, donde estas prácticas suelen no realizarse de forma sistemática ni planificada (Spakowsky, 2011). O bien, como señala Brailovsky (2023) existe la creencia que, en NI, la evaluación es inherente a prácticas "blandas, sensibles e inocuas" por no emplear calificaciones numéricas, optando en su lugar por textos descriptivos. Al respecto, en otro de sus escritos, el autor refiere que las prácticas de evaluación presentan ciertas

particularidades en el NI, ya que no están asociadas a la acreditación, a un ordenamiento o a un ranking, sino que se orientan, al análisis comprensivo de los procesos áulicos. La evaluación se lleva a cabo de manera cualitativa y se considera, más que en otros niveles educativos, una intervención continua, orientada a un uso tanto instrumental como funcional. En este sentido, no equivale a una calificación y no se asocia al éxito o fracaso, a la medida de un grado de logro, sino a una valoración de orden cualitativo (Brailovsky, 2004).

Al respecto, Sampertini (2023) señala que el hecho de que no se califique, pareciera ser pensado como una ventaja, que trae también algunos problemas. Si bien brinda mayor libertad y flexibilidad para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje sin “ataduras a concepciones resultadistas”, tiene un efecto secundario que lleva a pensar, como se cree comúnmente, que en el Jardín de Infantes no se realiza ninguna evaluación, y que no existe un enfoque sistemático para observar las huellas que deja la enseñanza. La autora plantea que otra de las particularidades en este Nivel educativo, es que muchas veces, el referente contra el que se ubica a los/as niños/as en la evaluación es un cuerpo de leyes más o menos inapelables dictadas por la psicología del desarrollo. En otras palabras, el/la niño/a “hace bien”, si hace lo que se espera de un niño/a de su edad. Otro de los puntos donde focaliza Brailovsky (2023) refiere que la evaluación en el NI tiende a adquirir la forma de una descripción más o menos vacía de propósitos que deviene en la cristalización de rutinas reflexivas enquistadas en las prácticas.

De esta manera, podríamos pensar que “las prácticas de evaluación, aunque agrupadas bajo un mismo significante (evaluación) remiten a posicionamientos e idearios muy diferentes y hasta contrapuestos, que van de la reflexión al control, de la mirada atenta a la rendición de cuentas y de la taxonomía individualista de los sujetos a la descripción sensible de las experiencias” (Brailovsky y Sampertini, 2023, p.43).

En este sentido, la evaluación en NI podría pensarse desde dos enfoques. Según los planteos del autor puede entenderse a la evaluación como un "inventario de capacidades", opuesta a una visión que la considera como un análisis subjetivo de la experiencia pedagógica. En el primer enfoque, la evaluación se interpreta como "valoración" y se centra en lo que se espera de cada niño/a, cuestionándose si lo ha logrado. En este sentido, la evaluación se convierte en un registro de logros a verificar. Por otro lado, en la concepción opuesta, la evaluación se aborda desde un análisis subjetivo de la experiencia pedagógica, otorgándole sentido a lo que sucede en ese encuentro. En este caso, el/la docente se compromete con su propio trabajo de mediación,

adoptando un rol propositivo, de acompañamiento y cuidado, con el objetivo de reflexionar sobre cómo continuar enseñando.

A partir de estos planteos, es inevitable hablar del docente frente al acto de evaluar y lo que sucede en la práctica de enseñanza, en virtud de que el NI es un Nivel de promoción automática.

Acerca de la normativa que rige el NI

En el año 2012, el CFE sancionó la Res. CFE N°174/12 en la que se proponen una serie de medidas tendientes a fortalecer las trayectorias escolares de niños/as de NI y Nivel Primario. Entre ellas la flexibilización en el ingreso de los/as niños/as en cualquier momento del año lectivo en el NI a los efectos de garantizar su escolarización, la promoción de políticas entre niveles y la continuidad para los/as niños/as que cambian periódicamente de escuela, así como la producción de estrategias y sistemas de seguimiento durante toda su trayectoria escolar. Para el Nivel Primario, los principales cambios se han centrado en el régimen de promoción: por un lado, se propone a primer y segundo grado como unidad pedagógica y, por otro lado, se implementa un régimen de promoción acompañada. También se explicita el ingreso a la escuela primaria, sin que el requisito de obligatoriedad de sala de cinco sea impedimento para ello. Para el NI se propone el régimen de promoción automática. Además, plantea que los aprendizajes no constituirán indicadores de acreditación, ni de promoción de los/as niños/as en el nivel ni entre niveles; serán indicios a tener en cuenta por los maestros que garantizarán bajo todo punto de vista la trayectoria del niño/a, que no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del Nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello (inciso 14). Asimismo, se propone en dicha resolución desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos; se ha intentado una planificada y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los/as estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad, para que el tránsito por la escuela sea significativo y relevante para cada uno de ellos. Igualmente, señala que las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el NI y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los/as niños/as.

En virtud de lo antes expuesto, el DC de la Provincia de Chubut (2013) retoma dicha normativa y explicita la adhesión al régimen de promoción directa para este Nivel, indicando también la acreditación de saberes establecidos en el presente DC y siendo responsabilidad institucional, el logro de los propósitos formativos del Nivel.

La evaluación y sus características prescriptas en el DC de NI de la provincia de Chubut

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, se pretende una función formativa con un fuerte valor pedagógico. Se indica que enseñar y evaluar son dos caras de una misma moneda, en este Documento se considera que la evaluación aporta información para la toma de decisiones y que los datos recabados, permiten redireccionar la intencionalidad de los actos de enseñanza y reorientar la práctica pedagógica, en un espacio y tiempo inmediato y concreto. Se indica que toda evaluación genera información e implica un esfuerzo sistemático y una práctica intencional. La indagación que se recopila genera, aporta conocimiento sobre lo evaluado y se constituye en una práctica social íntimamente vinculada con la investigación educativa, con una fuerte carga axiológica, puesto que los sujetos que participan en el acto de enseñar portan una plataforma de creencias y supuestos teóricos.

En síntesis, en el acto de evaluar se observa, recoge, interpreta, analiza información relevante vinculada con lo enseñado y con la apropiación por parte del sujeto que aprende sobre lo enseñado, con la intención de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones respecto de la enseñanza. En este sentido, la concepción de evaluación que plantea el DC pareciera relacionarse con una evaluación de carácter formativo, que debe tener en cuenta la trayectoria escolar de los/as niños/as.

Al respecto, en este Documento Curricular se prescriben algunas características que debería asumir la evaluación. Deben ser globalizadoras porque deben tener en cuenta al sujeto íntegramente: sus necesidades, intereses, vivencias, deseos, contextos sociales, capital cultural, así como los contenidos, construcciones metodológicas, materiales, organización del ambiente, tiempo, particulares de los actos de enseñanza del Nivel. Asimismo, la evaluación debe ser participativa, ya que el NI redefine los criterios de participación democrática, crítica, creatividad y justicia, en conexión con el resto del sistema educativo. Además, la evaluación institucional y de gestión es un proceso de conocimiento que respeta la participación de todos/as los actores involucrados. El acompañamiento de los supervisores es clave para guiar y reorientar las acciones educativas, promoviendo una reflexión permanente y comprometida sobre

las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar y enriquecer los procesos. Asimismo, se enuncia la importancia de la planificación de las prácticas evaluativas para analizar las propuestas didácticas que facilitaron u obstaculizaron los aprendizajes de los/as niños/as. Las mismas deberán pensarse contextualizadas, centradas en las potencialidades de cada niño/a. En este sentido, se indica que las propuestas pedagógicas deberán organizarse de manera integral y permanente, en períodos diferenciados con características propias que coinciden con la elaboración de los informes pedagógicos de los/as niños/as. Estos momentos evaluativos se expresan en el DC de nuestra Provincia y refieren a periodo de inicio, periodo de desarrollo y periodo de cierre. El periodo de inicio comienza antes del ingreso del niño/a a la institución, con el periodo de inscripción que es el primer acercamiento de las familias al Jardín. Luego, el ingreso de los/as niños/as marca el inicio propiamente dicho del primer periodo.

Como suscribe el Anexo Circular Técnica DGEI N°01/24 de la Provincia de Chubut, esta etapa persigue el propósito de ofrecer las condiciones institucionales, afectivas y sociales adecuadas para que los/as niños/as puedan establecer vínculos de confianza y seguridad en el nuevo contexto social. En este sentido, se propone que logren reconocer el ambiente escolar del Jardín de Infantes como un lugar confiable, un “buen lugar” al que tienen ganas de llegar y quedarse porque ofrece desafíos y propuestas. Es un proceso gradual, personal, para cada niño/a y su familia y es a su vez grupal para todos los protagonistas de la institución. Respecto al tiempo de prolongación del periodo de inicio, se considera oportuno que su extensión no supere las dos o tres semanas. Este periodo, supone planificar la propuesta de enseñanza, definir contenidos, la organización flexible de los grupos y actividades, materiales. No debe ser un periodo vacío de conocimiento, por el hecho de centrarse en el logro de objetivos y contenidos socioafectivos. Al respecto, la evaluación diagnóstica durante este periodo busca la valoración no sólo de los conocimientos e ideas previas; de los razonamientos y estrategias espontáneas; de las actitudes, y los hábitos adquiridos; sino también de estado físico, emocional, capacidades e intereses. El periodo de desarrollo comienza cuando se considera al niño/a integrado a su grupo de pares y a la institución. En este periodo se desarrollan la mayoría de las experiencias pedagógicas: proyectos, unidades didácticas, actividades con las familias, experiencias directas, entre otras. Por último, el periodo de cierre está destinado al tiempo de evaluación de la tarea docente, de la institución, de las enseñanzas propuestas y de los aprendizajes de los/as niños/as. Este momento es de

evaluación en función del próximo año. Se realizan los informes pertinentes y se prepara la finalización de esa sección, egreso de nivel o pasaje a otra sección, según corresponda.

El problema de los instrumentos y el registro de resultados

La planificación del proceso evaluativo es relevante y no debe ser azarosa. En este sentido, es crucial considerar los instrumentos que los docentes utilizan para evaluar los aprendizajes de los/as niños/as. Éstos son recursos que se emplean para recolectar, registrar y comunicar la información recogida y tienen que poseer ciertas condiciones, como validez y confiabilidad (Spakowsky, 2011). Así, cada nivel de enseñanza desarrolla distintas formas de evaluación, pondera distintos criterios y comunica los resultados mediante diferentes estrategias.

Específicamente en el NI los instrumentos, comúnmente utilizados para recoger y registrar la información de los aprendizajes son diversos. Entre ellos, Brailovsky (2011) menciona: la agenda de la sala, la observación dialogada, la observación con registro listado de acciones y el registro en video. La agenda de la sala se presenta como una herramienta de evaluación integrada a la vida cotidiana y a la enseñanza. Esta es una lista de prioridades a considerar que permite aprovechar situaciones casuales como oportunidades para trabajar ciertos contenidos o problemáticas del grupo. Su uso refiere a escribir al comienzo de la semana, algunas preocupaciones pedagógicas que el/la docente quiere destacar. La agenda anticipa y planifica intervenciones estratégicas para promover aprendizajes; pero también es considerada una herramienta evaluativa porque jerarquiza, lo que es más importante a medida que la semana transcurre, y ayuda a pensar qué cambiar, repensado o enfatizado en las intervenciones cotidianas. Otro de los instrumentos utilizados, por excelencia en este Nivel educativo, es la observación. Si esta ha sido planificada, pensada con intención pedagógica, con sentido de evaluación, se convierte en un instrumento que brinda verdadera información sobre los procesos y los resultados de aprendizajes de los/as niños/as (Spakowsky, 2011). En relación a ello, Brailovsky (2011) refiere a distintos tipos de observaciones. Una de ellas, es la dialogada que supone un intento de “mirar con palabras” para darle sentido a lo mirado. Consiste en mirar lo que acontece, a la vez que se conversa discretamente con alguien sobre lo que se observa. Puede ser un niño/a del propio grupo, y esto posibilitará desentrañar algunos de los sentidos que el juego tiene para ellos/as. Por otro lado, puede colaborar en la observación un colega de otra sala y los aportes serán más en la línea del análisis didáctico. Asimismo, quien acompañe la observación podrá ser un familiar de los/as niños/as y probablemente el análisis se orientará a entender qué aspectos de la vida

familiar se ven reflejados en los juegos. Otro modo de observación posible, según este autor, es “poner palabras” a lo mirado mediante un registro de acciones. Esto refiere a una lista de las acciones que tienen lugar en la situación de la actividad grupal, independientemente de quién las realice. El objetivo de ellos es ver qué efectos produce la propuesta de los/as docentes y debería realizarse sucesivamente y en varias oportunidades, realizando cambios en el escenario de juego cada vez. Por último, otras formas de poner la enseñanza “frente al espejo” puede ser mediante el registro en video. En este sentido, la posibilidad de que los/as niños/as se vean a sí mismos jugando permite pensar junto a ellos sobre su propia actividad.

A continuación, Spakowsky (2011) señala la importancia de que la evaluación sea registrada, documentada y comunicada. En este sentido, referirse al registro de la evaluación implica llevar a cabo una tarea complementaria a la práctica misma de la evaluación. Por lo que registrar es dejar memoria de todos los aspectos relevantes sobre los que más adelante se apoya la interpretación que realiza el evaluador. Así, contar con la información necesaria implica disponer de los datos completos que permitan realizar una síntesis orientada a obtener una visión precisa y real acerca del estado del niño/a, grupo o situación. Al respecto, la autora da cuenta de distintas formas de registro. Entre ellos, menciona: registro anecdótico o de incidentes críticos, historias de vida, listas de control, registro de casos, legajo del alumno, portfolios, registro narrativo e informe final. El registro anecdótico o de incidentes críticos, orientado a dejar plasmado situaciones significativas, entendidas por el evaluador, que dan cuenta de los alcances o cuestiones necesarias de destacar en el proceso de aprendizaje del niño/a. Son relatos descriptivos vinculados a algún aspecto de la conducta, que se registran sin hacer enunciados interpretativos. Éstos pueden ser producto de una situación no planificada (observación episódica) o de una observación planificada (observación sistemática). Otra forma de registro, son las historias de vida, donde se enuncian los hechos y situaciones más representativas de la vida diaria del niño/a, más allá del entorno escolar, prestando atención a sus preferencias personales, y la relación con su entorno familiar. Estas historias se estructuran como una secuencia de datos relacionados con la vida del niño/a, narrados de forma cronológica. Lo esencial es comprender cómo vive, cómo se relaciona con la realidad y cuáles son sus características. Asimismo, identificar regularidades y cambios en sus actitudes ante diversas situaciones. Estos datos, provenientes del ámbito familiar, aportan información valiosa para una comprensión integral y contextualizada del niño/a, lo que a su vez permite interpretar su conducta en el ámbito escolar de una

forma más completa y precisa. Las listas de control son otro tipo de registro de aspectos seleccionados con anterioridad por el/la docente, en una actividad o con un determinado grupo de niños/as. Por lo tanto, los ítems seleccionados tienen que estar en consonancia con el objetivo de la observación, siendo ésta considerada “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (De Ketele 1984, en Spakowsky, 2011, p.162). Por otro lado, el registro de casos refiere a una forma narrativa y descriptiva de alguna situación, acontecimiento o suceso de interés, con propósitos previamente establecidos para extraer conclusiones, generar hipótesis y producir algunas conceptualizaciones teóricas en particular. En este sentido, está dirigido a mejorar las intervenciones pedagógicas. El registro también puede ser filmico para luego analizar lo filmado. Asimismo, Spakowsky (2011) menciona como otra forma de registro de la evaluación, el legajo del alumno siendo este una conjunción de documentación que da cuenta de la trayectoria escolar de cada niño/a. El mismo está constituido por una ficha inicial, registros narrativos y otros elementos que la institución educativa considere relevantes (producciones gráficas elegidas como representativas por parte del docente o del propio niño/a, historias de vida escritas por padres u otros familiares). Al respecto, la autora señala la importancia de abordar institucionalmente su sentido y significado respecto a las huellas que su contenido puede dejar en las apreciaciones sobre los/as niños/as, ya que este documento los acompañara durante toda su trayectoria escolar. También indica dentro de los registros, la selección de producciones realizada por los/as niños/as, quienes eligen una serie de trabajos que consideran representativos del tema que se está trabajando, denominados estos portafolios. Otros autores como Lyon (1999), Shaklee (1999) y Shulman (1999) plantean éstos son formas de evaluación que favorecen a una amplia descripción del aprendizaje de los/as niños/as, estableciendo una conexión entre el proceso y el producto. El proceso de reflexión como parte de su elaboración es central porque contribuye a poner en valor lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender. En este sentido, la selección cobra significado cuando los/as niños/as clasifican y recopilan las diferentes producciones y pueden explicar las razones de la colección. El valor del portafolio está dado en el hecho de que invita a la autoevaluación y a la posibilidad de comprender los cambios en los propios aprendizajes. En consonancia con lo anterior, Turri (2001) plantea que la propuesta metodológica de los portafolios brinda al docente la oportunidad de reconstruir el proceso de aprendizaje del niño/a, al mismo tiempo que facilita que éste reflexione sobre su propio aprendizaje y lo involucre de

manera activa en la evaluación de sus trabajos. Otra forma de registro, utilizado para evaluar los aprendizajes es el registro narrativo e informe final. Al respecto, Spakowsky (2011) señala que el registro narrativo refleja los procesos de aprendizaje de los/as niños/as en diversas áreas del conocimiento y en distintos momentos del proceso evaluativo. Además, sirve como herramienta para redactar el informe final, que será el medio para comunicar la evaluación a las familias. A través de éste, se documentará e informará sobre la tarea realizada en la enseñanza, los aprendizajes logrados o no, y los resultados de la evaluación de los procesos. Razón por la que se torna indispensable considerar varios aspectos para la construcción de los informes. Entre ellos, menciona la autora, establecer acuerdos institucionales y determinar de manera explícita los parámetros para su elaboración. Al respecto, Brailovsky (2023) menciona que es fundamental que los acuerdos sean el producto de discusiones epistemológicas en relación a la evaluación tanto de la enseñanza como de los aprendizajes. Además, debatir la manera de llevar a cabo la evaluación como instancia de indagación de los procesos que van realizando los/as niños/as y de las condiciones que facilitan u obstaculizan sus desempeños.

Respecto al contenido del informe, debe reflejar el estado de cada niño/a durante el período de evaluación. Una evaluación diseñada de manera colaborativa debe considerar el contexto particular en relación con la comunidad en la que se encuentra el Jardín, el niño/a, las experiencias que transitaron, aquellas que le brindaron los/as docentes y las actividades que realizaron juntos (Anexo Circular Técnica D.G.E.I N°04/24 de la provincia de Chubut). En relación a ello, Brailovsky (2023) señala que, además, deben ser detallados y comunicar de manera interpretativa las situaciones que reflejan las observaciones que el/la docente ha sistematizado e interpretado sobre los procesos de aprendizaje y los resultados en cada niño/a. El autor menciona que es preciso revisar la forma en que éste se confecciona y se escribe, porque muchas veces, la descripción puede generar efectos similares a los de una calificación si se realiza apelando a categorías normalizadoras. Cuando ello sucede, los informes se centran en señalar capacidades y falencias. El problema de este modelo tradicional es que su construcción, centrada en las conductas observables para la fiscalización, resulta en textos que "dicen poco" y son "poco interesantes". Aunque se presenten como estrategias centradas en procesos, rara vez describen con profundidad los procesos de aprendizaje del niño/a. Al respecto, señala que el informe tradicional se erige así como un informe taxonómico que busca clasificar al niño/a más que comprender su experiencia de aprendizaje. Frente a

este modelo, se ensayan otras formas de mirar, pensar y comunicar lo aprendido y observado, a través de una escritura narrativa y analítica que disputa espacio al típico informe taxonómico. Este enfoque propone una reflexión realizada por los/as docentes a partir de experiencias compartidas, en el marco de un proceso de evaluación que es permanente y abierto. Este adopta ciertas características: es un texto descriptivo y analítico, que no busca abarcar “todo”, sino algunos aspectos significativos desde la perspectiva de la experiencia del niño/a al que se refiere. Además de lo escrito, recurre a otros formatos -imágenes, sonidos o videos, mediante enlaces o archivos digitales-, explicita el propio proceso reflexivo del docente y sus recursos, se explicita también el carácter institucional del texto, no se limita a la descripción individual del niño/a, sino que comenta también algo del propio proceso de los/as docentes, explicita sus hipótesis. Comparte las propias reacciones, dudas y preguntas. En este sentido, el autor menciona que la promoción de nuevos estilos de escritura y una visión que privilegie la tradición narrativa y analítica contribuye a construir puntos de vista alternativos y más formativos para las prácticas evaluativas en el NI.

2. Conceptos acerca de lo metodológico

2.1. Definiciones iniciales

La presente investigación se enmarca desde una perspectiva cualitativa, bajo un diseño descriptivo (Hernández et.al., 2010). Se pretende realizar descripciones, a la vez que interpretaciones, acerca de las características que asumen las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo de NI, en el marco de prescripciones curriculares y tradiciones institucionales

La investigación cualitativa se enfoca, principalmente, en cómo el mundo es comprendido, vivido y construido por las personas. Su interés radica en el contexto y los procesos, así como en la perspectiva de los participantes, sus sentidos, significados, experiencias, conocimientos y relatos (Vasilachis, 2006). La autora señala que es imposible afirmar que la validez de la investigación cualitativa esté únicamente vinculada a una forma específica de llevar a cabo la investigación, ya que coexisten diversas orientaciones que difieren en su desarrollo, presupuestos, métodos, concepciones sobre la realidad social y lo que se considera evidencia al momento de conocerla. Al respecto, Mason (1996) entiende que la investigación cualitativa está fundamentada en una postura filosófica predominantemente interpretativa, porque se enfoca en las formas en que los individuos perciben, comprenden, experimentan y producen el mundo social. Este enfoque se basa en métodos flexibles para la generación de datos, los cuales son sensibles

al contexto social en el que surgen. Además, se apoya en métodos de análisis y explicación orientados a entender la complejidad, los matices y el contexto de los fenómenos estudiados. En este sentido, Creswell (1998) señala que la investigación cualitativa se entiende como un proceso interpretativo que se basa en diversas tradiciones metodológicas, como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos, con el objetivo de abordar un problema humano o social. El investigador elabora una representación compleja y global del fenómeno estudiado, analizando palabras, ofreciendo perspectivas detalladas de los participantes y llevando a cabo el estudio en su contexto natural.

En esta línea, los estudios cualitativos apuntan al conocimiento de una realidad desde la percepción del sujeto en su propio contexto (Vasilachis, 2006). Así, el proceso de investigación cualitativa en términos de Marshall y Rossman (1999) implica sumergirse en la vida cotidiana del contexto elegido para el estudio, valorar e intentar descubrir la perspectiva de los/as participantes sobre sus propios mundos, y concebir la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los/as participantes, que es tanto descriptivo como analítico y que otorga prioridad a las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos fundamentales. En este sentido, Strauss y Corbin (1990) plantean que los tres elementos principales de la investigación cualitativa son: los datos, que generalmente provienen de fuentes como entrevistas y observaciones; los distintos procedimientos analíticos e interpretativos utilizados para analizar esos datos y llegar a conclusiones o teorías; y, finalmente, los informes, ya sean escritos o verbales, que comunican los resultados del estudio.

A partir de lo expuesto, la elección de este enfoque nos permitirá analizar las prácticas evaluativas en el NI, conocer sus características y los criterios que las orientan; asimismo, reconocer cuáles son las concepciones de evaluación en las que se sustentan. Al respecto, nuestra investigación adhiere a un enfoque cualitativo de investigación en el marco de la Teoría Fundamentada (de aquí en adelante TF) definida como una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva (Glaser y Strauss, en Hernández, 2014). El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales sobre el área sustantiva que es objeto de estudio. Su principal diferencia respecto a otras metodologías cualitativas es que pone gran interés en el desarrollo de una teoría sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo. Un rasgo característico de esta perspectiva que exige

al investigador identificar categorías teóricas derivadas de los datos recolectados mediante la utilización del método comparativo constante (Páramo Morales, 2015). Para nuestra tesis, tal elección se sustenta en analizar las prácticas evaluativas en NI y las características que asumen las mismas. En relación a ello, es importante retomar, como se mencionó anteriormente, la idea de que esta teoría se vale del análisis de datos cualitativos para construir una teoría determinada por el objeto de estudio.

El modelo de proceso en la investigación de la TF incluye: el muestreo teórico, la codificación teórica y la escritura de la teoría. El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza los datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar la teoría a medida que surge. Este proceso de teoría está controlado por la teoría emergente (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick 2012, p.78). En este enfoque, el proceso de codificación teórica cobra especial importancia. Este procedimiento implica analizar los datos que se han recogido para desarrollar la teoría y al mismo tiempo es la base para la decisión sobre qué datos adicionales deben recogerse (Flick, 2007). Al respecto, Vasilachis (2006) afirma que la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, lo que procura dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea, labor que se denomina codificación. En este sentido, codificar supone leer y releer los datos para descubrir relaciones, por lo tanto, codificar es ya comenzar a interpretar. Este tipo inicial de codificación es la denominada codificación abierta. Sobre esto, Iturrioz (2021) detalla que la técnica específica de la TF es el método comparativo constante, que consiste en la recogida, codificación y análisis de datos de forma sistemática y sucesiva merced a la comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones regulares de comportamiento. Por su parte, Hernández (2014) señala que durante el proceso de codificación abierta emergen los denominados “memorandos”, que son anotaciones de las ideas que surgen sobre la TF en los datos. En definitiva, el producto de la codificación abierta tiene que ser una lista de códigos y categorías asignadas al texto de las entrevistas, observaciones y notas provenientes del análisis de la documentación. Este proceso se logra a través del planteamiento de preguntas sobre los datos, las comparaciones para las similitudes y diferencias entre cada incidente y/o acontecimiento (Flick, 2007).

El siguiente paso es la codificación axial, que consiste en filtrar las categorías generadas en la fase anterior. Se seleccionan las categorías más relevantes para

profundizar en su explicación, añadiendo citas y pasajes del texto, y se elaboran subcategorías relacionadas con sus categorías principales. Por último, la fase de codificación selectiva que implica seleccionar una categoría central que organice e integre el resto de las categorías. Se desarrollan las características y dimensiones de esta categoría central, estableciendo relaciones con otras categorías a partir de la codificación. Por último, la codificación selectiva que implica un nivel más alto de abstracción y a partir de ello se pretende elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren. Finalmente, se elabora la teoría con mayor precisión y se vuelve a verificar en relación con los datos. Este proceso de interpretación concluye cuando se alcanza la saturación teórica; es decir, cuando una codificación adicional o el enriquecimiento de las categorías ya no ofrecen ni prometen nuevos conocimientos.

2.2. Diseño metodológico

En el marco de la investigación cualitativa se trabajó con la TF para reconocer y analizar las características que presentan las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo de NI en el marco de prescripciones curriculares y tradiciones institucionales. Desde esta opción metodológica, se desarrolló el método de comparación constante y muestreo teórico.

2.3. Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación fueron docentes de salas de cinco (5) años de NI que se desempeñaron en dos ENI de zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut. Esta elección se fundamentó a partir de una entrevista a una Supervisora del Nivel, quien sugiere estas instituciones por presentar diferencias en relación a matrícula de niños, plantel docente y conformación de equipos directivos.

2.4. Técnicas de investigación

Se realizaron entrevistas a docentes y directivos de las instituciones seleccionadas, combinado con análisis de documentos didácticos, entre ellos planificaciones didácticas, evaluaciones diagnósticas e informes pedagógicos.

2.5. Metodología de análisis de resultados

Se emplearon las formas metodológicas de la TF. A partir de ello, se intentará generar teoría que explique las características que asumen las prácticas evaluativas en el NI y proporcionar información acerca de los criterios en las que se sustentan, los instrumentos que se utilizan para evaluar y las representaciones que orientan las prácticas evaluativas.

Capítulo III. Análisis e interpretación

1.El material empírico

Se presentan en este apartado los datos empíricos sistematizados mediante el reconocimiento de categorías que devienen de aquellos. Estas han sido elaboradas a partir de cuatro fuentes: entrevistas a docentes y directivos, planificaciones didácticas de su autoría, informes pedagógicos y evaluaciones diagnósticas. Considerando los términos de la TF, se presentan tales categorías munidas de los datos empíricos respectivos.

1.1. Concepciones sobre la evaluación en NI: alude a que no existe una concepción clara respecto a la evaluación en NI. Se visualizan distintas concepciones en los docentes: aquellos que la conciben como una constatación de logros y otros, como un proceso formativo de retroalimentación. En este sentido, una supervisora señaló: “es difícil empezar a hablar de evaluaciones en NI cuando no hay un concepto claro en común y que tenga que ver con la evaluación del proceso. Se piensa todavía en resultados. Yo creo que ahí está la falla y en generalidades también”. Al respecto, agregó: “en muchos casos, la evaluación es constatar criterios en los que se invisibiliza el proceso del estudiante”. Por otro lado, un directivo del Nivel indicó: “Más que nada la concepción que predomina entre los/as docentes respecto a la evaluación es esto del proceso, más que los resultados”. Asimismo, agregó: “Y en el informe final, se deja registrado lo que alcanzó el niño/a en cada sección”. Además, señaló: “Los contenidos de cada propuesta se evalúan: si se lograron o no; si están en proceso, o bueno...”. A continuación, mencionó: “se lograron, o se evaluó o se trabajó tal cosa y el niño/a logró realizar o... qué sé yo”. Luego, indicó: “Siempre se espera el resultado igual, de que lleguen a lograrlo. Pero bueno, y en las evaluaciones ellos ponen por ahí -o en el diagnóstico de grupo- en porcentaje: cuántos logran tal cosa, cuántos tienen lenguaje; otros no. Algunos reconocen números, otros no”. Al respecto, un docente del Nivel señaló: “muchos docentes tienen la concepción que, no sé si es antigua, pero muchos lo ven en términos de "logrado " o "no logrado”. Asimismo, mencionó: “Y sí, esta concepción del logro es la que más predomina, aunque también hay docentes que se enfocan en el proceso. Pero, lamentablemente, se sigue viendo mucho la otra: la del “logrado” y “no logrado”. Porque, también, entiendo que muchos docentes lo ven como una forma de evaluar más rápido. Pero yo siento que de esa forma no se tiene en cuenta el proceso”. Luego refirió: “se evalúan contenidos, pero siempre en función de esto que yo te digo, como proceso. No si “logró” este contenido o “no lo logró”, sino cómo se relaciona el niño con ese contenido que yo estoy enseñando”. Otro docente del Nivel señaló que las concepciones respecto a la evaluación en NI varía según el/la

docente, porque cada uno puede tener una mirada diferente sobre qué significa evaluar, qué aspectos evaluar y con qué propósito hacerlo. Asimismo, indicó: “por ahí difiere las formas de evaluar según las instituciones. Hay instituciones que tenemos la forma de evaluar narrativa y otras, por grilla”. En relación a esto, un directivo del Nivel refirió que en las prácticas evaluativas conviven las dos concepciones: por un lado, la evaluación entendida como constatación de logros y, por otro, la evaluación comprendida como parte de un proceso. No obstante, se intenta sostener esta última concepción. Otra docente entrevistada señaló que, en este Nivel educativo, la evaluación se vincula más con ser parte de un proceso. Si bien considera los logros de los/as niños/as alcanzados hasta determinado momento, sostiene que el aprendizaje continuará desarrollándose. Luego, refirió que: “la evaluación, más que asociarse a un logro final, se relaciona con algo que se trabaja y se desarrolla de manera constante”. Otra docente señaló que la evaluación forma parte de un proceso constante en el cual se reconocen distintas instancias.

1.2. La evaluación como práctica planificada: refiere a la importancia de que la evaluación sea considerada una práctica planificada, aunque en ocasiones observan que esto no ocurre. En relación a esto, una Supervisora señaló: “no se tiene claro que la evaluación es una parte de la planificación”. Además, indicó: “a partir de ahí que la evaluación sea una parte importante y que ocupe el lugar que tiene que ocupar dentro de la planificación, pero creo que tiene que ver con eso, con un cambio de paradigma en la educación”. Al respecto, un directivo del Nivel señaló: “es fundamental, me parece a mí. Todas las planificaciones tienen su evaluación, cómo van a evaluar”. Asimismo, una docente del Nivel indicó: “bueno, está bien que la planificación tiene sus partes y debe tener, mínimamente, lo que te plantea el Ministerio, que deben estar los contenidos básicos comunes, por lo menos como criterios de evaluación a lograr, ¿no es cierto?”. Otro docente del Nivel refirió que es fundamental contar con una planificación diaria para organizar la tarea, la cual debe ser flexible y considerar al grupo de niños/as y sus intereses. Al respecto, un directivo del Nivel expresó: “La evaluación tiene que ser en relación a los contenidos que se enseñaron, no en relación a saberes generales”.

1.3. Instrumentos de evaluación y registro de resultados: alude a que en este Nivel educativo la observación y registros gráficos son los instrumentos de evaluación comúnmente utilizados para recoger evidencias de aprendizajes. Asimismo, refiere a la necesidad de implementar nuevos instrumentos de evaluación. Se considera el trabajo con rúbricas y un intento de implementarlas en NI. Al respecto, una Supervisora señaló: “lo que aparece frecuentemente es la observación, como si la observación del docente fuera

suficiente. En alguna ocasión aparecen criterios que tienen que ver con registros gráficos. Por lo general, en NI, lo que más aparece es el registro gráfico. Básicamente esos dos son los que yo leo frecuentemente”. Asimismo, agregó: “pareciera que el lenguaje gráfico es el único que tiene validez en el NI”. Al respecto, también argumentó: “para comenzar tiene que haber rúbricas. Hay muchas ENI que las están incorporando y esto se observa a la hora de evaluar”. En relación a esto, una directora señaló: “más que nada por observación, por registro. Se utilizan mucho los dibujos, los trabajitos...”. Luego, agregó: “con trabajos, con dibujos, con exposiciones”. Asimismo, señaló: “Una docente evaluaba con rúbrica, ¿viste? Utilizaba las rúbricas. Después, hay otra docente que utilizaba un “semáforo”, entonces, está: rojo, verde y amarillo. El verde está “logrado”, el amarillo está “en proceso” ... Ellas buscan esas alternativas para registrar el avance que tiene cada estudiante”. Luego, señaló: “la rúbrica está buena como medio, porque bueno, es algo nuevo, ¿no?”. También, remarcó: “Pero bueno, el gráfico es el que apuntamos con ellos, por ahí, la hoja”. Más tarde, indicó: “Ellos registran observando. Sí, bueno, tener marcado bien lo que trabajó, evaluar los contenidos que se trabajaron. Y bueno, por ahí, usan mucho esto de la observación de las propuestas”. Un docente entrevistado mencionó: “utilizo determinadas herramientas que son: la observación, registros escritos de lo que voy escuchando, a veces grabo audios, tengo videos. Todo eso después me sirve y me ayuda para ir tomando determinadas decisiones con cada niño/a en particular”. Asimismo, indicó: “los instrumentos son estos que te decía: observar, escuchar, estar atenta. Eh, por ahí propongo distintas situaciones para poder evaluar mejor o tomar registro”. También, agregó: “Pero yo todo lo que me pueda servir, lo uso. Por eso te digo, a veces ellos están jugando y paso con el celular y estoy grabando, le estoy tomando audios -que me los envío a mi WhatsApp-, registro situaciones de juego”. Otro docente entrevistado mencionó que recoge información de los aprendizajes a través de la observación. Realiza anotaciones de situaciones significativas -no sólo aspectos negativos, sino también positivos; asimismo, la inasistencia- que acontecen durante la jornada. Indicó que es un registro de observación semanal -si bien es una observación- es su base para evaluar. Además, señaló que los registros gráficos resultan especialmente significativos en la sala de cinco. Indicó: “Con el nuevo Plan de Alfabetización se utilizan cuadernillos para documentar las producciones de los/as niños/as. Además, se recogen los trabajos gráficos diarios, los cuales los/as niños/as conservan en su carpeta al finalizar el año”. Otro docente del Nivel mencionó el uso de una planilla como forma de registro. Expresó que allí menciona cada proyecto junto a los contenidos y registra la comprensión, el progreso

o dificultades del niño/a, respecto al trabajo realizado. Además, indicó que la planilla funciona como ayuda memoria, ya que le permite utilizar esa información registrada para la elaboración del informe individual de cada niño/a. También agregó: “en actividades puntuales que se trabajan, uno evalúa. Siempre tenemos una grilla semanal, por ejemplo, que está basada en el proyecto que trabajamos. Hacemos la propuesta, y organizamos actividades que se trabajen de lunes a viernes y planteamos: qué actividad el lunes, qué actividad el martes y así sucesivamente. Y abajo se registran los ausentes, que son una forma también de evaluar”. Luego, señaló que el registro de observación se realiza a partir de todo el trabajo que se lleva a cabo en la sala. Se tiene en cuenta la participación del niño/a en las distintas actividades, los registros gráficos y las observaciones cotidianas que se hacen durante la jornada. Por otra parte, mencionó que le cuesta un poco entender el uso de rúbricas porque esta habituada a evaluar mediante las planillas. Si bien considera que las rúbricas se asemejan a su forma de evaluar; aun así, le resulta complejo el uso de éstas. Por otro lado, un directivo del Nivel mencionó que se utilizan pocos instrumentos de evaluación y que las docentes suelen señalar siempre la ‘observación’ como el utilizado comúnmente. Al respecto, trata de hacerles notar que la observación no es un instrumento en sí, sino la acción que se realiza sobre él. Y que la observación deben realizarla a través de criterios planteados. También mencionó que existen otros instrumentos como: una guía de observación, un ítem, una rúbrica o incluso los indicadores de avance registrados en una planilla. Sin embargo, mencionó que esto todavía no lo perciben con claridad. Y señaló que, si bien los/as docentes han mostrado mucho interés por las rúbricas, aún no se animan a elaborarlas de manera fluida. Asimismo, refirió que hay otro instrumento de evaluación que utilizan los/as docentes, y muchas veces no lo mencionan, que refiere al trabajo plasmado en hoja. Por otro lado, una docente del Nivel señaló que ha incorporado el uso de indicadores de avance, porque permiten observar con mayor claridad los procesos de aprendizajes de los/as niños/as. Manifestó que estos indicadores le brindan la posibilidad de reconocer en cada niño/a su punto de partida, el recorrido realizado y el momento en el que se encuentra actualmente. Al respecto refirió: “No es como algo acabado, un punto final. Sino un punto y seguimos”. Asimismo, mencionó la dificultad que visualiza en la elaboración de rúbricas y agregó: “Con las rúbricas sería genial, pero yo trabajo varias propuestas paralelas en un mismo mes y me imagino que necesitaría una vida para elaborarlas. Además, me llevaría más tiempo diseñarlas que evaluar. El registro narrativo me permite contar mucho más. No sólo si un/a niño/a hizo mucho, poco o nada; sino cómo lo hizo: si necesitó ayuda al inicio

y luego no, si buscó la ayuda de un compañero. Para algunas cuestiones específicas la rúbrica puede servir, pero en el trabajo de sala -como yo lo planteo- siento que le falta información”.

