

Evaluación en el Nivel Inicial

Teresita Rey | Especializada en Educación Preescolar (IMS) y en Educación Especial, Trastornos Severos de Personalidad (IMS). Codirectora de *QUEHACER EDUCATIVO*.

Dilemas

La evaluación es uno de los temas profesionales que más preocupa a los docentes en la actualidad.

Desde el sistema educativo se proponen una y otra forma de evaluar conocimientos, desempeño, ubicando a los niños y niñas en lugares simbólicos según categorías predeterminadas por perfiles de egreso, logros alcanzados, para obedecer a criterios determinados por expertos que no siempre responden a los intereses educativos, y mucho menos a los intereses y necesidades de los alumnos.

Asistimos a un tiempo en el que la evaluación pareciera constituir el toque de calidad que caracteriza una propuesta educativa, que pretende que todos aprendan determinados contenidos a la misma vez, marcados por tiempos que generalmente no están adecuados a las trayectorias de enseñanza y de aprendizaje, desarrolladas por los docentes. Estas trayectorias se encuentran con barreras complejas, influidas por múltiples variables propias de la sociedad actual.

En todos los niveles de la trayectoria educativa formal, obligatoria, dispuesta por la Ley General de Educación, se determinan barreras que hay que sortear para continuar el camino. En este sentido encontramos un camino “normal” para los que logran saltar la barrera, y caminos secundarios para los que no lo logran. Y el problema de saltar o no saltar se ubica en los alumnos.

Analizando este tipo de planteo en el que lo importante reside en los resultados obtenidos, dejamos por el camino la consideración del desarrollo de cada persona y de cada grupo de pertenencia. Y a corto plazo, el problema se traslada a las comunidades, produciendo efectos perversos. ¿Por qué realizamos esta afirmación? Porque a través de esta lógica se consolidan los privilegios de los grupos sociales más favorecidos, y se excluye a los niños y niñas provenientes de medios sociales y culturales más modestos.

La evaluación planteada de esta forma genera resistencia en los docentes, por encontrarse ante un dilema ético.

Reconocemos la importancia que cobra una evaluación de logros generales del sistema educativo para la toma de decisiones políticas que favorezcan a todas las personas, en cuanto se busca implementar políticas educativas que contribuyan al derecho a la educación para todos a lo largo de toda la vida. Pero se hace imprescindible ponderar otras dimensiones. Es por ello que no analizaremos las pruebas de evaluación externas, sino las determinadas por los docentes como parte de su planificación.

En este momento del desarrollo del tema haremos alusión a la evaluación en Educación Inicial, considerando que forma parte del proceso de planificación de las actividades que conduzcan al desarrollo de los contenidos previstos en el *Programa de*

Educación Inicial y Primaria, orientados por el *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*, según las directivas que los cuerpos supervisores del CEIP hacen llegar a todos los maestros del área.

Independientemente de las evaluaciones que el sistema implementa, tales como la EIT (Evaluación Infantil Temprana) en los pasados años, o la que se encuentra vigente en el presente, desarrollada por la Facultad de Psicología (UdelaR), denominada INDI (Inventario de Desarrollo Infantil), cada docente toma la decisión de realizar la evaluación inicial del grupo a su cargo, la evaluación continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la evaluación final, en el marco de su planificación anual. Y a este proceso de evaluación es al que haremos referencia.

Para la toma de decisiones del docente acerca de qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar tal o cual contenido, en un tiempo y un lugar determinados, debemos valorar algunas situaciones que tienen una incidencia real en dichas decisiones.

Si realizamos un análisis situado, podemos destacar al menos tres tensiones que vuelven más complejo el desarrollo curricular de la tarea docente cotidiana.

- ▶ La Educación Inicial es obligatoria a partir de los cuatro años según lo dispuesto en la Ley General de Educación N° 18.437, y tendiente a la universalización a partir de los tres años el próximo año. Pero estas disposiciones no se materializan en la realidad. Un niño o una niña que no asiste a ninguno de los grados de Educación Inicial, ingresa a la Educación Primaria sin más requisito que tener seis años cumplidos al 30 de abril del año lectivo. Por tanto, la obligatoriedad no está garantizada.
- ▶ El *Programa de Educación Inicial y Primaria* es prescriptivo. Por ende, los docentes que reciben niños que ingresan a Educación Inicial en cualquiera de los grados, deben abordar los contenidos previstos para el grado, y esto resulta complejo cuando el niño no ha ingresado desde inicios del ciclo previsto en el programa. El docente debe prever el abordaje de los contenidos no abordados anteriormente, para dar continuidad y cumplimiento a lo allí prescrito. Independientemente del bagaje cultural con el que el niño o la niña ingresan al jardín de infantes o a la escuela, es propio de las prácticas de enseñanza diseñar secuencias que le den la posibilidad a cada uno de los pequeños de llegar a los conocimientos