Por otro lado, se plantea el desafío respecto a la construcción del informe narrativo, que comúnmente es el medio habitual para comunicar la evaluación a las familias en el NI. En relación a ello, se observan diferencias respecto a la elaboración de los informes por parte de los/as docentes. Al respecto, una Supervisora señaló: “en la mayoría de los casos, aparece un registro narrativo. Que uno se pone a leer y en algunas veces, en algunos casos, aparece ese estudiante visibilizado y en otros casos aparece como una copia con la que se le cambia el nombre nada más. Pero bueno, esos son los registros que hay...”. Un directivo del Nivel señaló: “Ahora ya no podés poner el “no”, por ejemplo, en las evaluaciones. Tenes que poner “en proceso”, y ahora es todo narrativo, ¿viste? Hay Jardines, no sé si habrá algún Jardín que siga haciendo grilla, pero sino es todo narrativo”. Además, indicó: “hace varios años ya que se acordó que el informe sea narrativo, entonces es más específico, más explicado, para que la familia entienda”. En este sentido, mencionó: “Para mí -y para la familia- les llega más ese informe narrativo que leer una grilla”. Luego, señaló: “por ahí en el narrativo se explaya más con el tema del proceso. No sólo “que logra o no logra”. Asimismo, manifestó: “con los informes, qué sé yo. Y nada... Ayer -por el martes- tuvimos las reuniones y una mamá le dice a la seño: “lo que leí es mi nena. Tal cual”. Eso está bueno, que la maestra pueda llegar a eso, ¿no?, de identificar a cada nene en particular”. También refiere que, en ocasiones, los informes pedagógicos se presentan con características idénticas y no permiten que el/la docente identifique los procesos de aprendizaje de cada niño/a. En este sentido, un directivo señaló: “Porque si no está el “copia y pega” en los informes. Ese que vos empezás a leer un informe y te dice esto... ves el quinto y decís: “bueno, ¿qué pasó acá?”. Luego, indicó: “Y hay docentes que “copian y pegan”, y eso es lo que no sirve. Que no logren identificar o personalizar a cada estudiante, sino que generalicen”. Un docente del Nivel señaló: “la evaluación a las familias se comunica a través del informe, que generalmente es narrativo y yo amo que sea narrativo porque ahí, es donde más puedo desplegarme”. Al respecto, mencionó: “yo veo los informes de años anteriores y me ha pasado de ver los informes y son “copia y pega”. Y eso no debería ser”. En relación a ello, señaló: “se ve mucho eso: el “copia y pega”, las frases sacadas de internet. Hoy, por ejemplo, está muy de moda el chat GPT y no coincido con nada de eso”. Otra docente entrevistada, refirió que la comunicación de la evaluación depende de cada institución. Aseguró que hay ENI donde

se usan grillas para evaluar, en las que sólo se marca: sí o no. Y otras, donde los informes son más narrativos, como la institución donde se desempeña actualmente. A su criterio, para las familias, el formato narrativo es mejor, porque permite comunicar de manera más clara tanto las dificultades como los avances de sus hijos/as. Un directivo del Nivel manifestó que, en relación a la construcción del informe pedagógico, algunos/as docentes utilizan un formato vinculado a los campos de experiencias propuestos en el Diseño Curricular de nuestra provincia, mientras que otros/as lo elaboran a partir de las propuestas trabajadas en los distintos periodos evaluados. Al respecto, una docente del Nivel mencionó: “me parece que tiene que ser algo global –el informe pedagógico- no sólo centrado en el aprendizaje, digamos. Tiene que incluir: la parte social, o sea, cómo es el vínculo del niño con el docente, con sus compañeros...Eh, tiene que estar la parte lúdica”. También, indicó: “me gusta mucho evaluar por propuestas. Me parece que es mucho más rico, porque de esa forma también las familias pueden ver realmente qué aprendió su hijo con cada propuesta que se le ofreció acá. Eh, que por ahí no te lo da cuando vos evalúas por campos, por ejemplo. Voy a decir, bueno: evalúo desde la Matemática, evalúo desde el campo de la oralidad. Para mí no es lo mismo. No se llega al mismo resultado. Luego, agregó: “si tengo que poner que un nene/a cuenta hasta alrededor de 20, explico cómo lo sé, en qué situaciones lo observé: en situaciones de juego, cuando reparte materiales, cuando lo mandé a buscar los ladrillitos. Y a veces falta esa información en los informes. No ves esa información. A veces sólo dice: "El nene/a cuenta hasta tanto... escribe su nombre", pero no está el detalle de qué forma lo logró ese niño/a, de qué forma lo hizo. Por último, señaló: “yo voy haciendo los informes en simultáneo. Me gusta evaluar desde las propuestas, así que no hay forma de que me olvide de lo que hicimos. Si yo trabajé, por ejemplo: las tortas fritas como comida tradicional de la época colonial para el 25 de mayo, yo no espero que sea agosto para evaluar eso y recién volcarlo en un informe. Yo lo voy haciendo en el momento. Ya voy armando de a poquito mis informes”. Otro directivo entrevistado señaló que cada docente elabora los informes de distintas maneras: algunas por campos de experiencia, otros por unidades didácticas y en ocasiones, confeccionan un relato general. Al respecto, una docente señaló que los informes pueden estructurarse en función de las propuestas, mientras que otros los organizan por campos como Matemática o Prácticas del Lenguaje, incorporando en cada uno lo que se trabajó dentro de las diferentes propuestas. También refirió que obtienen información de los aprendizajes a partir de la observación del desempeño de los/as niños/as respecto a las actividades, a través de juegos, de producciones gráficas o

de los momentos de intercambio, tanto al inicio como durante la presentación de una actividad o propuesta. Y en esos espacios de diálogo y oralidad, puede ver cómo participan. Luego indicó: “en algún momento se planteó la idea de que el segundo informe, en lugar de ser narrativo, fuera una rúbrica, porque el informe narrativo siempre genera cierta ansiedad: lleva tiempo, requiere elaboración y reflexión. Pero no llegó a implementarse. Yo siempre digo que lo más importante es que, cuando la familia lea ese informe, vea reflejado a su hijo”. Una docente entrevistada indicó que utiliza un formato propio para realizar sus informes, que permite revisar cada propuesta trabajada y analizar lo que implementó en cada una de ellas: propósitos, contenidos, indicadores de avance o criterios. Señaló que cada propuesta aporta distinta información respecto a los aprendizajes y que elabora el informe de cada niño/a, relacionando sus avances con las propuestas desarrolladas. Otra docente del Nivel mencionó que: “en los informes procurábamos destacar y centrar el trabajo en las capacidades, en relación con las propuestas desarrolladas”.

Por otro lado, hay muchos actores institucionales que refieren al desacuerdo en el uso de grillas como instrumento de evaluación porque parecieran no expresar, ciertamente, el proceso de aprendizaje de los/as niños/as. En relación a esto, una Supervisora expresó: “estos mismos criterios se transcriben en un registro narrativo, en algunos casos, en otros casos, digamos en una grilla. Con lo cual yo no acuerdo”. Asimismo, agregó: “de hecho yo como Supervisora no las autorizo en los casos en los que los he visto, decido que se rectifique por un registro narrativo”. Igualmente indicó: “y este tipo de grillas que es común a todos con criterios cuantitativos, veamos le quita validez al proceso, entonces yo como directora nunca las acepté”. También, refiere a que la mayoría de los/as docentes no acuerdan con el uso de rúbricas y se niegan a implementarlas como instrumento de evaluación. Al respecto, un directivo del Nivel señaló: “Antes era una grilla. El papá venía, leía, decía: “Ah, en Matemáticas tiene sí, no, o en proceso”. Bueno, entonces era muy escasa la información”. Además, indicó: “Pero por ahí sí nos molesta cuando escuchas docentes que te dicen: “no, en mi Jardín todavía hacemos la grilla.” Le iba a decir... ¡pero hace años que se sacó la grilla!”. Asimismo, mencionó: “Entonces nos pareció raro que, hasta el año pasado, en ese Jardín, seguían haciendo grilla”. En este sentido, un directivo del Nivel expresó: “hay gente que está negada con las rúbricas. Lo quisimos implementar el año pasado y una sola docente lo puso en práctica. Después el resto no”. Al respecto, una docente del Nivel agregó: “tengo entendido que en una época los informes que se entregaban para que lean las familias eran grillas donde se ponía:

“logrado”, “no logrado” o “en proceso”. Y, para mí, eso es algo erróneo, por esto que te digo, porque cada niño/a es individual”. Además, mencionó: “no me gustan, porque creo que termina siendo siempre esto: lo que “logró”, lo que “no logró” y lo que el niño/a tiene “en proceso”. Y en realidad, todos están en proceso”. Asimismo, indicó: “Eh, sí sé que hay muchas docentes que piden que se hagan las grillas porque se facilita el trabajo”. Por otro lado, un directivo del Nivel señaló que, ante la demanda de las docentes por la incorporación de una grilla de evaluación, ha manifestado su posicionamiento, negándose al uso de estas. Lo que ha generado discusiones con los/as docentes en relación con este tema.

Dentro de esta categoría puede incluirse el siguiente documento correspondiente a un informe pedagógico realizado por una de las docentes entrevistadas. Es el primer informe entregado a las familias para comunicar la evaluación de los aprendizajes de los/as niños/as, que refiere al periodo abril-mayo 2022:

[Inf. pedagógico \(inicio\) 1 - Documentos de Google](#)

En el informe se detallan cinco propuestas pedagógicas y se analiza la forma en que el niño se ha vinculado con cada una de ellas. Además, da cuenta de su proceso de integración al grupo, el vínculo establecido con pares, docentes y otros miembros de la institución; así como su participación e intercambios con el grupo. Respecto a las propuestas, se enuncia el objetivo de estas y el desempeño del niño al respecto, destacando el entusiasmo e interés manifestado por algunas propuestas puntualmente. También hace referencia a actividades que promovieron mejoras en la comunicación, tanto oral como expresiva del niño; así como a sus representaciones gráficas y el uso de los materiales y herramientas que se utilizan para realizar las producciones. En esta ocasión, también refiere al uso del “cuaderno agenda” utilizado por los propios niños para registrar actividades relacionadas con las propuestas. Allí se indica los tipos de registros que los niños utilizan, sean estos gráficos, escritos o ambos. El informe también aborda el proceso emocional del niño, destacando avances en la autorregulación, especialmente frente a situaciones de enojo vivenciadas al inicio del ciclo, las cuales se vinculan a contextos familiares. Igualmente se evidencian logros del niño en cuanto a autonomía, hábitos de higiene, orden, respeto por los demás y disposición al trabajo en grupo. Asimismo, se reconocen aquellos aspectos que aún se encuentran en proceso de acompañamiento y fortalecimiento.

Este material refleja la evaluación realizada por la docente en este periodo que será comunicada a la familia del niño. El escrito se organiza de un modo particular detallando

las propuestas trabajadas con el grupo y el desempeño del niño en relación a ellas. Además, proporciona aspectos claves que orientaran la continuidad del trabajo y mejoras para el desarrollo del niño.

Otro documento que podemos vincular a esta categoría refiere a un segundo informe pedagógico, que abarca el periodo de desarrollo comprendido entre abril y julio, previo al receso invernal:

[Inf pedagógico \(desarrollo\) - Documentos de Google](#)

Este Documento da cuenta de la participación del niño en las propuestas diarias del Jardín y su involucramiento respecto a ellas. Hace referencia a la forma de comunicación del niño respecto a sus pares, al desarrollo de sus producciones gráficas, al disfrute del juego en todas sus formas, especialmente en los juegos de construcción y roles. Asimismo, señala interés por la escritura y cómo se vincula con ella. El niño realiza copias con apoyo y presenta características propias del proceso de aprendizaje, como la escritura en espejo. También refiere a su desarrollo respecto a contenidos de Matemáticas: utiliza el conteo en situaciones cotidianas, aunque necesita seguir afianzando esta habilidad.

Finalmente, se presentan y detallan siete propuestas pedagógicas trabajadas durante este periodo -tres de ellas, vinculadas a efemérides- y la caracterización del modo en que el niño se ha relacionado con cada una de ellas, en términos de participación, interés y aprendizajes.

Este escrito refleja un registro detallado de la evaluación centrada en el desarrollo de cada propuesta, y denota la experiencia del niño en cada una de ellas y la intervención del docente, como mediador. Igualmente, comunica los avances del niño y repara en aquellos aspectos necesarios de continuar trabajando.

Otro documento que podemos vincular a esta categoría refiere al tercer informe pedagógico, que corresponde al informe final, que abarca el periodo comprendido entre septiembre y diciembre:

[Inf. pedagógico \(final\) - Documentos de Google](#)

Este Documento describe distintas propuestas trabajadas en este periodo y la forma en que la niña se ha vinculado con cada una de ellas. Se señalan los contenidos abordados en cada propuesta, así como el grado de apropiación evidenciado por parte de la niña. También destaca el disfrute respecto al juego y sus preferencias vinculadas a juego de roles y construcción. Asimismo, señala el desempeño de la niña frente a su grupo de pares en relación al respeto, cooperación y resolución de conflictos. Luego menciona el desempeño de la niña en el campo de las Matemáticas, se describe su vinculación con los

contenidos trabajados: conteo, resolución de situaciones, identificación en series numéricas, representación de cantidades. Menciona que estos aprendizajes se visualizan en situaciones cotidianas dentro de la sala como en el desarrollo de diversos juegos de mesa. De igual manera, menciona el desempeño de la niña respecto al lenguaje y a la comunicación, señalando: el desarrollo del lenguaje oral en relación a diálogos coherentes, expresión de opiniones, interpretación de consignas, respeto por el turno para tomar la palabra y el uso de la oralidad para comunicar sus ideas. Estas habilidades se visualizan a partir de la descripción de imágenes visuales, elementos y situaciones cotidianas. Se destaca, también, el disfrute de la lectura de cuentos y poesías y el cuidado por los libros. Luego señala la vinculación de la niña respecto al campo de experiencia referido al Ambiente. Se menciona que ha generado curiosidad, interrogantes e interés por los contenidos trabajados. Se destacan las diferentes estrategias de registro de información que la niña ha utilizado: dibujos, gráficos y palabras con pictogramas.

Por último, señala el uso del cuaderno que forma parte del Proyecto Institucional de Alfabetización, y la relación de la niña con este recurso. Se destacan los avances logrados respecto a la alfabetización: copia de textos significativos con trazo seguro, manejo del espacio en la hoja, utilización de la escritura como medio de comunicación, reconocimiento de letras y palabras significativas.

Este escrito refleja una evaluación contextualizada que vincula los aprendizajes con las actividades y propuestas desarrolladas. Se presenta como un relato de la experiencia vivida por esa niña en relación al periodo evaluado vinculado a lo socio emocional, pautas de convivencia, juego, lenguajes, comunicación, alfabetización, entre otras.

1.4. Acuerdos intrainstitucionales con las familias respecto a la permanencia de los/as niños/as en NI: refiere a que la permanencia de los/as niños/as se ha relacionado con las consideraciones y acuerdos personales entre directivos, docentes y familias de los/as niños/as en situación de discapacidad, en relación a la evaluación realizada por el/la docente. Al respecto, una referente del Nivel señaló: “A fin de año, a la hora de casi cerrar el año, en esta época se citaba a esas familias, a veces ni siquiera la familia completa”. Además, indicó: “era un trabajo bastante solitario y era otra la mirada que se tenía sobre los/as alumnos/as con necesidades educativas. Entonces lo que se pensaba, con todo el amor del mundo, porque uno creía que se estaba haciendo lo mejor, es que uno evaluaba con esa familia y acordaba que ese niño/a permaneciera un año más. Dentro de la evaluación que hacía el/la docente y esta devolución que se hacía a la familia, se acordaba con un acta que continúe o no un año más en esa sección o no”. Al respecto, un directivo

del Nivel señaló: “Sí, en conjunto. Con el equipo, con la familia, con todos”. También comentó: “Y después nos pasó una situación de un estudiante, que el equipo que estaba trabajando con él quería que haga una repitencia de sala de cinco, que nosotros no aceptamos. No nos parecía que era necesario que él repita sala de cinco”. En relación a esto, indicó: “tenía un déficit sensorial. Tenía alterado todos los sentidos. Pero, teniendo sus terapias logró terminar sala de cinco. El equipo que trabajaba con él - “Sentidos” en ese momento- querían que repitiera, pero, hablando con la familia, él pasó a primer grado. Lo que le recomendamos a la mamá, para que él no se frustre, era que consiga un acompañante para que esté contenido”. Al respecto, una docente del Nivel indicó: “hubo un caso en la institución que trabajé -allá por 2011- que fue porque la familia quiso y consideraba que era bueno para su hijo hacer de nuevo la sala de cinco. Y se planteó con la institución. Y en ese sentido, desde las instituciones, nunca vas a tener una negativa”. Otra docente entrevistada señaló: “hablamos con la familia y le comentamos -la familia sabía también mi manera de trabajar- y digo: "Bueno, la decisión va a ser de la familia." Yo le dije a la familia: “si él pasa a un primerito con un acompañante, él no va a tener dificultad. Si va solito, sí. Porque se frustraba mucho”. Al respecto, la docente agregó que se realizó un trabajo conjunto con la familia, y ellos se comprometieron a gestionar los medios necesarios para conseguir un acompañante. Todo resultó muy bien, y el niño logró pasar a primer grado. Otro docente del Nivel indicó que en algunos casos se evaluó la posibilidad de que ciertos niños/as hicieran permanencia en sala de cinco, con el fin de reforzar aprendizajes y llegar a la primaria con más herramientas. Sin embargo, si la familia no estaba de acuerdo, no se podía concretar. Al respecto, mencionó: “A veces pasa que es muy raro que la familia acepte, sobre todo porque se trata de Jardín, y lo ven innecesario que los/as niños/as repitan sala de cinco”. Luego señaló que actualmente, la permanencia ya no es viable. En los momentos que fue posible, siempre se convocó a la familia, se explicaba la situación y ellos debían estar de acuerdo.

1.5. El trabajo directivo en temas de evaluación de los aprendizajes: refiere a la importancia de la gestión directiva en las instituciones, relacionado a un trabajo comprometido, donde desde la conducción se trabaja fuertemente en la dimensión pedagógica para mejorar propuestas y uso de instrumentos. En este sentido, una referente del Nivel señaló: “En algunos casos yo lo he propuesto y lo he llegado a implementar en alguna de las escuelas donde fui directora, es empezar por lo menos a formular la rúbrica. Empezar a ensayarlas, empezar a trabajar en cuál. Pensar desde la teoría, ¿cuál es el fundamento? ¿cómo se formulan? Empezar a pensar en las categorizaciones, como hacer

ensayos para que en algún momento se puedan implementar. En muy pocas escuelas se implementa, pero me parece que sería un instrumento válido”. Además, agregó: “En la 463, yo creo que se destaca justamente porque ellos han incorporado rúbricas. Debe ser una de las pocas escuelas que ha incorporado rúbricas y esto me consta que tiene que ver con, digamos, con el equipo directivo que va conduciendo esa escuela no tiene que ver con otras cosas. Tiene que ver con un trabajo constante, profesional, donde se cuestionan todo el tiempo: cómo poder mejorar las prácticas, cómo avanzar en algunas cuestiones. Están innovando constantemente”. También, señaló: “los estilos de conducción repercuten en diferentes dimensiones de la escuela. La que nos interesa sobremanera, a nosotros es la pedagógica, más allá de que se observa que se interrelacionan la comunitaria, la administrativa. Todo tiene que ver con todo”. Al respecto, un directivo del Nivel indicó: “Entonces también se trabaja con el/la docente –los informes- a ver por qué, tanto “copiar y pegar”. Además, agregó: “También, por ahí, hago rúbricas o bueno, registro lo que las chicas hacen, ¿viste? Según las evaluaciones de cada propuesta, yo registro por ahí lo que ellas observaron y detallan en cada propuesta”. Por otro lado, una docente del Nivel mencionó: “después, esos informes son leídos por la directora y si hay algo que considera que se debe modificar, ella nos comunica”. En relación a ello, refirió: “si ella da su punto de vista, es por cuestiones que ha observado y considera que faltan en el informe, o porque observó otra cosa de algún niño/a en particular”. Otro docente del Nivel mencionó que, una vez a la semana, entregan sus carpetas con las observaciones realizadas y la evaluación general de las propuestas, y la directora brinda sugerencias tanto sobre las observaciones como sobre las evaluaciones que presentan. Otro directivo entrevistado indicó que, desde el equipo directivo, trabajan para que los/as docentes no se limiten a identificar logros o dificultades de los/as niños/as, sino que los reconozcan dentro del proceso de aprendizaje, a partir de las intervenciones que ellas realizan. Por esta razón, se enfatiza en la importancia de que dichas intervenciones sean visibilizadas. Igualmente, refirió: “nosotros en particular trabajamos mucho con criterios de evaluación. Hacemos mucho hincapié en que los/as docentes puedan plasmar criterios de evaluación, que guíen y orienten el trabajo”. En relación a ello, señaló que este trabajo se realiza hace años, entre el equipo directivo y el equipo docente, porque no todos los/as docentes pueden plasmarlos de manera adecuada. También mencionó que una de las tareas que realiza el equipo directivo consiste en avalar las planificaciones presentadas por los/as docentes. En los casos en que alguna de ellas careciera de coherencia o requiera ajustes, solicitan su reformulación. Esta solicitud siempre se acompaña de un informe escrito,

donde explican a los/as docentes los motivos por los que no otorgan el aval. Agregó que se trata de un trabajo personalizado, a cargo de los vicedirectores, quienes tienen la responsabilidad de brindar asesoramiento y acompañamiento a los/as docentes. Asimismo, señaló que su intervención como directora se produce en situaciones complejas, que son detectadas por los vicedirectores y comunicadas a ella. Luego, mencionó el trabajo constante respecto a pensar junto a los/as docentes la elaboración de rúbricas para evaluar y el anhelo, de construir una que acompañe los informes evaluativos. Por otro lado, señaló la importancia de otorgar autonomía a los/as docentes, para que puedan expresar la evaluación en los informes, sin determinar formatos impuestos desde la institución. Sobre esto, indicó que la única condición que plantean es que en esos informes se refleje al niño/a en relación a las intervenciones docentes, y que se mencionen las propuestas trabajadas. Es decir, que la evaluación esté contextualizada. En relación a esto, mencionó que se trata de un aspecto del proyecto de mejora que se trabaja en la institución, junto con el trabajo con los/as docentes respecto a las estructuras didácticas. Señaló que este trabajo se desarrolla en reuniones de personal o jornadas pedagógicas. Otro docente del Nivel mencionó: “desde el equipo directivo siempre nos plantean que lo más importante es que el/la docente se sienta cómodo y seguro al elaborar su informe. Obviamente, debe ser coherente, estar bien redactado y sin errores de ortografía, y sobre todo resultar de fácil lectura para las familias. Pero después nos dan libertad para hacerlo”. Una docente entrevistada, señaló que el equipo directivo sugiere que, respecto a los informes, no usen frases como: “aún no puede”, sino que focalicen en los avances de los/as niños/as. Sin romantizar ni desvalorizar el Nivel. En definitiva, que expresen como visualizan al niño/a y puedan transmitir esa mirada.

1.6. Contenidos de la evaluación en NI: refiere a algunos de los contenidos que se evalúan en el NI respecto a los aprendizajes de los/as niños/as y las diversas formas de hacerlo. En este sentido, un directivo del Nivel indicó: “se registra eso: el tema de su motricidad, el tema de la lectoescritura, los juegos matemáticos”. Asimismo, señaló: “Si registra su nombre, o que se yo, si logra escribir su nombre sin la ayuda de un referente”. Además, agregó: “los contenidos de Matemática, Prácticas del Lenguaje, hábitos. Si practican hábitos de higiene, cortesía, si logran guardar sus pertenencias, si se adaptaron bien al Jardín, si se quedaron o necesitaron la presencia de sus familiares o no. Más o menos eso, los campos de experiencia que tiene el Diseño”. Luego, indicó: “por ahí de las actividades se va registrando, el tema de si quedó. Por ejemplo, con el tema de Matemáticas, se hacen juegos matemáticos y bueno, se va registrando también”. Además,

señaló: “cuando era docente, por ahí con lo de Matemática me sentaba yo con ellos, individualmente. Porque por ahí es más difícil verlo en grupo, porque algunos copian del otro. Entonces, yo me sentaba a hacer juegos matemáticos o registros, qué sé yo... conteo de elementos y eso, para ver qué sabía cada uno”. Luego, agregó: “Por ahí hay cosas que las podés evaluar en general. Por ejemplo, cuando toman asistencia vos podés trabajar número”. Además, señaló: “ahora nos dijeron que podemos tener un registro, algún anillado, algo así para Matemáticas. Para que ellos vayan registrando, viendo los errores y comprobando: “a ver, este día hicimos esta actividad y bueno, la repetimos en dos semanas y ver cómo se modificó”. Al respecto, un docente del Nivel refirió: “en NI podés evaluar un montón de cosas. En este momento, yo tengo puesta la mirada en el desarrollo de las habilidades, ¿no? Más allá de lo que ellos puedan aprender o no. El desarrollo de habilidades son las que les van a servir a ellos para el desarrollo de algunas capacidades. Y ahí tenés las habilidades de: matemáticas, lingüísticas, estéticas, lúdicas. Distintos tipos de habilidades relacionadas a la música, a la expresión del cuerpo, a la comunicación”. Además, indicó: “Creo que es fundamental que ellos conozcan la función comunicativa de la escritura. Ahora que estamos con el Plan Provincial de Alfabetización, me parece importante que ellos sepan narrar situaciones, enriquecerlas”. También, señaló: “lo esencial, es esto de la comunicación: que puedan hablar, describir, utilizar la oralidad en sus distintas funciones. Saber escuchar, el tema de la atención, que puedan interpretar algo que uno lee, que se anime a leer, aunque sea a través de los dibujos”. Otro docente del Nivel mencionó que se evalúan tanto las dificultades como los avances de los/as niños/as. Por ejemplo, se observa la participación, la integración al grupo, la comprensión de lo que están trabajando, y los contenidos abordados. Por otro lado, un directivo entrevistado señaló: “En el periodo de inicio, lo que más se evalúa tiene que ver con cuestiones socioafectivo y actitudinales: cómo llega el/la niño/a a la institución, cómo se integra al grupo, a la institución y a la propuesta de la/el docente. En la evaluación procesual, ya se incluyen las unidades didácticas. En realidad, en todas incluye las unidades didácticas, los proyectos, los itinerarios que se desarrollaron en ese periodo de tiempo. Todas incluyen eso. Pero algunas apuntan más a los socioafectivos; ésta apunta a procesos de aprendizaje que tienen que ver con la alfabetización, con matemática y puntualmente con las efemérides porque justo tenemos el grueso de efemérides en este periodo del año -mayo, junio y julio-. Y a fin de año, ya se cierra con la evaluación final que tiene más que ver con procesos de alfabetización y Matemática”. Otra docente del Nivel señaló: “El período de inicio funciona como diagnóstico: se evalúan aspectos

vinculados a las rutinas, la socialización, la forma en que interactúan; más que los contenidos de los campos, tiene que ver con la conformación del grupo”. Luego mencionó que, en los dos informes siguientes, en cambio, la evaluación se enfoca en las propuestas desarrolladas. Por lo general, al comienzo del informe se enumeran las propuestas trabajadas, y luego se describe qué se planteó, qué capacidades se buscaba fomentar y de qué manera los/as niños/as lograron abordarlas.

Dentro de esta categoría puede incluirse como referencia una planificación didáctica que consiste en un itinerario didáctico organizado para una sala de cinco años, con actividades planificadas durante cuatro días consecutivos, en alusión al “Día de la Tradición”:

[ITINERARIO “El Mate” - Documentos de Google](#)

Los contenidos presentados en esta propuesta refieren a dos campos de experiencia inscriptos en nuestro Diseño Curricular: el Ambiente Natural, Social y Tecnológico y las Prácticas de Lenguaje. A través de este itinerario, la docente pretende que los/las niños/as reconozcan tradiciones argentinas, entre ellas “el mate”. Al mismo tiempo, busca promover el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y comunicación oral, con el objetivo de que los/las niños/as comprendan el propósito de leer y escribir. Para ello, propone el uso de pictogramas, videos, la escritura de palabras sencillas en sus cuadernos, representaciones gráficas y otras actividades prácticas, a partir de las cuales los/as niños/as descubren el significado de una tradición, conocen la leyenda de la yerba mate y reflexionan sobre las diferentes maneras en que se prepara y consume. Asimismo, se generan espacios de diálogo donde los/as niños/as comparten sus experiencias familiares y aprenden sobre costumbres diversas. A partir de esta propuesta, la docente pretende evaluar y valorar la organización de la información adquirida sobre las tradiciones mediante gráficos o cuadros; la escritura o copia de palabras relacionadas con el tema, ya sea de forma convencional (letras y palabras) o mediante pictogramas; el reconocimiento de la función de la escritura, como un sistema para comunicar ideas y registrar información, y el interés por conocer y compartir las tradiciones de sus propias familias. Este material expresa la preocupación docente por incluir aprendizajes múltiples en una propuesta de enseñanza, vinculado tanto a contenidos curriculares como al desarrollo de habilidades.

1.7. Demanda de capacitación sobre evaluación en NI: refiere a la demanda de capacitaciones, por parte de docentes y directivos, vinculadas a la evaluación de los aprendizajes, como un tema recurrente dentro del NI. En relación a ello, un directivo del Nivel señaló: “si nos dicen en qué podemos hacer una capacitación, siempre apuntamos

a la evaluación”. Asimismo, refiere a la evaluación de los aprendizajes dentro del NI, como un tema que genera dudas e incertidumbre, en docentes y directivos, en relación a su tratamiento y desarrollo. Al respecto, un directivo del Nivel mencionó: “Porque siempre –la evaluación- es el... no el problema, sino la duda, por ahí, que tenemos todos los docentes, directivos y bueno, desde el Nivel”. Asimismo, agregó: “El “cómo”, ¿cómo evaluarlo?”. También, señaló: “Vos hablas con otros colegas y te dicen, que el tema de evaluación es él qué más cuesta”. Finalmente, indicó: “Pero bueno, siempre cuando se habla de evaluación siempre, es el tema que nos toca a todas: ¿cómo se hace? ¿cómo sería? ¿qué es lo que proponen?, ¿viste?”. Al respecto, una docente del Nivel advirtió: “Yo creo que genera dudas, pero creo que tiene que ver con esto del encasillamiento y del trabajo que involucra evaluar. Asimismo, señaló que existe un problema, ya que algunos docentes no tienen claro cómo realizar la evaluación. Y algunos se aferran a usar sólo una grilla porque implica escribir menos y, por lo tanto, menos esfuerzo. Sin embargo, menciona que evaluar no debería percibirse como una carga de trabajo. Un directivo del Nivel mencionó: “sería genial poder contar con alguna capacitación que nos ayude a orientarlas/os, porque a veces nos cuesta que puedan construir esta idea de la diferencia de un criterio de evaluación con un indicador de avance, y la utilidad de ambos a la hora de llevar un registro de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes”. Otro docente del Nivel señaló que resulta complejo la integración de la evaluación a las propuestas planificadas. Y que la duda surge allí, en el momento en que se plantean el desarrollo de estas. Otra docente entrevistada mencionó que la evaluación suele generar dudas y dificultades. Y esto se vincula muchas veces con el cuestionamiento respecto al entendimiento de conceptos en torno a la evaluación. En relación a ello, refirió: “A mí me pasa que me cuestiono si se trata de un indicador de avance, de un criterio de evaluación u otra categoría. Creo que muchas veces nos concentramos demasiado en esas definiciones y terminamos perdiendo de vista lo esencial: lo importante no es cómo lo nombremos, sino tener claro qué quiero evaluar y qué efectivamente estoy evaluando.” Asimismo, asintió que, durante su experiencia docente de años, el tema de la evaluación siempre ha generado dudas y preocupación en los/as docentes, cuestionándose siempre sus prácticas evaluativas.

1.8. El legajo en la evaluación en NI: refiere a la importancia del legajo en la evaluación de los/as niños/as y el condicionamiento que puede generar, la lectura previa a conocerlos/as. Asimismo, puede ocurrir que el/la niño/a que se describe no coincida con el/la niño/a que se manifiesta en la experiencia diaria. Al respecto, un directivo del Nivel

señaló: “por ahí no es recomendable leer el legajo de un nene antes de que lo conozcas, pero a veces te ayuda a ver que vio la maestra anterior. Entonces decíamos: "este no es Juan". En relación a ello, un docente del Nivel agregó: “Porque yo, como docente, tengo la obligación de leer lo que viene de años anteriores, ¿no? Para tener un acercamiento a lo que es la biografía escolar del niño/a”. También, manifestó: “yo creo que el condicionamiento está en la mirada que uno pone en lo que está leyendo. Si vos te dejás influenciar por lo que leíste o no. Yo creo que, en realidad, a mí me sirve para decir: "Bueno, a ver. Este niño/a vino con esto". Bueno, veamos en la realidad, en esta sala: ¿qué pasa? ¿cómo es? Entonces, yo no me dejo condicionar y soy de las que lee todos los informes”. Otro docente del Nivel señaló que el legajo es algo fundamental. Porque si el/la docente detecta que un/a niño/a presenta alguna dificultad, se puede buscar esa información en su legajo. Es un documento clave, sobre todo si el/la niño/a cambia de institución, ya que allí se registran tanto sus avances como las dificultades, y las formas de trabajo implementadas con ese niño/a y las que podrían continuarse. Asimismo, un directivo entrevistado expresó que el legajo cumple la función de registro y da cuenta de la historia personal de los/as niños/as. Y destacó, que además es un derecho de ellos/as. También refirió que genera condicionamientos en la mirada de los/as docentes, de manera negativa y que esto es un conflicto que se presenta con la escuela primaria, quienes solicitan sólo los legajos de los/as niños/as en situación de discapacidad. Al respecto, manifestó: “la escuela primaria -al menos esta del barrio- continúa con mucha preocupación de poder leer la información sólo de los/as niños/as que tienen alguna situación disruptiva, sea por discapacidad o sea por conducta”. Otra docente entrevistada señaló la importancia del legajo, respecto a que es el documento donde se registra la trayectoria escolar del niño/a. La docente mencionó que recibe los legajos de todos los/as niños/as de las distintas secciones y los guarda. No los revisa de inmediato. Señaló que prefiere no condicionar su mirada con la percepción de otra/o docente. Durante el período de inicio, conoce al grupo, y sólo después, si surge alguna inquietud o preocupación por algún caso particular, recurre al legajo para consultar cómo fue la situación del niño/a el año anterior. Luego indicó: “Cuando llega el momento de armar el primer informe, ahí sí consulto los legajos para contrastar si mi mirada está distorsionada o errada, respecto de la que tenía la/el docente anterior. Para mí lo ideal es que cada docente, primero, forme su propia visión del grupo y de cada niño/a, y después, si algo preocupa, corroborar en el legajo si su mirada está errada o si hubo cambios en el/la niño/a”. Una docente entrevistada señaló la importancia del legajo en la evaluación de los/as niños/as, porque

representa una parte de la trayectoria de éstos. Al respecto, mencionó: “el legajo es clave, porque permite dejar constancia de apoyos o ayudas que un/a niño/a necesita, y sería ideal que en la primaria lo tomaran como punto de partida. Luego mencionó que ella lo consulta luego de realizar el primer informe de los/as niños/as para comparar su escrito. Asimismo, refirió que sí lee con detalle aquello referido al contexto familiar del niño/a, porque muchas veces se trata de situaciones complejas y familias judicializadas.

1.9. Condiciones de ingreso de niños/as al NI: refiere a que todos los/as niños/as tienen derecho a acceder al Nivel que les corresponde según su edad cronológica, independientemente si han transitado o no, los niveles previos obligatorios. Al respecto, un directivo señaló: “Y los tenés que recibir igual. Viste que nosotros hemos tenido estudiantes que nunca hicieron Jardín y aparecen, acá, en sala de cinco, cuando la sala de cuatro es obligatoria. Y los tenés que recibir. Y en Primaria pasa lo mismo”. Al respecto, una docente señaló: “no lo veo como algo negativo. Primero, celebro que ese nene/a pueda empezar el Jardín o pueda empezar la escuela. Y a partir de ahí, se trata de ver que trae consigo ese niño/a y de qué manera se puede enriquecer todo eso que tiene y cómo desarrollarlo”. Luego, un directivo del Nivel mencionó que le genera preocupación cuando un/a niño/a llega a sala de cinco sin escolaridad previa, siendo que la sala de cuatro años es obligatoria. Señaló que esta situación lo pone en alerta respecto de las condiciones familiares por las cuales ese niño/a no fue escolarizado. Además, agregó que considera fundamental garantizar el derecho de los/as niños/as de asistir a la escuela en el año que le corresponda, independientemente de su trayectoria escolar previa. No obstante, insistió en la preocupación de la situación familiar que llevó a que ese niño/a no estuviera escolarizado en el momento adecuado. En este sentido, explicó que, frente a estos casos, realiza un seguimiento y establece contacto con otras instituciones de apoyo, con el fin de comprender las causas que llevaron a que el/la niño/a no estuviera escolarizado en tiempo y forma. Otro docente entrevistado indicó: “Sabemos que todos los/as niños/as, igualmente, van a finalizar el NI, incluso aquellos que asistieron muy poco durante el año. Nos ha pasado con niños/as con muchísimas inasistencias. En esos casos se dio intervención a organismos de protección de derechos, se enviaron trabajadoras sociales a los hogares, pero no pasó nada. De todos modos, al finalizar el ciclo, debemos extender la certificación que acredita que el/la niño/a terminó el NI”. Luego, mencionó: “el año pasado, tuve un caso de un nene que estuvo viviendo en Brasil y se incorporó en junio, directamente en sala de cinco, sin haber pasado por sala de tres ni de cuatro”.

1.10. Evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones: refiere a la importancia de la información que obtiene el/la docente a partir de una evaluación constante de los aprendizajes de los/as niños/as, la cual constituye un insumo fundamental para tomar decisiones en relación a ajustes respecto a la enseñanza. Al respecto, una docente destacó la importancia de la evaluación de los aprendizajes, considerándola un recurso fundamental para la toma de decisiones pedagógicas. Explicó que este proceso le permite identificar en qué aspectos continuar profundizando y cómo abordar el trabajo con cada niño/a de manera individualizada. Asimismo, señaló que evalúa de manera constante, ya que cada decisión que toma respecto de los/as niños/as se basa en la observación permanente de sus desempeños, las formas de apropiación del conocimiento, los avances en el aprendizaje y el uso de los materiales didácticos. Igualmente, refirió: “Si yo no hiciera ese seguimiento, no tendría herramientas para decidir si continuar por acá o enfocarme en otro contenido u otras habilidades”. Por último, señaló: “Yo estoy evaluando todo el tiempo porque, para mí, todo es insumo para ir mejorando lo que les brindo a ellos/as”. Otro docente del Nivel mencionó que, a partir de la evaluación de los contenidos trabajados, el/la docente puede identificar tanto las dificultades como los avances de los/as niños/as, lo que permite intervenir de otra manera. Al respecto, un directivo entrevistado indicó que, al momento de evaluar, no sólo busca tomar decisiones con relación a la enseñanza, sino también dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los/as niños/as. Porque el/la docente debe brindar información tanto a las familias como al Nivel educativo siguiente. Un docente del Nivel mencionó que a partir del periodo de inicio realizan un diagnóstico del grupo con el fin de reconocer cuáles son los intereses más significativos y en qué aspectos es necesario centrar el trabajo. Por ejemplo, se determina si es necesario reforzar Prácticas del Lenguaje ante dificultades observadas en la oralidad; si se requiere poner mayor énfasis en Matemática, o si resulta pertinente profundizar en Ciencias Naturales cuando allí se detecta mayor interés. También señaló que a partir de este diagnóstico inicial y, en función de él, se organiza la propuesta cuatrimestral o anual. Luego mencionó: “En realidad, acá armamos propuestas para cada cuatrimestre. No son propuestas acabadas: yo puedo tener una idea a comienzo de año y, según el avance del grupo, replantearla. Tal vez algo pensado en abril, en mayo ya no resulta pertinente y decido trabajar en otra dirección. Como la planificación es flexible, tenemos la posibilidad de modificarla”. También mencionó que la evaluación constituye la principal herramienta e insumo para elaborar los informes y dejar registro de lo observado en cada niño/a al abordar los diferentes contenidos. Otra docente manifestó al

respecto que evalúan constantemente, y que eso les permite, en la cotidianeidad, tomar decisiones sobre el desarrollo de las propuestas o actividades, identificar aspectos necesarios de modificar y reflexionar sobre lo sucedido. También mencionó que la evaluación es un proceso amplio, que permite valorar el desempeño profesional, la presentación de las propuestas y los aspectos que deberían ajustarse.

Dentro de esta categoría puede tomarse como referencia una evaluación diagnóstica de grupo realizada por una de las docentes entrevistadas, correspondiente al periodo de inicio:

[Evaluación diagnóstica 2024 - Documentos de Google](#)

Este documento describe las características generales del grupo. Señala su conformación respecto a la cantidad de niños/as, y menciona cuántos de ellos tienen escolaridad previa en la institución. Asimismo, refiere a la existencia de trayectorias escolares diversas y realidades familiares heterogéneas. Se destacan dos casos particulares: una niña con diagnóstico de autismo que cuenta con acompañamiento terapéutico, y un niño en proceso de seguimiento, aunque aún sin diagnóstico definido. Respecto de la niña, menciona el intento de concretar una reunión con el equipo de profesionales que la acompaña, con el fin de acordar pautas de trabajo e intercambiar opiniones a partir de lo observado en la sala. En cuanto al niño, indica que se han planteado reuniones periódicas en función de las observaciones realizadas sobre su desempeño, y resalta que este trabajo se desarrolla desde sala de tres, momento en que ingresó a la institución. Posteriormente, señala que a partir de entrevistas realizadas a las familias se obtuvieron datos relevantes acerca de su conformación y, en algunos casos, sobre situaciones en las que interviene la justicia. Más adelante, describe la modalidad de integración del grupo al espacio escolar, así como los vínculos establecidos con la docente y entre pares. Hace referencia, en particular, a ciertos aspectos observados en la niña mencionada anteriormente: dificultades en el desapego de su madre, relación con sus compañeros/as y preferencia por actividades diferentes a las que se proponen en ronda. En este sentido, subraya la importancia del rol de la acompañante terapéutica. Respecto al niño, también menciona situaciones similares y destaca la necesidad de la compañía de la docente para que pueda desarrollar las actividades. En el documento también registra dificultades en la escucha atenta y en la espera de turnos. Por este motivo, señala la necesidad de que las propuestas aborden y fortalezcan capacidades como la comunicación, la escucha, y la expresión de emociones y sentimientos.

En cuanto a la expresión oral, menciona que la mayoría de los/as niños/as logra expresarse con claridad, aunque algunos presentan dificultades en la pronunciación. Dos niñas, mencionadas en el documento, evidencian mayores desafíos y ambas asisten a tratamiento fonoaudiológico. Sobre ellas, se incluyen ejemplos que muestran diferencias entre una y otra respecto al interés y la posibilidad de hacerse comprender.

Con relación a los distintos momentos de la jornada, se describen características vinculadas a la participación en las propuestas, la predisposición para el trabajo y el respeto por los tiempos y consignas. Se mencionan casos puntuales de dos niños que presentan dificultades para concretar las actividades, deambulan en la sala y no siempre cumplen con las normas de convivencia. Asimismo, alude a tres niñas que se enojan cuando las cosas no se dan como esperan. La docente interviene en cada caso y describe las reacciones de los/as niños/as frente a estas intervenciones. Además, destaca la importancia del rol de “secretario” que algunos niños/as cumplen, y el disfrute que les genera colaborar en distintas tareas de la sala solicitadas por la docente.