disciplinares, sin ignorar que la inasistencia y las realidades ambientales de cada individualidad complican, en algunos casos, la puesta en marcha de esas prácticas de enseñanza.

- ▶ Existe un problema innegable que se evidencia a través del programa informático GURI (Gestión Unificada de Registros e Información) por el cual se registran las asistencias de los niños a la escuela o al jardín de infantes públicos. La tasa de inasistencias ronda el treinta por ciento (30%). Esto quiere decir que la mayoría de los niños y las niñas asisten al setenta por ciento (70%) de las clases dictadas. A este problema se suma el rezago escolar, definido como la intermitencia en la asistencia a los centros educativos. Los niños pequeños no concurren solos a la escuela o al jardín de infantes. Dependen de un adulto responsable que los lleve, y si esto no sucede, los niños no asisten.

Como en todo sistema educativo, uno de los principales problemas que enfrentamos es que los niños asistan, que asistan y permanezcan, y que asistan, permanezcan y aprendan.

Aprendizaje significativo

Pero en estos tiempos, ¿cuáles son los aprendizajes relevantes que habilitan, facilitan, hacen real el deseo natural de conocer y aprender que poseen los niños? Sin lugar a dudas, el conocimiento de sí mismo. Es una condición fundamental que daremos en llamar “proceso de humanización o aprendizaje de la condición humana”.

Tal vez parezca exagerado, o propio de otras comunidades. Pero desde la experiencia como maestra de aula y directora con muchos años de ejercicio se puede afirmar, sin lugar a dudas, que este proceso de humanización tardía que se da en los niños y niñas de nuestros tiempos tiene que ver con las características propias de la sociedad actual. En este sentido cobra relevancia la “liquidez” que plantea Bauman (2013); lo transitorio de los vínculos en las relaciones parentales y sociales, las relaciones laborales, la mutación permanente de los saberes. A partir de esto se construye un mundo inestable, donde las personas sobreviven y se adaptan a estas circunstancias de la mejor manera posible, sabiendo que la certeza mayor que pueden tener es precisamente lo efímero de cualquier cambio. La inestabilidad en el trabajo, la permanencia en un barrio determinado, en la institución educativa, no son ajenas a estas circunstancias.

Cada día se da más la situación, en todos los contextos sociales, de que niños y niñas llegan a nuestras instituciones sin haber adquirido hábitos y aprendizajes propios de etapas más tempranas: alimentarse solo, control de esfínteres, adquisición de la lengua oral y experiencias sociales propias de la convivencia en el seno de sus familias, sean cuales sean sus características. Las costumbres de nuestros tiempos determinan que los niños estén expuestos por largos períodos al uso de los recursos tecnológicos tales como teléfonos, *tablets*, computadoras, etc., a través de los cuales adquieren conocimientos valorados como muy relevantes en la sociedad actual, lo que determina una mirada sobre los niños y niñas, que no da cuenta de lo que los especialistas determinan como desarrollo integral saludable.

Esta discordancia en el desarrollo de las habilidades de los niños determina, en las familias de pertenencia, la idea de que el niño cuenta con las habilidades necesarias para compartir en un grupo de pares, donde el manejo de las habilidades sociales para insertarse a partir de intereses comunes y compartidos ya está instalado.

Comenzar la etapa inicial de escolarización lleva aparejadas una serie de confrontaciones con la

realidad que, en oportunidades, se torna compleja. Compartir estas primeras etapas junto a las familias es indispensable. En esto se fundamenta la necesidad de un proceso de iniciación en el mundo del jardín o de la escuela, que debe ser personal, adecuado en los tiempos, muy pensado desde las necesidades de los niños, con la mirada atenta de los docentes que calibran los tiempos y espacios, los vínculos y lo que van conociendo de todos y cada uno de los niños. El proceso de evaluación inicial que se lleva a cabo durante este período da cuenta del punto de partida.