A continuación, se presentan datos cuantitativos sobre la cantidad de niños/as que respetan las normas de convivencia y aquellos que presentan dificultades en este aspecto, describiendo también las reacciones frente a los llamados de atención. Luego aborda la participación de los/as niños/as en actividades de expresión corporal, en las que se muestran desinhibidos. También se describen los avances y las dificultades observadas en las producciones gráficas, señalando la necesidad de trabajar en el desarrollo de la figura humana. Se mencionan además observaciones sobre el uso de materiales y las dificultades que algunos niños/as presentan en su manipulación. Respecto al reconocimiento y la escritura del nombre, se consignan datos cuantitativos sobre el desempeño de los/as niños/as, distinguiendo entre quienes lo logran con o sin referente, y quienes aún presentan dificultades.

En relación con los juegos, se describen las preferencias de los/as estudiantes y su desempeño en distintos tipos de actividades. Se identifican dificultades en la espera de turnos y se subraya la necesidad de continuar trabajando para favorecer la autorregulación. También se informa sobre avances en el área de matemáticas, destacando situaciones cotidianas en las que se observa el uso de conteo y el acercamiento a la serie numérica. Se proyecta continuar desarrollando propuestas en este campo.

Finalmente, se plantean actividades y espacios que apunten a fomentar el desarrollo de diversas capacidades, tales como la comunicación, escucha, comprensión, trabajo con otros, resolución de problemas y autorregulación en el proceso de participación en

diferentes actividades. En relación a ello, se proponen algunas estrategias para implementar en la sala que propicien lo señalado anteriormente. Entre ello, se menciona: proponer espacios de intercambio oral, el respeto por los turnos y escucha atenta, proponer actividades que favorezcan el reconocimiento y escritura del nombre, reforzar pautas de convivencia, fomentar actividades donde se desarrolle la expresión gráfica y corporal, incluir propuestas que fomenten la resolución de problemas, la autorregulación en juegos y actividades. Además, propone avanzar con propuestas alfabetizadoras, literarias y de iniciación en el uso de recursos digitales y pensarlas, puntualizando en los aspectos que desean evaluar de cada temática desarrollada, de manera que las actividades que se ofrecen estén siempre dirigidas a los criterios de evaluación planteados.

Este material refleja la evaluación que realiza la docente en este primer periodo, dando cuenta de un diagnóstico del grupo y la mención a casos que considera relevantes, donde refiere a características generales que son las bases para tomar decisiones vinculadas a la enseñanza, que le permite proponer objetivos y estrategias puntuales para trabajar en el próximo periodo.

1.11. Actividades de aprendizaje-actividades de evaluación: refiere a la posibilidad de yuxtaposición de ambos destinos para las actividades en las salas. En relación a ello, una docente indicó: “por ejemplo, desde Matemáticas, los pongo en situación: “Repartí los materiales. A ver, ¿cuántos nenes/as hay allá? ¿Cuántos materiales tenemos acá?”. Eh, y cada niño/a ahí va a desplegar sus propias estrategias: algunos van a contar cuántos nenes/as hay, otros van a contar -ponele- los pinceles por cada uno/a. Van a tratar de contar y llevarlos. Otros, van a ir y van a buscar de a uno y van a llevar uno por uno. Otros van a ir y van a decir, "uno, dos, tres, cuatro..." porque tienen conteo general. “Ah, hay diez nenes/as y manotean y van y entregan.” Asimismo, señaló: “Entonces, hay una manera diferente de relacionarse con ese conocimiento que ellos tienen”. Otro docente del Nivel mencionó que la evaluación puede realizarse a través del juego. En el caso de un proyecto, se puede valorar mediante un producto final que integre lo trabajado a lo largo de la propuesta. Estas actividades de cierre permiten identificar lo que cada niño/a ha incorporado. Además, las actividades pueden organizarse en distintas modalidades — individual, en parejas, tríos, pequeños grupos o equipos grandes—, lo que facilita observar cómo se desempeña un mismo niño/a en diferentes contextos. Otra docente entrevistada, señaló que hay actividades puntuales de evaluación y que a ella le gusta mucho trabajar la metacognición con los/as niños/as. Darle la oportunidad de expresar, cada uno/a a su manera: qué han aprendido, qué conocimientos tenían previamente y

cuáles poseen actualmente. En relación a ello, indicó: “las actividades dependen de la propuesta. Por ejemplo, en abril ellos se preguntaron: “¿por qué en el Jardín no comemos facturas? ¿por qué arroz con leche?”. Eso nos llevó a trabajar sobre la alimentación saludable. Hicimos un recorrido riquísimo y al final surgió la pregunta: “¿cómo podemos enseñar lo que aprendimos a otros?”. Entonces armamos folletos, videos, afiches”.

Asimismo, dentro de esta categoría podemos incluir una planificación didáctica que corresponde a una unidad didáctica diseñada para niños/as de cinco años, con actividades planificadas para diez días consecutivos en alusión a la conmemoración al “9 de julio”:

[Unidad didáctica "9 de julio" - Documentos de Google](#)

Los contenidos abordados se vinculan con dos campos de experiencia inscriptos en nuestro Diseño Curricular: el Ambiente Natural, Social y Tecnológico y los Lenguajes Estéticos Expresivos. A través de esta secuencia, se busca acercar a los/as niños/as al tiempo histórico mediante la reconstrucción de la vida cotidiana en 1816, haciendo hincapié en las diferencias con la actualidad, especialmente en lo referido a los medios de transporte, las costumbres y el contexto social. Para ello, la docente propone una serie de actividades que incluyen: narraciones y lectura de imágenes que ayuden a los niños a imaginar y comprender el contexto histórico. Un recurso destacado es la historia de “Don Julio”, un personaje ficticio que permite recrear los desafíos de viajar a Tucumán en aquella época, incentivando la imaginación de los/as niños/as. También se propone la observación y comparación de los medios de transporte coloniales con los actuales, lo que se complementa con actividades gráficas como dibujo y pintura.

Por otro lado, la propuesta incluye representaciones artísticas que invitan a los/as niños/as a la interpretación de la danza folclórica “El Gato”, que presentarán el día del acto conmemorativo a la fecha. Además, sugiere la producción de un video en el que los/as niños/as bailen junto a su familia y lo compartan a través de la plataforma Classroom. Esta unidad didáctica, también, propone variantes de actividades para aquellos/as niños/as que no deseen exhibir su baile frente a público el día del acto, con el objetivo de respetar sus preferencias. Igualmente, dentro de la propuesta se incorporan juegos didácticos de clasificación y correspondencia, que refuerzan los conceptos trabajados respecto a los medios de transporte, desde una perspectiva lúdica.

Más allá de promover el conocimiento sobre la Independencia y la vida colonial, esta propuesta se orienta al desarrollo de capacidades expresivas, comunicativas y de pensamiento crítico. Asimismo, la docente valorará la participación de cada niño/a en la

propuesta; el respeto por la opinión de sus pares; la capacidad de actuar con libertad en la sala respetando al otro.

Este material expresa las distintas actividades de aprendizaje que planifica la docente para dar cuenta de la evaluación de los/as niños/as a través de esta propuesta.

1.12. La articulación curricular y la evaluación: refiere a la necesidad de articular curricularmente el paso del NI a primer grado del Nivel Primario, para que el pasaje sea gradual para los/as niños/as. Al respecto, una docente del Nivel refirió: “ese cambio brusco de pasar de Jardín -por ahí de estar en el piso- a pasar a estar todos sentaditos copiando el pizarrón. Por ahí, eso se tendría que cambiar un poquito para que no sea tan brusco el cambio. Que se puede trabajar de la misma forma, ¿no? Por ejemplo, un contenido: trabajamos cuentos. Se puede poner almohadones en el piso, ¿por qué no? Correr todos esos bancos donde están todos sentaditos en filas, todos copiando”. Asimismo, un directivo del Nivel mencionó: “Entiendo que es el otro Nivel -primaria- el que también tiene que disponer para que ese/a niño/a pueda tener una participación plena de su escolaridad y tiene que ofrecerle cosas diferentes”. En relación a ello, mencionó que cuesta muchísimo la articulación con el Nivel Primario y señaló: “Nosotros, ahora, estamos preparando nuestro proyecto de articulación con la escuela primaria y estamos ahí, en un “tira y afloja”, entre lo que ellos quieren hacer y lo que nosotros queremos hacer”. Además, agregó que continuamente le señalan a la escuela primaria que ir a jugar al SUM, a su institución, no constituye la articulación. Luego, manifestó que, en las reuniones entre directivos de ambas instituciones, logran acordar ciertos aspectos vinculados con la articulación. Sin embargo, resulta más difícil establecer acuerdos entre docentes, porque la mayoría de las veces los de la escuela primaria no participan de los encuentros. Al respecto, mencionó: “No hay un compromiso porque no es un trabajo que surgió de los/as docentes. Entonces, termina siendo un “como sí”: van a conocer sólo la escuela como edificio. Cuando en realidad, hoy, -con el Plan de Alfabetización, que lo podemos cuestionar o no- la modalidad en la que los/as chicos/as de sala de cinco están trabajando, se asemeja mucho más a la forma en la que van a ser recibidos en primer grado. Entonces, tenemos un punto de encuentro muy interesante para trabajar, una articulación real que tenga que ver con modos en los que se trabaja, en los que se presenta la enseñanza en un lugar y en el otro. Eso es lo que para mí tendría que ser la articulación”. Más tarde, señaló que existe una diferencia sustancial respecto a la organización espacial y el tipo de propuestas que se trabajan en NI y Nivel Primario. Al respecto, mencionó que en la escuela primaria los/as niños/as permanecen la mayor parte del tiempo sentados en

sus bancos, en grupo o de manera individual, con la/el docente al frente o recorriendo las filas. En cambio, en el NI, aunque también se realizan actividades en mesa, es sólo una parte de la jornada. El resto del tiempo se desarrollan propuestas que implican movimiento en el espacio, como la lectura de cuentos o juegos, en distintos sectores de la sala. En relación a esto, invita a pensar la articulación entre ambos niveles. Y sugiere, reforzar la alfabetización como otra posibilidad de articulación. En este sentido, mencionó: “hasta el año pasado, la alfabetización se trabajaba más desde la importancia de la palabra escrita como registro de comunicación. Ahora se está trabajando más con cuestiones formales que tienen que ver con el trazado y con el reconocimiento de la letra y con la conciencia fonológica. Que, para nosotros, siempre fueron contenidos más de primaria”. Otra docente entrevistada indicó que lo ideal sería lograr una articulación curricular con primer grado. Y señaló la importancia de que los/as niños/as tengan un primer contacto con la escuela: conozcan el edificio, observen que es más grande y con una estructura diferente, y familiarizarse con aspectos como el recreo. Esto les posibilitará una primera aproximación al nuevo Nivel. También mencionó que la articulación debería orientarse principalmente a las Prácticas del Lenguaje, para que la transición no sea tan brusca. Señaló que -tiempo atrás- trabajaban con el “cuaderno agenda”, que era una forma de acompañar esa continuidad. Ahora ya no se utiliza. Y, para los/as niños/as, eso genera un “golpe fuerte de realidad”. Otra docente mencionó que: “Yo te diría que tendrían que salir con algunas herramientas, desde la alfabetización y demás, los números, las letras, los grafismos, conciencia fonológica. El trabajo con las vocales, el sonido de las palabras, la primera letra, reconocer algunas letras en imprenta, en cursiva, sí, todo eso. Y avances desde los números, desde el reconocimiento del número y del valor del número. Pero junto con esos contenidos, las capacidades de autonomía y resolución de problemas”.

1.13. Decisiones docentes en el marco de la modalidad de acreditación del NI: refiere a que la modalidad de acreditación del Nivel influye en la motivación de las/os docentes para documentar y comunicar la evaluación de los aprendizajes. En relación a ello, un directivo del Nivel mencionó: “en NI no hay una acreditación en términos de aprobado o desaprobado. Eso hace que les cueste más comprometerse con la evaluación, aunque no me refiero a una falta de compromiso con la tarea. Creo que lo que se les juega a las docentes es esa falta de compromiso al ser un Nivel de promoción, digamos. Asimismo, señaló: “siempre está el comentario de: “¿No sé para qué hacemos esto si nadie lo lee?”, “¿No sé para qué hacemos esto si a nadie le importa?” “Si después a la Primaria no les

importa” “Si los padres solo se enfocan en tal cosa”. Entonces, a esa falta de compromiso me refiero. No al compromiso de ellas con la tarea”. Otra docente del Nivel mencionó: “depende mucho de la institución y de cómo trabaje el equipo directivo en relación a ese tema. Acá siempre se le dio mucha importancia, por eso nos preocupa tanto la elaboración del informe y surgen tantas inquietudes: si debemos usar criterios, indicadores, cómo redactarlos. Es un tema que hemos trabajado en jornadas porque realmente genera preocupación”. Una docente entrevistada, señaló: “Incide cien por cien. Y es muy difícil que no influya. Porque uno se pregunta: ¿para qué? Lo hacemos con responsabilidad porque sabemos que el informe lo van a leer las familias, los directivos, la escuela. Pero es inevitable que no te lo replantees: ¿para qué? O sea, toda esa decisión que vos tomaste día a día, mes a mes, propuesta a propuesta. ¿Para qué? Si, de todas maneras, pasan igual. Pero sí, a veces te surge la pregunta: ¿para qué tanto?”.

1.14. Evaluación a partir del desarrollo de capacidades en niños/as en NI: refiere al intento de evaluar a los/as niños/as a partir del desarrollo de capacidades e integrar las mismas a sus planificaciones didácticas. Al respecto, una docente del Nivel mencionó que intentaron trabajar la evaluación a partir de las capacidades que propone el Diseño Curricular de otra provincia. Sostiene que las capacidades pueden integrarse a cualquier propuesta que ellas deseen realizar, vinculadas a los distintos campos de experiencia. Además, pueden sostenerse en el tiempo y en las distintas secciones. Luego, agregó que tanto los contenidos como las capacidades se conciben como procesos en constante construcción. También, señaló que las capacidades que se trabajan comúnmente refieren a: la comunicación, el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. Consideradas éstas, como macro capacidades. Además, mencionó que: “por ejemplo, en matemática, aparecía el proceso de autorregulación, vinculado a situaciones como la participación en juegos: aprender a regular la frustración”. Otra docente entrevistada mencionó que dentro de la evaluación que ella realiza, focaliza en capacidades fundamentales que incluyen: la comunicación en todas sus modalidades -no sólo oral-, así como la expresión, la resolución de problemas y la autonomía. Considera esencial centrarse en las capacidades, que siempre se articulan con los contenidos. Manifestó que, en muchos casos, el contenido actúa como un recurso que permite desarrollar y fortalecer dichas capacidades.

1.15. Las familias y la evaluación en NI: refiere a que la evaluación no sólo orienta decisiones sobre la enseñanza, sino que también guía distintas intervenciones, sugerencias y recomendaciones respecto a los/as niños/as, que son comunicadas a las familias. Al respecto, un docente del Nivel agregó que la evaluación de los aprendizajes incide en las

decisiones vinculadas a la enseñanza, pero también en las decisiones respecto a distintas intervenciones. Por ejemplo, recomendaciones específicas a la familia frente a una situación particular del niño/a, o en la reorganización de ciertas dinámicas de trabajo, más allá de los contenidos a enseñar. Otro docente del Nivel mencionó: “cuando sabemos que habrá aspectos que pueden interpretarse de manera negativa, citamos previamente a esas familias para explicarles qué estuvimos trabajando y qué observamos, de modo que comprendan lo que luego encontrarán en el informe”. Una docente entrevistada comentó que muchas veces la evaluación es cuestionada por parte de las familias, comparando lo que sus hijos/as logran en un contexto familiar y lo que se indica en la evaluación. Vinculado por lo general a cuestiones muy objetivas, por ejemplo: conteo de números y reconocimiento de letras. En otras situaciones, la evaluación pasa desapercibida, para algunas familias. Al respecto, indicó: “Vienen, leen el informe, le sacan una foto y se van conformes. Aunque no siempre logran ver lo que a mí me gustaría que comprendieran”. En este sentido, la docente manifestó que su interés radica en que las familias comprendan la importancia de este Nivel educativo, que, si bien focaliza en el juego, hay muchas propuestas y trabajo detrás. Y que es importante que los/as niños/as asistan y participen, porque se llevan experiencias y aprendizajes que quizás otros no. Señalar constantemente a las familias la idea de que cada niño/a tiene su propio camino y que todos parten de lugares distintos, y aunque avancen juntos, llegan a destinos diferentes. Que no comparen. También mencionó la importancia de citar a las familias previo a la lectura de informes, en aquellos casos que se plantee algo delicado o comprometido. Al respecto, indicó: “Igualmente, si uno hizo un buen trabajo, la familia ya tiene que estar al tanto, porque hubo comunicación previa. Pero siempre hay que procurar una reunión antes, para explicar: qué se evaluó, qué creemos que está pasando y cómo podemos cambiarlo”.

1.16. Experiencias en la construcción de criterios de evaluación: refiere a la importancia de establecer criterios de evaluación específicos para cada periodo del ciclo escolar, así como las dificultades que surgen al momento de su formulación escrita. En este sentido, una Supervisora señaló: “por lo general se utilizan en función de Diseño, se establecen algunos criterios. También depende de la compañía entre los equipos directivos y la seriedad con que toman la construcción de estos criterios, que por lo general se hacen, digamos con los tres cortes evaluativos. Cuando se trabaja seriamente se ajustan, digamos a las secciones y se trabaja en progresión y de acuerdo en acuerdo, no en acuerdos subjetivos, sino en acuerdos en función de los documentos que hay en la escuela, el PCI digamos. Esto que se plantea como los irrenunciables para cada sección”.

Asimismo, refiere a que la evaluación de los aprendizajes pareciera definirse en ciertos momentos del ciclo lectivo, registrándose en tres informes pedagógicos correspondientes a cada etapa del año: periodo de inicio, desarrollo y final. Al respecto un directivo del Nivel señaló: “se registra -la evaluación- en tres informes al año, que se entregan a las familias”. Asimismo, indicó: “Hay momentos que son de evaluación, por ahí, cuando terminan una actividad o con el cierre del proyecto eh...sí”. Igualmente, refiere a que en el primer informe pedagógico los/as docentes comunican sobre la adaptación de los/as niños/as a la institución escolar. Al respecto, un directivo del Nivel agregó: “los/as docentes evalúan en el periodo de inicio: cómo se va adaptando el/la nene/a al Jardín, la separación con su familia, los vínculos...”. Por otro lado, una docente del Nivel señaló: “sé que hay docentes que tienen momentos para evaluar... De hecho, en un tiempo, yo también porque me lo pedían desde la institución. En ese entonces, en mis planificaciones tenía que poner qué actividades eran de evaluación”. Además, agregó: “está consensuado que tienen que estar los criterios de evaluación. Guiarnos siempre por el Diseño -como te decía hoy al principio- porque en la evaluación tienen que estar los criterios”. En relación a ello, indicó: “pero en definitiva lo que vale es lo que uno hace con todo lo que va recabando para llegar a evaluar a ese/a niño/a según esos criterios, ¿no? Que como te decía yo, a mí lo que me gusta es evaluar cómo se relaciona el/la nene/a con ese contenido o con ese criterio de evaluación que yo tengo planteado. Y bueno, desde la institución el acuerdo es ese: los criterios que pongamos en nuestras planificaciones tienen que ser del Diseño de NI de Chubut”. Al respecto, otro docente del Nivel señaló que coordinan los criterios de evaluación entre las diferentes salas y se acuerda qué temáticas abordar. Una vez definidas, cada docente la adapta a su grupo según la edad, características de los niños. Al respecto, un directivo del Nivel mencionó que los criterios comúnmente utilizados en NI refieren al interés, motivación y participación de los niños. Asimismo, indicó que observó avances en algunos/as docentes, quiénes comenzaron a formular los criterios de evaluación en relación a los objetivos planteados en sus propuestas. También señaló que: “tenemos ya determinados, desde el Ministerio de Educación, los momentos. O sea, no los decidimos completamente de manera autónoma nosotros. Tenemos una evaluación al principio, que es luego de finalizar el período de inicio; una evaluación procesual, que la estamos concretando en este momento; y una evaluación sumativa, que es al finalizar el ciclo”. Luego, mencionó que en esa institución no se trabaja por bloques, es decir, que cada maestra tiene su propia planificación cuatrimestral. Las propuestas no son iguales ni tienen los mismos contenidos. Si bien hay algunas temáticas coincidentes:

efemérides y algunos proyectos institucionales. Otro docente del Nivel señaló: “para organizarnos, pensamos en tres momentos dentro de la propuesta. Al inicio, una actividad que nos permita indagar qué saben o qué conocen sobre el tema que se va a presentar. Hacia la mitad, una actividad para ver qué fue cambiando: qué de lo que sabían al principio se transformó o se amplió. Y, finalmente, una actividad de cierre, que ofrece un panorama de hasta dónde se llegó con la propuesta. A partir de allí, se decide si es necesario retomar o volver a trabajar ese contenido para seguir avanzando”. Otra docente entrevistada, mencionó que se establecen tres cortes anuales de evaluación porque lo establece el DC. Sostiene que el primer período es diferente de los siguientes, porque en esa etapa inicial se trata de conocer a un grupo de estudiantes que, a su vez, te están conociendo. Por ello, los aprendizajes se centran más en aspectos contextuales y relacionales: habilidades sociales, conocimientos previos y la forma en que se integran los/as niños/as provenientes de salas de tres o cuatro años. Este periodo permite evaluar para poder diseñar la propuesta. En cambio, los otros dos períodos posteriores -sin dejar de considerar lo anterior- se enfocan principalmente en las propuestas desde un enfoque más curricular. Un directivo del Nivel mencionó: “de la boca para fuera, predomina la concepción de proceso. Pero, después en los escritos, les cuesta mucho poder plasmarlo. Cuesta muchísimo poder plasmarlo”. Asimismo, refirió: “el principal es el esfuerzo mental que les genera a los/as docentes, poder dar cuenta de determinados procesos por escrito. Eso les genera mucho esfuerzo mental claramente, no físico, y esa demanda los/as desacomoda en su tarea cotidiana. Se las nota desbordadas cuando llega el momento de tener que volcar toda esta información”. Finalmente, señaló que pareciera ser que los/as docentes se sienten expuestas al momento de expresar y redactar por escrito, la evaluación. Otra docente del Nivel comentó que siempre surgen duda y genera dificultad en su práctica evaluativa respecto de si corresponde incluir indicadores de avance o criterios de evaluación, o si en realidad ambos cumplen la misma función. Sostiene que los indicadores de avance se enfocan en aquello que el/la niño/a logra o no logra realizar, mientras que los criterios de evaluación remiten más bien a lo que el/la docente propone o espera que el/la niño/a alcance. También señaló: “trabajo con criterios de evaluación y al armar la propuesta de trabajo -la planificación didáctica-, cuando incluyo los criterios de evaluación los redacto en función de los propósitos planteados para la propuesta, para que haya una relación y sea coherente la planificación”. Además, agregó que, entre los criterios más utilizados en sus propuestas, se encuentran: la comprensión -por ejemplo, de un hecho que acontece en una fecha patria-. Además, se trabaja en aspectos como el

reconocimiento, la participación -tanto activa como pasiva-, la observación y la capacidad de describir. Por último, mencionó que no tiene dificultad en expresar los criterios de evaluación porque los vincula directamente con los propósitos -definidos con anterioridad- de su propuesta. Luego agregó: “se formulan desde lo que ofrece el/la docente. Por ejemplo, no sería: “que el/la niño/a logre reconocer”, sino “brindar espacios para el reconocimiento”. Es decir, se enuncia desde la acción docente, pensando en lo que se pretende promover en el/la niño/a”. Otra docente entrevistada, señaló que los criterios comúnmente utilizados refieren al nivel y estilo de participación, el grado de autonomía para resolver una situación, la necesidad de apoyos y el uso de aprendizajes previos en nuevas situaciones.

Dentro de esta categoría, podemos mencionar una planificación didáctica realizada de manera conjunta por todas las docentes de una ENI. La propuesta está dirigida a las salas de 3,4 y 5 años de ambos turnos y se enmarca en el periodo de inicio del ciclo lectivo:

[Planificación "Viaje al espacio" - Documentos de Google](#)

La duración estimada de la propuesta es de aproximadamente tres semanas. El objetivo principal es facilitar la separación de los/as niños/as y sus familias de manera progresiva, mediante la creación de lazos de seguridad, afectividad y confianza. Asimismo, busca propiciar espacios para que los/as niños/as reconozcan al Jardín como un lugar propio de pertenencia. En este sentido, se promoverán actividades lúdicas que favorezcan la confianza y el deseo de permanecer, aprender, jugar e interactuar.

La propuesta se articula en relación a cinco campos de experiencias establecidos en el Diseño Curricular: Prácticas del Lenguaje, Juego, Lenguaje Plástico Visual, Construcción Ciudadana y Ambiente Social, Natural y Tecnológico. En cada uno de ellos se menciona el eje que se trabajará. Asimismo, se contemplan posibles actividades donde, en varias de las cuales está prevista la participación de las familias junto a sus hijos/as en concordancia con los propósitos de esta propuesta. Por último, se mencionan los recursos tanto materiales como humanos, y a continuación, los criterios de evaluación de la propuesta que refieren a: participación activa de las actividades e intercambios comunicativos, expresión y comunicación de los conocimientos a través de distintas formas de expresión y progresión en la práctica de hábitos de higiene, trabajo y cortesía.

Al pie de la propuesta, incluye una evaluación general de una de las docentes vinculada al desarrollo de la planificación. Allí se informa lo sucedido semana a semana, respecto al desarrollo de actividades y situaciones que afectaron la continuidad de la propuesta en los tiempos previstos. Asimismo, menciona lo trabajado en la sala y la situación de los/as

niños/as, en general, respecto a la adaptación al nuevo espacio, la relación con sus pares y docentes.

Para finalizar, se visualiza en el escrito una nota de la directora que refiere a buenos deseos para los/as niños/as y docentes, respecto al comienzo de año.

Este material refleja una propuesta destinada a un corte evaluativo determinado en el DC de nuestra provincia. Se evidencia la intención de las docentes por un trabajo centrado en actividades lúdicas que permitan establecer lazos y construir vínculos con las familias al tratarse del fundamento en el que se sustenta la evaluación en este periodo.

Capítulo IV. Análisis e interpretación del material empírico

1.Introducción al capítulo

En este apartado presentamos las categorías que fueran reconocidas en el capítulo anterior, aunque munidas de análisis conceptual. Como corresponde a todo trabajo recursivo, se espera emplear los conceptos teóricos abordados anteriormente como también otros que la revisión de las categorías lo requiera. En concordancia con el enfoque cualitativo, estas nuevas categorías se analizarán desde conceptos teóricos que permiten una interpretación y posteriores conclusiones.

2.Categorías de análisis

2.1. La polisemia del concepto de evaluación en NI y sus consecuencias en las prácticas evaluativas

La evaluación debe considerarse como una práctica planificada dentro del proceso de enseñanza, y no como un evento aislado, tal como reafirma el DC de la provincia de Chubut, respecto a que toda evaluación genera información e implica un esfuerzo sistemático y una práctica intencional. A partir de los datos recabados, evidenciamos que las docentes visibilizan la importancia de que la evaluación sea una parte estructural y fundamental de la planificación docente, que permite analizar las propuestas didácticas que facilitaron u obstaculizaron los aprendizajes de los/as niños/as. Asimismo, pensarse contextualizadas y centradas en las potencialidades de cada uno/a.

En palabras de Brailovsky (2023) las prácticas de evaluación presentan ciertas particularidades en NI, porque no están asociadas a la acreditación o a un ordenamiento, sino que se orientan, al análisis comprensivo de los procesos áulicos. Además, en el Nivel educativo que nos compete la evaluación no equivale a una calificación y no se asocia al éxito o fracaso, a la medida de un grado de logro, sino a una valoración de orden cualitativo (Brailovsky, 2004). En cuanto a los datos que arroja esta investigación, algunos/as docentes manifiestan que la evaluación se realiza de forma constante y que, mediante una permanente observación de los desempeños de los/as niños/as, avances en el aprendizaje, formas de apropiación del conocimiento y uso de materiales, pueden recabar información para decidir si deben continuar desarrollando el contenido, enfocarse en otras habilidades, profundizar en determinados aspectos, o abordar el trabajo de manera individual con cada niño/a, ajustando las planificaciones. En relación a esto, resaltan la necesidad de una evaluación diagnóstica grupal -durante el periodo de inicio- para conocer y reconocer los intereses significativos del grupo y de cada niño/a. Indican que la información obtenida, les permitirá organizar y planificar las próximas propuestas.

Al respecto, el DC menciona que los datos recabados a partir de la evaluación permiten redireccionar la intencionalidad de los actos de enseñanza y reorientar la práctica pedagógica, en un espacio y tiempo inmediato y concreto. Esto es posible por el carácter flexible que tiene la evaluación en NI; lo que permite replantear y modificar las propuestas en función del avance y las necesidades del grupo. Por lo que, en palabras de los/as docentes “si algo se pensó inicialmente puede dejar de ser pertinente, llevándolos a trabajar en otra dirección”. Con referencia a ello, los/as docentes reconocen que la evaluación es un proceso amplio que les permite valorar su propio desempeño profesional, la efectividad de sus propuestas, y los aspectos de su práctica que deben ajustarse.

En relación a lo anterior, reconocemos a través de los datos que arroja la investigación, la polisemia del concepto de evaluación que circula en NI y como ésta se traduce en prácticas evaluativas divergentes, pese a la sugerencia de una evaluación formativa como prescribe el DC. En cuanto a ello, visibilizamos la convivencia de distintas concepciones que prevalecen en los/as docentes y la incidencia en las prácticas evaluativas que desarrollan. Asimismo, la falta de consenso para establecer un concepto claro, en común, sobre las implicancias de la evaluación en este Nivel educativo. En relación a esto, B. de Denies (1989) asegura que la “evaluación” es un concepto polisémico, que evoca distintos significados relacionados íntimamente a los enfoques epistemológicos de quiénes desarrollan las prácticas. Es decir, la manera en que éstos evalúan, incluyendo la información que recogen para hacerlo, los criterios que utilizan para comparar la información, los instrumentos que emplean, los momentos planificados para llevarla a cabo y la modalidad en que la realizan, se vinculan estrechamente con las concepciones del aprendizaje y la enseñanza que sustentan sus prácticas. Esto remite a posicionamientos e idearios muy diferentes y hasta contrapuestos, que van de la reflexión al control, de la mirada atenta a la rendición de cuentas y de la taxonomía individualista de los sujetos a la descripción sensible de las experiencias (Brailovsky y Sampertini, 2023). Al respecto, a partir de las entrevistas realizadas, visibilizamos la tensión que predomina entre dos enfoques que prevalecen en las prácticas evaluativas en NI: aquellos que consideran la evaluación como una constatación de logros, focalizada en un producto o resultado final y quiénes la consideran como un proceso formativo. Vinculado a esto, los autores establecen un contraste entre ambas visiones de la evaluación. La primera de ellas, la concibe como un "inventario de capacidades", donde la evaluación se entiende como una "valoración" cuyo foco es lo que se espera del niño/a y si ha logrado alcanzarlo.

Bajo este enfoque, la evaluación opera como un mero registro de logros a verificar. Que condice con los planteos de los directivos, respecto que más allá, de que en las prácticas evaluativas predomina un enfoque de proceso, existen los testimonios de quiénes revelan que, a pesar de los esfuerzos por priorizar el proceso, esta visión, a menudo resumida en las categorías "logrado" o "no logrado", tiene fuerte incidencia aún. Vinculada a que muchas veces, el referente contra el que se ubica a los/as niños/as en la evaluación es un cuerpo de leyes más o menos inapelables dictadas por la psicología del desarrollo. En otras palabras, el/la niño/a "hace bien", si hace lo que se espera de un/a niño/a de su edad (Brailovsky, 2023). Pareciera ser que esta dualidad genera una tensión que invisibiliza el proceso de aprendizaje individual de los/as niños/as, en favor de la constatación de un resultado.

Por otro lado, se presenta una concepción opuesta que aborda la evaluación desde un análisis subjetivo de la experiencia pedagógica, buscando otorgar sentido a lo que acontece en la interacción de enseñanza y aprendizaje. En este caso, el/la docente se compromete con su propio trabajo de mediación, adoptando un rol propositivo, de acompañamiento y cuidado, con el objetivo de reflexionar sobre cómo continuar enseñando. Esto vinculado a una evaluación formativa, donde la evaluación provee retroalimentación al alumno/a acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y al docente sobre la enseñanza que ha impartido (Anijovich, et.al., 2004).

2.2. La temporalidad y especificidad curricular de la evaluación en NI: criterios y contenidos para cada momento

El proceso de evaluación en el NI se rige por un acuerdo normativo que lo estructura en tres momentos anuales definidos periódicamente. Estos momentos son obligatorios, se registran formalmente y la información se comunica a las familias, garantizando que la evaluación sea un proceso planificado, guiado por criterios específicos establecidos para cada fase del ciclo lectivo. Los mismos se encuentran determinados por el Ministerio de Educación y se expresan en el DC de nuestra provincia. Refieren al periodo de inicio que comienza antes del ingreso del niño/a a la institución, con el periodo de inscripción que es el primer acercamiento de las familias al Jardín. En esta etapa el propósito es ofrecer las condiciones institucionales, afectivas y sociales adecuadas para que los/as niños/as puedan establecer vínculos de confianza y seguridad en el nuevo contexto social. Se propone que logren reconocer el ambiente escolar del Jardín de Infantes como un lugar confiable, un "buen lugar" al que tienen ganas de llegar

y quedarse porque ofrece desafíos y propuestas (Anexo Circular Técnica DGEI N°01/24 de la Provincia de Chubut). Este periodo, como señalan los/as docentes, por lo general abarca los meses de febrero-abril y corresponde a una evaluación diagnóstica que intenta la valoración de los conocimientos, saberes previos, actitudes, hábitos adquiridos, capacidades e intereses de los/as niños/as. A partir de ello, planifican la propuesta de enseñanza, definen los contenidos, la organización de los grupos, las actividades, entre otras. A continuación, precede el periodo de desarrollo, que inicia cuando se considera al niño/a integrado a su grupo de pares y a la institución. Señalan los/as docentes, que, por lo general, abarca los meses de mayo-julio. Manifiestan que, durante este tiempo, desarrollan la mayoría de las experiencias pedagógicas: proyectos, unidades didácticas, actividades con las familias, experiencias directas, entre otras. Por último, el DC plantea que el periodo de cierre está destinado al tiempo de evaluación de la tarea docente, de la institución, de las enseñanzas propuestas y de los aprendizajes de los/as niños/as. Este momento es de evaluación en función del próximo año; realizan los informes pertinentes y preparan la finalización de esa sección, egreso de nivel o pasaje a otra sección, según corresponda.

Además, de los momentos formales de evaluación establecidos, las docentes plantean momentos específicos de evaluación dentro de sus propuestas: al comienzo, para indagar saberes; a la mitad, para observar cambios, y al cierre, para ver el alcance de los objetivos de éstas. Respecto a la construcción de los criterios de evaluación, por lo general, existe un acuerdo desde las instituciones respecto a que éstos deben fundamentarse y guiarse con lo que propone el DC de la provincia y el Proyecto Curricular Institucional (PCI), de manera progresiva y de acuerdo con las secciones. Esto es fundamental para establecer criterios claros que permitan emitir un juicio valorativo sobre las tareas y actividades desempeñadas (Litwin, 1998) y garantizar la coherencia entre la enseñanza y la evaluación. A partir de los datos recabados, los criterios comúnmente utilizados en las prácticas evaluativas se centran en aspectos actitudinales focalizados en la disposición y compromiso del niño/a con las actividades y el aprendizaje -interés, motivación, participación- así como en habilidades básicas, vinculadas a capacidades cognitivas -comprensión, reconocimiento, observación, capacidad de describir, grado de autonomía-. Al respecto, reconocemos el esfuerzo de los/as docentes respecto a la vinculación entre los propósitos de la enseñanza planteados para las propuestas en el intento de una búsqueda de coherencia entre lo que se enseña y se evalúa, aunque muchas de ellas, manifiestan dificultad en la construcción de los criterios y

desafíos en la escritura de la evaluación de los procesos de aprendizajes. Al respecto, los directivos visibilizan, en algunos casos, tensión entre la concepción de proceso que manifiestan los/as docentes y la concreción de la práctica escrita en relación a ello. La necesidad de expresar y redactar la evaluación por escrito genera en los/as docentes un sentimiento de exposición, que, en ocasiones, manifiestan sentirlo como una carga mental.

En relación a lo expresado anteriormente, a partir de los datos que arroja esta investigación, visibilizamos que en NI se evalúan contenidos y habilidades, que los docentes esperan que los/as niños/as hagan propias. Respecto a esto, entre las distintas voces entrevistadas nos detallan sobre los contenidos de la evaluación, evidenciando que se complementan aspectos socioafectivos, contenidos propios de los campos de experiencia propuestos por el DC de nuestra provincia y, en ocasiones, el desarrollo de habilidades, propuestas en el DC de la provincia de Buenos Aires. Es decir, la evaluación considera los contenidos curriculares de los distintos campos, pero, hace hincapié específicamente en Matemáticas y Prácticas del Lenguaje en el Segundo Ciclo -en sala de cinco-, a razón de fundamentarse en la propuesta del Plan Provincial Integral de Alfabetización de Chubut 2024-2027. Respecto a los contenidos de Matemáticas, se destaca la evaluación de forma individual, para evitar la copia y para observar la evolución de los errores. Como mencionamos anteriormente, algunas/os docentes focalizan en el desarrollo de habilidades, más allá del contenido en sí. Manifiestan que éstas -lingüísticas, matemáticas, estéticas, lúdicas- servirán de base para el desarrollo de futuras capacidades. Esto incluye la oralidad -hablar, describir, narrar-, la atención y la comprensión -interpretar textos o dibujos-. Asimismo, evidenciamos que los contenidos que el/la docente evalúa muestran variaciones de acuerdo con el momento del ciclo lectivo evaluado. Con relación al primer periodo, el documento expresa que este no debe ser vacío de conocimientos, por el hecho de centrarse en el logro de objetivos y contenidos socioafectivos. En relación a esto, visualizamos que las prácticas evaluativas focalizan en comportamientos, hábitos de higiene y cortesía, adaptación al Jardín e integración al grupo, aspectos socioafectivos y actitudinales -participación, interacción, frustración-. Además, la evaluación se enmarca en rutinas, socialización e integración al grupo y adultos referentes, siendo estos contenidos los principales en este período de inicio o diagnóstico, como suele nombrarse. Luego, en el periodo de desarrollo, se despliegan la mayoría de las experiencias pedagógicas, donde muchos de los contenidos están vinculados a las efemérides propias de este periodo que, por lo general, abarca abril-julio.

Por último, en el periodo de cierre, continúan evaluándose propuestas curriculares centradas en los procesos de alfabetización y matemática consolidados. Si bien en los dos últimos periodos, los docentes apuntan a evaluar contenidos propios de las propuestas, se observa en los informes finales analizados, que también consideran el proceso en el que se encuentra cada niño/a respecto a los aspectos vinculados al desarrollo socioafectivo, vínculo con pares y aspectos actitudinales.

En relación a lo antes expuesto, cabe destacar que, igualmente, evidenciamos en algunas planificaciones didácticas, la mención de capacidades que pretenden desarrollar en los niños/as a través de las propuestas. En cuanto a esto, los/as docentes manifiestan que trabajar con la evaluación de capacidades, permite la integración de éstas a cualquier propuesta didáctica vinculadas a los distintos campos de experiencia. Asimismo, conciben tanto a los contenidos como las capacidades, procesos en constante construcción que se sostienen a lo largo del tiempo y en las distintas secciones de NI. Los/as docentes identifican un conjunto de capacidades claves en las que focalizan su evaluación, reconociendo que el contenido se utiliza para desarrollar y fortalecer esas capacidades fundamentales. Entre ellas, visibilizamos la comunicación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, autonomía, autorregulación. Esta última, vinculada concretamente a situaciones como la participación en juegos, que implica aprender a regular la frustración, según manifiestan los/as docentes. Indican que, para realizar este tipo de evaluación, tomaron como marco de referencia otros diseños curriculares provinciales -provincia de Buenos Aires- ya que en el nuestro no se explicita la evaluación a partir de capacidades.

Otra situación que se presenta refiere a la yuxtaposición de actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Esto se evidencia en la organización de diferentes actividades diarias de la sala, entre las que se destacan diversas estrategias que permiten al docente obtener información valiosa sobre los procesos de aprendizaje de los/as niños/as. Es decir, la evaluación se lleva a cabo mientras los/as niños/as aprenden, ya sea a través de las propuestas de enseñanza específicas o actividades relacionadas al juego, como estrategia privilegiada en NI para enseñar contenidos y otras que surgen de sus propios intereses. Al respecto, algunos/as docentes indican que focalizan en la metacognición como herramienta para la evaluación y proponen, en el marco del cierre de algún proyecto, organizar producciones finales -folletos, videos, afiches- con el fin de que los/as niños/as puedan expresar lo aprendido, el desarrollo y la evolución de sus conocimientos, desde el comienzo hasta el cierre de las propuestas, diseñando acciones

de divulgación y comunicación a otras salas. En relación a ello, Litwin (1998) valora la importancia de proponer actividades que refieran a la evaluación como producción y no como reproducción de contenidos. Esto refiere a un desafío auténtico para los/as niños/as y exige un compromiso que permite al docente observar los verdaderos procesos de pensamiento del niño/a, haciendo que la evaluación sea más valiosa y pertinente. Asimismo, existen distintas modalidades de trabajo planteadas -individual, parejas, grupos grandes- para observar el desempeño de los niños/as en diferentes contextos y valorar sus habilidades de interacción en distintos escenarios.

2.3. Instrumentos y registros de recolección de evidencias de aprendizajes

A partir de los datos que arrojó esta investigación, profundizamos sobre los instrumentos de recolección de evidencias de aprendizaje utilizados en las prácticas evaluativas en NI, dando cuenta del uso de métodos tradicionales, la necesidad de utilizar otros y a la vez, la resistencia ante la construcción de los mismos, la innovación en el uso de otros; y una tensión vinculada a desafíos y diferencias en la construcción del informe final, como medio de comunicar la evaluación a las familias. Al respecto, Spakowsky (2011) señala la importancia de que la evaluación sea registrada, documentada y comunicada. En este sentido, referirse al registro de la evaluación implica llevar a cabo una tarea complementaria a la práctica misma de la evaluación y uno de los instrumentos utilizados, por excelencia en este Nivel educativo, es la observación. En relación a ello, visualizamos que tanto los registros gráficos como la observación, son los comúnmente utilizados en las prácticas evaluativas. Los primeros denominados portfolios como señala Turri (en Spakowsky, 2011) permiten reconstruir el proceso de aprendizaje del niño/a, al mismo tiempo que facilitan la reflexión sobre su propio aprendizaje y lo involucran de manera activa en la evaluación de sus trabajos. Vinculado a la observación, visibilizamos un esfuerzo, por parte de las docentes, por diversificar el registro de observación diario, integrando al registro narrativo con anotaciones escritas de situaciones significativas, audios y videos; manifestándose que el uso de tecnología actúa como “ayuda memoria” y base para la toma de decisiones. En relación a ello, uno de los tipos de registro señalados, está vinculado a incidentes críticos, que tiene como objetivo documentar situaciones significativas observadas en el proceso de aprendizaje del niño/a. Particularmente resalta aspectos específicos de la conducta o eventos relevantes, resultados de una observación de una situación no planificada (episódica). Este relato debe ser objetivo, registrándose la situación tal como ocurrió sin incluir interpretaciones ni juicios de valor por parte del evaluador (Spakowsky, 2011). Asimismo, se destaca de

forma novedosa, el uso de tecnología móvil por parte de las docentes para el registro de información que den cuenta de los aprendizajes de los/as niños/as. Éstas vinculadas a grabaciones de voz respecto de situaciones significativas observadas por el/la docente y registro en video, que, como señala Brailovsky (2011) es otra forma de poner la enseñanza “frente al espejo”. Entre otras formas de registro, hemos visualizado aquellos vinculados al uso de planillas y grillas semanales, utilizadas para registrar la comprensión, el progreso o las dificultades en relación a contenidos específicos de proyectos, manifestándose como base para la elaboración de los informes individuales. Esto se trata de otro modo de observación, planificada y sistemática que intenta “poner palabras” a lo mirado mediante una lista de acciones pensadas previamente, donde el objetivo refiere a dar cuenta de los efectos que produce la propuesta de los/as docentes (Brailovsky, 2011). En este sentido, De Ketele (en Spakowsky, 2011) refiere a la coherencia que debe existir entre los ítems seleccionados y el objetivo de la observación, siendo ésta considerada un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo terminal y organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información. Al respecto, valoramos el esfuerzo realizado por los/as docentes en relación a las distintas formas de registro, que permitirán recabar información de aspectos relevantes sobre los que se apoyará su interpretación para la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, contar con la información necesaria implica disponer de los datos completos que permitan realizar una síntesis orientada a obtener una visión precisa y real acerca del estado del niño/a, grupo o situación (Spakowsky, 2011).

Otra situación, que se presenta significativa respecto a los registros de información de aprendizajes, refiere a la importancia fundamental que los actores entrevistados le asignan al legajo en la evaluación como documento clave en el NI, ya que registra la biografía y trayectoria escolar del niño/a, incluyendo avances, dificultades, apoyos implementados y la situación del contexto familiar, fundamentado en la importancia del registro y la documentación de la evaluación. En cuanto a esto, los/as docentes manifiestan que el legajo es un derecho del niño/a y un recurso esencial para garantizar la continuidad pedagógica, especialmente cuando hay cambio de institución. Este documento se constituye por una ficha inicial, registros narrativos y otros elementos que la institución educativa considere relevantes (Spakowsky, 2011). Al respecto, se destaca la importancia de abordar institucionalmente el sentido y significado del legajo, respecto a las huellas que su contenido puede dejar en las apreciaciones sobre los/as niños/as, ya que este documento los acompañará durante toda su trayectoria escolar

(Spakowsky, 2011). En relación a ello, un tema que generó debate entre los/as docentes refiere al condicionamiento en la mirada sobre cada niño/a que puede provocar la lectura previa del legajo. Se manifiestan distintas lecturas al respecto: aquellos/as docentes que consideran la lectura previa como punto de partida para contextualizar la trayectoria del niño/a y quienes manifiestan, que la misma puede generar una visión distorsionada teniendo en cuenta la apreciación del docente anterior. Algunos sugieren retrasar la lectura para que el/la docente pueda conocer al niño/a y consolidar su propia visión, y luego recurrir al legajo para contrastar y corroborar su mirada. Y otros, señalan la importancia de consultarlo previamente focalizando en la información que brinda respecto al contexto familiar y situaciones complejas registradas para comprender mejor la realidad del niño/a. Además, la investigación, revela una fuerte preocupación por la recepción de los legajos en el Nivel primario respecto a la solicitud y priorización, sólo, de aquellos vinculados a niños/as con situaciones disruptivas, como discapacidad o problemas de conducta, lo que perpetúa la mirada de preocupación sobre el documento.

Asimismo, no podemos obviar, el intento y necesidad de implementar nuevos instrumentos de evaluación, precisamente rúbricas. Sin embargo, actualmente, su incorporación enfrenta una notoria resistencia por la mayoría de los/as docentes.

2.4. El informe narrativo como medio de comunicación privilegiado en la evaluación de los aprendizajes en NI

Toda la información vinculada a las evidencias de aprendizajes de los/as niños/as, debe ser comunicada por los/as docentes mediante la interpretación de las situaciones observadas sistemáticamente sobre los procesos y los resultados de aprendizajes de cada uno/a. Para ello, el medio de comunicación utilizado por excelencia es el informe narrativo final. Este formato goza de amplio acuerdo por ser más específico, explicativo y comprensible para los padres, permitiendo explayarse en el proceso y no sólo en el resultado, según los decires de los/as docentes. Su función es documentar los procesos de aprendizaje que los/as niños/as experimentan, abarcando las diferentes áreas de conocimiento en distintos momentos del proceso evaluativo. Tiene la función de registrar e informar sobre la tarea de enseñanza realizada, los aprendizajes logrados o no alcanzados, y los resultados obtenidos de la evaluación de los procesos. Por esta razón, es indispensable considerar diversos aspectos para la construcción de los informes (Spakowsky, 2011). Sobre esto, evidenciamos que es fundamental establecer criterios respecto a la construcción y al contenido de estos, por parte de la institución. En este sentido, cobra importancia que los acuerdos institucionales sobre evaluación sean

producto de discusiones epistemológicas relativas tanto a la enseñanza como a los aprendizajes y poder debatir la manera en que se implementará la evaluación como una instancia de indagación de los procesos que los/as niños/as van realizando y de las condiciones que facilitan u obstaculizan sus desempeños (Brailovsky, 2023). Si bien los directivos entrevistados señalan que se trabaja en estos aspectos, evidenciamos que se presenta un gran desafío respecto a la elaboración de los informes por parte de los/as docentes, vinculados al contenido y la calidad de estos. Sobre este punto, remitimos a la importancia de revisar la escritura de los informes y el contenido que plantean porque, en ocasiones, nos encontramos ante un informe taxonómico, que intenta clasificar al niño/a, por lo que la descripción puede centrarse en señalar capacidades y falencias. Siendo esta una problemática que se vislumbra en los informes tradicionales, centrados en la descripción de conductas observables para la fiscalización, que resulta en textos que "dicen poco" y son "poco interesantes" (Brailovsky, 2023). Asimismo, la ética profesional de los/as docentes se ve comprometida, según señalan los directivos, cuando los informes finales se presentan como copias, utilizando frases generalizadas que remiten a un "copia y pega" y el excesivo uso de herramientas de Inteligencia Artificial. Esta práctica genera documentos idénticos que no logran personalizar la trayectoria de cada niño/a, lo cual desvirtúa el propósito formativo del informe y su valor comunicativo se ve alterado. En este sentido, cabe resaltar la importancia del rol del equipo directivo en la configuración y mejora de las prácticas evaluativas, dado que la conducción no se limita a la administración, sino que se posiciona con gran influencia desde la dimensión pedagógica, focalizando en el trabajo docente, en la reflexión crítica y en la mejora de las prácticas evaluativas. Esto se materializa en un trabajo personalizado a cargo de los vicedirectores para el asesoramiento y acompañamiento. Este trabajo incluye una revisión desde lo curricular de las planificaciones para asegurar su coherencia e intervenciones en prácticas deficientes vinculadas a la mera repetición o plagio de escritura de informes pedagógicos. A pesar del acompañamiento, los directivos otorgan autonomía a los/as docentes para la elaboración de los informes evaluativos. No obstante, establecen pautas y sugerencias esenciales para su elaboración, las cuales buscan asegurar que el informe contextualice la evaluación, mencione las propuestas didácticas desarrolladas y visibilice el proceso evaluativo del niño/a en relación directa con las intervenciones docentes.

Cabe destacar, que más allá de esta situación que relatan los actores entrevistados, en los informes analizados encontramos otro tipo de escritura, más analítica y descriptiva de la experiencia de aprendizaje de los/as niños/as. Estos informes presentan la

particularidad de organizarse por propuestas trabajadas durante el periodo evaluado y en relación a ello, menciona algunos aspectos significativos desde la experiencia del niño/a y su relación con cada una de las propuestas -intereses, reacciones, dudas, avances, entre otras- y haciendo explícita el acompañamiento del docente en el desarrollo de cada propuesta. En este sentido, es fundamental resaltar que la promoción de nuevos estilos de escritura y una visión que privilegie la tradición narrativa y analítica contribuye a un enfoque evaluativo más formativo para las prácticas evaluativas en el NI, que, como señala Brailovsky (2023) se aleja de la mera clasificación de los/as niños/as bajo parámetros normalizadores.

2.5. Impacto de la normativa que rige al NI en las representaciones de los/as docentes sobre sus prácticas evaluativas

En relación a lo antes mencionado, se presenta en las prácticas evaluativas una tensión entre el compromiso de los/as docentes con la tarea de documentar formalmente la evaluación, respecto a la consideración de que se trata de un Nivel de promoción automática, donde no existe una acreditación de aprobado o desaprobado. Como menciona la normativa que rige al Nivel, se propone el régimen de promoción automática y, además, plantea que los aprendizajes no constituirán indicadores de acreditación, ni de promoción de los/as niños/as en el nivel ni entre niveles; serán indicios a tener en cuenta por los/as maestros/as que garantizarán bajo todo punto de vista la trayectoria del niño/a, que no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Respecto de esto, surge en algunas/os docentes el cuestionamiento sobre el propósito de la evaluación detallada y su documentación. Según los datos recabados, en algunos/as docentes, pareciera existir menor "compromiso" con la evaluación formal, aunque no con la tarea en sí. Visualizamos que la modalidad de acreditación de este Nivel educativo incide fuertemente en las prácticas evaluativas de los/as docentes porque se evidencia la sensación de que el esfuerzo de documentar la evaluación no es valorado o considerado por otros, ni por el siguiente Nivel que recibe al niño/a. Aunque los cuestionamientos persisten, los/as docentes igualmente mantienen la responsabilidad en la elaboración de los informes porque consideran la importancia de los destinatarios de estos, tanto sus directivos como las familias de los/as niños/as. Al respecto, visualizamos que un factor clave para revertir la desmotivación de los/as docentes refiere a la postura que asume el equipo de conducción de la institución. Por lo que, en palabras de los/as docentes, el compromiso y la preocupación por realizar jornadas de trabajo que impliquen mejoras en

las prácticas evaluativas, en la calidad de la documentación, la organización de los informes pedagógicos incide en las prácticas que ellos desarrollan.

Por otro lado, se ha manifestado en los/as docentes y directivos entrevistados, posicionamientos dispares respecto a la incorporación de niños/as al NI, según su edad cronológica, en cualquier momento del ciclo lectivo, independientemente de su escolaridad previa como plantea dicha resolución (inciso 12) y el derecho de acceso a las salas obligatorias del Nivel. La normativa plantea la necesidad de adoptar medidas para garantizar la escolarización de los/as niños/as, especialmente en el NI, a través de la flexibilización del ingreso; la promoción de políticas entre niveles, vinculado a la articulación y continuidad entre el NI y el Nivel Primario y, para hacerlo posible, la implementación de estrategias específicas para asegurar la trayectoria educativa de los/as niños/as que cambian de escuela periódicamente y sistemas de seguimiento, para realizar un monitoreo constante de la trayectoria escolar. Frente a ello, este estudio revela dualidad de perspectivas y desafíos. Visualizamos quiénes ven esta situación como una oportunidad y celebran que así sea, porque garantiza la trayectoria escolar de los/as niños/as y, al respecto, enfatizan en identificar y valorar los saberes que el/la niño/a trae consigo, buscando enriquecer y desarrollar sus potencialidades a partir de su realidad actual. Mientras que, existen aquellos que manifiestan una gran preocupación ante la incorporación tardía de los/as niños/as a salas obligatorias del Nivel y los altos casos de inasistencias. Debido a la obligatoriedad legal de las salas del NI, contemplada originalmente en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (sala de cinco años) y luego ampliada por la Ley N°27.045 de 2014 (que establece y reafirma la obligatoriedad de las salas de cuatro y cinco años), los/as docentes manifiestan que la incorporación tardía o las inasistencias de algunos/as niños/as actúan como una alerta ante posibles condiciones familiares o sociales que pueden haber impedido la escolarización oportuna del niño/a, lo que podría vulnerar su derecho a la educación. Frente a estos casos, una de las instituciones educativas implementa mecanismos de intervención y seguimiento, en conexión con otras instituciones de protección de la niñez, para rastrear y conocer las causas de la inasistencia a niveles obligatorios. Estas situaciones generan gran preocupación en los/as docentes debido a un dilema que se presenta porque, como ellos sostienen, a pesar de la asistencia irregular o incompleta de los/as niños/as, se les otorga igualmente la certificación de finalización de ciclo. Esto plantea un conflicto respecto a la evaluación del proceso de aprendizaje y los aprendizajes esperados en el Nivel.

En virtud de otro de los puntos en los que focaliza la resolución que rige al Nivel, respecto a garantizar la continuidad pedagógica entre ambos niveles educativos; el estudio revela la necesidad de una articulación curricular gradual, para evitar un "cambio brusco" en el pasaje de los/as niños/as entre niveles. Si bien se reconoce la necesidad, los entrevistados refieren que la implementación enfrenta grandes desafíos vinculados, principalmente, a reuniones de trabajo entre docentes y directivos de ambos niveles educativos, falta de compromiso y participación que proponga un trabajo genuino entre los equipos docentes. En ocasiones, la articulación se limita a que los/as niños/as conozcan el edificio de la escuela primaria o realicen actividades lúdicas puntuales - juegos en el SUM-, lo que no constituye una articulación real. Si bien las diferencias en la dinámica y organización del espacio son radicales, porque refieren que en NI se promueve el movimiento, la flexibilidad en los espacios -uso del piso, almohadones, distintos sectores- y una variedad de propuestas, el Nivel Primario se caracteriza por la permanencia de los/as niños/as sentados en bancos -en filas o grupos-, con un enfoque más estático y centrado en la copia del pizarrón, lo que genera un "golpe fuerte de realidad" para los/as niños/as, en palabras de directivos. Esta situación, se tensa con lo que propone la normativa que rige al Nivel, en tanto propone fomentar estrategias y medidas tendientes a fortalecer la articulación entre niveles, para garantizar la continuidad pedagógica y acompañar la trayectoria escolar de los/as niños/as, al tratarse de un Nivel de promoción automática. Esta situación pareciera entrar en contradicción en la realidad de las instituciones y amerita revisión en cuanto a la modalidad de trabajo y estrategias vinculado a estos fines. En relación a ello, uno de los hallazgos a partir del estudio, fue el consenso entre los actores institucionales respecto a considerar como punto de encuentro para una articulación curricular "real", la alfabetización, asociada al Plan vigente propuesto por la provincia de Chubut. Actualmente, existe una tendencia en el NI a trabajar contenidos que tradicionalmente eran propios de Primaria -conciencia fonológica, reconocimiento de letras, trazado y grafismos-, vinculado al Plan antes mencionado. Por lo que se sugiere, además, de que los/as niños/as egresen de este Nivel con herramientas de alfabetización -números, letras, grafismos, valor del número-, el desarrollo de capacidades transversales como la autonomía y la resolución de problemas. Asimismo, aseguran que el Nivel Primario tiene la responsabilidad de "ofrecer cosas diferentes" para garantizar la participación plena del niño/a, suavizando la transición mediante ajustes en sus prácticas espaciales y pedagógicas para crear un pasaje verdaderamente gradual.

2.6. El rol de las familias en el proceso evaluativo

Las prácticas evaluativas en NI son un punto de partida para el diálogo, el acuerdo y las decisiones de las familias, que inciden en la trayectoria escolar de los/as niños/as. Al respecto, visualizamos que la evaluación que realizan los/as docentes incide en decisiones que van más allá de lo pedagógico, que permiten plantear recomendaciones específicas para la familia frente a una situación particular o un desafío de los/as niños/as. Tal es así, que, a partir de este estudio, evidenciamos que la familia tiene un rol activo vinculado a la evaluación que realizan los/as docentes. Muchas veces, cuestionando el contenido de los informes o, en otros casos, tomando decisiones finales respecto a la trayectoria de sus hijos/as. Respecto a lo primero, el cuestionamiento proviene de comparar los logros que el/la niño/a realiza en casa con lo documentado en los informes -conteo de números o reconocimiento de letras-, situación que, muchas veces, deriva en un descreimiento del contenido de este. En otros casos, la evaluación pareciera ser desapercibida por las familias que parecieran leer los informes de manera superficial, "sacarle una foto e irse conformes", sin lograr comprender la profundidad de lo que los/as docentes desean transmitir. En relación a esto, pretenden que las familias comprendan la importancia del NI, destacando que, a pesar de enfocarse en el juego, existen propuestas organizadas y mucho trabajo detrás. Asimismo, intentan concientizar sobre la asistencia y lo significativo de las experiencias de aprendizajes de los/as niños/as, cuando tienen continuidad. Asimismo, los/as docentes insisten en la importancia de establecer canales de comunicación con las familias para el acompañamiento ante determinadas situaciones. Ejemplo de ello, la organización de una reunión previa a la entrega del informe, en los casos que se identifiquen aspectos que podrían interpretarse "de manera negativa" por las familias o refieren a situaciones "delicadas". El objetivo de estos encuentros pretende anticipar y explicar las observaciones, el trabajo realizado, la evaluación y las sugerencias y propuestas para acompañar los distintos procesos. Y que el contenido del informe no sorprenda a la familia al respecto. Otro de los motivos de comunicación refiere a trabajar la idea de "individualidad del proceso de aprendizaje", señalando que "cada niño tiene su propio camino" y "todos parten de lugares distintos", y aunque avancen juntos, "llegan a destinos diferentes". El mensaje que pretenden dar los/as docentes alude puntualmente a la singularidad de cada niño/a.

Por otro lado, el estudio ha mostrado la fuerte incidencia de la familia respecto a decisiones vinculadas a la trayectoria dentro del Nivel. Al respecto, evidenciamos que la gestión de la permanencia de los/as niños/as en situación de discapacidad -previo a la

normativa que rige al Nivel- se vinculó a un acuerdo informal y personalizado entre los actores involucrados -familias e institución-. La permanencia fue consensuada en base a la evaluación del docente, quien citaba a las familias para discutir la situación del niño/a y establecer con ellos un acuerdo. En ocasiones, era la familia quien proponía la iniciativa y desde la institución se evaluaba esa posibilidad. Asimismo, a partir de la sanción de la Res. CFE N°174/12 en la que se proponen una serie de medidas tendientes a fortalecer las trayectorias escolares de niños/as de NI y Nivel Primario, entre ellas, garantizar bajo todo punto de vista la trayectoria del niño/a, la que no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia; igualmente existieron casos de permanencia de niños/as en las ENI que se fundamentaron en acuerdos entre la familia y la institución educativa, según decires de directivos y docentes. Existieron relatos de quienes, sostenían que la permanencia era necesaria para reforzar aprendizajes de los/as niños/as en NI y quienes abogaban, por el paso a Nivel primario, sugiriendo configuraciones de apoyo, tales como la compañía de acompañantes terapéuticos. En ambos casos, señalaron que la decisión última, estuvo a cargo de la familia para que la permanencia se concrete o no.

Capítulo V. Conclusiones y proyecciones

1. Presentación

En este apartado se presentarán las conclusiones y proyecciones que dieron cierre a este trabajo de tesis de grado. El interrogante inicial que guio esta investigación refiere a conocer: ¿cuáles son las características que adquieren las prácticas evaluativas en Segundo Ciclo del NI bajo los términos de la normativa vigente y las tradiciones propias del mismo? Desde este recorte, fue necesario delimitar dos ENI de la zona norte de nuestra ciudad y realizar entrevistas a docentes y directivos para conocer sus experiencias respecto a las representaciones que tienen acerca de la evaluación en este Nivel educativo de promoción automática. Además, se analizaron los materiales didácticos producidos por los/as docentes, centrados en planificaciones, evaluaciones diagnósticas e informes pedagógicos, que permitieron aproximarnos a las propuestas de enseñanza que las/os docentes planificaron para desarrollar sus clases, con el fin de conocer las formas en que plantearon la evaluación de los aprendizajes y consultar informes pedagógicos de los/as niños/as para reconocer en ellos el contenido de la evaluación, así como la forma en que elaboran y organizan ese documento que es el medio en que se comunica la evaluación a las familias.

La metodología implementada para el análisis posibilitó que se encontraran recurrencias y nuevos interrogantes y se construyeran categorías de análisis que luego fueron enriquecidas con aportes teóricos disponibles en el marco teórico del trabajo y nuevos, en orden a las demandas analíticas del material empírico.

A la hora de establecer las conclusiones, resulta necesario retomar los objetivos planteados inicialmente que orientaron y guiaron nuestro estudio, así como el problema inicial de la investigación. Al respecto, consideramos necesario expresar las contribuciones destacadas, en pos de generar preguntas, proyecciones, dilemas, que permitan pensar críticamente el NI y su didáctica, las concepciones sobre evaluación que tienen los/as docentes, los instrumentos y registros de la evaluación empleados, los criterios de evaluación que predominan en las prácticas evaluativas y el medio de comunicación para informar la evaluación. A continuación, se expresan los resultados que arrojó la presente tesis de grado.

2. Conclusiones y proyecciones

En nuestra investigación el objetivo general fue analizar las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo de ENI, con el propósito de conocer las características que asumen estas prácticas bajo la normativa vigente y las tradiciones propias del Nivel. En relación

a ello, se han propuesto cuatro objetivos específicos que orientaron nuestro estudio. El primero, vinculado a describir las características que adquieren las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo de NI. Respecto de los datos que arrojó la investigación, visibilizamos que éstas, presentan ciertas características vinculadas a disyuntivas entre las concepciones docentes y su implementación en la práctica. Esta relación entre lo dicho y lo hecho -entre lo que se concibe y cómo se desarrolla-, manifiesta una tensión vinculada al desarrollo de prácticas evaluativas divergentes. Se evidenció la convivencia de distintos enfoques sobre evaluación, propios de las concepciones epistemológicas de los/as docentes (B. De Denies, 1989); lo que genera disparidad entre lo que sostienen teóricamente y lo que manifiestan en la práctica. Esta situación se refleja en los decires de directivos respecto a que, si bien desde la teoría se sostiene un enfoque vinculado al proceso, en el desarrollo de la práctica y la escritura de la evaluación, se presentan dificultades para expresarlo. Al respecto, aunque la mayoría de los/as docentes pretenden desarrollar sus prácticas vinculadas a dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el acompañamiento de los/as niños/as -relacionado con la concepción de evaluación formativa-; en el discurso de algunas/os docentes, se evidencia la existencia de prácticas evaluativas vinculadas a la evaluación como una constatación de logros o un producto final, centradas en el registro de lo que los/as niños/as lograron o no.

Por otro lado, visibilizamos que la mayoría de los/as docentes conciben la evaluación como una práctica estructural y fundamental de la planificación docente, no como un evento aislado o azaroso; asimismo, manifiestan que ésta deber ser una práctica sistemática e intencional. Contrariamente, en la práctica esta situación se dicotomiza. En función de ello, visualizamos que algunos/as docentes, parecieran registrar las evidencias de aprendizajes a través de una observación no planificada, que sólo alude al registro de incidentes críticos; asimismo, observamos la dificultad para expresar criterios de evaluación acordes con las propuestas de enseñanza. Esta situación puede resultar en un registro de datos insuficientes que no permitan contar con información completa para realizar una valoración coherente de los aprendizajes y la enseñanza. En contraste, hay quienes expresan realizar sus prácticas de manera planificada y sistemática, lo que les permite obtener datos completos y efectivos para redireccionar la intencionalidad de los actos de enseñanza y ajustar sus planificaciones, dando cuenta del carácter flexible de la evaluación en NI.

Igualmente, se evidenció que las prácticas evaluativas se ven influenciadas por las directrices institucionales en relación a la comunicación de la evaluación. Mientras algunas de ellas fomentan la evaluación narrativa, vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje; otras sugieren el uso de grillas, vinculadas a la constatación de logros, acentuando la ambigüedad entre la reflexión y el control.

En este sentido, existe una tensión constante entre la reflexión y el control, y la necesidad de definir y unificar el enfoque metodológico para pasar de medir un logro a comprender y guiar la trayectoria de aprendizaje de los/as niños/as. Consideramos que esta ambigüedad representa un desafío, que requiere una definición clara y unificada para optimizar la calidad de la evaluación en el NI.

Otro de los objetivos que guio el presente estudio, ha sido conocer los criterios de evaluación que los/as docentes priorizan en sus prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo del NI. Respecto a ello, visibilizamos que el proceso de evaluación está delimitado y estructurado en tres momentos anuales, correspondientes al periodo de inicio, desarrollo y cierre. Estos cortes temporales tienen como objetivo planificar la evaluación con criterios específicos para cada momento. La construcción de los criterios de evaluación en el Segundo Ciclo del NI se enmarca en un acuerdo normativo e institucional, regido por el DC de la provincia de Chubut y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de cada ENI, a fin de garantizar la progresión de los aprendizajes acorde a cada sección.

El análisis de las planificaciones y los aportes de los/as docentes entrevistadas, visibilizan que éstas priorizan en el desarrollo de sus propuestas, criterios centrados en aspectos actitudinales -interés, motivación, participación- vinculados a la disposición y compromiso del niño/a frente a cada propuesta. Algunos/as docentes, manifiestan evaluar el desarrollo de habilidades básicas -comprensión, autonomía, capacidad de describir, comunicación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, autonomía, autorregulación -, tomando referencias de Diseños Curriculares de otras provincias, porque no se enuncia en el Diseño local. Visualizamos que éstas no se enmarcan en los criterios de evaluación en sus planificaciones. Al respecto, los/as docentes reconocen que los contenidos curriculares se utilizan para desarrollar y fortalecer estas capacidades fundamentales.

Lo anterior, pone de manifiesto un gran desafío respecto a la concreción escrita de los criterios de evaluación. A pesar del esfuerzo por lograr coherencia entre la enseñanza y la evaluación, algunos/as docentes manifiestan dificultades en la construcción de los criterios, lo que podría vincularse a la confusión en el entendimiento

de algunos términos de evaluación. Las principales dificultades se expresan en la metodología de evaluación, el entendimiento y diferenciación de conceptos claves vinculados a la misma -confusión entre criterios e indicadores de avance- y la inclusión de la evaluación de manera coherente a las planificaciones. Asimismo, los directivos visualizan una “carga mental” en muchos/as docentes durante el proceso de evaluación. Al respecto, expresan que la redacción de la evaluación por escrito pareciera generarles un sentimiento de exposición, ante la comunicación de la misma.

Otro de los objetivos, ha sido conocer los procedimientos e instrumentos empleados en las prácticas evaluativas en el Segundo Ciclo del NI. En relación a ello, reconocemos que son escasos los instrumentos utilizados en las prácticas evaluativas en este nivel educativo. Visibilizamos que el medio de registro privilegiado o comúnmente utilizado para hacerlo es la observación. Al respecto, visualizamos que algunos/as docentes planifican la observación con sentido evaluativo, haciendo uso de grillas y planillas de seguimiento para organizar los datos observados, vinculados a contenidos específicos de proyectos trabajados. Esto permite obtener información significativa sobre los procesos y resultados de aprendizaje de los/as niños/as, visibilizando el progreso, la comprensión o dificultades en el proceso evaluativo. De esta manera, se ajusta a los propósitos de enseñanza y los criterios de evaluación. Por otro lado, algunos/as docentes, manifiestan registrar aspectos significativos en la cotidianeidad de lo que observan -no planificado-, vinculado a situaciones consideradas relevantes para la evaluación de los/as niños/as. Además de la observación, identificamos el uso de registros gráficos o portfolios, que reúnen las producciones realizadas por los/as niños/as y permiten visualizar la trayectoria de aprendizaje de cada uno/a. Como elementos novedosos, destacamos el uso de audios y videos como registros de información empleados por algunos/as docentes, para dar cuenta de situaciones significativas, que aportan a la interpretación del proceso evaluativo. En este sentido, el uso de dispositivos móviles aparece como una innovación que facilita la documentación y contribuye al posterior análisis de los aprendizajes.

Respecto al registro de la evaluación, el legajo adquiere una relevancia central como registro integral de la trayectoria de los/as niños/as. Los/as docentes lo reconocen como un derecho del niño/a y un instrumento clave para garantizar la continuidad pedagógica, dentro del Nivel y entre niveles. Sin embargo, visibilizamos desacuerdos en los/as docentes respecto al momento oportuno para su lectura, en relación a las posibles influencias que puede provocar sobre las interpretaciones acerca de cada niño/a.

Es importante señalar, que evidenciamos la intención de incorporar nuevos instrumentos de evaluación, como las rúbricas, promovidas por los equipos directivos. No obstante, su implementación enfrenta resistencias, por parte de los/as docentes, quienes manifiestan falta de conocimiento específico para su elaboración, demanda de tiempo que llevara confeccionarlas y la percepción de que no reflejan la totalidad de los procesos de aprendizaje.

Respecto a la comunicación de la evaluación, el informe narrativo final se consolida como el medio privilegiado de comunicación con las familias. Este formato es valorado por los/as docentes por permitir dar cuenta del proceso de aprendizaje de los/as niños/as. Además, es más comprensible porque explica y visibiliza el proceso, los avances y las particularidades de cada uno/a, en lugar de limitarse a los resultados, como ocurre con las grillas de evaluación que sólo indican logros. Si bien la mayoría de los/as docentes y directivos manifiestan desacuerdo con el empleo de grillas para comunicar la evaluación; en ocasiones, los directivos evidencian casos de docentes que insisten con el uso de ese instrumento, alegando que en otras áreas curriculares -música y educación física- se registran los aprendizajes por ese medio y es más sencillo y práctico.

Si bien, como señalamos anteriormente, el informe narrativo final es el medio utilizado para informar la evaluación a la familia, visibilizamos desafíos en su elaboración, vinculados a la coherencia, personalización de la escritura y la ética profesional implicada en su redacción, frente al uso reiterativo de frases generalizadas o producciones asistidas por herramientas de inteligencia artificial.

Por último, otro de los objetivos que guio la presente tesis fue reconocer las representaciones de los/as docentes sobre las prácticas evaluativas en el marco de la normativa que rige al NI. Al respecto, visibilizamos que las representaciones docentes están atravesadas y condicionadas por el marco normativo que rige al Nivel, que refiere al régimen de promoción automática. Esta normativa refiere a garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de los/as niños/as y evitar la repitencia. Visualizamos que esta situación genera, en muchos/as docentes, una tensión entre el compromiso por documentar formalmente la evaluación, señalando el esfuerzo y trabajo que implica, y la percepción de que la evaluación, carece de incidencia en la trayectoria escolar de los/as niños/as, al tratarse de un Nivel de promoción donde los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los/as niños/as para acceder al Nivel Primario. Sólo serán considerados como indicios a tener en cuenta por los docentes que reciban a los/as niños/as para garantizar la trayectoria escolar (inciso

16). A partir de ello, visualizamos una contradicción expresada en los/as docentes: por un lado, quiénes manifiestan la responsabilidad profesional para desarrollar la evaluación y plasmarla en la elaboración de informes pedagógicos de calidad, reconociendo el valor por los destinatarios de ello, que son las familias y los equipos directivos que los supervisan; por otro lado, visibilizamos cierta desmotivación, en algunos docentes, ante la sensación de que el esfuerzo evaluativo no es suficientemente reconocido ni considerado por el Nivel Primario al momento de la articulación. En relación a ello, el estudio muestra que el posicionamiento del equipo directivo resulta un factor clave para promover prácticas reflexivas y fortalecer el sentido pedagógico y formativo de la evaluación.

Asimismo, el impacto de la normativa lo visibilizamos en otros aspectos que refieren a las prácticas evaluativas, vinculado al ingreso y permanencia de los/as niños/as en el Nivel. Al respecto, evidenciamos un dilema vinculado a la obligatoriedad de las salas de cuatro y cinco años, establecidas en normativas nacionales y el ingreso de un niño/a a una sala del Nivel, correspondiente a su edad cronológica, y a los efectos de asegurar su escolarización, aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo (inciso 12); y el ingreso al Nivel primario, sin que el requisito de obligatoriedad de sala de cinco años sea impedimento para ello. Esta situación se expresa, en relatos de docentes y directivos, en opiniones diversas. Mientras algunos valoran la flexibilidad de la normativa como garantía del derecho a la educación; otros manifiestan preocupación ante la asistencia irregular y los ingresos tardíos, por considerar que dificultan la continuidad pedagógica y la evaluación de los procesos.

Por otra parte, en relación con el punto expresado en la normativa, que refiere a la articulación entre el NI y el Nivel Primario, los discursos docentes coinciden en señalar la necesidad de avanzar hacia una articulación curricular “real”, que supere las prácticas realizadas hasta el momento, vinculadas a conocer la institución ediliciamente. Si bien la normativa propone garantizar la continuidad pedagógica entre niveles, en la práctica los docentes manifiestan dificultades asociadas a la falta de espacios de trabajo compartido, escaso compromiso interinstitucional y diferencias estructurales en la organización pedagógica y espacial de ambos niveles.

Vinculado a ello, visualizamos que la alfabetización se consolida como un punto de encuentro y articulación entre niveles, en coherencia con los lineamientos del Plan de Alfabetización de la provincia de Chubut.

Como corolario de las conclusiones, respecto al problema que orientó esta investigación, visibilizamos que las prácticas evaluativas en Segundo Ciclo del NI bajo los términos de la normativa vigente y las tradiciones propias del mismo presentan ciertas particularidades. Al respecto, existe una tensión entre los/as docentes respecto a la tarea que implica evaluar los aprendizajes de los/as niños/as y lo expresado en la normativa respecto a ser este un Nivel de promoción automática, donde los aprendizajes sólo serán considerados como indicios a tener en cuenta en el próximo nivel educativo. Esta situación genera en algunos/as docentes la percepción de que su esfuerzo en el desarrollo de sus prácticas evaluativas pareciera no tener incidencia en la trayectoria escolar de los/as niños/as. Por lo que, en ocasiones, expresan desmotivación al desarrollar la evaluación y solicitan el uso de un medio de comunicación más sencillo que no requiera tanto esfuerzo y carga de trabajo (grillas).

Por otro lado, la evaluación en este Nivel educativo expresa particularidades que la diferencian de otros niveles del sistema educativo, donde la misma está orientada a una práctica formativa y continua, que busca enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, reconocemos que la finalidad fundacional con que nace el Nivel, vinculada a una tradición progresista pareciera incidir en el desarrollo de prácticas evaluativas que muchas veces, distan de considerarse sistemáticas, planificadas y formales y suelen vincularse a una mirada superficial del docente sobre los procesos de aprendizaje de los/as niños/as, con uso de registros que carecen de criterios y que imposibilitan un seguimiento del progreso y avance de cada niño/a, dificultando la sistematización del proceso y la documentación formal de la evaluación.

En cuanto a las proyecciones de nuestra investigación, creemos necesario e importante profundizar en la reflexión pedagógica sobre el sentido y las finalidades de la evaluación en el Segundo Ciclo del NI, promoviendo una comprensión compartida entre los equipos docentes y las instituciones, fundamentada en la coherencia entre el enfoque que define la evaluación como un proceso formativo y continuo, y las prácticas concretas que desarrollan, donde aún persisten rasgos de la evaluación como constatación de logros. En este sentido, apelamos a la necesidad de construir espacios de formación y acompañamiento a los/as docentes, tanto dentro de la institución como otras, desarrolladas por el Ministerio de Educación. Estas deben centrarse en capacitaciones respecto a la temática que nos atañe, que permitan clarificación conceptual de aquellos términos vinculados a la evaluación de los aprendizajes -ejemplo de ello, distinción entre criterios e indicadores de avance-, a fin de favorecer una comprensión común y evitar

errores en su aplicación práctica. Así, como el trabajo sobre la construcción y redacción de criterios de evaluación, que promuevan coherencia entre la enseñanza, la planificación y la valoración de los aprendizajes. Asimismo, fortalecer la formación docente en torno al uso y diversificación de los instrumentos de evaluación y la planificación de la observación como herramienta sistemática, así como la incorporación de otros modos de registro, como los son las rúbricas. Respecto a ello prevalece la demanda sobre el diseño de estas y su implementación, para que responda a propósitos claros y coherentes con el enfoque formativo del NI. En cuanto a la comunicación de la evaluación, consideramos necesario profundizar en la formación sobre la elaboración de informes narrativos, promoviendo escrituras pedagógicas más personalizadas, que visibilicen los procesos de cada niño/a y aporten información significativa para las familias.

También visualizamos que será necesario revisar el trabajo de articulación curricular entre los niveles educativos. Teniendo en cuenta que focalizamos en un Nivel de promoción automática, por lo que es necesario construir acuerdos curriculares y pedagógicos concretos entre el NI y el Nivel Primario, que trasciendan las actividades institucionales. Los mismos deberán orientarse a garantizar la continuidad de las trayectorias escolares, a partir de un trabajo conjunto entre docentes de ambos niveles. Del mismo modo, para garantizar una articulación sugiere promover la articulación de contenidos y estrategias didácticas compartidas que consoliden un campo común entre niveles, en torno a la alfabetización inicial y el desarrollo de capacidades transversales.

Finalmente, luego del trabajo realizado, podemos decir que la evaluación de los aprendizajes en NI es un tema que genera dudas, incertidumbre y preocupación en docentes y directivos del Nivel. Esta problemática se traduce, en que no existe una concepción clara sobre la evaluación en NI. En ocasiones, visualizamos falta de comprensión sobre algunos conceptos vinculados al término “evaluación” y sobre la metodología para desarrollarla; como la solicitud de un documento específico que refiera a la evaluación en NI propuesto desde el Ministerio. Esto se traduce en demanda de capacitación vinculada a una necesidad formativa de los/as docentes. En consecuencia, de ello, creemos oportuno, sugerir la revisión de la formación docente inicial ofrecida desde los Institutos respecto a la propuesta curricular vinculada a la evaluación en NI. Permitir que los/as futuros docentes ensayen prácticas concretas que favorezcan la apropiación conceptual del enfoque formativo, el desarrollo de estrategias de registro cualitativo, el uso de instrumentos de evaluación y sugerencias para la escritura pedagógica reflexiva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para incluir. Razones y propuestas educativas*. Morata.
- Anexo Circular Técnica DGEI N°01/24 de la provincia de Chubut,
- Anexo Circular Técnica D.G.E.I N°04/24 de la provincia de Chubut.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Aroca Toloza, C., Soto Aranda, V. & Palma Muñoz, S. (2022). *Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción* [Tesis de grado, Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile]
<https://www.redalyc.org/journal/2431/243170668013/>
- Baronzini, A. (2015). *Ethos docente en informes de alumno de nivel Inicial* [Trabajo final de especialización, UBA].
http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/2693/uba_ffyl_t_2015_se_baronzini.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brailovsky, D. (2004). Desarmando la “máquina imperfecta”. Herramientas de evaluación en investigación en el Nivel Inicial. En *0 a 5: La educación en los primeros años* (N.º 59). Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2011) *Evaluación de los aprendizajes en la educación inicial: ¿Cómo crear oportunidades para saber si los alumnos aprendieron?* [Documento de trabajo, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina]
- Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2023). *Del “Informe evaluativo” al relato pedagógico*. Praxis Grupo Editor.
- Brailovsky, D. y Sampertini, J.R. (2023). La evaluación en el nivel inicial: De la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia. *Docencia y Educación Infantil. CEDES*, 43, 42-51.
<https://doi.org/10.1590/CC256684>

- Camilloni, A. (2014). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 23–41). Paidós.
- Camilloni, A. (2015). *La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes*. Aique.
- Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Paidós.
- De Denies, B. (1989). *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar. Teoría y práctica de la enseñanza*. El Ateneo.
- Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Chubut (2013).
- Guirado, M. (2022). *Técnicas e instrumentos de evaluación en un enfoque por competencia en la práctica de las maestras del nivel inicial, en la escuela Guabatico, distrito 05-07, San José de los Llanos, período 2020-2021* [Tesis de posgrado, ISFODOSU, Rep. Dominicana].
- <https://bibliotecapb23.isfodosu.edu.do/cgi-bin/koha/opac>
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., & Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*. El Ateneo.
- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187–210. Universidad Internacional de La Rioja (España). <https://doi.org/10.12795/CP>
- Iturrioz, M. (2021). *Buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin & M. del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 9-40). Paidós.

- Ley de Educación Nacional N°26206. Ministerio de Educación de la Nación (Ley N°26.206 /2006). 28 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Ley Nacional N°27.045. Boletín Oficial de la República Argentina (Ley N°27.045/2014) 3 de diciembre de 2014 (Argentina).
- Monereo, C., y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: Evaluar las evaluaciones. En *La evaluación como herramienta de cambio educativo* (pp. 1–21). Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Editorial Colihue.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina: Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En G. Malajovich (Comp.), *La educación inicial en debate* (pp. 19-101). Siglo XXI Editores.
- Peralta, V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 47 (2008), pp. 33-47.
- Resolución Consejo Federal de Educación 174/12. Ministerio de Educación de la Nación (Res. CFE 174/12). 7 de Julio de 2012 (Argentina).
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la Vanguardia*. (págs. 1 - 16). Universidad de Buenos Aires- Facultad de Filosofía y letras. Instituto de investigaciones de ciencias de la Educación.
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Aportes para el desarrollo curricular.
- Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Homo Sapiens.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la evaluación cualitativa*. Gedisa.

Anexos. Entrevistas

Entrevista 1: supervisora de Nivel Inicial

E: ¡Bien! vamos a comenzar con algunas preguntas. La primera de ellas... ¿cuál cree que es el debate actual respecto a la evaluación en el NI? ¿Qué es lo que más preocupa respecto a la evaluación?

S: Yo te puedo contestar a nivel personal y por ahí coincidimos con algunas colegas, ya sea directoras, supervisoras. A mí me parece que el debate está centrado y es un tema amplio, no solo la evaluación, la evaluación es una parte, que se entienda que la evaluación es parte del proceso. Eso no se termina de entender. Como así tampoco se termina de entender que los niños de NI vienen a aprender y pareciera que todo lo que no sabe, lo deberían saber y aparece como una queja, no como parte del diagnóstico digamos no, no se tiene claro que es una parte de la planificación. Por ende, no se toma como punto de partida para la enseñanza. No se toma como eh, digamos, como un tema importante en el nivel inicial. Pareciera que como es promoción automática, hay cuestiones que no preocupan. Y tampoco en este proceso de evaluación, se tiene en cuenta, por lo que yo he visto como directora durante más de 10 años y lo que veo ahora por ahí como supervisora con otra mirada de otro lugar, es esto: no aparece la evaluación como algo serio... como un docente que se involucra en ese proceso de evaluación, entonces... eh... Es difícil. Empezar a hablar de evaluaciones de nivel inicial cuando no hay un concepto claro en común y que tenga que ver con la evaluación del proceso, se piensa todavía en resultados. Eh, yo creo que ahí está la falla y en generalidades también.

E: ¿Y usted considera que se evalúa en Nivel Inicial?

S: Seriamente no. Se hace como que sí. En muchos casos, en algunos casos sí, eh, en algunos casos se toma la evaluación como parte del proceso. Hay un eh, digamos una progresión uno observa un estudiante que fue acompañado en su proceso, que hay un docente que se involucra, que dice: “bueno, pudimos lograr hasta acá” y en muchos casos es constatar criterios en los que se invisibiliza el proceso del estudiante.

E: ¿Y en los casos que puede dar cuenta que se evalúa? ¿Qué es lo que se evalúa?

S: Que se evalúa y... ¿Cómo comenzó ese estudiante? ¿que se hizo? ¿Qué intervenciones hubo? ¿cómo se lo fue acompañando en su proceso? ¿Qué tipo de acompañamiento se les pidió a las familias? ¿Cómo se lo comunicó, cómo se intervino? Con diferentes...Eh. digamos hablando de alumnos o estudiantes que tengan necesidades educativas... Pero con todos en general, ¿de qué manera se lo acompañó a ese alumno en su proceso? Y se da cuenta desde lo escrito. ¿Qué aprendió y qué cuestiones les quedan todavía por resolver? porque pareciera, que la evaluación en Inicial también implica esto. En darle, como lo voy a decir... con un dicho popular, darle un broche de oro al cierre y pareciera que todos terminamos el año felices, muy contentos y seguramente ese estudiante se lleva... muchas cosas en las que pudo avanzar y de las que se pueda apropiar. Pero muchas otras cosas que el docente quiso enseñar, pero todavía no está del todo, digamos.... El estudiante no pudo dar cuenta o el docente no se pudo dar cuenta de que ese estudiante lo haya incorporado y probablemente se vea al año siguiente, y eso es importante que también quede por escrito en evaluación porque es el punto de partida. Es justamente, la evaluación.

E: Y en los casos que manifiesta que no se evalúa ¿de qué depende?

S: Vamos a lo mismo, volvemos a lo mismo del principio, depende de la apropiación, básicamente de la Ley de Educación. Hay poca apropiación. Y de ahí en más podemos hablar de los otros documentos. Las leyes que se promulgaron después. Eh, incluso el Diseño Curricular que está en revisión, pero tampoco está apropiado el anterior, si esto se observa en las planificaciones. Sí, yo tengo como una mirada bastante crítica. ¿En qué caso se observa que sí se evalúa? ¿Sí, se tiene una mirada integral? ¿Sí se acompaña el proceso de los alumnos? Pero bueno, yo tengo la utopía de que todos podamos trabajar en los mismos parámetros en el nivel inicial, ojalá algún día.

E: ¿Se logra? ¿Cómo cree usted que se debería hacer la evaluación? ¿O, qué características debería tener las prácticas de evaluación?

S: Para comenzar tiene que haber registros. Eh, tienen que haber rúbricas. Que hay muchas escuelas de Nivel Inicial que las están incorporando. Y esto se observa a la hora de evaluar, digamos...Esta cuestión de los objetivos y también a mí me parece muy importante que en la evaluación tiene que aparecer el límite entre docente/ estudiante. Porque a partir de ahí es donde se puede ejercer una mirada integral. Y entender por qué este niño puede algunas cosas y otras no, y que este no poder es una posibilidad futura de aprender, no es una sentencia. Pero para eso tiene que haber una, eso que yo vuelvo, a la mirada integral a la individualidad. Eh tiene que haber criterios comunes que tienen que

estar planteados. Obviamente para digamos lo esperable, esto tiene que estar escrito y tiene que estar acordado en las distintas secciones que tiene la institución 3, 4 y 5 tiene que haber acuerdos. Y tienen que haber instrumentos, claros. Y tiene que entenderse que la evaluación tiene parte de subjetividad porque cuando se juega este vínculo docente alumno, aparece la subjetividad. Pero la objetividad tiene que estar dada desde bueno y o (ejemplo) “Para esta sección y para este momento, no solo para este grupo de estudiantes, me he planteado enseñar tal y tal cosa” Y luego a fin de año, ¿esto lo pude hacer? Digamos en qué acompaña a cada uno, que logró cada uno. En volver a mirar a ese alumno que ese alumno estuvo a principio de año y ver qué hizo el docente... Eh, en ese proceso a lo largo del tiempo en que los favoreció, todo eso tiene que estar involucrado. Y a veces me sucede...

E: ¿Qué opinión le merece la implementación de la Res. CFE N°174/12? ¿Cree que le ha quitado identidad al NI?

S: Cuando se promulga se piensa en esto del cuidado de las trayectorias integrales y se empieza a trabajar con esta ley en las escuelas. Fue todo un periodo de trabajo que se hizo en las escuelas de análisis de lectura, digamos, como para garantizar de alguna manera la apropiación. Y la comprensión de esta ley, que era como que traía cuestiones innovadoras, como, por ejemplo, la no permanencia en el Nivel Inicial. Eh... porque yo empecé a trabajar en el 98 en sala y durante esos años pasamos por muchos cambios, respecto al tema específicamente de la permanencia. Una época en la que se daba con total informalidad. O sea, a fin de año a la hora de casi cerrar el año en esta época, citaba a esas familias, a veces ni siquiera la familia completa. Íbamos a los dos referentes, si es que lo tuviera el niño. Y uno, digamos no intuitivamente, pero sí en función de la evaluación del año, del trabajo que se había venido haciendo con esa familia, con ese estudiante, le decía a este referente, mamá, papá, quien se hubiera acercado. Eh bueno... A veces había apoyo terapéutico y se sumaba esa evaluación terapéutica de este equipo externo. Porque en algún tiempo ni siquiera había esta figura de MAI. Había bastante poca presencia de los equipos de apoyo. Eran prácticamente, como si no la vieras, era como prácticamente nula venían una vez a la semana. Era un trabajo bastante solitario y era otra la mirada que se tenía sobre los alumnos con necesidades educativas. Entonces lo que se pensaba, con todo el amor del mundo, porque uno creía que estaba haciendo lo mejor, es que uno evaluaba con esa familia y con esta familia acordaba que ese niño permaneciera un año más. Eh... dentro de la evaluación que hacía el docente y esta devolución que se le hacía a la familia, se acordaba con un acta que continúe o no un año

más en esa sección o no. Y bueno, trabajamos como desde la informalidad, porque bueno, esto después se reguló con la 174. ¿Qué pasó en esta permanencia? Muchas veces lo que se hacía era que el niño se perdiera de vista. Digamos y su proceso también porque era como bueno... Eh, dependía de la voluntad de cada docente hacer los ajustes que ese niño necesitaba el año siguiente, pero muchas veces se comprobó que lo único que hacía era permanecer. Él no se llevaba nada nuevo y que ese proceso no se afectaba. No había PPI cuando aparece la 174 se regulariza de alguna manera todos estos instrumentos. Que aparecen para acompañar y también la intervención de otros equipos, como el CESAC, la figura de la MAI que interviene de una manera más formal que trabaja como como pareja pedagógica con el docente de aula bueno. Yo, todo ese proceso lo viví como docente y me ha tocado atravesar distintas situaciones. Y también, me ha tocado atravesar situaciones, por ejemplo, en las que desde la normativa se negaba la permanencia. Eh, se observaba que era necesaria dado ciertas características que tenía el estudiante y así todo fue denegado en el Ministerio entonces...Y después en otros casos en los que con un recurso de amparo se lograba cuando desde la escuela no se veía necesario. Digamos que hay como diferentes análisis que se pueden hacer, pero lo que viene a hacer la 174 me parece que es de venir a apoyar esta ley de educación que habla de bueno...El niño no se tiene que ajustar a la escuela. Es la escuela la que se tiene que ajustar al niño, aunque muchas veces lamentablemente no suceda. Porque muchas veces estos alumnos que... estos estudiantes que tienen como una necesidad diferente. Y que salen del estándar cuando el docente no sabe cómo evaluar, no sabe cómo enseñar, pasan desapercibidos, más allá de que tengan terapias más allá de que haya una MAI, porque ahora tratamos de que todas las escuelas tengan recursos. Eh... digamos esta es otra realidad y otro acompañamiento, aunque sea poco, porque la realidad es que... No, no existe el acompañamiento que quisiéramos. Se incorporó esa figura del AT que también hace unos años atrás era inexistente. Eh digamos, avanzó en muchas cuestiones que tienen que ver con el acompañamiento. Queda todavía un agujero negro, sobre el tema de la interpretación de la 174 y la ley de educación, creo yo, yo creo que ahí. Es donde se fundan todas las dificultades que hay para evaluar en el Nivel Inicial. Eh, básicamente en la no apropiación de la ley de educación y de todos los instrumentos que se fueron desarrollando después. Es como contradictoria por qué. Eh, en ese punto, si se contraponen a la ley de educación y a todas las interpretaciones que se le dan, a partir de ahí al nivel inicial y al lugar que se le da que logramos, le diera al nivel inicial que se le diera identidad propia con, eh digamos, con la obligatoriedad de la sala de 5.

Yo varias veces me pregunté si eso fue un error o si realmente lo quisieron escribir así. Es que lleva a cuestionarse esto sí. Lleva a cuestionarte si... si no fue. Un error y que si no que ¿bueno? Las veces que lo pregunte no me lo respondieron. No me lo podía entender tampoco porque no me escribían. Desde la palabra se dice que no, que no, que de ninguna manera viene a eso a invisibilizar el Nivel Inicial, sino que acompañar las trayectorias y garantizar de alguna manera que todos los estudiantes sean escolarizados, más allá de que no hayan transitado por alguna razón por el Nivel Inicial. Pero leyéndolo se interpreta, así, que se está invisibilizando.

E: ¿Considera que algo debe modificarse en las prácticas de evaluación? ¿que es necesario puntualmente? ¿Alguna modificación de lo que usted observa?

S: Sí. Volvemos a lo mismo. Yo lo que creo con respecto a la evaluación... y es que primero habría que trabajar en primer lugar con los profesorados. Eh yo creo que, de hecho, en una reunión que tuvimos a principio de año por el tema de las residentes, que ahora la carrera lamentablemente se cerró, por este año, yo creo que hay que trabajar desde los profesorados respecto a la apropiación de los documentos escritos. Y trabajar mucho, en los paradigmas. Porque yo creo que la contradicción está ahí. La educación se plantea desde un paradigma constructivista. Digamos a grandes rasgos constructivistas y desde las prácticas que uno observa ya desde las residencias, desde las practicantes se observa como una mirada muy, muy cerrada, Eh, una mirada tan estandarizada de lo que se debería enseñar, de lo que se debería evaluar, de lo que se debería aprender. Y la evaluación, del propio accionar, digamos no se trabaja desde la retroalimentación, no se entiende la retroalimentación. Yo creo que tiene que ver con eso. Entonces habría que trabajar profundamente los profesorados y continuar reforzando durante toda la trayectoria que tengan los docentes. Donde sea que trabajen con un mensaje unificado, que tenga que ver con esto. Con contemplar la diversidad como una posibilidad, a partir de ahí pensar, planificar y que la evaluación sea una parte importante y que ocupe el lugar que tiene que ocupar dentro de la planificación, pero creo que tiene que ver con eso, con un cambio de paradigma en la educación. Que no se entendió y que no se fue transmitir. Por otro lado, algunas cuestiones están cambiando, por ejemplo, este año hubo una capacitación fue masiva, gratuita y referente a la alfabetización. A mí me parece que tienen que volver esos tipos de capacitación, porque si no es un transmitir. Y nada más.

E: ¡O que puedan acceder todas! porque muchas veces a las capacitaciones podían acceder un directivo y un docente de cada institución, y no es lo mismo.

S: Exacto, exacto. Quizá que no se trabaje con esto de referentes institucionales, sino que de estas capacitaciones puedan participar todos porque cada uno va a tener su modo de apropiarse y que vuelva en estos momentos de reflexión en la escuela, que igualmente, se pueden buscar en el nivel inicial. Tenemos una fortaleza enorme que es la media hora que los docentes tienen sin alumnos. Durante la media hora: jornada de trabajo. Y ese espacio si se aprovecha. Se puede trabajar un montón de cuestiones. A mí me parece que hay que abrir debate constante, pero para esto tienen que haber capacitaciones masivas, espacios de discusión sobre lo que cada uno interpreta y, además, trabajar en taller constantemente, volver a la práctica, revisar teoría, leer. Bueno, Rebeca Anijovich es un referente importante que habla de la retroalimentación. Y hay muchos docentes que no saben quién es; la conocen de nombre, no han leído un solo libro de ella y es súper importante el tema de volver a leer y recuperar esos espacios. Bien, pero básicamente tiene que ver con eso.

E: Y por ahí, teniendo en cuenta que mencionaste hace un momento el tema de las rúbricas, por ahí esto de los instrumentos que se utilizan para evaluar ¿cuáles son los que comúnmente se utilizan?

S: Por lo general se utilizan en función de Diseño, se establecen algunos criterios. También depende de la compañía entre los equipos directivos y la seriedad con que toman la construcción de estos criterios, que por lo general se hacen, eh digamos con los tres cortes evaluativos. Cuando se trabaja seriamente se ajustan, digamos a las secciones y se trabaja en progresión y en acuerdo en acuerdo, no, no en acuerdo subjetivos, sino en acuerdo en función de los documentos que hay en la escuela, el PCI en digamos, eh. Esto que se plantea como los irrenunciables para cada sección. Esto cuando se trabaja seriamente. A veces uno va a las escuelas y se encuentra con los mismos criterios para las tres etapas, para los tres cortes evaluativos que se plantean incluso desde el Diseño de los documentos curriculares, desde los documentos ministeriales. Eh, pero digamos no, no se trabaja con seriedad Y con lo que implica la evaluación a conciencia. A mi entender falta mucho acuerdo interinstitucionales y más trabajo con los equipos directivos.

E: De hecho, eso es justo lo que te iba a preguntar, ¿cómo se trabaja en las escuelas de Nivel Inicial que supervisas? ¿Hay algo para destacar en cuanto al trabajo que realizan?

S: Yo superviso dos escuelas de zona norte. Del resto no te puedo dar detalles porque no he visto documentos. Pero si dos escuelas grandes de zona norte son 408 y la 463. Y ahí sí las dos. Digamos, yo he estado mucho y he estado en las salas he observado documentos y estoy al tanto del trabajo que hacen los equipos directivos, sobre todo es de destacar porque son escuelas muy grandes. Son escuelas muy grandes, con mucha cantidad de

alumnos, muchas secciones 3, 4 y 5 y el equipo directivo está atento a todo. Y acompaña muchísimo y hace las intervenciones que tiene que hacer, se trabaja seriamente. La verdad que en esas escuelas yo destaco el trabajo que se hace. En todo aspecto.

E: Y por lo general ¿se trabaja en un proyecto?

S: En la 463, yo creo que se destaca justamente porque ellos han incorporado rúbricas. Debe ser una de las pocas escuelas que ha incorporado rúbricas y esto me consta que tiene que ver con, digamos, con el equipo directivo que va conduciendo esa escuela no tiene que ver con otras cosas. Tiene que ver con que bueno, constantemente están trabajando de manera profesional y están cuestionándose todo el tiempo, esto de cómo poder mejorar las prácticas, cómo poder avanzar en algunas cuestiones. Están innovando constantemente. Es un equipo que directivo que impulsa y que invita constantemente. Digamos de las habilidades del equipo de directivos también como para ir involucrando al equipo docente, más allá de sus características en cómo ir mejorando todo el tiempo y cuestionándose, y que esto no sea una queja, sino que sea bueno. Está buenísimo que avancemos y pongamos la mirada acá y esto lo importante de que, en los planes de mejorar de ponerse una meta al año. Y no por una cosa, porque si no se empieza a desdibujar y una vez que eso está pulido, bueno, al año siguiente ir por algo más complejizando y yo como supervisora ¿Qué hago acá en función de esto?, bueno mi plan de mejora tiene que ver básicamente con plantear comunidades de aprendizaje con estos equipos directivos para que se pueda ir replicando lo que está bien hecho, tomarse referencia y que esto se empiece a replicar en todas las escuelas.

E: Y, ¿cómo sería eso de la Comunidad de aprendizaje?

S: Bueno, tenemos algunos instrumentos, como por ejemplo el Classroom, donde se puede compartir información. Tenemos reuniones, ojalá se pudieran hacer una vez por mes. Pasan cosas a veces interrumpen la tarea, pero tratamos de cada mes y medio ir acompañando. Y después lo que yo voy haciendo más allá de eso, es cada 15 días máximo trato de visitar alguna escuela. Más allá de las visitas, digamos, y visitar la escuela para conversar con los equipos directivos para estar al tanto de qué cuestiones van innovando, cómo van ciertos proyectos. Después hay cuestiones que lamentablemente interrumpen. Hay documentación que necesita ser revisada, cuestiones que tengo después ir acompañando en cada un documento que va escribiendo la escuela, pero en estas reuniones de área lo que hacemos es plantear que se comparte en función de un tópico. Lo positivo que tiene para compartir cada escuela.

E: Muy bien. ¿Y de las demás escuelas de la zona norte tiene alguna referencia?

S: Tengo referencia por lo que compartimos, pero en realidad no puedo dar detalles porque no conozco documentos.

E: Claro, yo por ejemplo, pensaba en la escuela 463, que tiene mucha matrícula porque me he dado cuenta, he estado allí también y después hay otra como la de kilómetro 11, por ejemplo, que tiene una matrícula reducida. Son dos salas de mañana y dos salas de tarde. Entonces por ahí pensaba que por eso también sería interesante hacer este trabajo con relación a estos dos tipos de instituciones.

S: Me parece que es súper interesante porque son antagónicas de muchas cuestiones. Además, ahí si haces un trabajo de campo para saber estas cuestiones que yo te digo de las disparidades. Eh... de los estilos de conducción que no debería ser así, pero bueno, aparecen muchas cuestiones, que tienen que ver con los estilos de conducción y que repercuten en diferentes dimensiones de la escuela. La que nos interesa sobremanera, nosotros es la pedagógica, más allá de que se observa que se interrelacionan la comunitaria, la administrativa de todo tiene que ver con todo. Y, aun así, si no está lo administrativo, la escuela no puede funcionar, por ende, lo pedagógico queda como a un costado. Pero me parece interesante que puedas hacer ese trabajo antagónico.

E: Si, podrían ser alguna de estas dos que me sugeriste, la 463 y la 408 y la de kilómetro 11.

S: si, si quieres observar antagonismo, yo te sugiero sí, la 463 Y 474. Tienes, o sea, desde cuestiones de matrícula que equipo directivo, incluso el equipo directivo está formado de otra manera porque en la 463 ahí tiene dos vices y una directora. Y en la 474 tiene una directora. Em... Bueno, ahí podíamos entrar en un montón de cuestiones y análisis a encarar con el trabajo solitario del director, un montón de cuestiones. Pero tienes muchos puntos de análisis.

E: Muy bien. Nos quedó pendiente que estábamos planteando anteriormente ¿cuáles son los instrumentos de evaluación o las técnicas que vos observas que se utilizan comúnmente para evaluar?

S: Lo que aparece frecuentemente es la observación, como si esto, como si la observación del docente fuera suficiente. En alguna que otra ocasión aparecen criterios que tienen que ver con registros gráficos, por lo general nivel inicial lo que más aparece es el registro gráfico. Básicamente esos dos son los que yo leo frecuentemente por ahí cuando me llega.

E: Observación y registros gráficos ¿serían los portfolios, las carpetas? ¿o te referís a otra cosa?

S: No, no, no. Las producciones de los estudiantes...Alguna que otra vez se consideraron los otros lenguajes además del gráfico. No muy frecuentemente. Pareciera que el lenguaje gráfico es el único que tiene validez en el Nivel Inicial. En muchas ocasiones. ¿Y después eh? Estos mismos criterios se transcriben en un registro narrativo, en algunos casos, en otros casos, en un registro, digamos en una grilla. Con lo cual yo...

E: ¿Como? ¿Similar a lo que es una lista de cotejo?

S: Eh sí algo así.

E: ¿Eso para comunicar a la familia?

S: Sí. Con lo cual yo no acuerdo.

E: ¿Y eso queda a criterio de la institución?

S: De hecho, yo como la supervisora no lo autorizo, en los casos en los que lo he visto. Sí decido que se rectifique por un registro narrativo porque digamos, Eh lo primero que hay con la evaluación es contextualizar este tipo de grillas que es común a todos. Eh con criterios cuantitativos. En el mayor de los casos son cuantitativos. Veamos le quita validez al proceso, entonces yo como directora nunca las acepté. Y he tenido mis fundamentos y bueno con pocas ganas me lo han aceptado, pero bueno, nunca negocié en eso. Y tengo directoras así, por ejemplo, una de las escuelas que ya nombré la 408 eh bueno, la última visita que hice, la directora me comentaba esto y me dice que todos los años vienen con lo mismo de “¿por qué no la grilla? porque la narrativo es tan largo, es esto, es aquello”. Yo no les digo que no, pero digo, “bueno, tráigame un modelo y lo evaluamos. Evaluamos la efectividad de ese instrumento o supuesto instrumento”. Pero nada. Pero bueno. Yo no lo negocio. No me parece válido. Eh y después en algunos casos yo lo he propuesto y lo he llegado a implementar en alguna de las escuelas donde fui directora, es empezar por lo menos a formular la rúbrica. Empezar a ensayarlas, empezar a trabajar en cuál. Pensar desde la teoría, ¿cuál es el fundamento? ¿cómo se formulan? Empezar a pensar en las categorizaciones, como hacer ensayos para que en algún momento se puedan implementar. En muy pocas escuelas se implementa, pero me parece que sería un instrumento válido. Y después, en la mayoría de los casos, aparece un registro narrativo. Que uno se pone a leer y en algunas veces en algunos casos aparece ese estudiante visibilizado y en otros casos aparece como una copia con la que se le cambia el nombre nada más. Pero bueno, esos son los registros que hay...

E: ¿Y esos registros también dependen de lo que se acuerde dentro de las instituciones?

S: Eso sí, por lo general son acuerdos institucionales en vista de que el nivel inicial tiene algunas ciertas libertades Y hubo en algunos casos también hay algunas ausencias desde

el Ministerio de Educación para encuadrar este trabajo. Y, por ende, todas digamos la gente que le que le ocupaba, que tenía que ocuparse de otros lugares para transmitir esta información también. Dio lugar a esto, a que cada escuela se interprete de manera individual y vayan como haciendo sus interpretaciones y sus acuerdos respecto a esto. Sí, está claro que en todas hay criterios de valoración, por lo menos eso hay. Se pueden revisar y por lo general se revisan todos los años.

Entrevista 2: directora de ENI N°474

E: Bueno, en principio podría comentarme ¿cómo se visualiza la evaluación en este Nivel educativo en particular?

D: ¿Cómo se visualiza? Sí. Eh, nosotros particularmente, bueno... se registra en tres informes al año, el tema de los legajos que se entregan a la familia y las docentes evalúan para el periodo de inicio, cómo se va adaptando el nene al jardín y después está el procesual y después el final, ¿no?

E: ¿Cree que se le da importancia a la evaluación en Nivel Inicial?

D: Sí, sí, Sí, para mí sí.

E: ¿Y qué importancia se le da a la evaluación de los aprendizajes?

D: Y... las chicas hacen las evaluaciones de sus propuestas y evalúan lo que se trabajó durante la propuesta, qué sé yo, no sé... tema efemérides o tema el cuerpo, bueno, hay siempre un cierre de esas propuestas y se trabaja con los contenidos, ¿no? Los contenidos de cada propuesta se evalúan, si se logran o no; si están en proceso, o bueno...

E: Y esa evaluación ¿cómo se realiza? ¿o cómo dan cuenta de que esos contenidos se llevaron a cabo o no? ¿o hay que seguir trabajándolos?

D: Y con las propuestas, pero con qué sé yo... con trabajos, con dibujos, con exposiciones por ahí; ¿o les preguntan a los nenes o recuerdan? Eh... por ahí de las actividades van registrando, el tema de si quedó o por ahí, por ejemplo, con el tema de matemáticas, se hacen juegos matemáticos y bueno, se va registrando.

En mi caso, yo cuando era docente, por ahí con lo de matemática me sentaba yo con ellos, individualmente. Este... que por ahí es más difícil verlo en grupo porque, por ahí, algunos copian del otro. Entonces, yo me sentaba a hacer juegos matemáticos o registros, qué sé yo... conteo de elementos y eso... para ver qué sabía cada uno.

E: Entonces, ¿Ud. sostiene que en Nivel Inicial se evalúa?

D: Sí. Si, sí.

E: ¿Y qué se evalúa? ¿qué se trabaja?

D: Ahora, por ejemplo, con esto del Plan, el otro día nos decía la capacitadora que... la referente en realidad, que es Andrea Velasco, nos decía que, por ejemplo, el Diseño es viejo, ¿no? Ya tiene varios años. Y bueno, se está con esta Ley de los cuadernillos de Alfabetización. Nos mandaron contenidos prioritarios de Lengua y de Matemática, para trabajar. Entonces, tenemos que priorizar esos contenidos de la Resolución esta de Alfabetización, como que están actualizados, no están tan viejos como en el Diseño. Pero nuestro manual vendría a ser el Diseño. Las chicas sacan todos los contenidos del Diseño.

E: ¿Cree que se entiende la evaluación como un proceso en Nivel Inicial?

D: Sí, creería que sí, sí, sí.

E: ¿Y cómo incide eso en el aprendizaje y en la enseñanza?

D: Eh, y la evolución por ahí. Por ejemplo, bueno, nosotros tenemos nenes en la sala de tres que egresan en sala de cinco y se ve el proceso. Se ve, por ejemplo, del período de inicio ahora que evaluamos, que se entregaron los informes, se ve el cambio de lo actitudinal, de lo conceptual. Bueno, va cambiando.

E: ¿Cuál es la importancia de que la evaluación sea una parte de la planificación?

D: Y es fundamental, me parece a mí. Todas las planificaciones tienen su evaluación, cómo van a evaluar. Eh, el año pasado, bueno, Ángeles, por ejemplo, evaluaba con rúbrica, ¿viste? Utilizaba las rúbricas. Después hay una docente que utilizaba un semáforo, entonces, está rojo, verde y amarillo. Verde está logrado, el amarillo está en proceso. Eh, ellas buscan esas alternativas como para registrar el avance que tiene cada estudiante.

E: ¿Y eso se hace luego de cada propuesta?

D: Sí. Después de cada propuesta. Se evaluaba de esa manera, con la rúbrica o con el semáforo. Y sino el narrativo, ¿no?

E: ¿Y después todo eso se plasmaba en un informe pedagógico?

D: Sí, Sí, sí. Por ejemplo, el informe fue del 24 de febrero al 30 de abril y se evalúan todas las propuestas que se trabajaron, ¿sí? En ese legajo.

E: ¿Cree que existe un entendimiento unánime acerca de qué es la evaluación en Nivel Inicial?

D: No, yo creo que el problema, que bueno, por ejemplo, si nos dicen en qué podemos hacer una capacitación, siempre apuntamos a la evaluación, porque es siempre el... no el problema, sino la duda por ahí que tenemos todos los docentes, directivos y bueno, desde el Nivel.

E: ¿Y qué es lo que se problematiza respecto a la evaluación? ¿cuál es la duda?

D: El cómo, ¿cómo evaluarlo? Porque por ejemplo antes, cuando yo inicié, vos hacías una grilla de contenidos para evaluar y ponías: sí, no, no sé, bueno... no logrado, si logrado. Ahora ya no podes poner el “no”, por ejemplo, en las evaluaciones. Eh, tenés que poner “en proceso”, y ahora es todo narrativo, ¿viste? Hay Jardines, no sé si habrá algún Jardín que siga haciendo grilla, pero si no es todo narrativo. Y por ahí hay docentes que... a mí, particularmente mientras que plantee todo lo que se trabajó en el periodo evaluado, no me importa cómo lo desarrollen. Pero algunos ponen: Construcción Ciudadana, Juego, Matemática, Lengua. O algunos van evaluando en base a la propuesta, ¿no? Según la propuesta de, no sé, del cuerpo se lograron, o se evaluó o se trabajó, eh, y el niño logró realizar o... qué sé yo, con matemáticas que tiene nociones básicas: arriba, abajo, bueno.... pero narrativo. Antes era una grilla. El papá venía, leía, decía, no sé, algo de Matemáticas y decía: sí, no, o en proceso. Bueno, entonces era muy escasa la información o agregar una observación. Pero bueno, hace varios años ya que se acordó de que sea narrativo el informe, entonces, es más específico, más explicado para que la familia entienda.

E: ¿Y qué debe tener ese informe narrativo?

D: Eh, y por ahí, bueno... contenidos de Matemática, de Lengua, Prácticas de Lenguaje, hábitos. Si practican hábitos de higiene, cortesía, bueno... si logran guardar sus pertenencias; si se adaptaron bien al Jardín, si se quedaron o necesitaron la presencia de sus familiares o no. Más o menos eso, los Campos de experiencia que tiene el Diseño.

E: Y en cuanto a las concepciones acerca de la evaluación, ¿cuáles son, o cuáles puede observar que se visualiza en los docentes?

D: Más que nada la concepción que predomina en cuanto a los docentes respecto a la evaluación es esto del proceso, más que los resultados. Eh, igual las dos cosas. Siempre se espera el resultado igual de que lleguen a lograrlo. Pero bueno, y en las evaluaciones ellos ponen por ahí, o en el diagnóstico de grupo, ponen, ¿viste? capaz en porcentaje, cuántos logran... que, de tantos nenes, hay tantos que tienen lenguaje; otros no, eh algunos reconocen números, otros no. Bueno, eh eso más que nada...

E: ¿Qué cree que debe tener en cuenta el docente al momento de evaluar los aprendizajes de los niños?

D: La observación por ahí, ellos registran observando. Sí, bueno, tener marcado bien lo que trabajó, evaluar eh... los contenidos que se trabajaron y bueno, por ahí usan mucho esto de la observación en las propuestas.

E: ¿Considera importante que los docentes registren la evaluación de los aprendizajes de los niños?

D: Sí, sí, sí.

E: ¿Y esto en qué en qué beneficia el registro continuo?

D: Y... ver el proceso de cada estudiante.

E: ¿Considera que existen dificultades por parte de los docentes para interpretar las normativas y el Diseño Curricular del Nivel?

D: No, ahora estamos con esto nuevo que, por ejemplo, bueno, abarca la sala de cinco, pero en realidad abarca toda la institución y los profes de áreas especiales, así que estamos con esto, ¿no? De implementar en todas las secciones lo del Plan de Alfabetización.

E: ¿Y este Plan se trabaja de alguna manera particular dentro de la institución?

D: Y las salas de cinco, sí, están trabajando con los cuadernillos. Bueno, ahora llegaron antes que el año pasado, el año pasado llegaron en re tarde. Y sí, se está marcando más, por ejemplo, los profes especiales igual están trabajando mucho más con letras y números, está más enfocado en eso, sin perder el juego, ¿no? Porque nuestro primordial es el juego.

E: ¿Y ellos se reúnen para trabajar algo particular del Plan? ¿Los docentes de las áreas con los docentes de las secciones o de los distintos turnos?

D: Sí, se trabaja. Ahora vamos a tener una jornada específica de acuerdos escolares de convivencia, del PEI y del Plan de Alfabetización el martes y bueno, se va a trabajar. Después, en las reuniones de personal igual se indaga con este tema para que no estén separados. Cada uno tiene su planificación, pero ejemplo, si hacen una planificación general para las cuatro salas, cada una pone los contenidos que necesita para la edad o para su grupo, sí.

E: ¿Cuáles son los instrumentos que se utilizan para obtener información sobre los aprendizajes de los niños?

D: Eh, el registro de observación o el registro de por rúbricas o por el semáforo este que yo te comentaba.

E: Respecto a las rúbricas ¿son algunas docentes las que lo trabajan? o ¿se ha realizado alguna propuesta para trabajarlo en la institución?

D: Eh, no, hay alguna gente que esta negada con las rúbricas. Lo quisimos implementar el año pasado y una sola docente lo puso en práctica y después el resto no. Sigue, por ejemplo, esta docente que hace lo del semáforo, lo sigue haciendo y está bueno igual lo del semáforo porque bueno, eh... aparte de la evaluación narrativa que pone cada final de

propuesta deja registrado por ahí, lo que ella observa de cada niño. Y después el resto del personal hace narrativa la evaluación.

E: ¿Y Ud. cree que son eficaces o sugerís el uso de otro instrumento?

D: Sí. La rúbrica está buena, como medio, porque bueno, es algo nuevo, ¿no? Qué sé yo, pero bueno, eh...

E: ¿Y qué cree que le permite la rúbrica que otro instrumento no?

D: Es que en las rúbricas vos tenés los enunciados, ¿no? Y evaluás. Entonces, bueno, ya tenés el registro de qué evaluás. En el narrativo es el narrativo, nomás...

E: ¿Crees que se considera la integralidad de los niños al momento de evaluar?

D: Sí, puede ser. Pero en realidad el docente se toma el trabajo de evaluar ...por ahí hay cosas que las podés evaluar en general. Pero, por eso mismo, cuando toman asistencia vos podés trabajar número, y capaz todos te hacen el recitado, pero algunos copian. Capaz lo repiten porque escuchan, pero no porque tengan el conteo de elementos. Yo particularmente lo he trabajado individualmente con cada nene para evaluar esos contenidos de Matemática. Después en Lengua hay nenes que reconocen su nombre y a veces otros que no y por ahí, bueno, eh la idea es no generalizar a todos.

E: Bueno, respecto a la normativa sobre la promoción automática, la Res. CFE N°174/12, ¿Ud. considera que existieron disidencias o contradicciones respecto a las decisiones tomadas en relación a la permanencia de algunos niños?

D: Eh si, por ejemplo, con un nene, en realidad ... se trabajó con el equipo la permanencia, con el equipo de apoyo, con los psicólogos y los psicopedagogos de la región sexta. El nene tenía Síndrome de West. Eh, a la mamá le agarró un pico de presión en el parto y él es como que quedó parapléjico, está en silla rueda, no se mueve y tampoco teníamos noción si veía o no porque bueno... él hacía el contraturno en la escuela de ciegos. Y nada, al principio yo cuando tomo la dirección él había estado la tarde acá, ese año.

E: ¿Esto en que año fue?

D: En 2014 él empezó, 2015 yo tomé la dirección y él terminó en 2016 acá.

E: ¿Con cuántos años?

D: Eh, con ocho, nueve tenía.

E: ¿Y esto fue una decisión en conjunto?

D: En conjunto, sí, con el equipo, con la familia o con todo, sí. Eh, en realidad no sabíamos, cuando empezamos a leer el legajo con la seño Vero de la mañana, que era la docente en ese momento, el nene supuestamente dibujaba, bueno, todo eso lo hacía el acompañante. Y viste, como que le guiaba la manito. Era un trabajo asistido en realidad.

E: ¿Y ese legajo de dónde venía?

D: De acá. Sí. Pero bueno, eh, nada, la mirada de la escuela especial es muy distinta a la nuestra, por ahí, no sé. Eh, no sé, en esa situación el nene supuestamente entraba en los porteros y él los reconocía. No pasaba eso. Eh, bueno, todo un informe. Así que bueno, ahí trabajando con el equipo y nos decían: "No, pero ustedes tienen que..." "Bueno, nosotros qué, si tampoco le podemos mentir a la familia, de que hacía cosas que él no hacía." Entonces, por ejemplo, en el legajo que nosotros ponemos el informe y un dibujo de la figura humana, qué sé yo, él lo había dibujado perfecto. Y no, era que la acompañante, después nos enteramos, ¿no? Que la acompañante le guiaba la mano, pero bueno, no tenía idea de lo que estaba dibujando. Así que esas cosas por ahí, bueno, no nos gustaron a nosotros. Porque decíamos, por ahí no es recomendable leer el legajo a un nene antes de que lo conozca, pero a veces te ayuda a ver que vio la maestra anterior. Entonces decíamos, "este no es Juan."

E: ¿Y acá estuvo sala de cuatro y sala de cinco?

D: Sí, y volvió a ser sala de cinco. Pero él no entró con la edad cronológica. ¿Viste que en esa Resolución dice que se tiene que respetar la edad cronológica? Bueno, bueno, en ese caso no pasó.

Y después nos pasó una situación de un estudiante, que el equipo este que estaba trabajando con él, quería que haga una repitencia de sala de cinco que nosotros no aceptamos. No, nos parecía que era necesario que él repita sala de cinco. Eh, así que tampoco no...

E: ¿Y ese niño igual tenía diagnóstico?

D: Tenía, sí. Yo lo tuve en sala de cuatro en 2014 y tenía un déficit sensorial. Tenía alterado todos los sentidos. Eh, y él en sala de cinco, bueno, ya teniendo sus terapias, logró terminar sala de cinco y el equipo que trabajaba con él que era "Sentidos" en ese momento, ellos querían que repitiera. Bueno, hablando con las familias y demás él pasó a primer grado. Eh, sí, lo que le recomendábamos a la mamá para que él no se frustrara era que consiga un acompañante para que esté contenido. Ese año estaba la acompañante de Juan y por ahí lo asistía a él. Pero era más que nada el tema de la frustración. Después, se ha respetado siempre esto de la edad cronológica.

E: ¿Y qué piensa de la permanencia en relación a su experiencia? ¿se han observado cambios en los resultados de aprendizaje de esos niños que tuvieron permanencia?

D: Y el único caso que tuvimos fue el de Juan eh... y no teníamos para evaluar. Ahí, nada. En realidad, cuando salíamos a la ludoteca, que a él lo acostaban en una colchoneta, que

los nenes se acostaban ahí con él o miraban cuentos, qué sé yo, él sonreía, pero tampoco sabíamos si era una sonrisa o un reflejo. Este que es muy difícil evaluar esa situación. O por ahí él gritaba o hacía sonidos, qué sé yo, nosotros decíamos, "Está contento o está enojado." No sabíamos el parámetro. Así que en esa situación que fue el único nene que tuvimos, en tres años acá en el jardín y que hizo dos salas de cinco, no se pudo evaluar si hubo una mejora o no en esa situación.

E: ¿Considera que las prácticas de evaluación se han modificado a partir de considerarse al Nivel de promoción automática? ¿Hubo algún cambio en las prácticas de evaluación?

D: Y de esa época ahora, en realidad, se cambió esto en vez de hacer una grilla a hacerlo narrativo. Para mí y para la familia, le llega más ese informe narrativo que leer una grilla.

E: ¿Eso sería lo que cambió en el transcurso del tiempo, pero no particularmente por la normativa?

D: Sí, no, no, no. No, no fue cambiando.

E: A partir de lo que prescribe la Resolución, ¿considera que se vio afectada la finalidad pedagógica del Nivel Inicial?

D: ¿Qué prescribe, a ver?

E: Esto de decir que es un Nivel de promoción automática, que hay que respetar la edad cronológica de los niños, que no se consideraran los aprendizajes como indicadores para el pasaje al Nivel Primario, que al Nivel Primario se puede ingresar sin que el requisito sea haber realizado sala de cinco.

D: Sí. Sí, sí. Y los tenés que recibir igual. Viste que nosotros hemos tenido estudiantes que nunca hicieron Jardín y aparecen acá en sala de cinco y la sala de cuatro es obligatoria... Y los tenés que recibir y en Primaria pasa lo mismo.

E: En este sentido ¿consideras que se vio afectada la finalidad pedagógica del Nivel?

D: Creo que no, porque en realidad es la responsabilidad que tiene cada escuela de tomar la importancia de nuestro Nivel.

E: ¿Considera que existe desconocimiento por parte de los docentes en relación a la enseñanza y la evaluación de niños en situación de discapacidad?

D: Sí, puede ser. Hay gente que tiene más experiencia en trabajar con algún diagnóstico en particular y hay docentes que nunca trabajaron, por ahí. Por ejemplo, la seño que tiene la nena con autismo es la primera vez que tiene un nene con autismo. Entonces, bueno, estamos trabajando para buscar nuevas herramientas y material para que ella lea y bueno... porque siempre los docentes dicen: "Nosotros no estamos preparados para tomar una... pero bueno."

E: ¿Y eso se trabaja de manera conjunta en estos casos?

D: Sí. Sí.

E: ¿Y cómo crees que esta situación influye en los aprendizajes de los niños? Digamos, el desconocimiento de esa docente para trabajar y para vincularse.

D: Y se trabaja, se pone la predisposición del docente igual ¿viste? Eh, la mamá esta nos decía que allá en Santa Fé ellos tenían todo. Todo público, ¿no? Eh, todo el equipo y acá nosotros no tenemos nada, acá en la escuela. ¿Viste? Como que cada escuela tiene su equipo. Un cambio tremendo acá, porque fue a la Fundación Crecer y dijeron que hay turno para tres años de no sé qué. Y bueno, allá dice que era más práctico. Las escuelas están como más preparadas. Acá nos falta eso, ¿no? De que haya un equipo a disposición para trabajar estas cuestiones, con las familias. Al igual que conseguir MAI, ¿viste? Cuesta un montón... pero sí, yo creo que el personal docente busca las herramientas para poder trabajar. Eh, así que bueno, con ella en particular con Andrea estamos trabajando y viendo y buscando material y bueno.

E: ¿Considera que la formación que ofrece el Profesorado de Nivel Inicial incide en la concepción de evaluación que tienen los docentes y en el desarrollo de sus prácticas evaluativas?

D: Eh, la verdad que no sabría cómo es la formación actual. Pero si, puede ser... Nosotros tuvimos una chica como practicante y bueno, fue también medio complicado porque habían estado en pandemia, ¿viste? Y no tuvieron la posibilidad de hacer las prácticas. Y bueno, pero puede ser igual, es como yo te digo, en general, ¿viste? Vos hablas con otros colegas y te dicen, que el tema de evaluación es él qué más.... o por ahí cuando llega la fecha de entrega de legajos, todos locos. Los informes, qué sé yo, bueno. Y nada, ayer por el martes, tuvimos las reuniones y una mamá le dice a la seño, "Lo que leí es mi nena. Tal cual". Eso está bueno de que la maestra pueda llegar a eso, ¿no? de identificar a cada nene, en particular. Porque si no está el copia y pega igual en los legajos. Este que vos empezás a leer... y por ahí ahora se me viene a la pregunta esta de que si generalizas. Por ahí empezás a leer un informe y te dice esto, ves el quinto y... bueno, ¿a ver qué pasó acá? Entonces, también se trabaja con el docente a ver por qué, tanto copiar y pegar.

Después tengo una docente que, bueno, el otro día se equivocó en el nombre y me dice: "No, dame que me lo llevo porque yo los voy haciendo y los voy imprimiendo". No les queda, no los guarda. Entonces, dice: "Uy, ahora lo voy a tener que pasar de vuelta" porque son gemelas y había puesto a los dos el mismo nombre. Decía distinto, pero bueno,

no sabíamos a quién había evaluado, entonces bueno, los hizo a vuelta. Pero sino, está esto de copiar y pegar lo mismo en todos los informes... que tampoco sirve eso.

E: ¿Considera necesario planificar espacios institucionales para trabajar problemáticas relevantes en torno a la evaluación?

D: Sí. Si.

E: ¿En esta institución se realizan estas jornadas de trabajo?

D: Sí, sí. Sí. Eh, como reunión de personal, más que nada. Eh, bueno, ahora vamos a tener esta jornada provincial, pero las jornadas provinciales vienen bajadas, ya con la temática que tenemos que trabajar. No, no son libres. Antes años atrás, vos planificabas una jornada pedagógica y vos elegías por ahí los contenidos a trabajar. Entonces sí, por ejemplo, bueno, la última reunión de personal estuvimos abocados con los acuerdos escolares de convivencia, que teníamos que cerrar con eso y años anteriores hemos hecho de evaluación.

E: ¿Cómo se trabaja la evaluación de los aprendizajes desde la gestión directiva?

D: Eh, también por ahí hago rúbricas o bueno, por ahí registro lo que las chicas hacen, ¿viste? Según las evaluaciones que de cada propuesta yo registro por ahí lo que ellas observaron y detallan, en cada en cada propuesta.

E: ¿Y hay acuerdos institucionales respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes?

D: Sí. sí. Por ejemplo, las propuestas que hacen se evalúan en los informes, así que cada docente evalúa según su sección los contenidos. Qué sé yo, capaz miro la carpeta esta y tiene la misma propuesta que en la sala de cinco de la mañana, solamente que como la de la mañana tiene cuatro y cinco, tienen los contenidos adecuados la propuesta, por ejemplo, ahora trabajaron el animal de la sala, son los capibaras. Y bueno, cada una ajustó su planificación acorde a su grupo.

E: ¿Considera que la evaluación en Nivel Inicial sólo se reduce a la comprobación de criterios?

D: Eh, no, para mí que se plantean otras cosas por ahí en cada evaluación y en cada propuesta o proceso de cada niño. Eh, no sólo a que, por ejemplo, bueno, esto que yo te planteaba del semáforo por ahí, bueno, ella evalúa, registra en estas situaciones, pero por ahí en el narrativo se explaya más por ahí con el tema del proceso. No sólo que logra o no logra.

E: ¿Participan de trabajos colectivos con otras instituciones para compartir experiencias respecto al tratamiento de la evaluación de los aprendizajes?

D: Eh, no, no hemos trabajado este año no se ha dado por ahí.

E: ¿Pero en la en algún momento se dio o no?

D: Por ahí no se comparte mucho, lo que sí hacemos es articulación con Primaria.

E: ¿Y eso cómo sería?

D: Eh, se hace en conjunto con la Primaria y las salas de cinco. Se plantea una propuesta para trabajar. Se reúnen por ahí, bueno, nos reunimos con la directora de allá o con la vice y trabajamos con los docentes de las salas de cinco que van a articular. Así que se evalúa la propuesta...

E: ¿Pero eso sería para el trabajo cuando ellos pasen a la primaria o cómo es el trabajo?

D: Y ahora tenemos que hacer una articulación con esto (señala un cuadernillo de Klofkina) y aparte, la articulación con el pase, por ejemplo, de alguna propuesta en particular...

E: Claro, porque la normativa igual plantea esto que queda como eh... si bien no hay contenidos que hay que acreditar estipulados Sí, es responsabilidad de cada institución y es un trabajo articulado también con el Nivel Primario.

D: Sí, sí. Eh, sí, bueno, ahora cambió bastante, tendrías que mirar esto del Plan de Alfabetización. Porque, por ejemplo, a nosotros nos piden que ellos salgan escribiendo las vocales. Eh, el año pasado bueno ellos alcanzaron a hacerlas nomás, pero en realidad es como que cambió aparte esto de la promoción. No es condicionante, porque por esto tampoco es que se van a quedar en la sala de cinco. Pero ellos ya apuntan de que, en primero, ellos ya tengan esto adquirido. Entonces, bueno, hay varias cosas que cambiaron con este Plan. Por eso cambia esa Resolución igual. Este... por ejemplo, hasta tercer grado no podían repetir y ahora si van a poder repetir. Eh, después, por ejemplo, el error igual se corrige. Este que ellos por ahí no leían en primero podían leer en segundo, ahora en primero tienen que leer sí o sí. Entonces están estas cuestiones.

Pero por ahí compartimos, por ahí si tenemos alguna duda hablamos entre dires, ¿viste? Si hay algo en particular que tenga dudas yo o que alguien tenga dudas nos preguntamos. Pero así... no hemos trabajado en red. En red no. Pero si tratando de articular los contenidos, en este caso el Plan ahora. Por ahí, bueno, nosotros ahora, este año no nos dejan trabajar con el ABC, ¿viste? Con el cuaderno, porque dicen que se tapa esto. En realidad, está re bueno el cuaderno ese porque ellos van adquiriendo, ¿viste? El hábito del cuaderno. Que por ahí maestras de acá nos dicen que se dan cuenta ¿Viste? Cuando Sí ellos ya usan la cartuchera, que ya cuidan, Claro que bueno, a diferencia por ahí otros nenes que vienen de otros lados es que no tienen ni idea lo que es el cuaderno. Pero bueno,

ahora nos dijeron que sí podemos tener un registro, un algún anillado, algo así para matemáticas. Para que ellos vayan registrando y vayan viendo los errores y comprobando... a ver, este día hicimos esta actividad y bueno, la volvimos a hacer en dos semanas y ver cómo se modificó. Pero bueno...

E: ¿Considera que la observación y los registros gráficos son los instrumentos comúnmente utilizados para recolectar evidencias de aprendizaje?

D: Sí, sí. Eh, registros... qué sé yo, bueno los registros narrativos, los anecdóticos, por ahí las conversaciones con los nenes. Eh, pero bueno, el gráfico es el que apuntamos, con ellos por ahí, la hoja.

E: Y la observación, ¿visualiza que es planificada? ¿cómo es esa observación?

D: Sí, eh, puede ser generalizada, pero por ahí el docente observa o por ahí no sé si... planificada es porque bueno, figura cómo va a evaluar. Eh, pero sí, hay momentos en que son de evaluación por ahí, qué sé yo, cuando terminan una actividad o cuando el cierre del proyecto eh...sí.

E: ¿Qué opinión te merece el uso de grillas para evaluar?

D: Eh, si es tipo rúbrica, sí; por ahí la grilla esta de poner: logró o no logró, no, no tiene mucho sentido por ahí. Eh, y si no la observación narrativa, por ahí es más específica.

E: Y acá ¿usan la grilla? ¿esta de logró o no logró? ¿se utiliza?

D: Eh, no, la docente esta que yo te digo que usa el “semáforo”. Sí, es la única.

E: ¿Observas dificultades respecto a la elaboración de los informes narrativos para comunicar la evaluación de los aprendizajes?

D: Eh, por esto es lo que te decía... por ahí, hay docentes que escriben muy lindo, que se explayan y logran plasmar lo que comentó esta mamá. Eh, y hay docentes que copian y pegan, y eso es lo que no sirve; que no logren identificar o personalizar a cada estudiante, sino por ahí que generalicen. Pero este año estuvieron bastante completos los informes, sí.

E: Y respecto a eso, ¿Hay algún modelo que ustedes le brindan o es individual la elaboración de cada docente?

D: No, por eso, hay docentes que detallan por ahí el periodo de inicio con todas las propuestas o hay docentes que van contando en su narración y van poniendo los nombres de los proyectos que se trabajó en esas propuestas y hay otros que por ahí ponen el contenido Matemática, Lengua, entonces.

E: ¿O sea, que queda criterio de cada docente el armado de ese informe?

D: Sí, sí, para que no sea tan.... como estructurado, o autoritario, pero bien.

E: ¿Considera que desde el Ministerio de Educación no es clara la propuesta de evaluación de los aprendizajes para este Nivel educativo?

D: Mmm, puede ser. Ahora, bueno, cambió, ¿no? Tenemos todo esto nuevo para ir trabajando. Pero por ahí sí nos molesta, cuando escuchas docentes que te dicen: "No, en mi jardín todavía hacemos la grilla." Te iba a decir, pero hace años que se sacó la grilla. Ah, no, pero... va justo nos contó el otro día, una docente que se cambió este año de jardín y dice: "Hace años que no hacía narrativos." Y vos decís, ¿cómo que hace años? Sí, hace años que sólo es narrativo. Porque antes, antes eran las grillas y el único narrativo, era el final. Eh, nada, yo que estoy del 2015, el último informe era narrativo antes y los otros eran grilla. Entonces nos pareció raro de que, hasta el año pasado, en ese Jardín, seguían haciendo grilla. Pero... tendría que ser... siempre decimos que sea la misma bajada para todas las escuelas, no que algunos supervisores te digan cómo hacer y que otros hagan otra cosa. Entonces, la idea es que siempre sea lo mismo para todos, viste que el Ministerio cuando manda de evaluación... el año pasado mandó sobre entrega de legajos e informes, una circular. Eh, nada, plantea eso, pero bueno, nos parecía raro que planteando eso, esa escuela siga haciendo eso... Eh, la idea es siempre el mismo mensaje para todos.

E: Y bueno, y lo último, esto que me decías en cuanto a esto de que siempre se demanda algo respecto a evaluación ¿Qué se demanda?

D: Sí, eh... información por ahí. Bueno, ahora que está Paula Leal se llama la supervisora o la directora de Nivel, no me acuerdo. Ella, bueno, el año pasado empezó a mandar circulares pedagógicas. Y están buenas porque bueno, van bajando, nosotros las compartimos a las docentes, bajan la temática en particular, pero bueno, siempre cuando se habla de evaluaciones siempre, el tema que nos toca a todas: de cómo se hace o cómo sería; cómo... lo que proponen, ¿viste? Pero bueno... o cuando se van a hacer los informes empiezan: "no, dame más tiempo para entregar". Pero bueno, ya por ejemplo acá las chicas que trabajan hace años ya saben que es narrativo y no se...se entregan.

E: ¡Bueno, muchas gracias por su tiempo!

Entrevista 3: docente de ENI N°474

E: Bien. En principio, ¿me puede comentar cómo se visualiza la evaluación en Nivel Inicial?

D: Bueno, desde mi punto de vista, la evaluación siempre es en términos de procesos. Eh, yo, por ejemplo, no me planteo como criterios a lograr, sino que uso el logro que cada niño va alcanzando de acuerdo a sus capacidades y habilidades que tiene. Pero no me

planteo, digamos, como un criterio de evaluación para todos en general, sino que voy evaluando procesos. Y para evaluar esos procesos, utilizo determinadas herramientas que son: la observación, registros escritos de lo que voy escuchando, a veces grabo audios, tengo videos... Todo eso, es lo que a mí después me sirve y me ayuda para ir tomando determinadas decisiones con cada niño en particular.

En realidad, si vos ves la planificación, uno tiene los criterios planteados, ¿no? A lo que apunta una propuesta en particular. Pero, en mi caso, lo que voy evaluando es cómo llegó ese niño o en qué tramo del aprendizaje se encuentra para llegar a ese criterio de evaluación, que está planteado en la propuesta. No en términos de si lo “logró” o “no lo logró”, sino cómo va siendo el proceso de ese niño.

E: Bien. ¿Y cuál es la importancia de la evaluación de los aprendizajes en Nivel Inicial?

D: Y, para mí, es súper importante, porque ese es mi insumo para seguir tomando decisiones, ver en qué aspectos seguir trabajando y de qué manera hacerlo con cada uno.

E: ¿Cuál considera que es la concepción de evaluación que predomina en los docentes?

D: Yo creo que muchos docentes tienen la concepción que, no sé si es antigua, pero muchos lo ven en términos de “logrado” o “no logrado”. Si logró hacer tal cosa o no logró hacerlo, o si está en proceso. De hecho, tengo entendido que en una época los informes que se entregaban para que lean las familias eran grillas donde se ponía: “logrado”, “no logrado” o “en proceso”. Y, para mí, eso es algo erróneo, por esto que te digo, porque cada niño es individual. El proceso de aprendizaje es algo idiosincrático, algo propio y particular de cada niño. Entonces, no podemos encuadrar a todos en determinado tipo de evaluación, porque no todos los niños entrarían. O sea, es como discriminatorio en cierto punto de vista. No me gusta. Y sí, esta concepción del logro es la que más predomina, aunque también hay docentes que se enfocan en el proceso. Pero, lamentablemente, se sigue viendo mucho la otra: la del “logrado” y “no logrado”. Porque, también, entiendo que muchos docentes lo ven como una forma de evaluar más rápido por ahí, pero yo siento que de esa forma no se tiene en cuenta el proceso.

E: Me señaló que considera que la evaluación es parte de un proceso. En su caso particular, en su práctica, ¿cómo cree que esto incide en la enseñanza y el aprendizaje?

D: Considerar la evaluación como un proceso tiene un papel fundamental, porque es como estar ... si yo te lo explico desde mi punto de vista, yo estoy evaluando todo el tiempo. Todas las decisiones que voy tomando en relación a cada niño, en particular, es en función de todo lo que voy observando, escuchando: cómo se desempeña, cómo se relaciona con el conocimiento que uno le brinda, con el aprendizaje que logró, con los materiales que

utilizamos. Por eso te digo que es muy personal y propio de cada uno. Y, yo creo, que es fundamental por esto, porque si yo no hiciera ese seguimiento, no tendría herramientas para decidir si continuar por acá o enfocarme en otro contenido u otras habilidades.

E: Eh... ¿cuál es la importancia de que la evaluación sea una parte de la planificación?

D: Y, yo creo, que por esto mismo que te digo. Porque si vos ves, por ejemplo, bueno, está bien que la planificación tiene sus partes y debe tener, mínimamente, lo que te plantea el Ministerio, que deben estar los contenidos básicos comunes, por lo menos como criterios de evaluación a lograr, ¿no es cierto? Pero la realidad es que yo, si bien entrego mis planificaciones, nunca las sigo al pie de la letra, como están escritas. Justamente por esto, porque yo me voy basando en cómo ellos se van comportando con el conocimiento y con el aprendizaje que uno les va transmitiendo y en función de eso son las decisiones que voy tomando. Y no siempre van a ser las que ya están escritas. De hecho, considero que deberían ser así todas las planificaciones. Porque, justamente, una planificación es eso: algo que está escrito y que intenta ordenarte, pero no es algo que uno tenga que cumplir a rajatabla.

E: Eh... ¿y qué se evalúa en Nivel Inicial?

D: Uh, en Nivel Inicial podés evaluar un montón de cosas. En este momento, yo tengo puesta la mirada en el desarrollo de las habilidades, ¿no? Más allá de lo que ellos puedan aprender o no, el desarrollo de las habilidades son las que les van a servir a ellos para el desarrollo de algunas capacidades. Viste que las capacidades no se pueden evaluar, no hay manera de medirlas. Pero sí las podés medir a través de las habilidades que ellos logran. Y ahí tenés las habilidades de Matemáticas, lingüísticas, estéticas, lúdicas. Distintos tipos de habilidades relacionadas a la música, a la expresión del cuerpo, a la comunicación. Es muy amplio.

Además de eso, se evalúan contenidos, pero siempre en función de esto que yo te digo, como proceso. No sí “logró” este contenido o “no lo logró”, sino cómo se relaciona el niño con ese contenido que yo estoy enseñando.

E: ¿Y cómo se evalúa en Nivel Inicial? Un poco me comentó al principio, pero ¿cuáles son los instrumentos que utiliza para obtener esa información sobre los aprendizajes?

D: Y los instrumentos son estos que te decía: observar, escuchar, estar atenta. Eh, por ahí propongo distintas situaciones para poder evaluar mejor o tomar registro. Eh, uno de los casos más claros, es en Matemáticas. Muchas docentes dicen: "Bueno, a ver... Vení, sentate acá. Contame estas tapitas." El nene cuenta hasta ocho, entonces, evalúa y pone: "El nene cuenta hasta ocho". Pero capaz que ese mismo nene, vos lo llamas mañana y le

diste tapitas para contar y te contó hasta 15. Y lo llamás pasado mañana y le hacés hacer lo mismo y te contó hasta seis. Entonces, hay por ahí formas de evaluar que no corresponden, que son erróneas.

Yo, por ejemplo, desde Matemáticas, los pongo en situación: “Repartí los materiales. A ver, ¿cuántos nenes hay allá? ¿Cuántos materiales tenemos acá?”. Eh, y cada niño ahí va a desplegar sus propias estrategias: algunos van a contar cuántos nenes hay, otros van a contar -ponele- los pinceles por cada uno. Van a tratar de contar y llevarlos. Otros, van a ir y van a buscar de a uno y van a llevar uno por uno. Otros van a ir y van a decir, “uno, dos, tres, cuatro...” porque tienen conteo general. “Ah, hay diez nenes y manotean y van y entregan.” Entonces, no es la misma situación en todos y sin embargo todos lo pueden hacer. Entonces, hay una manera diferente de relacionarse con ese conocimiento que ellos tienen.

E: ¿Y Ud. cree que son eficaces esos instrumentos, o sugiere el uso de otros?

D: Yo creo que son eficaces porque, a mí, me dan resultados para mi forma de trabajar. Eh... de pronto, no sé, viste que yo te decía que por ahí muchos evalúan desde el “logrado” y “no logrado”, tampoco sé qué instrumentos o qué herramientas utilicen. Pero yo todo lo que me pueda servir, lo uso. Por eso te digo, a veces ellos están jugando y paso con el celular y estoy grabando, le estoy tomando audios -que me los envío a mi WhatsApp-, registro situaciones de juego... porque eso también me ayuda a estar atenta a otras cuestiones, que por ahí no tienen que ver con el aprendizaje, pero que sí tienen que ver con situaciones familiares. Cosas que uno escucha en el juego y que te llama la atención. Palabras que, por ahí, no son cosas que tengan que decir los niños o jugar. No sé, a que “la mamá golpea al papá”, “le tira con las cosas”, por darte un ejemplo, ¿no? Entonces, sobre todo la observación y el estar atento, es lo más importante.

E: ¿Y cómo se comunica la evaluación a las familias?

D: La evaluación a las familias se comunica a través del informe, que generalmente es narrativo y yo amo que sea narrativo porque ahí, es donde más puedo desplegar. Intento ser siempre fiel a la información que yo le tengo que dar a la familia. Eh, en la última reunión de padres, por ejemplo, me pasó que una mamá -que es maestra- me dijo: “Ay, seño, me encantó el informe. Lo leo y veo que realmente es mi hija”. Y a mí me ha pasado de leer, como estoy justamente en sala de cinco, yo veo los informes de años anteriores y me ha pasado de ver los informes y son “copia y pega”. Y eso no debería ser, ¿no? Por eso insisto en esto de los procesos y de todas las herramientas de las que uno se

puede armar para tener más insumos, para poder evaluar y ser consecuente en todo lo que escribe.

E: Bueno, respecto a eso.... a la elaboración de los informes ¿qué dificultades observa que hay?

D: Esto del “corta y pega” lo observo yo en informes de años anteriores. Porque yo, como docente, tengo la obligación de leer lo que viene de años anteriores, ¿no? Para tener un acercamiento a lo que es la biografía escolar del niño. Pero se ve mucho eso: el “copia y pega”, las frases sacadas de internet. Hoy, por ejemplo, está muy de moda el chat GPT y no coincido con nada de eso. Yo soy yo, con mis machetes, con todas mis herramientas, sacando conclusiones y tomándome el tiempo que necesito para hacer el informe de cada nene. Para que sea así, como dijo esta mamá, que los papás lean el informe y digan: "sí, este es mi hijo”.

E: Ud. ¿cree que hay características, fundamentales, para confeccionar el informe?

D: No. Yo no tengo una estructura a seguir. Pero si me parece que tiene que ser algo global, no sólo centrado en el aprendizaje, digamos. Tiene que incluir: la parte social, o sea, cómo es el vínculo del niño con el docente, con sus compañeros...Eh, tiene que estar la parte lúdica. A mí, por ejemplo, me gusta mucho evaluar por propuestas. Me parece que es mucho más rico, porque de esa forma también las familias pueden ver realmente qué aprendió su hijo con cada propuesta que se le ofreció acá. Eh, que por ahí no te lo da cuando vos evalúas por campos, por ejemplo. Voy a decir, bueno: evalúo desde la Matemática, evalúo desde el campo de la oralidad. Para mí no es lo mismo. No se llega al mismo resultado.

E: ¿Qué opinión le merece la permanencia de los niños?

D: Permanencia.... ¿vos te referís a cuando hacían sala de cinco dos veces, por ejemplo?

E: Sí, exactamente. Y es a partir de la Res. CFE N°174/12 que el Nivel Inicial es de promoción automática, por lo que se prohíbe la permanencia de los niños.

D: Ah sí... Y yo creo, que lo tomaría como una herramienta positiva en algunos casos. Sí bien, yo tengo esta manera de evaluar muy particular, ¿no? En la que no me gusta englobar en los términos de “logrado” o “no logrado”, pero sí creo que hay nenes que necesitan otra oportunidad más en la sala de cinco. No solamente desde el aprendizaje, sino desde la parte de asistencia que uno también le brinda al niño, ¿no? De contención, de cariño. De ese tipo de cosas que tenemos, como una herramienta más en el Nivel Inicial. Que, por ahí, no está en otros niveles. Esto del afecto, del vínculo y creo, que para muchos nenes sería una buena oportunidad volver a hacer la sala de cinco.

E: Eh, ¿considera que existieron disidencias respecto a la normativa sobre la promoción automática y las decisiones tomadas en relación a la permanencia de algunos niños en el Nivel Inicial? ¿Visualizó algún caso durante su trayectoria?

D: No, no. No, que yo recuerde. En mi caso, en particular, de mis salas no. Sí sabía que en la época que mis hijos iban al Jardín -hasta 2006 o 2007- sé que hubo permanencia de niños. En esa época, estaban relacionadas a algunos diagnósticos. Entonces, había muchos niños, por ahí, con características o condiciones, por decirlo de alguna manera, que necesitaban permanencia. Sí, se veía mucho con nenes, por ejemplo, con autismo o síndrome de Down que hacían la permanencia en la sala de cinco. He escuchado de compañeras que se lamentaban de que se hubiese sacado eso. Pero no me tocó a mí.

Ahora estoy recordando... qué hubo un caso en la institución que trabajé -allá por 2011- que fue porque la familia quiso y consideraba que era bueno para su hijo hacer de nuevo la sala de cinco. Y se planteó con la institución. Y en ese sentido, desde las instituciones, nunca vas a tener una negativa. Porque, al menos en aquella institución que conozco -y también en esta- se respeta mucho a las familias, se las escucha y hay una gran apertura hacia ellas. Entonces, esto permite que uno trabaje más tranquilo y cómodo, porque uno sabe que puede hablar con la familia de todos los temas, de todas las cosas que uno observe y le llame la atención. A veces son situaciones que uno las puede ver en la sala y los papás en la casa no. Entonces, creo que es fundamental tener esa apertura con una familia.

E: ¿Considera que hay momentos determinados para la evaluación?

D: En mi caso, no. Yo estoy evaluando todo el tiempo porque, para mí, todo es insumo para ir mejorando lo que les brindo a ellos. Y esto que te decía de la planificación que, a veces, tengo que modificarla sobre la marcha, y sé que no pasa nada porque uno lo que busca es tener en cuenta justamente los intereses de ellos también, ¿cierto?

Pero sí sé, que hay docentes que tienen momentos para evaluar... De hecho, en un tiempo, yo también porque me lo pedían desde la institución. En ese entonces, en mis planificaciones tenía que poner qué actividades eran de evaluación. Bueno, vos vas a ver mis planificaciones de ese año y tenía que poner de 20 planificaciones, tenía tres por lo menos, que eran de evaluación. Pero bueno, nunca me centré en esas actividades específicamente, porque siempre fui así desde el principio. Yo me siento, empiezo a charlar con los nenes y ya estoy evaluando un montón de cosas.

E: Y respecto al ciclo lectivo, ¿hay momentos estipulados desde la institución para evaluar?

D: En esta institución, no. No se nos exige nada en ese sentido.

E: ¿Y hay acuerdos institucionales respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes?

D: Eh, sí. Está consensuado que tienen que estar los criterios de evaluación. Guiarnos siempre por el Diseño -como te decía hoy al principio- porque en la evaluación tienen que estar los criterios, ¿no es cierto? Pero yo a lo que voy es, que más allá de cómo estén escritos, es cómo uno los evalúa. Porque escrito podés tener un montón, pero en definitiva lo que vale es lo que uno hace con todo lo que va recabando para llegar a evaluar a ese niño según esos criterios, ¿no? Que como te decía yo, a mí lo que me gusta es evaluar cómo se relaciona el nene con ese contenido o con ese criterio de evaluación que yo tengo planteado.

Y bueno, desde la institución el acuerdo es ese: los criterios que pongamos en nuestras planificaciones tienen que ser del Diseño de Chubut -que creo que es del año 2013-. Pero cada sala, digamos, cada uno trabaja individualmente las planificaciones. Sí tenemos armada una planificación cuatrimestral que es de todo el Jardín, pero, al igual que las propuestas, es sumamente flexible. Hay propuestas que quizás se acercan más a una sección que a la otra, o situaciones que una considera que, en lugar de seguir con determinado tema que estaba en esa planificación cuatrimestral, necesitamos trabajar otra cosa porque es lo que el grupo necesita en este momento. Y tenemos esa libertad de ir tomando decisiones.

E: Bien, ¿y cómo se trabaja la evaluación en este Jardín desde la gestión directiva?

D: Bueno, yo hace muy poquito que estoy acá. Es mi segundo año. Hasta el momento, no hemos tenido ninguna reunión, ni jornada para trabajar sobre el tema de evaluación y ese tipo de cosas, no. Así en específico, en particular, no. Pero sí, es un tema que por ahí lo charlamos con Lidia -la directora-, porque tengo entendido, aunque no veo las carpetas de mis compañeras, que los informes son todos diferentes. O sea, cada una tiene su estilo para hacerlo. Su estilo y su forma de redactarlos. Este, y bueno, yo sé que mi directora siempre me dice que le gustan mucho mis informes. La forma en que los narro y como detallo la información. Porque, por ejemplo, si tengo que poner que un nene cuenta hasta alrededor de 20, explico cómo lo sé, en qué situaciones lo observé: en situaciones de juego, cuando reparte materiales, cuando lo mandé a buscar los ladrillitos. Y a veces falta esa información en los informes. No ves esa información. A veces sólo dice: "El nene cuenta hasta tanto... escribe su nombre", pero no está el detalle de qué forma lo logró ese

niño, de qué forma lo hizo. A eso me refiero yo, cuando digo: "¿Cómo se relaciona con ese contenido o con ese conocimiento?". ¿No?

Después, esos informes son leídos por la directora y si hay algo que considera que se debe modificar, ella nos comunica. En mi caso nunca me hizo observaciones. Siempre me dice que le gusta mucho como yo los redacto. Pero si ella da su punto de vista, es por cuestiones que ha observado y considera que faltan en el informe, o porque observó otra cosa de algún niño en particular.

E: ¿Qué opinión le merece el uso de grillas para evaluar los aprendizajes?

D: Yo no las utilizo. Nunca las utilicé. Sí las conozco, pero no me gustan, porque creo que termina siendo siempre esto: lo que “logró”, lo que “no logró” y lo que el niño tiene “en proceso”. Y en realidad, todos están en proceso. Si nosotros lo vemos con ojos de amor, ellos están en proceso. Y cada uno va desarrollando sus habilidades a sus tiempos. Por eso no estoy para nada de acuerdo con esas grillas. Eh, sí sé que hay muchas que piden que se hagan las grillas porque se facilita el trabajo, pero para mí no es una carga hacer un informe. Como yo estoy trabajando a partir de las propuestas, voy haciendo los informes en simultáneo. Me gusta evaluar desde las propuestas, así que no hay forma de que me olvide de lo que hicimos. Si yo trabajé, no sé...por ejemplo, las tortas fritas como comida tradicional de la época colonial para el 25 de mayo, yo no espero que sea agosto para evaluar eso y recién volcarlo en un informe. Yo ya lo voy haciendo en el momento. Ya voy armando de a poquito mis informes.

E: ¿Cree que la evaluación de los aprendizajes es un tema que genera dudas en Nivel Inicial?

D: Yo creo que genera dudas, pero creo que tiene que ver con esto del encasillamiento y del trabajo que involucra evaluar. Porque... será que yo ya lo tengo incorporado de esta forma, ¿no? Pero yo digo, qué fácil sería para todos si lo hicieran como lo hago yo, porque no es desgastante. No te lleva tiempo extra. Además, si uno pone en tarea a los niños, uno ¿qué hace? ¿cuál es la tarea del docente? ¡Además de que uno va acompañándolo e interactuando con cada uno, vas evaluando! O sea, creo que todo está en la mirada que cada uno le va poniendo.

E: ¿Y considera que sería necesario una capacitación al respecto sobre evaluación?

D: Y no sé... Yo he tenido capacitaciones, he estado en capacitaciones de evaluación y por ahí se utilizan términos que te alejan de poder entender, en definitiva, cómo tiene que ser la evaluación. A mí me gustó mucho un libro que leí de Brailovsky, que hablaba de la evaluación. Y ese libro, creo que es del 2018, por ahí. En realidad, yo vengo evaluando

así desde el 2011 que me recibí. Entonces, leer ese libro me hizo dar cuenta que iba por buen camino. Que, por ahí, voy bien. Y bueno, tengo estos resultados como me dijo esta mamá: que ella leía el informe y se ve que era su hija. Y es una señora que es maestra también. No por desvalorizar a los otros padres, pero una maestra tiene otro conocimiento, ¿no es cierto? Y lo mismo me decía otra mamá que -no vino a la reunión- leyó el informe y también es maestra de la escolita de acá atrás. Este, y esas son como señales de decir, bueno, voy por buen camino y no voy a cambiar mi forma de ser. No sé si hacer una capacitación, a mí, me cambiaría algo.

E: Pero en lo que comparte con sus colegas, ¿cree que hay un problema en el entendimiento de cómo se evalúa en Nivel Inicial?

D: Sí, hay un problema. Porque hay algunos docentes que no saben cómo evaluar. O porque están encasilladas en esto de que quieren que sea una grilla. Cuanto menos escriban, menos trabajo. Y en realidad no tiene que ser algo que te dé trabajo.

E: Bien. ¿Y qué opinión le merece el legajo en la evaluación de los niños? ¿Cree que condiciona la mirada de los docentes respecto a lo que define de cada uno?

D: No, yo no creo que la condicione. Tengo una compañera que decía eso, que ella no leía el legajo porque se sentía condicionada. Pero yo creo que el condicionamiento está en la mirada que uno pone en lo que está leyendo. Si vos te dejás influenciar por lo que leíste o no. Yo creo que, en realidad, a mí me sirve para decir: "Bueno, a ver. Este niño vino con esto". Bueno, veamos en la realidad, en esta sala: ¿qué pasa? ¿cómo es? Entonces, yo no me dejo condicionar y soy de las que te lee todos los informes. Y por eso te digo que veo como redactan mis compañeras, a diferencia mía -que evaluo desde las propuestas-, ellas se plantean por áreas: desde el juego, desde la Matemática, desde la oralidad. Yo en cambio, voy por otro camino diferente, que me resulta más fácil.

E: ¿Qué opinión le merece el ingreso de los niños a Nivel Inicial y a Nivel Primario, sin haber transitado la sala o Nivel previo correspondiente? ¿Le ha tocado algún caso de esos?

D: Eh, no. No me ha tocado. Pero no lo veo como algo negativo. Primero, celebro que ese nene pueda empezar el Jardín o pueda empezar la escuela. Y a partir de ahí, se trata de ver que trae consigo ese niño y de qué manera se puede enriquecer todo eso que tiene y cómo desarrollar todo su potencial ¿No? No creo que sea una traba ni que complique nada.

E: Bueno. Sabemos que el Nivel Inicial es un nivel de promoción automática. Aun así, ¿cuáles son los criterios que se priorizan para el pasaje del Nivel Inicial al Nivel Primario?

D: Y yo creo que fundamental -por ahí difiero mucho de lo que esperan los padres -, hay papás que esperan que salgan del Jardín escribiendo. Y a veces, creo, que hasta las maestras esperan que lleguen a primer grado sabiendo escribir. Pero sabemos que no es función del Nivel Inicial que los nenes salgan escribiendo. Pero sí, creo que, es fundamental que ellos conozcan la función comunicativa de la escritura. Ahora que estamos con el Plan Provincial de Alfabetización, me parece importante que ellos sepan narrar situaciones, enriquecerlas. Ese texto que está ahí -señala la pizarra-, es de un niño que contó que no vino al Jardín porque estaba enfermo. A partir de las preguntas que le hicimos, llegó a contar todo eso. Después dijo: "Seño, ni yo sabía que tenía todo eso". O sea, como que lo sacó de adentro y no sabía que lo tenía.

Entonces, lo esencial, es esto de la comunicación: que puedan hablar, describir, utilizar la oralidad en sus distintas funciones -para poder contar, describir-. Saber escuchar, el tema de la atención, que puedan interpretar algo que uno lee, que se anime a leer, aunque sea a través de los dibujos. Yo les digo: "Todos podemos leer. Algunos leen las letras, pero también podemos leer con los dibujos".

A veces vienen nenes que vienen con muchas expectativas de la casa. Le dicen: "No, porque vos no sabes leer. No, porque vos no sabes escribir tu nombre. No, porque..." Entonces, a ver, vamos a dejar de lado el "no" y busquemos la parte positiva.

El año pasado, por ejemplo, un nene decía: "No, porque yo no sé escribir". Y yo le decía: "¿Cómo no vas a saber escribir?" A ver: ¿qué dice acá en estos dibujitos?" Y él me respondía: "Mi nombre". Y bueno: "ahí está tu nombre. Pero vos lo escribís con un dibujito". Estas cuestiones son fundamentales al igual que el tema del conteo. Pero que ellos, como niños, sepan lo que es contar. A veces los niños no saben lo que es contar. Creen que porque dicen: uno, dos, tres, cuatro... "Ay, yo cuento hasta cien". Y no están contando. Entonces, que el niño sepa. Decirle: "Mira, esto que vos vas a hacer, vos estás recitando los números." Explicarles, que ellos sepan. Creo que lo fundamental es eso, que todo lo que ellos se lleven de acá sea porque uno se los explicó y les dijo el porqué de todo, ¿no? Ahora, por ejemplo, tenemos que escribir la letra cursiva. Los nenes, la mayoría, vinieron escribiendo su nombre en imprenta, y de repente tenemos que pasar a la cursiva. Entonces, ¿yo les voy a dar el nombre en cursiva para que lo escriban solamente? ¡No! Les voy a explicar porque ahora es necesario que ellos lo aprendan a escribir de esa manera y que todos lo van a intentar y van a poder escribir a su manera. Algunos van a escribir todas las letras, otros van a escribir algunas, pero van a escribir su nombre. No es que no lo van a escribir.

E: Bueno señor. ¡Muchas gracias por tu tiempo y disponibilidad!

Entrevista 4: docente de ENI N°474

E: Bien. Para comenzar, ¿qué importancia le da a la planificación de la evaluación?

D: Y es súper importante para organizar la tarea diaria, ¿no? Además, tiene que ser flexible más que nada por el grupo de alumnos, ¿no? Hay que ver los intereses que los nenes tienen. La planificación es súper importante para la organización en la sala.

E: ¿Y cómo planifica Ud.? ¿Hay criterios de evaluación?

D: Sí, tenemos criterios de evaluación. Aunamos criterios con las distintas salas y nos ponemos de acuerdo a ver qué temática queremos tratar. Por ahí tratamos un tema, por ejemplo, estuvimos trabajando los medios de transporte y cada docente lo adapta a su sala, según las edades de los nenes.

E: Respecto a la evaluación en Nivel Inicial ¿cómo se entiende?

D: La evaluación es según cada nene igual. Eh, por ejemplo, con en el caso de los chiquititos: como se fueron adaptando, los acuerdos que se van dando, igual con las familias, eh...

E: ¿Y cree que todos los docentes tienen la misma concepción de lo que es la evaluación en Nivel Inicial?

D: Y según cada docente, ¿viste? Por ahí cada docente entiende de distintas maneras qué cosa evaluar y qué se quiere evaluar.

E: Y Ud. ¿cómo entiende la evaluación en Nivel Inicial?

D: Y me interesa ver cómo va avanzando el nene, cómo va progresando, como un proceso. Por ahí trabajar con las familias en qué necesita más ayuda.

E: Bien. Y respecto a considerar la evaluación como un proceso, ¿cómo incide en el aprendizaje del niño?

D: Y favorece mucho porque te permite ver cómo va avanzando el niño en eso que vos querés ir avanzando con él, con los contenidos, ¿no?

E: ¿Y hay momentos determinados para la evaluación de los aprendizajes?

D: Continuamente uno va evaluando al nene. Es todo el tiempo. Todo un proceso. Continuamente se lo está evaluando y más que nada para intervenir si uno ve que el nene necesita algo en algún aspecto, ahí apuntar. Va, es mi forma, ¿no?

E: ¿Qué se evalúa en NI? ¿Cuáles son los contenidos de la evaluación?

D: Se evalúan las dificultades que tienen los nenes, ¿viste? Los avances, eh.... Por ejemplo: si participa, cómo se integra, si comprende lo que se está trabajando. Y, también los contenidos, por ejemplo, del hecho histórico que estamos trabajando, si bien es difícil

trabajar con los nenes, si él puede comprender el contenido que estamos trabajando según la planificación específica, ya sea matemática u otra. Y ahí se ve las dificultades que tienen, los avances y ahí uno puede actuar, ¿no? Son las necesidades individuales de cada nene.

E: Y respecto a cómo se evalúa en Nivel Inicial ¿Cuáles son los instrumentos que utiliza para obtener esa información de los aprendizajes?

D: Es individual de cada nene. Yo lo que tengo es una planillita, donde registro cada proyecto con los contenidos y veo a ver si él comprende, si avanza, si tiene dificultad. Eh, y eso es lo que me ayuda para después volcarlo en el informe que hacemos individual de cada uno. Es una planillita que la hago yo personalmente, ¿no? Que es mi forma que llevo de evaluar a cada alumno. Y lo tengo como una ayuda memoria, donde coloco los contenidos que trabajo en la planificación, sacados del Diseño, específico de cada propuesta, y ahí voy volcando. Por ahí trabajamos hacemos la propuesta, ya sea un proyecto que se trabaje y trabajamos de lunes a viernes y el lunes qué actividad, martes qué actividad. Y abajo se registra los ausentes, que son una manera también de evaluar nosotros. Pero bueno, sí, semanalmente se registra, ¿viste? A diario, eso sí se registra.

E: ¿Y ese registro lo hace a través de la observación?

D: Es a través de todo el trabajo que se hace en la sala. De la participación que haga en todo lo que se trabaja en la sala. De los contenidos que se trabajan en la hoja, de los registros gráficos, de lo que observas cotidianamente. Pero es mío, ¿no? que lo fui aprendiendo durante los años.

E: ¿y cree que son eficaces esos instrumentos o sugiere el uso de algún otro para evaluar?

D: Para mí son super eficaces, porque es lo que yo puedo volcar ...

E: ¿Y eso lo hace a diario?

D: Todos los días no. Por ahí cuando comienzo un proyecto, si lo registro. Pero bueno, ya te digo, es mi forma de trabajar, ¿no?

E: ¿Y las rúbricas las conoces? ¿Y qué opinión te merece?

D: Sí, por ahí... estoy tan acostumbrada a esta manera de evaluar, que se me dificultan las rúbricas y es como que es lo mismo, ¿no? Porque me dice mi compañera: "Es lo mismo." Y otra de mis compañeras dice: "Es re fácil, porque pones los contenidos." Y yo le digo: "es como lo que yo hago para evaluar". Pero se me complica un poquito el tema de las rúbricas.

E: ¿Cómo se comunica la evaluación a las familias?

D: La evaluación, bueno, a través de los informes que se les entregan y a diario. Por ejemplo, si uno ve que el nene tiene una dificultad en algo, se trabaja junto con la familia: se la cita, se conversa. Esto de trabajar en equipo le decimos a la familia. El tema de los mensajes igual: si yo estoy trabajando algo y, por ejemplo, me ha pasado en educación sexual que un papá me ha dicho: “yo no quiero que trabajen eso con mi hijo”. Entonces, tenés que citar a los papás para aunar algunos criterios, explicarles... porque hay papás que, por ahí, se imaginan que es otra cosa. Entonces, al comentar los contenidos que se trabajan y el por qué se trabaja, es como que, ahí, se relaja el papá y podemos trabajar de manera conjunta.

E: ¿Y observas dificultades para elaborar los informes?

D: Eh, según la institución. Por ejemplo, he tenido experiencias, en otras instituciones, que son grillas. Que trabajas por grillas: sí, no, sí, no, sí, no y después, acá, cuando llegué eran informativos. Para el papá es, creo, que es mejor el informativo. Es una manera más clara de contarle las dificultades y los progresos que tienen sus hijos.

E: ¿Hay acuerdos institucionales respecto a los criterios de evaluación?

D: Sí, tenemos acuerdos. Es más tenemos muchos proyectos institucionales, que ayer estuvimos trabajando.

E: Y eso ¿cómo se trabaja?

D: Cada docente lo trabaja en su sala. Si bien, aunamos criterios entre todas, pero cada docente adapta ese proyecto a su grupito.

E: Bien, y respecto a la normativa que yo te comentaba (Res. CFE N°174/12) ¿qué opinión te merece la permanencia de los niños en Nivel Inicial?

D: Y es según el niño, según la situación, según la familia, según como se esté trabajando. Eh, bueno, un caso que me pasó hace varios años era de un nene que estaba en una sala que era bastante complicada la sala, porque teníamos varias dificultades en varios nenes. Teníamos nenes con necesidades igual y teníamos este nene que tenía problemática. Entonces a la hora de trabajar con el cuaderno agenda, que era en este tiempo, él se frustraba. Entonces, rompía el cuaderno, rompía los lápices. Entonces fuimos viendo de qué manera lo podíamos ayudar. Eh, y bueno, tenía en ese momento un acompañante, que no estaba con él, estaba con otro nene. Y empezamos a buscar la manera de ayudarlo, porque yo digo: “él no es que no pueda. Le tenemos que buscar la vuelta”. Y bueno, empezamos: copiábamos la fecha y decíamos, por ejemplo, el lunes. Marcamos la L, la marcaba y empezamos a tachar. Y él iba perfecto. Con él te sentabas y vos lo guiabas y él, lo hacía perfecto. El problema era cuando él se bloqueaba y estaba solito. Él necesitaba

la compañía, al lado, que le diga que iba bien. Sin hacerle las cosas, ¿no? Eh, arrancamos a mitad de año y ya el cuaderno iba solito. Ya no rompía los lápices, no se frustraba. En los contenidos iba super bien porque no tenía dificultades en aprender. Y bueno, vinieron unos especialistas y dijeron que él tenía que hacer permanencia. Y yo digo: “es una pena que pierda un año más”, porque la verdad que él necesitaba alguien que lo ayude no más. Un apoyo que esté con él y que lo guíe. Y bueno, y me dijeron: “No, pero no”. Para ellos, tenía que hacer la permanencia. Y bueno, estaban enojados conmigo porque me dicen: “¿De qué manera trabajas?” Entonces traje el cuaderno, le mostré qué manera teníamos y con la ayuda del acompañante que tenía en la sala, él iba perfecto. Así que hablamos con la familia y le comentamos -la familia sabía también mi manera de trabajar- y digo: “Bueno, la decisión va a ser de la familia.” Yo le dije a la familia: “si él pasa a un primerito con un acompañante, él no va a tener dificultad. Si va solito, sí. Porque se frustraba mucho”.

E: ¿Y cuál era la insistencia del equipo? O sea, ¿qué manifestaban?

D: La permanencia.

E: Pero ¿a qué alegaba que él tenía que hacer la permanencia?

D: Ellos nos decían que veían que a él le faltaba maduración y que le faltaba un año más de permanencia en el Jardín. Yo no lo veía así. Si bien, él se frustraba... viendo todo el proceso, que eso es lo que yo les explicaba. Que yo vi todo el proceso, desde que él arrancó la salita y los avances que él tuvo. Muchísimos avances. Era un nene que tenía mucha sensibilidad, no toleraba los ruidos fuertes. Y bueno, fuimos trabajando eso de a poquito, y sus frustraciones y cambió un montón. No solo lo veía yo, sino que lo veía la familia también. Yo trabajo mucho con las familias, mucho.

E: Y con el acuerdo con la familia, ¿él pasó a primer grado directamente?

D: Sí, pero el acuerdo con la familia fue: si Martín va con un acompañante, va a funcionar en primer grado. Si no se va a frustrar, como se frustraba cuando trabajábamos el cuaderno agenda.

E: Y esto ¿cuándo fue?

D: Y yo lo tuve en 2015. Pero bueno, se trabajó con la familia y ellos dijeron que iban a buscar los medios para tramitar el tema del acompañante y re bien, Martín pasó a primer grado. Si bien quedaron muy enojados conmigo, los del equipo, pero para mí era una pena que Martín haga una permanencia cuando él podía avanzar ¿viste? Y siguió primer grado con acompañante, segundo grado. Después encontré a la mamá, creo que hizo tercero y

en cuarto le empezaron a sacar la acompañante y Martín iba re bien. Pero esa fue mi experiencia, fue en el 2015 entonces.

E: Respecto a esta ENI ¿la evaluación se trabaja desde la gestión directiva?

D: Sí, se trabaja. Por ejemplo, todos los martes nosotras entregamos nuestras carpetas con las observaciones y bueno, la directora nos hace las sugerencias de las observaciones y las evaluaciones que entregamos nosotros. Cada vez que terminamos una propuesta, se evalúa la propuesta en general de la sala. Y se hacen sugerencias si es necesario de cada nene.

E: ¿Cree que la evaluación de los aprendizajes es un tema que genera dudas en Nivel Inicial?

D: No. Por ahí difiere las formas de evaluar según las instituciones. Hay instituciones que tenemos la forma de evaluar, como te decía, narrativa y otras por grilla. Ahí es donde difiere por ahí, pero no que genere dudas.

E: ¿Y las capacitaciones cree que son necesarias?

D: Sí, son necesarias, super necesarias.

E: ¿Y ha participado de alguna de evaluación?

D: No. Pero sí la última que he hecho es de alfabetización. Más que nada, yo ahora estoy con la sala de los chiquititos y era necesario, porque se hace mucho hincapié en la alfabetización en las salas de cinco y la capacitación fue para las señoras de la sala de cinco. Si bien llegó material para las señoras de las salas de nenes más chiquitos, pero son super necesarias.

E: ¿Y qué opinión le merece el legajo en la evaluación de los niños?

D: Sí, es super importante, porque si vos detectás y decís: "Uy, algo le pasa a este nene", ¿a dónde recurrís? al legajo porque por ahí pasa a otra institución y la única forma, es el legajo. Ahí vos volcas los avances del nene o las dificultades y las formas en que se trabajó y las formas en las que vos podés seguir trabajando con el nene, ¿no?

E: ¿Y crees que condiciona la mirada de los docentes?

D: Yo creo que es según el docente...

E: ¿Y qué opinión te merece el ingreso de los niños a Nivel Primario y a Nivel Inicial sin haber transitado la sala o el Nivel anterior?

D: Y es un cambio brusco. Por ahí

E: ¿Tuviste algún caso de esos?

D: No, no. No he tenido. Pero siempre lo que hablamos con las chicas, cuando yo tenía las salas de cinco, a mí lo que me pasaba -que igual le decía a los papás que estaban con

ese temor- es de qué ese cambio brusco de pasar de Jardín -por ahí de estar en el piso- a pasar a estar todos sentaditos copiando el pizarrón. Por ahí eso se tendría que cambiar un poquito para que no sea tan brusco el cambio. Que se puede trabajar de la misma forma, ¿no? Por ejemplo, un contenido: trabajamos cuentos. Se puede poner almohadones en el piso, ¿por qué no? Correr todos esos bancos donde están todos sentaditos en filas, todos copiando. Hacer algo distinto, ¿no? Más que nada, en primer grado.

E: ¿Y cuál es la importancia de la evaluación de los aprendizajes, en el sentido de los resultados que vos ves en la evaluación? ¿para qué sirven?

D: Para mí, para poder rever mi planificación, para ver en qué puedo cambiar. Por ahí hay cosas que uno dice: "Bueno, las planifico con todas las ganas, está re lindo y no funciona" Y bueno... y para eso sirve la evaluación.

E: ¿Y qué actividades se proponen cotidianamente en la sala para evaluar los aprendizajes?

D: Y a través de los registros que uno hace, a través de cómo ellos participan, si se entusiasman o no. Porque hay cosas que uno les ofrece y a ellos no les interesa. Y es la forma de evaluar para a ver qué otra estrategia buscar para que a ellos les interese el tema que uno está trabajando, ¿no? Para eso sirve. Por eso te digo que no cotidianamente, pero sí en actividades puntuales que se trabajan, uno evalúa. Siempre tenemos la grilla semanal, por ejemplo, está basada en el proyecto que nosotros tenemos.

E: Cuándo realiza actividades con los nenes, ¿le explica el porqué de cada actividad?

D: Siempre se le explica el porqué y el cómo se hace.

E: ¿Y por qué considera que es importante hacerlo?

D: Y para orientarlos, para organizarlos, para que comprendan... porque si uno le da una hoja, no sé, con un recorrido, no van a saber por qué o el cómo hacerlo.

Entrevista 5: directora de ENI N°463

E: Bien, le comento. A partir del trabajo de investigación realizado hasta el momento - que aborda las características que asumen las prácticas evaluativas a Nivel Inicial-, quisiera conocer su opinión respecto a algunos interrogantes. A lo largo del trabajo que estoy realizando, he dado cuenta que existen distintas concepciones respecto a la evaluación por parte de los docentes: aquellos que la consideran como una constatación de logros y otros, como parte de un proceso. ¿Qué opinión tiene al respecto?

D: Bueno, esas concepciones conviven. Y luchamos -es una forma de decir- para poder sostener esto de que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza, y no como una constatación de logros. Una de las cosas que nosotros trabajamos acá en el Jardín, desde

el equipo directivo, con las docentes es que no solamente se vean los logros o las dificultades, sino que se vean los logros y las dificultades que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a la luz de las intervenciones docentes. Por eso tratamos de hacer mucho hincapié en que las intervenciones se vean reflejadas. Con eso, buscamos que la concepción esté más cerca a la idea de proceso que a la idea de constatación.

E: ¿Y cuál es la concepción que predomina, por lo general?

D: Eh, de la boca para fuera, predomina la concepción de proceso. Pero después, en los escritos, les cuesta mucho poder plasmarlo. Cuesta muchísimo poder plasmarlo.

E: Bien. ¿Cree que la evaluación de los aprendizajes es un tema que genera dudas en Nivel Inicial?

D: Sí, genera muchas dudas.

E: ¿Y por qué cree que es así?

D: Yo entiendo que por varios factores. El principal es el esfuerzo mental que les genera a las docentes, poder dar cuenta de determinados procesos por escrito. Eso les genera mucho esfuerzo mental claramente, no físico, y esa demanda las desacomoda en su tarea cotidiana. Se las nota desbordadas cuando llega el momento de tener que volcar toda esta información. Después otro de los motivos, es que no es fácil expresar las cosas y yo creo que ellas se ven, se sienten expuestas de alguna manera a la hora de redactar, de poder expresarlo. Y otro de los motivos que, yo creo, influye bastante es el tema de que en Nivel Inicial no hay una acreditación en términos de aprobado o desaprobado. Eso hace que les cueste más comprometerse con la evaluación, aunque no me refiero a una falta de compromiso con la tarea. Creo que lo que se les juega a las docentes esa falta de compromiso al ser un Nivel de promoción, digamos. No es que no les importe, les pesa el tema de la evaluación. Es como que en el fondo siempre está el comentario de: “¿No sé para qué hacemos esto si nadie lo lee?”, “¿No sé para qué hacemos esto si a nadie le importa?” “Si después a la Primaria no les importa” “Si los padres solo se enfocan en tal cosa”. Entonces, a esa falta de compromiso me refiero. No al compromiso de ellas con la tarea.

E: ¿Y han tenido capacitaciones, últimamente, respecto a evaluación?

D: No. Específicamente sobre evaluación, los docentes no. Los directivos si hemos tenido alguna que otra formación -en general- relacionada con el rol del directivo y ahí se trabajaron algunas cuestiones vinculadas a las concepciones de evaluación. Pero los docentes no.

E: Teniendo en cuenta la importancia de la planificación de la evaluación, ¿cómo se integra la evaluación dentro de las planificaciones?

D: Bueno, nosotros en particular trabajamos mucho con criterios de evaluación. Hacemos mucho hincapié en que las docentes puedan plasmar criterios de evaluación, que guíen y orienten el trabajo. Algunas docentes que están más avanzadas, en algunas cuestiones, incluso pueden plasmar indicadores de avance.

Esa parte nos cuesta. Por eso, sería genial poder contar con alguna capacitación que nos ayuda a orientarlas, porque a veces nos cuesta que puedan construir esta idea de la diferencia de un criterio de evaluación con un indicador de avance, y la utilidad de ambos a la hora de llevar un registro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

E: Bien. ¿Pero eso es una exigencia desde la institución?

D: No, no hay una exigencia. De los criterios de evaluación sí hay una exigencia. Tampoco todos lo plasman de manera adecuada. Esto también es un trabajo que hemos hecho a lo largo de los años el equipo directivo con el equipo docente. Nosotros no somos profesoras de ellas. Nosotros somos el equipo de gestión. Entonces no aprobamos y desaprobamos. Sí hay planificaciones que avalamos con nuestra firma y puede haber alguna planificación que nosotros pidamos reformular porque no tenga coherencia o porque surgen determinadas cuestiones. Pero siempre se hace con un informe por escrito. Ahí, en ese informe cuando pedimos alguna reformulación, les explicamos a las docentes los motivos por los cuales no avalamos con nuestra firma. Ese es el trabajo que hacemos. Pero también lo hacemos con un punto de flexibilidad, digamos, porque también estamos tratando con una profesional que, en un punto, es un par. Entonces, yo no puedo decirle: “No, esto está mal. Esto no se hace así.” Entonces, vamos haciendo las sugerencias de manera creciente.

E: ¿Y cuáles son los criterios de evaluación que comúnmente se utilizan en este nivel educativo?

D: Bueno, el que más utiliza es el que menos me gusta a mí. Tiene que ver con el interés y la motivación de los estudiantes. Ellas utilizan mucho las frases: “se interesa por...”, “se mostró interesado...”, “participó...”. Pero bueno, yo siempre trato de hacerles ver que la participación o la motivación tiene que ver con un montón de factores, no tiene que ver específicamente con el aprendizaje. De a poco han ido mejorando y algunas han empezado a tomar los criterios de evaluación en función a los propósitos o a los objetivos que se plantea en su propuesta. Esto está más cercano a lo que uno espera._

E: A partir del trabajo de campo, se visualiza que hay momentos determinados para evaluar los aprendizajes. ¿Confirma esta hipótesis?

D: Sí. Sí.

E: ¿Y cuáles son esos momentos?

D: Nosotros tenemos ya determinados, desde el Ministerio de Educación, los momentos. O sea, no los decidimos completamente de manera autónoma nosotros. Tenemos una evaluación al principio, que es luego de finalizar el periodo de inicio; una evaluación procesual, que la estamos concretando en este momento; y una evaluación sumativa, que es al finalizar el ciclo.

E: ¿Y qué se evalúa en cada momento?

D: En el periodo de inicio, lo que más se evalúa tiene que ver con cuestiones socioafectivo y actitudinales: cómo llega el niño a la institución, cómo se integra al grupo, a la institución y a la propuesta de la docente. En la evaluación procesual, ya se incluyen las unidades didácticas. En realidad, en todas incluye las unidades didácticas, los proyectos, los itinerarios que se desarrollaron en ese periodo de tiempo. Todas incluyen eso. Pero algunas apuntan más a los socioafectivos; ésta apunta a procesos de aprendizaje que tienen que ver con la alfabetización, con matemática y puntualmente con las efemérides porque justo tenemos el grueso de efemérides en este periodo del año -mayo, junio y julio-. Y a fin de año, ya se cierra con la evaluación final que tiene más que ver con procesos de alfabetización y matemática.

E: Se ha visualizado a lo largo del trabajo que no hay variedad de instrumentos para obtener información sobre los aprendizajes de los niños. ¿Usted cree que es así?

D: Bueno, sí, es verdad. Es algo que trabajamos también. No hay muchos instrumentos. Las docentes ponen como instrumento, siempre, la “observación” y yo trato de hacerles ver que la observación no es un instrumento en sí, sino que es la acción que se hace sobre el instrumento. El instrumento puede ser una guía de observación, un ítem, una rúbrica, inclusive estos indicadores de avance contruidos en una planilla. Pero bueno, eso todavía no se ve con claridad. Sí se han mostrado muy interesadas en la rúbrica, pero no se animan a construirla fluidamente todavía.

E: ¿Qué opinión te merecen las rúbricas para evaluar?

D: A mí me gustan las rúbricas. Acá en la institución no las utilizan fluidamente. En algún que otro proyecto han incluido alguna rúbrica, pero no es algo que esté todavía socializado. No se animan. Ellas vienen barajando la posibilidad, porque hace años me vienen demandando, que incorporemos una grilla de evaluación como hacen otras

instituciones. Y yo me niego bastante. Tengo un posicionamiento, ya les he dicho. Hemos tenido discusiones picantes con las docentes en relación con este tema. Les he propuesto que, si quieren, preparen una y la evaluamos juntas. Pero bueno, ya saben de antemano, que les voy a decir que no. Así que ni se toman la molestia. Entonces, yo les dije que tal vez podríamos llegar a pensar una rúbrica. Tal vez por secciones. No para todas la misma, porque la verdad que todas hacen su propio recorrido. Acá no se trabaja por bloque: cada maestra tiene su propia planificación cuatrimestral y algunas temáticas confluyen, pero no todas. Las que son coincidentes son efemérides, algunos proyectos institucionales. Pero después, una está trabajando con las plantas y otra está trabajando con el cuerpo. Tal vez la que trabaja con el cuerpo después trabaje con las plantas, pero no va a ser la misma propuesta, y no va a tener exactamente los mismos contenidos. Entonces, es muy difícil construir un documento único. Yo a esto lo fundamento mucho y ellas me dan la razón, pero no están conformes del todo. La evaluación tiene que ser en relación a los contenidos que se enseñaron, no en relación a saberes generales. Así que bueno... la rúbrica es algo que les interesa, y a mí me gustaría que alguna vez podamos construir alguna que acompañe un informe.

Respecto a los instrumentos de evaluación, hay otros que también suelen utilizar las docentes y que no lo mencionan muchas veces, que es el trabajo plasmado en hoja. Eso también es un instrumento. Justamente, con respecto a la observación, yo les decía, que uno puede estar observando, pero siempre se observa a través de criterios que vos planteaste. Eso se utiliza en las salas de los nenes más grandes, de cuatro y de cinco, sobre todo.

E: Bien. ¿Cómo se comunica la evaluación a las familias?

D: Se comunica a través de un informe narrativo.

E: ¿Y hay algún formato determinado en la institución para realizarlo?

D: No, no hay formato. Y a pesar de que eso me genera demanda de trabajo, a mí me gusta que no haya formato. Porque, vuelvo a lo mismo: estoy trabajando con colegas que son profesionales, y quiero que ellas sientan, desde ese lugar, que el formato no es impuesto, sino que cada una puede expresarlo como se sienta más cómoda. Si hay algunas condiciones que nosotros les ponemos. Por ejemplo, que se vea reflejada la intervención docente de alguna forma, y que nombren las propuestas que se realizaron. O sea, que la evaluación esté contextualizada. Que no se refiera solo al alumno o al estudiante en relación a lo que puede o no puede hacer, sino al estudiante en relación a lo que el docente propuso. Así que esa es la condición. Después, algunas los redactan por campos, otras los

hacen por proyecto o unidades trabajadas, y otras elaboran un relato general y van nombrando las cosas en el desarrollo.

E: Y respecto a los informes ¿ha observado dificultades en su elaboración y en el contenido?

D: Sí, hay dificultades: en la redacción, en la expresión, en la coherencia. Recién estábamos, con la vicedirectora, mirando un informe. Entendíamos lo que la docente quería expresar, pero se contradecía en la forma en que lo hacía.

E: En el desarrollo de esta investigación, he visualizado la importancia de la gestión directiva en la dimensión pedagógica respecto a la evaluación de los aprendizajes. ¿Cómo se trabaja desde esta institución?

D: Bueno, nosotros trabajamos los informes y las evaluaciones – y cómo queremos llegar a esos informes- en reuniones de personal y jornadas pedagógicas. Es parte de nuestro proyecto de mejora, porque ronda en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje. Justamente, este año, nuestro proyecto de mejora está basado en trabajar con las docentes, nuevamente, las estructuras didácticas. Y dentro de esas estructuras didácticas, entra la evaluación también. No es el foco, pero se habla igual de la evaluación.

Después, cuando llega el momento de revisar los informes, es un trabajo más personalizado y lo llevan a cabo los vicedirectores. Yo tengo dos vicedirectores: una en la mañana y una en la tarde. Ellas están más abocadas en ese asesoramiento y acompañamiento a las docentes. Yo intervengo en las situaciones más complejas. Es decir, cuando las vicedirectoras vienen con ciertas preocupaciones, me las comunican y ahí, yo hago las intervenciones directas.

E: ¿Y hay acuerdos institucionales respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes?

D: No están plasmados en los acuerdos institucionales, pero sí insistimos en que los criterios de evaluación se traten de basar, lo más posible, en lo que se enseñó en la propuesta de enseñanza. Que se desprendan de ahí.

E: En este trabajo de investigación, también he visualizado que las decisiones respecto a la permanencia de los niños en Nivel Inicial se han vinculado a acuerdos interinstitucionales con las familias de los niños, previo y posterior a la Resolución. ¿Qué opinión le merece esto?

D: Yo acuerdo, bastante, con la Resolución... Me pasó que cuando apareció la Resolución, yo todavía era maestra de sala y me hacía mucho ruido. Me pasaba que yo veía que había niños, que yo sentía, que no iban a poder incorporarse a la primaria de

manera efectiva y que iban a sufrir. Ya más cerca del cargo directivo, y también a partir de la formación, la experiencia, y mucho trabajo con una supervisora, fui cambiando mi concepción por varios motivos. El principal era, que esa opinión estaba basada en un prejuicio de lo que es la primaria. Y también estaba basado en esta idea de que había que esperar que el niño madure o tenga determinadas características para avanzar. Cuando, en realidad, uno tiene que basar su mirada en: “¿qué tengo yo para ofrecerle al estudiante?”. Esto es lo que trabajamos mucho con esta supervisora y mi concepción fue cambiando. Entonces, a partir de eso, acuerdo más con la Resolución y que no haya permanencia en el Nivel. Entiendo que es el otro Nivel -primaria- el que también tiene que disponer para que ese niño pueda tener una participación plena de su escolaridad y tiene que ofrecerle cosas diferentes.

E: ¿Y ha presenciado algún caso de permanencia?

D: Sí, hubo permanencias decididas por equipo interdisciplinario con la familia. Nunca desde el Jardín. Desde la institución estábamos posicionados en que no correspondía. Pero bueno, estamos hablando hace muchos años atrás.

E: ¿Antes de la Resolución?

D: No. Ya estaba vigente la Resolución.

E: ¿O sea que el acuerdo fue entre el equipo que estaba con ese niño y la familia?

D: Claro, el equipo interdisciplinario de Educación Especial. Yo creo que cedieron ante la demanda de la familia, porque no era una situación que ameritaba. Y bueno, el equipo interdisciplinario terminó cediendo para que continuara. Desde la institución se acepta esa decisión, aunque no acordamos del todo. Hicimos nuestra sugerencia por escrito y manifestamos nuestra opinión. No fue un problema porque bueno, no importa lo que decidan, para nosotros está bien. Pero nosotros opinábamos que la niña debía continuar su escolaridad, que no había motivo para una permanencia.

E: ¿Qué opinión le merece el ingreso de los niños a Nivel Inicial y Nivel Primario sin haber transitado la sala o el Nivel previo correspondiente? ¿ha tenido algún caso acá en la institución?

D: Sí, sí hemos tenido casos. A mí lo que me pasa es que cuando llega un niño a sala de cinco sin escolaridad previa -porque la sala de cuatro es obligatoria- me llama la atención y me alerta. Me alerta las condiciones familiares por las cuales ese niño no fue escolarizado. La norma, en sí, no me genera una contradicción. O sea, me parece que es un derecho del niño asistir a la escuela en el año que le corresponde, indistintamente de su curso anterior. Es una cuestión de derechos del niño. Así que no me genera una

contradicción. Pero sí me genera una preocupación las condiciones de la familia por las cuales ese niño no estuvo escolarizado. Me amerita hacer un seguimiento, contactarme con otras instituciones de apoyo para ver qué puede haber estado pasando que haya un niño que no estuvo escolarizado en tiempo y forma.

E: ¿Y qué opinión le merece el legajo en la evaluación de los niños? ¿Para qué sirve?

D: Y me parece que funciona como un registro. O sea, es la historia de la escolaridad del niño y tiene que estar. También es parte de su derecho, digamos.

E: Bien. ¿Y usted cree que este legajo condiciona la mirada de los docentes respecto a lo que define de cada niño?

D: Sí, sí. Condiciona. Y para mal, porque en realidad es la guerra que tengo con la escuela primaria. La norma lo que nos dice es, que a principio de año, la escuela primaria debería mandarnos el listado de estudiantes completo que fueron inscriptos en su escuela. Entonces, nosotros armamos el paquete y se lo llevamos. ¿Qué hacen ellos? A fines de diciembre, a mediados de diciembre o a principios de febrero vienen a pedirme los legajos, solo, de los niños con discapacidad o con dificultades. Sí, con esas palabras. Y yo me niego a dárselo. Yo le digo: "Bueno, cuando me traigas el listado, que me tenés que traer, yo te preparó todos y te los mando". Pero bueno, al menos esta escuela primaria -no digo todas- continúa con mucha preocupación de poder leer la información solo de los niños que tienen alguna situación disruptiva, sea por discapacidad o sea por conducta. Su preocupación está puesta en ellos nada más.

E: Desde su experiencia, ¿considera que hay una articulación curricular entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario?

D: No. Nos cuesta muchísimo articular, muchísimo. Esa sería otra idea buena de capacitación. Esa es otra preocupación. Nosotros, ahora, estamos preparando nuestro proyecto de articulación con la escuela primaria y estamos ahí en un "tira y afloja" entre lo que ellos quieren hacer y lo que nosotros queremos hacer. No logramos ponernos de acuerdo del todo. Hubo años que terminamos cediendo y años en los que no logramos articular, porque nosotros no quisimos ceder ese espacio. Siempre le planteamos a la escuela primaria que ir para allá a jugar en el SUM, no es articulación.

E: ¿Cómo se organiza, por lo general?

D: Se hace una reunión entre directivos. El año pasado, justo nos pasó, que estábamos con suspensión de actividades -no recuerdo el motivo-, pero estaban las docentes acá. Entonces, mientras nos reunimos los directivos, estaban las maestras de cinco presentes y plantearon un recorrido, a modo de borrador, y a la escuela les gustó y se sumaron a

eso. Pero, después, hubo una ruptura de comunicación con los docentes. Porque me parece que los directivos estamos más o menos de acuerdo, pero los que no logran ponerse de acuerdo son los docentes. En este caso vuelvo a lo mismo, yo voy a defender mi equipo. El problema lo tiene la escuela primaria porque no quieren hacer una reunión entre docentes. Entonces yo les planteaba, que nuestras docentes no tienen problema en quedarse al mediodía una hora más, pero las docentes de la escuela primaria se niegan. El problema es ese: no podemos juntar a las docentes. Al no poder juntarlas, se termina haciendo un proyecto en el que no estamos comprometidos ni nosotros ni ellos. Es algo que planificamos, solo los directores, incluida yo, que formo parte de esa planificación. Pero no hay un compromiso porque no es un trabajo que surgió de las docentes. Entonces, termina siendo un “como sí”: van a conocer sólo la escuela como edificio. Cuando en realidad, hoy, -con el plan de alfabetización, que lo podemos cuestionar o no- la modalidad en la que los chicos de sala de cinco están trabajando, se asemeja mucho más a la forma en la que van a ser recibidos en primer grado. Entonces, tenemos un punto de encuentro muy interesante para trabajar, una articulación real que tenga que ver con modos en los que se trabaja, en los que se presenta la enseñanza en un lugar y en el otro. Eso es lo que para mí tendría que ser la articulación. Repito: entre los directivos es fácil establecer acuerdos, pero entre docentes no logramos que eso suceda. También es cierto, que hay un poquito de desconocimiento sobre cómo se trabaja en la escuela primaria, en algunas cuestiones. Pero, por ejemplo, lo que yo he observado cuando voy es que están todos los niños sentados en sus bancos, por ahí en grupo, pero siempre en el banco con la docente al frente de la clase o recorriendo los bancos. Acá, también se trabaja en mesa, pero es una partecita de la jornada nada más. El resto de la jornada, hay trabajo que tiene que ver con moverse en el espacio, con distintas propuestas, sea para la lectura de un cuento, un juego... Hay diferentes lugares donde están los niños, no están en las mesas el grueso de su jornada. Entonces, para mí, esa diferencia sustancial sería un buen inicio para pensar la articulación: la distribución espacial y el tipo de propuesta que se les ofrece, que son completamente diferentes. Pensá que nuestros niños llegan, y empezamos saludando a la bandera en ronda, ni siquiera en filas. Luego van a la sala, se sientan todos juntos con su maestra en el piso, hacen un intercambio, a tomar una asistencia entre todos, ellos moviéndose por el espacio, contándose entre ellos. Luego hacen alguna actividad, puede ser sentados en mesa, pero siempre después de esa actividad, van a hacer otra que no requiere estar sentados. Nosotros no tenemos recreos. Ellos tienen recreos. Yo creo que, para empezar, la dinámica sería un buen ítem para decir: “bueno, articulemos ahí”.

Y después, hoy en día, todo lo que tiene que ver con alfabetización es la otra posibilidad de articulación. Vamos a cuestionar algunas cosas, pero otras están dando muy buenos resultados y hoy en día la alfabetización está mucho más ligada. Hasta el año pasado, la alfabetización se trabajaba más desde la importancia de la palabra escrita como registro de comunicación. Ahora se está trabajando más con cuestiones formales que tienen que ver con el trazado y con el reconocimiento de la letra y con la conciencia fonológica. Que, para nosotros, siempre fueron contenidos más de primaria. La verdad es que nos conflictuamos nosotras, pero los chicos no tanto. Ellos están disfrutando de su proceso de alfabetización, y como ellos lo disfrutaban, nosotras nos vamos relajando un poco también. Estuvimos muy a la defensiva el año pasado, pero ahora vamos viendo que ellos disfrutaban. Eso, sería otra cosa interesante para tener en cuenta en la articulación.

E: ¿Cuál es la importancia de la evaluación de los aprendizajes?

D: Bueno, yo siempre les digo a las docentes que, tenemos que pensar siempre... En el caso del informe, al momento de hacer el informe, pensar quiénes son nuestros interlocutores. Y desde ahí, también se desprende la importancia de evaluar. Porque cuando uno evalúa, se supone que evalúa para tomar decisiones respecto a la enseñanza, pero también estás evaluando para dar cuenta de procesos de aprendizaje y vos tenés que dar cuenta tanto a las familias como al próximo Nivel. Así que bueno, básicamente esa es la importancia.

E: ¿Y en qué inciden los resultados de la evaluación de los aprendizajes?

D: Bueno, sí. Inciden en la toma de decisiones sobre la enseñanza. Pero, además, se toman decisiones de intervenciones diferentes. Por ejemplo, si se va a hacer alguna recomendación a la familia específicamente sobre alguna situación particular con el estudiante, o si se reorganizan algunas dinámicas de trabajo, no solamente de las temáticas que se van a enseñar. No sé, por ejemplo, tenemos una sala que tiene muchos problemas: salita de tres, son muy chiquititos, y a su vez a modo de matrícula espontánea, digamos, lo que nosotros llamamos vulgarmente matrícula espontánea que son niños que, en el transcurso, te vas dando cuenta que tal vez hay alguna discapacidad asociada o algún problema este asociado a algunas conductas. Entonces, lo que se hace ahí es una evaluación de la situación, ya no tanto del proceso de aprendizaje del estudiante, pero sí, de la situación para tomar decisiones de como uno va a organizar la enseñanza. Y en este caso en particular, lo que nosotros decidimos es sugerirle a la maestra que pruebe trabajar de manera mucho más parecida a un taller recreativo y empezar a convocar en pequeños grupos, porque trabajar con el grupo total era imposible. En sala de tres, en general, es

bastante complicado, pero era mucho más difícil aún en breves momentos. Así que se toman decisiones de todo tipo en relación a la evaluación. No solamente desde el proceso de aprendizaje del estudiante, sino se evalúan además contextos.

E: Bien ¿Que actividades observa que se proponen cotidianamente para evaluar los aprendizajes?

D: Bueno, en sala de cinco se acerca mucho más a las evaluaciones más formales con trabajo en hoja o ahora en el cuadernillo. Hay mucho más de ese tipo. Pero en general, hay actividades de intercambio, de diálogo, de trabajo en pequeños grupos, de resolución de problemas. En sala de cuatro y en sala de tres, lo más fuerte son las propuestas lúdicas, de juego y desde ahí, se evalúa.

E: ¡Bien! Agradezco su tiempo para la entrevista.

Entrevista 6: docente de ENI N°463

E: Bueno, a partir del trabajo de investigación realizado hasta el momento, que corresponde a las características que asumen las prácticas evaluativas en Nivel Inicial, quisiera conocer su opinión respecto a algunos interrogantes. A lo largo de este trabajo que estoy desarrollando, doy cuenta que existen distintas concepciones respecto a la evaluación por parte de los docentes: algunos la consideran como una constatación de logros y otros, como parte de un proceso. ¿Cómo concibe Ud. la evaluación de los aprendizajes?

D: Para mí, en el Nivel Inicial, la evaluación tiene que ver más con ser parte de un proceso. Uno se focaliza en lo que quiere trabajar. Si bien se piensa en lo que se logró hasta el momento, siempre se considera que ese aprendizaje se seguirá desarrollando. Un mismo contenido se puede trabajar en sala de tres, en cuatro y en cinco, pero el docente tendrá la mirada puesta en distintos aspectos según el grupo. Incluso en sala de cinco, no se trata de contenidos acabados, sino de saberes que se seguirán desarrollando. También intentamos trabajar mucho con las capacidades. Aunque en nuestro Diseño no se abordan puntualmente —sí aparecen en el Diseño de la provincia de Buenos Aires—, nos pareció enriquecedor porque proponen capacidades que pueden trabajarse en todas las propuestas. Por ejemplo, el trabajo en equipo de los niños: se puede incluir en un contenido matemático, en prácticas de lenguaje o en ciencias naturales, y sostenerlo a lo largo de todo el año, en todas las secciones. Tanto los contenidos como las capacidades se entienden como procesos en permanente construcción. Para mí, la evaluación, más que asociarse a un logro final, se relaciona con algo que se trabaja y se desarrolla de manera constante.

E: ¿Y cree que la evaluación es un tema que genera dudas en el Nivel Inicial?

D: Sí, siempre genera inquietud. De hecho, cuando desde la institución nos plantearon, hace unos años, la propuesta de trabajar desde las capacidades, al principio nos costó mucho comprender que, en realidad, nos beneficiaba trabajar desde ahí. Fue difícil porque no lo habíamos pensado de esa manera. En ese momento, la inquietud surgió desde el equipo directivo. Al principio nos costó, pero tuvimos jornadas de trabajo sobre el tema y, finalmente, creo que a la mayoría de los docentes nos terminó convenciendo la idea de trabajar la evaluación a partir de las capacidades. De hecho, en los informes tratábamos de puntualizar y focalizar el trabajo desde las capacidades en función de las propuestas.

E: ¿Y cuáles eran las más significativas en las que focalizaban?

D: Se trabajaba mucho con la comunicación, el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. Esas eran las principales, las llamadas macro capacidades. Después, por ejemplo, en matemática, aparecía el proceso de autorregulación, vinculado a situaciones como la participación en juegos: aprender a regular la frustración, entender qué pasa si pierdo y aceptar que no ocurre nada grave. En el Nivel Inicial esto es muy particular: jugamos, hay dos equipos, uno gana y otro pierde; el que pierde se frustra o se enoja, mientras que el que gana a veces se burla. Entonces, se trabaja mucho en la autorregulación de la frustración a través del juego.

E: ¿Y el trabajo respecto a las capacidades, es común en todas las docentes?

D: En realidad, como esto no surge del Diseño Curricular de Chubut —que está muy desactualizado—, en un momento se dijo que no era obligatorio. Tampoco era una exigencia, cada docente podía elegir. Sin embargo, a la mayoría le quedó esa idea de seguir trabajando desde las capacidades. Tal vez las docentes que ingresan nuevas no lo tengan todavía tan incorporado.

E: ¿Ha participado en alguna capacitación sobre evaluación?

D: En realidad hemos tenido jornadas y algunas capacitaciones promovidas por el Ministerio, pero específicamente sobre evaluación, no.

E: ¿Y cuál cree que es la principal inquietud respecto de las dudas que genera la evaluación?

D: Creo que lo más complejo es cómo pensar la propuesta. Es decir, cómo integrar la evaluación desde el momento en que uno se plantea el desarrollo de la misma. Muchas veces se habló de la planificación inversa: cuando uno decide trabajar un contenido, preguntarse primero qué quiere evaluar de ese contenido y, a partir de allí, armar las actividades y los propósitos. Pero eso nos cuesta muchísimo. Porque, en el Nivel Inicial,

trabajamos con propuestas cuatrimestrales, y en ellas ya debemos incluir propósitos. Entonces, cuando después armamos la propuesta, resulta difícil desestructurarse y decir: “La voy a pensar desde la evaluación”. Siempre nos costó mucho eso. Para mí, ahí está el punto en el que deberíamos trabajar más.

Después surgen dudas respecto si debemos poner indicadores de avance, criterios de evaluación, o si es lo mismo: ¿da igual incluir uno u otro? Se supone que el indicador de avance se centra en lo que el niño puede o no puede hacer, mientras que el criterio de evaluación apunta más a lo que el docente ofrece o espera que el niño logre. Eso lo vuelve complejo. Para mí, ahí radica la mayor inquietud.

E: ¿Qué características presenta la evaluación en el Nivel Inicial?

D: Yo creo que, cuando se empieza con un nuevo grupo, siempre está ese período de inicio —antes llamado período de adaptación—. En ese momento, se elabora un diagnóstico del grupo para identificar qué intereses pueden resultar más significativos y en qué aspectos se debe focalizar el trabajo. Por ejemplo: si habrá que trabajar más en Prácticas del Lenguaje porque se observan dificultades en la oralidad, si será necesario enfatizar en Matemática, o si convendrá avanzar más desde el campo de las Ciencias Naturales porque allí hay mayor interés. También se define si las propuestas estarán más orientadas a determinados tipos de juegos. Es decir, se realiza un diagnóstico inicial y, a partir de él, se organiza la propuesta cuatrimestral o anual. En realidad, acá armamos propuestas para cada cuatrimestre. No son propuestas acabadas: yo puedo tener una idea a comienzos de año y, según el avance del grupo, replantearla. Tal vez algo pensado en abril, en mayo ya no resulta pertinente y decido trabajar en otra dirección. Como la planificación es flexible, tenemos la posibilidad de modificarla.

Generalmente, durante todo el mes de marzo se hace ese diagnóstico, que es grupal, no individual. No se comparte con las familias; se presenta al equipo directivo. Allí se detallan las características del grupo y, en algunos casos, se mencionan estudiantes puntuales cuyas situaciones preocupan o requieren ser fortalecidas. A partir de ese diagnóstico, se arma la propuesta, que incluye ideas de contenidos, pequeños títulos de proyectos y los campos a priorizar. Se intenta siempre trabajar un poco con todos los campos, aunque no es sencillo abarcar todo. En sala de cinco, por lo general, se priorizan el área de matemáticas y las prácticas del lenguaje, aunque también se incorporan propuestas vinculadas con el Ambiente Natural, Social y Tecnológico. El campo social suele abordarse a través de las efemérides. En cuanto a lo tecnológico, desde hace años contamos con carros digitales que incluyen tablets y pequeños robots programables. En

las salas de cinco, existe una propuesta institucional de robótica orientada específicamente al uso de esos recursos, de modo que también se trabaja el campo de la Tecnología.

E: ¿Y cuál cree que es la función de la evaluación en el Nivel Inicial?

D: Para nosotros, la evaluación es el insumo principal que tenemos para elaborar los informes y registrar qué observamos en cada niño al trabajar distintos contenidos. Es nuestro insumo principal, para poder volcar lo que vimos en el informe del niño. Generalmente, nuestro informe no es una grilla: “logro” o “no logro”. El informe es narrativo y allí nos piden que se explicita: ¿qué trabajé como docente? ¿qué pretendía lograr con la propuesta que les ofrecí? ¿Cómo se involucró el niño? ¿cómo lo realizó? No se habla de “no lo logró”, sino que se busca redactar de manera positiva. Aunque sepamos que hay aspectos pendientes o no logrados, tratamos de enfocarnos en señalar qué falta trabajar o qué capacidades deberían seguir desarrollándose. Buscamos que el informe no sea chocante para la familia. Cuando sabemos que habrá aspectos que pueden interpretarse de manera negativa, citamos previamente a esas familias para explicarles qué estuvimos trabajando y qué observamos, de modo que comprendan lo que luego encontrarán en el informe.

E: Teniendo en cuenta la importancia de la planificación de la evaluación, ¿cómo la integra dentro de sus planificaciones? ¿Utiliza criterios para evaluar?

D: Sí, trabajo con criterios de evaluación, porque en realidad no siento que haya tanta diferencia entre un indicador de avance y un criterio de evaluación. Al armar la propuesta de trabajo —es decir, la planificación didáctica—, cuando incluyo los criterios de evaluación los redacto en función de los propósitos planteados para la propuesta, para que haya una relación y sea coherente la planificación.

E: ¿Cuáles son los criterios que utiliza con mayor frecuencia en las propuestas?

D: Generalmente, por ejemplo, en torno a una efeméride, se observa si los niños pudieron iniciarse en el conocimiento de lo que implica esa fecha patria. También trabajamos sobre el reconocimiento, la participación —ya sea activa o pasiva—, la observación y la descripción. Tiene que ver más con esos aspectos.

E: ¿Le resulta difícil expresarlos?

D: Generalmente no, porque los relaciono directamente con el propósito. Como los propósitos siempre están definidos previamente, no tengo dificultad. Para mí, si se trabaja con indicadores de avance, la propuesta debería plantearse en términos de objetivos, ya que los objetivos se redactan en función del niño. En cambio, si se trabaja con criterios

de evaluación, se formulan desde lo que ofrece el docente. Por ejemplo, no sería: “que el niño logre reconocer”, sino “brindar espacios para el reconocimiento”. Es decir, se enuncia desde la acción docente, pensando en lo que se pretende promover en el niño.

E: ¿En qué momento se evalúan los aprendizajes? ¿Existen momentos determinados?

D: Generalmente, para organizarnos, pensamos en tres momentos dentro de la propuesta. Al inicio, una actividad que nos permita indagar qué saben o qué conocen sobre el tema que se va a presentar. Hacia la mitad, una actividad para ver qué fue cambiando: qué de lo que sabían al principio se transformó o se amplió. Y, finalmente, una actividad de cierre, que ofrece un panorama de hasta dónde se llegó con la propuesta. A partir de allí, se decide si es necesario retomar o volver a trabajar ese contenido para seguir avanzando

E: ¿Cómo obtiene información sobre los aprendizajes de los niños? ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?

D: En realidad, tiene que ver primero con el día a día. A partir de las actividades, se observa cómo los niños trabajan con las actividades: ya sea a través de juegos, de producciones gráficas o de los momentos de intercambio, tanto al inicio como durante la presentación de una actividad o propuesta. En esos espacios de diálogo y oralidad, se puede ver cómo participan. Los instrumentos, en general, se relacionan con esas instancias.

E: ¿Ha utilizado rúbricas o las utiliza actualmente?

D: Tenemos un tema con eso. En algún momento se planteó la idea de que el segundo informe, en lugar de ser narrativo, fuera una rúbrica, porque el informe narrativo siempre genera cierta ansiedad: lleva tiempo, requiere elaboración y reflexión. Pero no llegó a implementarse. Yo siempre digo que lo más importante es que, cuando la familia lea ese informe, vea reflejado a su hijo. Eso es lo esencial: estar segura de que lo que escribiste sobre ese niño realmente lo representa. A veces puede suceder que algunos niños tengan características parecidas y los informes resulten similares, pero lo central es que reflejen la realidad de cada uno.

E: ¿Y qué actividades proponen cotidianamente para evaluar los aprendizajes?

D: Se puede evaluar a través de un juego. Si se trata de un proyecto, se puede evaluar mediante un producto final que reúna lo trabajado en la propuesta. En esas actividades de cierre se observa lo que cada niño incorporó. Además, las actividades pueden plantearse en diferentes modalidades: individuales, en parejas, tríos, pequeños grupos o equipos grandes. Eso permite observar cómo el mismo niño participa en distintos contextos.

E: Respecto a los informes —ya me comentó un poco—, ¿existe algún formato institucional para realizarlos?

D: No. Desde el equipo directivo siempre nos plantean que lo más importante es que el docente se sienta cómodo y seguro al elaborar su informe. Obviamente, debe ser coherente, estar bien redactado y sin errores de ortografía, y sobre todo resultar de fácil lectura para las familias. Pero después nos dan libertad. De hecho, hay docentes que prefieren organizar el informe por propuestas, otros por campos: por ejemplo, lo trabajado en Matemática, en Prácticas del Lenguaje, etc., e ir incorporando allí lo que se desarrolló en las propuestas.

E: ¿Y qué se evalúa en cada uno de los informes?

D: Realizamos tres informes al año. El primero corresponde al período de inicio, que abarca todo marzo. Aproximadamente a fines de abril ya tenemos que elaborar ese primer informe, que refleja lo observado durante ese período y, en algunos casos, incluye propuestas que empezaron a desarrollarse con el grupo y con cada niño. Ese período de inicio funciona como diagnóstico: se evalúan aspectos vinculados a las rutinas, la socialización, la forma en que interactúan; más que los contenidos de los campos, tiene que ver con la conformación del grupo. Esto es fundamental porque, aunque los niños vengan de salas de tres o de cuatro de la misma institución, en sala de cinco se conforman grupos nuevos, integrando estudiantes de distintas salas. Además, el docente también es nuevo para ellos, por lo que es necesario conocer al grupo en su conjunto.

En los otros dos informes, en cambio, la evaluación se centra en las propuestas. Generalmente, al inicio del informe se mencionan cuáles fueron las propuestas trabajadas, y luego se detalla qué se propuso, qué capacidades se pretendía desarrollar y cómo los niños pudieron llevarlas a cabo.

E: ¿Y el informe final tiene alguna característica particular, además de evaluar las propuestas?

D: Sí, funciona como un cierre. Permite hacer un panorama general de todo el recorrido, retomando lo trabajado desde el inicio del año hasta el final.

E: Respecto a la promoción en el Nivel Inicial, ¿cree que la modalidad de acreditación incide en las decisiones que toman los docentes al evaluar?

D: Creo que depende mucho de la institución y de cómo trabaje el equipo directivo en relación a ese tema. Acá siempre se le dio mucha importancia, por eso nos preocupa tanto la elaboración del informe y surgen tantas inquietudes: si debemos usar criterios,

indicadores, cómo redactarlos... Es un tema que hemos trabajado en jornadas porque realmente genera preocupación.

Sabemos que todos los niños, igualmente, van a finalizar el Nivel Inicial, incluso aquellos que asistieron muy poco durante el año. Nos ha pasado con niños con muchísimas inasistencias. En esos casos se dio intervención a organismos de protección de derechos, se enviaron trabajadoras sociales a los hogares, pero no pasó nada. De todos modos, al finalizar el ciclo, debemos extender la certificación que acredita que el niño terminó el Nivel Inicial.

Hubo situaciones en las que se pensó en una posible permanencia, porque se consideraba que algunos niños necesitaban volver a cursar sala de cinco para fortalecer aprendizajes y llegar a la primaria con más herramientas. Sin embargo, si la familia no estaba de acuerdo, no se podía llevar a cabo. Y actualmente, creo que ni siquiera puede plantearse esa posibilidad. En su momento, se podía, siempre y cuando se convocara a la familia, le explicáramos la situación y estuvieran de acuerdo.

E: ¿De qué manera incide el asesoramiento y el acompañamiento del equipo directivo en cuestiones vinculadas a las prácticas evaluativas?

D: Es fundamental. Acá nos hemos sentido acompañadas y sé que siempre buscaron la manera de ayudarnos y aportar ideas con respecto a eso. Por eso, en algún momento surgió la propuesta de trabajar con planificación inversa: pensar la propuesta a partir de la evaluación. La intención era resolver esa inquietud y facilitarnos el trabajo. Pero es difícil, porque ya tenemos una planificación cuatrimestral en la que tenemos que pensar propósitos y determinadas situaciones... Luego cuesta desarmar eso y decir: “Voy a pensar primero desde la evaluación y después armar el resto”. Ese es un desafío para nosotras.

E: ¿Ha presenciado algún caso de permanencia en la institución?

D: No. Escuché que en algún momento se intentó en otras instituciones, pero no sé si realmente se llegó a concretar. A veces pasa que es muy raro que las familias acepten, sobre todo porque se trata del Jardín y lo ven como innecesario que los niños repitan sala de cinco.

E: En tu experiencia docente, ¿has trabajado con algún niño que no haya tenido escolaridad previa?

D: Sí, nos ha pasado. El año pasado, tuve un caso de un nene que había estado viviendo en Brasil y se incorporó en junio, directamente en sala de cinco, sin haber pasado por sala de tres ni de cuatro.

E: ¿Y qué observó en relación al aprendizaje?

D: Para mí depende mucho de las características de cada niño. Este nene, por ejemplo, se incorporó justo el día en que hacíamos el acto interno del 20 de junio por el Día de la Bandera. Mi sala representaba el izamiento de la bandera y los chicos hacían de granaderos. Ese mismo día le ofrecí participar, se puso el chalequito de soldado, se sumó al grupo y actuó como si hubiera estado desde marzo. En cambio, puede suceder lo contrario: tener un niño que necesita una semana de acompañamiento de un familiar en la sala, porque se siente inhibido, le cuesta adaptarse y no logra integrarse tan fácilmente, aunque sea sala de cinco.

E: ¿Qué utilidad le adjudica al legajo en la evaluación de los niños?

D: El legajo es la documentación donde queda registrada la trayectoria escolar del niño. En mi caso, suelo recibir los legajos de todos los nenes de las distintas secciones y los guardo en la caja, pero no los leo enseguida. Prefiero no condicionarme con la visión previa que tuvo otra docente. Durante el período de inicio conozco al grupo, y recién después, si surge alguna inquietud o me preocupa algún caso puntual, recorro al legajo para ver cómo fue la situación del año anterior. Si se trata de un niño que ya estuvo en el mismo Jardín, también se puede conversar con la docente anterior: “¿Cómo lo viste? ¿Cómo lo trabajaste? ¿Qué pasó con él?” Pero, en general, trato de no condicionarme. Cuando llega el momento de armar el primer informe, ahí sí consulto los legajos para contrastar si mi mirada está distorsionada o errada, respecto de la que tenía la docente anterior. Para mí lo ideal es que cada docente, primero, forme su propia visión del grupo y de cada niño, y después, si algo preocupa, corroborar en el legajo si su mirada está errada o si hubo cambios en el niño.

E: ¿Cómo se trabaja la articulación curricular entre el Nivel Inicial y la primaria?

D: Es muy difícil. Lo venimos intentando. El anteaño pasado se organizó una capacitación para poder avanzar en la articulación real, pero no se logró. No hay forma de coincidir con las docentes de primaria para reunirnos, consensuar y armar en conjunto una propuesta de articulación. Hemos intentado usar drive, pero al final lo que sucede es que una parte presenta un proyecto y la otra solo hace acotaciones. En la práctica, terminan siendo encuentros, pero no una verdadera articulación. Generalmente se reducen a visitas: vamos a la escuela, hacemos juegos, compartimos actividades, pero no es articulación curricular. Además, hay un problema organizativo: tenemos salas de cinco en turno mañana y en turno tarde, y se espera que las de la mañana articulen con alguna sala también de la mañana, aunque no tenga mucha lógica. El año pasado, por ejemplo, nos

tocó articular con sexto grado. La experiencia fue linda: los chicos de sexto vinieron al Jardín, trabajamos a partir de un cuento, ellos armaron una obra preciosa y después fuimos a la escuela, donde acompañaron a nuestros nenes en juegos. Pero, aunque estuvo bueno, no fue una articulación real: nuestros niños no van a pasar a sexto, sino a primero. Y tampoco es justo que solo articulen las salas de la tarde, porque los de la mañana también van a pasar a la primaria.

E: ¿Y qué cree que se debería articular curricularmente?

D: Lo ideal sería articular con primer grado. El tema es que no sé cuál podría ser la mejor estrategia para que no queden afuera, por ejemplo, las secciones de la mañana. El encuentro con la escuela está bueno: que los chicos conozcan el edificio, que vean que es mucho más grande, con una estructura distinta, que tiene un recreo. Eso ya les da una primera aproximación.

E: Pero en cuanto al contenido, ¿qué cree que debería trabajarse en la articulación del pasaje de Nivel Inicial a Primaria?

D: Bueno, ahora con el nuevo plan de alfabetización integral, que se centra sobre todo en la letra cursiva y en las prácticas del lenguaje, debería articularse en relación a eso. Yo creo que debería orientarse principalmente a las Prácticas del Lenguaje, para que la transición no sea tan brusca. Antes, por ejemplo, trabajábamos con el cuaderno agenda, que para mí era una forma de acompañar esa continuidad. Ahora ya no se utiliza. Para ellos, me parece, que eso genera un “golpe fuerte de realidad”.

E: Bien. ¡Agradezco su disposición y tiempo para realizar la entrevista!

Entrevista 8: docente de ENI N°463

E: Bueno, a partir del trabajo de investigación realizado hasta el momento, que corresponde a las características que asumen las prácticas evaluativas en Nivel Inicial, quisiera conocer su opinión respecto a algunos interrogantes. En principio, a lo largo del trabajo doy cuenta de que existen distintas concepciones respecto a lo que es la evaluación por parte de los docentes: aquellos que la consideran como una constatación de logros y otros que la conciben como parte de un proceso. ¿Cómo entiende usted la evaluación de los aprendizajes?

D: Sí, la evaluación forma parte de un proceso. La evaluación es algo constante y, digamos, cuando uno piensa en la evaluación, piensa en distintas instancias. Muchas veces, cuando hablamos de evaluación, solemos decir: “evaluamos constantemente”, “observación directa”, es decir, todo el tiempo estamos evaluando. Y está bien, es real. Porque eso nos ayuda, por ejemplo, en el día a día, a tomar decisiones acerca de cómo

estoy planteando esta propuesta o actividad, qué puedo cambiar, qué pasó. Esa evaluación está bien, pero no tiene que quedar solamente en eso. Nosotros trabajamos con criterios de evaluación. Pero yo, personalmente -no es algo que se trabaje en el Jardín- por inquietud propia, estoy incorporando el trabajo con indicadores de avance, porque me ayuda a observar mejor el proceso. Lo que se evalúa, justamente, son los avances de cada uno. Si bien uno tiene ciertos propósitos o metas a largo plazo, por ejemplo, en una sala de cinco, estos indicadores de avance me ayudan a ver particularmente de cada niño cómo ha iniciado, cómo ha sido su proceso y en qué momento está. También me orientan a tomar decisiones sobre qué otras cuestiones puedo ofrecer, qué tendría que cambiar, qué caminos tomar. Es mi forma particular de trabajar, porque me sitúa de otra manera.

E: ¿Y esos indicadores cómo los formula? ¿Cómo los elabora?

D: A partir de las propuestas que planteo. De ahí surge la pregunta: ¿a dónde quiero llegar? ¿qué quiero evaluar?

E: Muchos docentes manifiestan que la evaluación en Nivel Inicial genera dificultades y dudas al momento de desarrollarla. ¿Cree que es así?

D: Yo tengo muchos años de sala y creo que sí. Porque cometemos el error de envolvernos en palabras. Por ejemplo, yo también me conflictúo con: ¿es un indicador de avance? ¿es un criterio de evaluación?, y demás. Creo que muchas veces nos metemos tanto en esas cuestiones y perdemos lo esencial. No tiene tanto que ver con cómo lo nombramos, siempre y cuando sepamos qué es lo que quiero evaluar y qué es lo que estoy evaluando.

E: ¿Hay algún aspecto de la evaluación que considere necesario mejorar o en el que le gustaría profundizar a través de una capacitación?

D: El tema de la evaluación, dentro de todos los temas que generan inquietudes y problemáticas a lo largo de mis 27 años de experiencia, sigue siendo el que más nos preocupa. Nunca estamos del todo conformes con cómo evaluamos. En otros aspectos, como la planificación o las secuencias, uno siente mayor seguridad. Pero en evaluación, no sé por qué, siempre persiste la duda.

E: ¿Qué función cumple la evaluación de los aprendizajes en tu práctica cotidiana?

D: Es el motor que me permite ver cómo continuar. En esa evaluación tan amplia evaluamos desde mi propio trabajo —cómo planteo las propuestas, qué cosas podría cambiar, qué funcionaron, cuáles con algunos niños sí y con otros no— hasta aquellos aspectos que yo creía avanzados, pero en realidad no lo estaban tanto.

E: Teniendo en cuenta la importancia de la planificación de la evaluación, ¿cómo la integra en sus planificaciones?

D: Un poco lo que decía antes, a través de los indicadores de avance. En realidad, yo misma no sé si hacer mucha diferencia entre criterio e indicador. Prefiero situarme en “indicador de avance”, porque me posiciona en el proceso. No es como algo acabado, un punto final. Sino un punto y seguimos. Igualmente, a veces, en las planificaciones, pongo criterios de evaluación porque todos lo hacen, y para no quedar distinta. Pero, en realidad, creo que estoy expresando lo mismo.

E: ¿Cuáles utilizas comúnmente para evaluar?

D: El nivel y estilo de participación, el grado de autonomía para resolver una situación, si necesita apoyos —de quiénes, cómo y en qué circunstancias— y si logra emplear aprendizajes previos en nuevas situaciones.

E: ¿Crees que existen momentos específicos durante el año para evaluar los aprendizajes?

D: Me parece que todo el tiempo es importante evaluar. Sí, es cierto que se realizan tres cortes anuales porque lo establece la normativa. Pero más allá de eso, no hay que perder de vista que también existen actividades diseñadas específicamente para evaluar.

E: ¿y cuáles serían esas actividades?

D: Siempre hay actividades puntuales. Me gusta mucho trabajar la metacognición: que ellos mismos puedan expresar, cada uno a su manera, qué aprendieron, qué sabían antes y qué saben ahora. Que puedan decir: “antes lo hacíamos de una manera y ahora de otra”. Que compartan sus aprendizajes. Por eso, siempre incluyo alguna actividad para evaluar y para que ellos se autoevalúen.

E: ¿Puede contarme alguna en particular?

D: Muchas, depende de la propuesta. Por ejemplo, en abril ellos se preguntaron: “¿por qué en el Jardín no comemos facturas? ¿por qué arroz con leche?”. Eso nos llevó a trabajar sobre la alimentación saludable. Hicimos un recorrido riquísimo y al final surgió la pregunta: “¿cómo podemos enseñar lo que aprendimos a otros?”. Entonces armamos folletos, videos, afiches. La idea es siempre buscar un recurso distinto para mantener el entusiasmo y para que puedan comunicar lo aprendido.

E: Respecto a los momentos determinados para evaluar, que mencionaba anteriormente, ¿qué características tiene cada uno? ¿Se establece algún criterio distinto en cada período?

D: El primero sí es distinto a los otros dos. En esa etapa inicial estás conociendo a un grupo de 18 estudiantes que también te están conociendo. Entonces, los aprendizajes de ese periodo son más contextuales y vinculares: habilidades sociales, saberes previos, cómo se integran los niños que vienen de salas de tres o cuatro. Conocerlo y evaluar para

comenzar a diseñar la propuesta. Los otros dos períodos -aunque esto no se pierde de vista- se focalizan más en las propuestas desde lo curricular.

E: ¿Qué contenidos considera prioritarios evaluar en Nivel Inicial?

D: No lo veo tanto en términos de contenido. Lo pienso más desde las capacidades.

E: ¿Cuáles serían?

D: Dentro de esas capacidades fundamentales: la comunicación en todas sus formas, no solo oral. También la expresión, la resolución de problemas, la autonomía. Creo que lo más importante es pensar en capacidades, que siempre van de la mano con contenidos. El contenido, muchas veces, termina siendo la excusa para desarrollar y potenciar esas capacidades.

E: ¿Y cómo registra la información de los aprendizajes de los niños?

D: A través de la observación. Tomo notas de cuestiones que me llaman la atención durante la jornada. Tengo un registro de observación semanal, que no es lo mismo que la evaluación. Eso también suele confundirse: una cosa es el registro de observación y otra distinta es la evaluación.

E: ¿Y qué tiene ese registro?

D: Voy anotando cosas importantes, pero no las analizo en el momento. Por ejemplo: empezamos con una actividad y no hubo mucha participación. Era una propuesta que antes habíamos hecho y en la que había participado la mayoría; en cambio, esta vez solo tres. O planteé una consigna que pensé que podían resolver la mayoría y después muchos me llamaban, necesitaban que vaya mesa por mesa. Registro situaciones significativas, no solo lo negativo, también lo positivo. Por ejemplo: “no pensé que estaban listos para esto y me sorprendieron”. Ese registro es mi base para evaluar, aunque sigue siendo una observación. También anoto, por ejemplo, cuando hay muchas inasistencias. Mi sala es a la mañana, y suele pasar que una de las barreras para avanzar es justamente la falta de continuidad y las inasistencias.

E: Además de este registro de observaciones sobre situaciones importantes, ¿planifica la observación en otros momentos?

D: ¿Cómo?

E: Es decir, por ejemplo: “hoy van a realizar esta propuesta y voy a observar determinadas cosas”. Una observación más organizada, digo.

D: No. Yo observo todo el tiempo y voy registrando. Muchas veces parece que no estoy mirando, porque me alejo, pero en realidad estoy atenta a lo que están haciendo.

E: ¿Y utiliza algún instrumento para volcar la información de esa observación? Por ejemplo, una ficha con el nombre de cada niño para registrar lo que observa de manera individual.

D: No. Es un registro general, pero detallo de cada uno algo particular con nombre. Es todo narrativo. En el mismo registro semanal incluyo todo. Si, por ejemplo, tengo una propuesta que dura tres semanas, esa observación semanal me orienta: me hace pensar si seguimos el camino planificado, si hay que ajustar algo, si debo cambiar de rumbo.

E: Y además de la observación, ¿usa otros instrumentos para evaluar?

D: Sí, los registros gráficos. En sala de cinco son muy significativos. Con este nuevo plan de alfabetización usamos cuadernillos —ya no se utiliza el cuaderno agenda—, y ahí se registran las producciones. También están los trabajos gráficos diarios, que los niños se llevan en su carpeta a fin de año y da cuenta de todo el trabajo que realizamos.

E: ¿Utilizaste alguna vez rúbricas?

D: Me encantan cuando otros las hacen y me las dan, porque las entiendo perfectamente. Pero me cuesta mucho elaborarlas, siento que pierdo demasiado tiempo en eso, así que vuelvo siempre al registro narrativo.

E: Y respecto a los informes, ¿tiene algún formato para elaborarlos?

D: Sí, tengo un formato propio. Me siento cómoda recorriendo cada propuesta que trabajé y revisando lo que puse en acción: propósitos, contenidos, indicadores de avance o criterios. Cada propuesta me dice algo distinto. Por ejemplo, en Matemática suelo mirar más los indicadores de avance; en otra, tal vez más los propósitos. Así voy armando el informe de cada uno, mirando las propuestas y diciendo algo de cada niño en relación a ellas.

E: ¿Cree que esa forma refleja el recorrido de cada niño en sus aprendizajes?

D: Sí. Por eso me siento cómoda haciéndolos así. Es una manera muy propia, no conozco a otros que lo hagan igual.

E: ¿Tiene dificultades para expresar por escrito la evaluación?

D: No, no tengo dificultades. Solo me da fiaca.

E: ¿Le gustaría trabajar con otro formato distinto al informe narrativo?

D: Sí, con rúbricas. Uno busca algo más práctico, que agilice. Porque la evaluación termina siendo, siempre, vivida como un problema, un peso. Uno trabaja con mucho amor, pero cuando llega el momento de evaluar siempre decimos: “Ay, tengo que evaluar ahora”. Y escribirlo, es todo un trabajo. Con las rúbricas sería genial, pero yo trabajo varias propuestas paralelas en un mismo mes y me imagino que necesitaría una vida para

elaborarlas todas. Además, me llevaría más tiempo diseñarlas que evaluar. El registro narrativo me permite contar mucho más: no solo si un niño hizo mucho, poco o nada; sino cómo lo hizo, si necesitó ayuda al inicio y luego no, si buscó la ayuda de un compañero. Para algunas cuestiones específicas la rúbrica puede servir, pero en el trabajo de sala - como yo lo planteo- siento que le falta información.

E: Bien. ¿Y por qué plantea que la evaluación genera un problema?

D: Creo que por la cantidad de cosas que uno quiere escribir y por la gran responsabilidad que implica. Vos sabés que ese documento que estas armando, lo van a leer las familias, tus directivos y quienes acompañen la trayectoria del niño. Tiene que ser tu mirada real.

E: ¿Cree que la modalidad de acreditación —la promoción automática— influye en las decisiones de los docentes al evaluar?

D: Incide cien por cien. Y es muy difícil que no influya. Porque uno se pregunta: ¿para qué? Lo hacemos con responsabilidad porque sabemos que el informe lo van a leer las familias, los directivos, la escuela. Pero es inevitable que no te lo replantees: ¿para qué? O sea, toda esa decisión que vos tomaste día a día, mes a mes, propuesta a propuesta. ¿Para qué? Si de todas maneras, pasan igual. Pero sí, a veces te surge la pregunta: ¿para qué tanto?

E: ¿Cómo acompaña el equipo directivo en relación con las prácticas evaluativas?

D: Es un tema constante, tanto con docentes noveles como con las más experimentadas. La evaluación siempre es el punto débil, no sé por qué.

E: ¿Y qué tipo de sugerencias suelen dar?

D: Nos dicen que partamos de lo que los niños saben y pueden, no de lo que aún no logran. Respecto a los informes, que no usemos frases como: “aún no puede”, sino que enfoquemos en los avances. Tampoco romantizar ni desvalorizar el Nivel. En definitiva, que podamos expresar como vemos al niño y transmitir esa mirada.

E: En su experiencia, ¿ha presenciado casos de permanencia en Nivel Inicial?

D: No, hace años que no sucede por la normativa. Yo no tengo problemas con la permanencia en sí, pero lo que sí me preocupa es que a veces algunos niños necesitan otra propuesta educativa. Y me pregunto: ¿por qué la escuela especial está vista como algo negativo? Eso me preocupa, sobre todo cuando hablamos tanto de los derechos de los niños. Yo sé que los niños tienen derecho a venir al Jardín. Pero muchas veces siento que debemos situarnos bien y analizar si la propuesta que se ofrece es realmente adecuada. Y no me refiero únicamente a los niños con alguna discapacidad. Hay que mirar a cada persona. Puede haber niños con alguna dificultad que logran transitar la escolaridad con

apoyos o flexibilizaciones, pero hay otros para quienes quizá la mejor propuesta sea otra, distinta a la que puede ofrecer el Jardín o la escuela común. Me cuesta entender por qué se mira a la escuela especial como algo negativo. Si bien, nosotros también, somos profesionales, pero ellos estudiaron para eso. Nosotros tenemos estrategias y tenemos recursos, pero seguramente ellos tienen otros más que nosotros. Porque ellos tienen formación específica. Y el contexto está preparado para ofrecer otra propuesta. Pero ese imaginario social persiste respecto a la escuela especial. Cuando en realidad allí también se hace un trabajo muy valioso, en contextos preparados y con profesionales especializados.

Por ejemplo, cuando tenemos festejos o actividades especiales. Son espacios de celebración, pero a veces los niños con ciertas condiciones no pueden disfrutarlos: se tapan los oídos, buscan escapar, se angustian. Uno pretende incluirlos, pero sin querer terminas excluyéndolos, porque los tenes que sacar de ese lugar porque la pasan mal. En cambio, en la escuela especial los grupos son más pequeños y el contexto está mejor adaptado. Insisto, no es que nosotros no tengamos recursos, pero ellos tienen una formación más específica para atender esas necesidades. Otro ejemplo, son las jornadas largas. El niño tiene derecho a la educación, claro, pero ¿qué pasa cuando no logra sostener la jornada completa? Algunas familias piden acortar el horario porque los chicos ya vienen de terapias y llegan muy cansados. Sin embargo, se insiste en que la jornada debe ser completa. Entonces me pregunto: ¿qué sentido tiene garantizar un derecho si en la práctica ese niño no puede aprovecharlo? Ahí aparecen contradicciones permanentes.

E: ¿Qué repercusión observa que tiene la evaluación en las familias?

D: Personalmente nunca tuve grandes problemas, pero sí he visto a colegas cuestionadas. Muchas veces las familias comparan lo que el niño hace en casa con lo que aparece en la evaluación: “pero en casa cuenta hasta 50”, “en casa sabe las letras”. Creo que falta un trabajo previo para explicar que no es lo mismo el contexto familiar que el escolar, y que una cosa es repetir de memoria y otra poner en juego esos saberes en distintas situaciones. Algunos padres cuestionan la evaluación y en otros casos, la evaluación pasa desapercibida. Vienen, leen el informe, le sacan una foto y se van conformes. Aunque no siempre logran ver lo que a mí me gustaría que comprendieran.

E: ¿Y qué pretende que la familia comprenda sobre la evaluación de sus hijos?

D: Y... yo sé que la mayoría no puede ver lo que yo quisiera que vean. Ellos vienen, le sacan fotos al informe y están contentos. Pero lo que yo simplemente quiero que vean es que cada día valió la pena: cada día que asistieron, se llevaron algo. Cuando yo digo, por

ejemplo: “no puedo evaluar tal propuesta”, no me refiero a cuando están enfermos, sino a cuando faltan porque se quedaron dormidos. En esos casos no pude evaluar, o no cuento con suficientes herramientas para hacerlo. Quiero que entiendan eso: que, en el Nivel Inicial, aunque venimos y jugamos, hay muchas propuestas, hay mucho trabajo detrás. Y que si los niños no vienen un día, se pierden cosas; ni hablar si no asisten durante un mes. En esos casos, en el informe directamente aclaro que no cuento con suficientes datos para evaluar, o que no pude hacerlo por las inasistencias y la falta de continuidad.

E: ¿Y qué tipo de recomendaciones acostumbra a brindar a las familias? ¿Hay algo en particular que, además de este proceso y recorrido del niño, considere importante?

D: Lo primero es valorar el Nivel Inicial. Eso es algo que a mí me fascina y que siempre tengo en mente: cada día se llevan algo, y de la semana también. Entonces, quiero que comprendan que el Jardín no es “todo juego”. A veces es más divertido, otras menos, pero siempre es importante. Y que es importante que los niños asistan y participen, porque se llevan experiencias y aprendizajes que quizás otros no. Esa es mi meta principal. Y también trabajo mucho con la idea de que cada uno tiene su propio camino: todos partimos de lugares distintos, y aunque avancemos juntos, llegamos a destinos diferentes. Que no comparen. Esa es mi meta.

E: ¿Y esto cómo se lo comunica a la familia?

D: Desde la entrevista inicial. Ahí me tomo el tiempo de contarles mi propuesta y, a la vez, escuchar lo que ellos me cuentan. Siempre me dejo unos minutos para “vender” mi propuesta, para que entiendan cómo trabajo y qué necesito de ellos durante el año. Además, si tenemos que comunicar algo que la familia luego leerá en el informe, pero que es delicado o más comprometido, nunca debe enterarse en ese momento. Desde la institución siempre nos piden que lo informemos antes. Igualmente, si uno hizo un buen trabajo, la familia ya tiene que estar al tanto, porque hubo comunicación previa. Pero siempre hay que procurar una reunión antes, para explicar: qué se evaluó, qué creemos que está pasando y cómo podemos cambiarlo.

E: Bien. Y a partir de esa comunicación que tiene con las familias ¿evidencia mejoras en el acompañamiento de sus hijos?

D: Sí, la mayoría de las veces sí.

E: En su experiencia docente, ¿ha trabajado con algún niño que no haya tenido escolaridad previa?

D: No, no me ha pasado. Todos vienen con escolaridad previa. Como te digo, acá en este Jardín el 95% de los niños de sala de cinco hicieron sala de cuatro, y el 80% hizo también sala de tres.

E: ¿Qué utilidad le adjudica al legajo en la evaluación de los niños?

D: Para mí es muy importante, porque visibiliza parte de la trayectoria de los niños. Es solo una parte, claro, porque hay muchos aprendizajes que no quedan en los papeles y que sólo los sabemos los niños y yo. Pero el legajo es clave, porque permite dejar constancia de apoyos o ayudas que un niño necesita, y sería ideal que en la primaria lo tomaran como punto de partida.

E: ¿Cree que eso sucede?

D: No, la verdad creo que no. Muchas veces, cuando compartimos actividades con la primaria, y están estos niños que vos ves que corren, que no hacen caso o que tienen una discapacidad, los docentes se acercan y te preguntan: “¿Qué tiene? ¿Viene a esta escuela el año que viene?”. Es como que la preocupación está en mirar esos legajos de estos niños.

E: ¿Y cree que el legajo condiciona la mirada de los docentes?

D: Mira, yo lo consulto recién cuando estoy por armar mi primer informe. Y lo uso para comparar. A veces coinciden, a veces no, y ahí me preocupo. Porque puede deberse a un cambio en el niño, pero también hay cosas básicas, que no están. Pero sí reviso bien en el legajo las situaciones familiares de los niños. Porque muchas veces en la entrevista no se dice todo, por eso yo me tomo el trabajo -cuando hago la mía- por más que hay una pregunta ahí, la vuelvo a hacer para escucharla yo. Sí, hay algo que me genera dudas. Pero sí miro mucho todo lo que es la parte del contexto familiar, porque hay muchas situaciones complejas: niños al cuidado de abuelos, no sabes qué pasa con los padres. Si el padre viene, si no viene, si hay una orden judicial. Bueno, eso sí miro enseguida.

E: ¿Cómo trabajan la continuidad de los contenidos para articular con el Nivel primario?

D: Es difícil. Antes se hacía algo más recreativo, como visitar la escuela. Ya logramos salir de eso y buscar propuestas más curriculares, como la literatura. Pero hay muchos obstáculos: horarios, predisposición, tiempos institucionales. Por ejemplo, a la tarde vos podés articular con primero. Yo estoy en la mañana, el año pasado articulamos con sexto, porque no hay primero a la mañana. Buscamos una manera, buscamos un camino.

E: ¿Y no se puede hacer un proyecto que abarque las dos salas de cinco con primer grado?

D: Lo que pasa es que las señas de la mañana trabajan, no podían venir a la tarde y la de la tarde, tampoco a la mañana. Es una cuestión de horarios. Un año logramos una

experiencia muy linda con sexto grado: trabajamos desde lo emocional, porque ellos pasaban a secundaria y los de cinco a primaria. Compartimos la vivencia de la transición, y fue muy valioso. Pero eso logramos.

E: ¿Qué cree fundamental, a partir de la evaluación que hace, deberían continuar trabajando cuando hagan la transición?

D: Mirá, desde lo que es el trabajo del plan de alfabetización, lo tenemos claro -desde lo teórico- nosotras. No sé, si ellas lo tienen tan claro -las docentes de primaria-. Pero el plan, en ese sentido, acompaña mucho. Justo estamos en una capacitación trabajando las de sala de cinco con las de primero. Yo participo y está muy buena porque vos sabes, justamente, cuáles son las actividades previas o lo que se trabaja desde el Jardín y cómo continúa la escuela. O sea, desde lo teórico sí. Y es lindo porque trabajamos juntas.

No todas estamos ahí. Son las escuelas “Alfa”, que han sido seleccionadas. No es para todas. Ojalá podamos multiplicar esto que estamos viendo, porque ahí mismo tenemos encuentros de trabajo, donde armamos grupos con las docentes de primaria. Me gusta porque puedo contarles cómo trabajamos en el Jardín, porque ellas muchas veces dicen: "Ay, pero los nenes de Jardín no saben nada."

En esta capacitación, por ejemplo, por decirte algo, trabajamos el contenido “espacio y medidas”. Entonces, nos dan un contenido y nosotros tenemos que ver cómo lo trabajamos en el Jardín y cómo lo continúan o cómo lo trabajan ellas en la escuela. Lo mismo con el tema de conciencia fonológica, qué actividades y juegos.

E: ¿Y eso sería para poder replicarlo en la práctica?

D: Si. Pero no sé qué pasa. Es imposible. No entiendo. Porque lo que vemos ahí es muy lindo. Pero no sé qué pasa. Es muy difícil. No hay predisposición de trabajo. Cuesta mucho.

E: Pero en la práctica ¿qué pensás que es lo fundamental que se debería articular en esa transición?

D: Yo lo que veo es que la escuela siempre está mirando lo que falta que los niños traigan de Jardín. Por ejemplo, muchas veces dicen: “no saben usar la tijera, no saben usar la plasticola. No saben usar un cuaderno”. Están muy enfocadas en eso las docentes. Pero ellas no han podido ver justamente todo el trabajo previo. Yo te diría que tendrían que salir con algunas herramientas, desde la alfabetización y demás, los números, las letras, los grafismos, conciencia fonológica. El trabajo con las vocales, el sonido de las palabras, la primera letra, reconocer algunas letras en imprenta, en cursiva, sí, todo eso. Y avances desde los números, desde el reconocimiento del número y del valor del número. Pero

junto con esos contenidos, las capacidades de autonomía y resolución de problemas. Que ellos puedan estar dispuestos a que se van a equivocar, les va a salir mal, pero lo pueden hacer. Porque si no tenés los nenes que se frustran mucho y les cuesta avanzar.

Pero bueno, muchas veces la realidad es otra. Ellos muchas veces no llegan con eso. Porque su camino, cuando iniciaron, estaba mucho más atrás. O sea, trabajamos mucho en el Jardín y ellas -las docentes de primaria- esperan recibir a un niño que ya tenga esto, como punto de partida. Y a veces, no. Y no es porque no lo hayamos trabajado. O sea, hay un avance en ese niño que ellas no vieron desde la sala de cuatro y cinco.