Punto de partida que no puede obviar procesos anteriores, posibilidades, dificultades, potencialidades que se advierten y deben ser registradas como insumos para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas ulteriores. Esta primera evaluación debe ser registrada sistemáticamente y sin dejar lugar a la improvisación. Lo que no quiere decir que no se puedan incorporar relatorías personales que den cuenta de los procesos individuales.

¿Evaluar en Educación Inicial?

Andrés *et al.* (2003) formulan un planteo que desde nuestro punto de vista es muy interesante. A continuación transcribiremos un texto de la Introducción del libro, en el que se plantean conceptos que tomamos como referencia.

«La evaluación (...) no pretende excluir ni superar otras formas de evaluar, sino que las complementa. En algún aspecto las pone en cuestión, porque aporta visiones que hasta ahora se habían excluido de la práctica evaluativa. Si el juego es la actividad más importante de los niños, ¿por qué no hay que incluir aspectos lúdicos en la evaluación? Si reconocemos que los aspectos afectivos y sociales (la autoestima, la seguridad, la construcción común de los conocimientos...) son determinantes para la buena estructuración de la personalidad, ¿por qué se han de excluir de las evaluaciones? Si con frecuencia nuestros niños y jóvenes manifiestan desasosiego ante la falta de sentido de algunas cosas de las que hacen, ¿por qué no nos preocupamos de contemplar la evaluación como una pieza clave en la búsqueda de sentido de lo que hacemos en las clases? Si hemos comprendido que sólo podremos enfrentarnos a los nuevos problemas y retos de la sociedad contemporánea con buenas dosis de creatividad, ¿por qué no convertimos la evaluación en un reto creativo?» (Andrés *et al.*, 2003:10)

La búsqueda de darle un nuevo sentido a la evaluación en la etapa inicial, inevitablemente requiere el análisis del trayecto conceptual que los docentes hemos realizado con respecto al tema evaluación. Trascender el concepto de asignar valor nos conduce a profundizar en el análisis, y a comprender que evaluar permite “reconocer” lo conocido, generando un perfeccionamiento cognitivo y metacognitivo en la medida en que se ponen en cuestión los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una conjunción dialéctica. Pensar y comprender el proceso de evaluar, permite entender cómo se “sabe” y se logra conocer la mecánica del propio entendimiento. Porque el proceso de evaluar no es unidireccional. El aprendizaje pareciera ser la cuestión central, pero seguiríamos posicionados en el mismo lugar: ubicar el problema en los niños y niñas. Sin embargo, si la cuestión de la enseñanza también entra en juego nos permite hacernos cargo de la mecánica de nuestro propio entendimiento acerca de las cuestiones didácticas implicadas.

A partir del surgimiento de las teorías constructivistas se sostiene que el conocimiento ha de ser construido por los alumnos, en el sentido de poner en juego su propia identidad, saberes y haceres, reconociéndose como autores de su subjetividad. Esto permite que los educadores comprendamos la acción de evaluar *«como parte integrante del proceso de desarrollo del propio alumno, percibiéndolo como un sujeto evaluador y no solo como un objeto para ser evaluado»* (Sátiro, 2003:19).

El sentido de la evaluación en Educación Inicial

Asumir esta perspectiva como válida implica comprender la evaluación desde un punto de vista diferente. La evaluación pasa a formar parte de todo el proceso de aprendizaje, y no como un último paso en el proceso de desarrollo de una actividad, que aparece como aislado al final, desconectado de todo el desarrollo anterior, y como una herramienta de control de aprendizajes.

Lo fundamental en este análisis es cambiar la mirada, y hacernos cargo de que los docentes debemos estar implicados en cada decisión pedagógico-didáctica que asumimos a lo largo de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y significa nuestra propia autoevaluación como enseñantes.

Nuestras propuestas deben ser fundadas, reflexivas y producto del permanente proceso de estudio de profesionales del acto de educar. Por lo

antes expresado afirmamos que la evaluación tiene carácter formativo en un sentido bidimensional. La evaluación es parte de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje, que ofrecemos a nuestros niños y niñas. A su vez, nuestra permanente reflexión para tomar decisiones pedagógico-didácticas forma y transforma nuestras perspectivas, y nos ubica en un proceso continuo de metacognición al reflexionar permanentemente sobre nuestras prácticas, con propuestas fundamentadas en sólidos conocimientos didácticos y disciplinares, y no en la utilización de modelos preconcebidos, sin análisis que determinen las decisiones pedagógicas imprescindibles.

Para ello se torna imprescindible registrar sistemáticamente las evaluaciones que se realizan, documentando los avances de los alumnos. Este registro podrá ser diseñado por cada docente de acuerdo a la situación planificada. La creatividad no puede ser encasillada en un diseño único ni modélico, que coarte la libertad de cátedra que cada docente debe defender como parte de su profesionalismo.

Estos registros pensados, planificados y sistemáticos constituirán el punto de partida para el diseño de nuevas prácticas de enseñanza, con actividades que favorezcan los procesos de metacognición incipientes, retroalimentando y facilitando la resignificación de los conocimientos.

La propuesta de evaluación que debemos desarrollar la concebimos como *«una actividad política, cognitiva y afectiva, que necesita estar abierta a la convivencia y necesita saber generar la sensibilidad que debe permitir descubrir, entender y sopesar continuamente las paradojas y contradicciones de nuestro tiempo»* (*idem*, p. 20); y, de este modo, dar respuestas situadas a nuestros niños y sus familias, desde el punto de vista individual y colectivo, trascendiendo los dilemas que debemos superar y expresamos al principio de este trabajo.

Al hablar de evaluación formativa hacemos referencia al modelo evaluador que interviene a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El carácter formativo de la evaluación permite llevar adelante un proceso de recomposición de las actividades planificadas, de forma tal que se puede regular el aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas, y por supuesto de los docentes.

Desde nuestra perspectiva, la evaluación es un instrumento de análisis, de reflexión y de investigación. Formular, en Educación Inicial, propuestas situadas que en forma cabal den cuenta de los procesos que todos y cada uno de los niños realizan



para adquirir los conocimientos a enseñar, propuestas que permitan contemplar las características peculiares de la etapa del desarrollo del pensamiento en la que el niño se encuentra, es un proceso que requiere reflexión y estudio. Este proceso habilitará la construcción de propuestas que mejoren las prácticas educativas, atendiendo a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

Evaluar también es una forma de proyectar la actividad educativa. Especialmente porque valoramos la evaluación como parte del proceso de planificación. La evaluación no debe tener una finalidad en sí misma, ni ser un hecho especial y aislado, ni una actividad que culmina o sintetiza una etapa. La evaluación está integrada en todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que retroalimenta la propuesta que se desarrolla.

El proceso de evaluación debe estar al servicio de los niños y niñas para conocerse, y para que desde donde estén, puedan desarrollar sus capacidades. El propósito de la evaluación no es comparar los alumnos entre sí, sino ir transitando el camino de conocerse a sí mismos, situándose. De este modo, la evaluación transita el camino de la autoevaluación. Una actividad que sensibiliza al niño respecto a valores como la colaboración, la responsabilidad y la autonomía, que así exige el respeto a la diversidad.

Desde esta perspectiva, la evaluación sirve para reajustar y repensar en forma situada los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La labor educativa cobra un significado especial en tiempos en que se ponderan y priorizan las “evaluaciones de desarrollo”, minimizando o relativizando el valor de la intervención docente.

Una vez más afirmamos la importancia de la intervención docente en Educación Inicial, de manera reflexiva, situada y estudiada, que hace la diferencia. Pero es necesario trabajar en forma conjunta con los adultos referentes de cada niño o niña. Y, de este modo, dar a conocer la intencionalidad de nuestras propuestas y el valor que conllevan en sí mismas, sin por ello dejar de advertir que el proceso de desarrollo infantil no se detiene y que otras etapas estarán por llegar, con nuevos desafíos y oportunidades. Para ello es imprescindible que los niños y niñas asistan a la escuela o al jardín de infantes, asistan y permanezcan; asistan, permanezcan y aprendan. 

Referencias bibliográficas

ANDRÉS, Iñaki; DE CASTRO, Félix; DE PUIG, Irene; MOYA, Josep Lluís; SÁTIRO, Angélica (2003): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

BAUMAN, Zygmunt (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Ed. Paidós.

SÁTIRO, Angélica (2003): “Evaluación figuroanalógica. Una propuesta ética y creativa” (Cap. 1) en I. Andrés, F. de Castro, I. de Puig, J. L. Moya, A. Sático: *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

UCC/CCEPI. República Oriental del Uruguay (2014): *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. En línea: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf