

Educación inicial

El propósito de este libro es compartir con colegas del Nivel Inicial, tanto sea maestros como directoras, inspectoras y/o supervisoras, profesores de Institutos de formación docente, alumnos/as de las Carreras de Profesorados de Educación Inicial, algunas cuestiones que caracterizaron y caracterizan en la actualidad la problemática de la evaluación en el Nivel Inicial. Abordar esta problemática requiere analizar las tradiciones que están consolidadas en las ideas y en las prácticas de todos los actores que están comprometidos en el proceso de enseñanza y en consecuencia, en el de evaluación, e implica generar propuestas superadoras de dichas tradiciones, basadas en teorías que reformulen las prácticas e ideas arraigadas. Pensar en nuevos sentidos en las prácticas de evaluación implica no sólo revisar la teoría y las prácticas sino proponer espacios institucionales para la construcción de una mirada crítica, así como generar en los equipos condiciones de posibilidad que aseguren un trabajo comprometido y riguroso en el «colectivo institucional». Cuando la preocupación de los actores está centrada en lograr mejores enseñanzas, nunca están de más los debates pedagógicos y didácticos que ponen en el centro de la escena alguna problemática de interés. En este caso en particular, esperamos que este libro aporte para ese debate y que la problemática de la evaluación se transforme en objeto de estudio entre los especialistas del Nivel Inicial.

ISBN 978-950-808-631-0



9178950810863101

HomoSapiens
EDICIONES

Educación inicial



Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial

Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras

Elisa Spakowsky

HomoSapiens
EDICIONES

Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial

Desarrollo histórico, análisis crítico
y propuestas superadoras

Elisa Spakowsky

Spakowsky, Elisa

Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

192 p. : il. ; 22x15 cm. - (Educación Inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-631-0

1. Formación Docente. 2. Educación Inicial. I. Título
CDD 371.1

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

© 2011 · Homo Sapiens Ediciones

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-631-0

Esta tirada de 2000 libros se terminó de imprimir en febrero de 2011

en MCN Artes Gráficas S.R.L.

Mendoza 1851/53 | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

A Alicia Luccino de Bertoni, profesora, colega y amiga, quien me contagió su entusiasmo y compromiso por la problemática de la investigación educativa y por la práctica ética de la evaluación.

A Carmen Figueras, colega, amiga y hermana de corazón, porque con ella habíamos soñado escribir juntas este libro.

A mis nietos Antonella, Nicolás y Thiago, esperando que tengan la oportunidad de vivir experiencias escolares de evaluación que les permitan afirmar que vale la pena conectarse con el conocimiento.



PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15
Capítulo 1. Acerca de los aspectos constitutivos de la evaluación o la evaluación como objeto de estudio	17
• Los trasfondos paradigmáticos de la «investigación evaluativa»	28
• Los paradigmas sobre la evaluación	29
Capítulo 2. La evaluación en el Nivel Inicial en el marco de las tradiciones pedagógicas	33
• Los comienzos	34
• La Escuela Nueva tardía	39
• Irrupción del Tecnicismo	52
• Anexo	59
Capítulo 3. La Pedagogía crítica: cuando asoma la punta del iceberg	71
Capítulo 4. Las representaciones sociales sobre la evaluación en niños y docentes	85
• Acerca del concepto de «representación social»	85
• La concepción de infancia y la evaluación	88
• Concluyendo... ..	103
Capítulo 5. La evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje	107
• El inicio de la unidad didáctica: instancia de la evaluación diagnóstica	109
• El desarrollo de la unidad didáctica: instancia de evaluación formativa	110



• El cierre de la unidad didáctica: la instancia de la evaluación sumativa	112
• Tipos de evaluación	117
- La autoevaluación	118
- La coevaluación	123
- La heteroevaluación	124
- La metaevaluación	125
• Anexo	127
Capítulo 6. Los instrumentos de la evaluación	129
• La observación	131
• Las pruebas	136
• El diálogo e intercambio colectivo: la entrevista	139
• Producciones gráficas propias, individuales y/o colectivas	147
• Escala de actitud	150
• Anexo	156
Capítulo 7. El registro de la evaluación, la documentación pedagógica y la comunicación de la evaluación	157
• Formas de registro	157
• Documentación pedagógica	173
• Comunicación de la evaluación	174
• Anexo	176
BIBLIOGRAFÍA	185

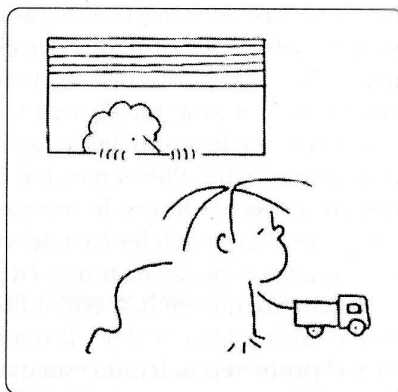
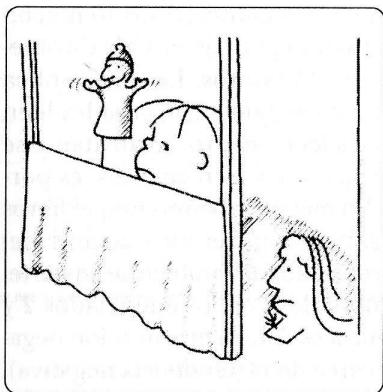
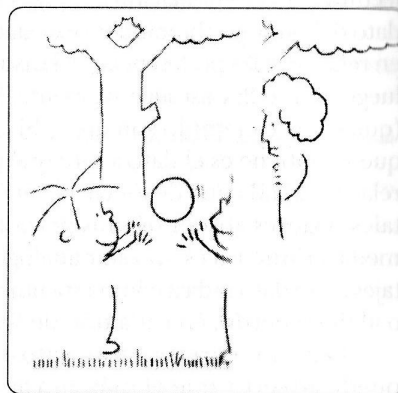
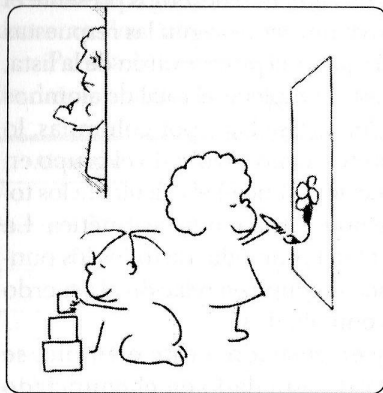
«Sabemos que la problemática de la evaluación es uno de los tantos núcleos duros en todos los niveles del Sistema Educativo que es necesario abordar con el fin de resignificarlos» dice la autora de este libro, Elisa Spakowsky, en el inicio del mismo; y continúa «pero consideramos que especialmente y sobre todo en el Nivel Inicial es necesario hacerlo ya que estas prácticas, generalmente, no se llevan a cabo de manera sistemática y planificada».

Escribir sobre un tema como la *evaluación* en el Nivel Inicial es realmente un gran desafío que muy pocas personas pueden abordar. Pero Elisa Spakowsky tiene una larga e impactante trayectoria en el «camino de reflexión, análisis y síntesis» sobre la temática de la evaluación en el Nivel, que plasma en este libro, desde el saber que sostiene tanto en relación con la investigación educativa como en relación con la inserción en las instituciones escolares concretas.

Elisa plasma estos saberes desde una fuerte riqueza teórica y práctica, sostenida en un marco ideológico claro y significativo, que se desarrolla en el libro encuadrado en la historia y el presente de la Educación Inicial.

Realmente conmueve la riqueza y sabiduría desde las cuales recorre la historia de nuestro Nivel, abordando las especificidades de la evaluación en cada etapa, integrando una mirada sensible y crítica al servicio de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. Impacta la riqueza y claridad desde las cuales se plasman en el recorrido del libro las diferentes etapas, las teorías y prácticas de las distintas épocas, las personalidades que marcaron las huellas de nuestro Nivel desde diversas miradas, a través de los libros, las acciones políticas, los documentos, las ideas...

«En la actualidad, la preocupación en relación a la evaluación es una realidad que exige tomar “al toro por las astas”», escribe la autora,



El registro de la evaluación, la documentación pedagógica y la comunicación de la evaluación

El presente capítulo abordará cuestiones que están íntimamente ligadas al proceso y a las prácticas pedagógicas de la evaluación. En primer lugar, referirse al registro de la evaluación implica llevar a cabo una tarea complementaria a la práctica misma de la evaluación. Registrar es dejar memoria de todos los aspectos relevantes sobre los que más adelante se apoya la interpretación que realiza el evaluador y en este sentido contar con todos los datos necesarios es poseer toda la información que permita llevar a cabo una síntesis orientada a obtener un estado de situación real acerca de un sujeto, de un grupo y/o de una situación.

La documentación pedagógica es, a su vez, una manera de reflexionar sobre las acciones que desarrollan los niños/as, los grupos. Es decir, una forma de registrar los sentidos de las acciones para luego comprenderlos y, de este modo, planificar intervenciones que permitan mejorar la tarea de docentes y alumnos. Finalmente, referirse a la comunicación de la evaluación es referirse a la etapa que permite dar testimonio, dar cuenta a otros de la tarea realizada sobre la enseñanza y los aprendizajes o no, de la evaluación de procesos y de sus resultados.

Formas de registro

Registros anecdóticos o de incidentes críticos

El registro anecdótico es un tipo de registro orientado a dejar plasmado en notas breves situaciones que son entendidas por el evaluador

como sustantivas y/o significativas y que dan cuenta respecto los alcances o aquellas nuevas cuestiones que son necesarias de destacar en el proceso de aprendizaje del evaluado. También son relatos descriptivos de episodios críticos significativos vinculados a algún aspecto de la conducta del sujeto observado. Tanto unas como otras son informaciones que forman parte del proceso de evaluación y que contribuyen al banco de datos obtenido de diferentes fuentes que el evaluador obtiene finalizado un determinado período de tiempo pedagógico. Las mismas sirven a la interpretación de cambios o no en los aprendizajes y a la valoración de los objetivos de enseñanza y las propuestas del docente.

La observación episódica y/o sistemática es el instrumento que permite al evaluador registrar, durante la observación, situaciones significativas que denoten una diferencia respecto a la situación inicial. Con el fin de guardar memoria de dicha situación, el evaluador registra el contenido de ese acontecimiento particular anotando en forma sucinta lo acontecido. Para ello, tiene que haber pensado previamente dónde hacerlo, qué portador de texto utilizar. Una manera posible es contar para dicho registro, con un fichero y fichas nominalizadas. Es importante registrar el día y mes de la notación, ya que este dato permitirá sistematizar e interpretar las notas realizadas en un período determinado de tiempo. El registro anecdótico puede ser producto de una situación no planificada (observación episódica) o de una planificada (observación sistemática). La idea básica es anotar lo que se ve y/o se oye, sin hacer ningún enunciado interpretativo sobre lo que se piensa o se siente de lo observado.

Como en otras oportunidades, consideramos que ofrecer un ejemplo es una manera posible de contribuir a la comprensión de lo explicado. Supongamos que la docente de sala de tres años tiene como propósito *apreciar la forma en que los niños/as de su sala se están integrando como grupo* y, en este sentido, decide observarlos en forma sistemática durante el juego en el patio. Esta es una observación sistemática, planificada, el docente tomará decisiones respecto a las categorías e indicadores que orientarán la observación en este momento en particular. Como la docente decide que esta es una observación dirigida al grupo en general, lleva al patio, durante el momento de juego, el fichero con todas las fichas de los alumnos.

Las categorías que orientarán la observación en este caso son:

- modos de relacionarse entre los niños/as;
- tipos de relaciones establecidas;
- tiempo de contacto con el/los otros.

Los indicadores son:

- grado de acercamiento de los niños entre sí;
- invitación a compartir el juegos;
- compartir con otros juegos y juguetes;
- establecimiento de diálogos y contenido del diálogo;
- capacidad de escucha.

Ejemplo de registros anecdóticos en ficha nominalizada



NOMBRE: Celeste Acuña.

EDAD: 3 años.

SALA: 1ª sección. Turno Mañana.

30/03 Celeste por primera vez entra a la sala sin la compañía de su mamá. No llora cuando la despide. Permanece en el Jardir el horario completo.

15/04 Durante el juego en el sector de dramatizaciones, Celeste comparte juegos y juguetes. Organiza juegos con Mariana, Nicolás y dialoga sobre el contenido del mismo. Los tres representan escenas familiares: cocinan, planchan, acunan a los muñecos. Celeste se relaciona solamente con Mariana y Nicolás: Comparte los mismos espacios de juego, los mismos juegos, juguetes. Ambos son también sus compañeros durante el desayuno y en los juegos en el patio.

26/04 Durante del juego en el patio, la mayoría del tiempo Celeste juega en el arenero con Mariana y Nicolás. Si bien aceptan compartir el juego con arena y los juguetes: baldes, pala, rastrillos, con otros niños/as, no dialoga con ellos. Sólo habla con Mariana y Nicolás. Los incluye en todas sus propuestas de juego. Con los demás niños, sólo comparte el espacio del arenero y los juguetes, pero no entabla ningún diálogo.

Podemos advertir que la primera nota es producto de un observación esporádica que la docente decide hacer dada la importancia del acontecimiento observado ese día en particular. Sin embargo, la segunda

y tercera anotación es producto de una observación sistemática que la docente planifica en particular y focaliza en Celeste como una de las protagonistas.

Ejemplo de registro de un incidente crítico

NOMBRE: Mariana Ramírez.

EDAD: 3 años.

SALA: 1ª sección. Turno mañana.

17/03 (En la puerta de la sala después de compartir el saludo inicial) Mariana no quiere ingresar a la sala sin su mamá. Lloro, se tira al piso, grita y pateo todo lo que tiene cerca. Su mamá se pone muy nerviosa, la reta y amenaza. Mariana llora cada vez más y se abraza a las piernas de la mamá. Cuando me acerco para tomarla de la mano, me rechaza. Decido que siga el proceso de integración en la sala junto a su mamá.

23/03 Mariana no acepta que sus compañeros la miren, le hablen o la toquen cuando hacen la fila a la entrada. Como respuesta, pega o pellizca a sus compañeros.

Historias de vida

La historia de vida es una forma de registro de que permite obtener un retrato de los hechos que realizan los niños/as, posibilitando así cierta caracterización de los mismos. La historia de vida busca captar los hechos y situaciones más representativas en la vida diaria de una persona, más allá del ámbito escolar. Los objetivos que justifican a las historias de vida según Ruiz (1989) son:

- *Captar la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en el espacio:* desde el nacimiento al momento presente, el lugar que la persona ocupa en la red familiar, sus preferencias personales como: juegos y juguetes, actividades en general, etc. La relación con el mundo circundante familiar y con sus pares.

- *Captar las regularidades y los cambios:* se intenta mostrar qué actitudes frente a determinadas situaciones de vida —juego, alimentación, sueño, diversiones, etc.— se mantienen regulares y cuáles no.
- *Captar la visión que mantiene quien narra sobre la niña/o:* es la posibilidad de reflexionar sobre el tipo de relación que se tiene con el niño/a, ya que estas visiones tienen las representaciones que el narrador posee sobre la persona en cuestión. Es muy probable que no escriban las mismas cosas si el que narra es un padre, una madre, una abuela/o o un hermano/a.

Las historias de vida pueden ser narradas por los padres (padre y/o madre) o por algún otro familiar que conozca en profundidad al niño/a. Quien se valga de las historias de vida para conocer con mayor profundidad a sus alumnos tiene que tener en cuenta la posibilidad de que quien narra no siempre manifiesta con total objetividad su relato. Ya que el mismo estará atravesado por la subjetividad, el afecto y los conflictos que conforman la relación. Para interpretarlas es importante tener en cuenta el contexto social, cultural y familiar en el cual se elabora dicha historia.

El propósito es construir una historia narrada en forma escrita u oral. Es necesario considerar la posibilidad de que haya adultos (padres y/o familiares) que no saben escribir o que no se animan a hacerlo cuando el escrito va a ser leído por alguien instruido (docente). En el caso en que se advierta cierta resistencia a escribir, es conveniente grabar el relato en alguna entrevista que se le haga a la persona que se comprometa con la narración. Siempre es importante explicar el sentido y el significado que la historia tiene para los docentes y para la construcción del vínculo escolar.

Para construir una historia de vida es necesario contar con algunas indicaciones en relación al contenido de la narración. Dichas indicaciones no tienen que influir sobre lo que se espera que se diga sobre alguien, sino que tienen que ser indicaciones que elabora y profunde el docente sobre aquellas cuestiones que los narradores no pueden dejar de considerar en la narración. Las historias de vida en algunos casos se construyen como historias biográficas, es decir como el relato de una secuencia de datos relacionados a la historia de una persona que se narran en forma cronológica. No por ello las historias de vida tienen que estar escritas necesariamente al modo de biografías, ya que más que las etapas en que se producen las situaciones lo que importa es

cómo vive, cómo se relaciona con la realidad y qué características tiene la persona sobre la que se escribe. Estos datos, que son producto de la vida en el ámbito familiar y social de pertenencia, suman información para comprender a la persona de manera integral, en contexto, y en consecuencia, interpretar, probablemente de mejor manera, su conducta en el ámbito escolar.⁴²

Listas de control⁴³

Las listas de control son instrumentos que permiten registrar en forma rápida y sintética algunos aspectos que se seleccionan especialmente para ser observados en una determinada actividad y con un determinado grupo de alumnos. Recordemos que la observación, cuando es sistemática, requiere ser planificada. En este sentido, De Ketele (1984) dice: «la observación es 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». Esto indica que antes de observar es necesario elaborar la lista de control, ya que los ítems seleccionados tienen que estar en consonancia con el objetivo de la observación porque dicha observación se focaliza en cuestiones que en particular la docente en ese momento se propuso evaluar. El hecho de afirmar que las listas de control permiten registrar sintéticamente no implica que por ello dejen de ser construcciones planificadas y pensadas *a priori* a la situación de evaluación, y es necesario que el registro sea claro para poder convertirse en fuente de información.

La idea es que en este caso, como en otros ya explicados, se trabaje con grupos reducidos, de no más de cinco o seis alumnos/as. Observar un grupo pequeño permite mayor concentración de la observación y mayor tiempo de observación a cada uno de los integrantes.

42. En el Anexo del presente capítulo presentaremos historias de vida escritas por padres sobre sus hijos.

43. La palabra «control» no está expresada negativamente, ya que entendemos que todo proceso de enseñanza requiere de un seguimiento sistemático con el propósito de poder apreciar de qué manera se llevan a cabo los aprendizajes o si existen dificultades en este proceso, comprender cuáles son. En este caso, el control está al servicio de apreciar un proceso y no de determinar lo que aún no se logró y sancionar en consecuencia.

Ejemplo de una lista de control

La siguiente lista de control se elabora con el fin de consignar lo observado en situaciones de juego en sectores de un grupo de niños/as que realizan juegos de construcciones. La docente selecciona en cada oportunidad un grupo de niños/as en particular durante el juego en sectores y les pide que organicen un proyecto de juego con todos los materiales existentes en el sector de construcciones.⁴⁴ De hecho, para obtener un panorama total del grupo se requieren varias observaciones de juego en el sector de construcciones con diferentes niños/as hasta completar el listado de todo el grupo.

Nombre de los integrantes del grupo	Grado de participación en la planificación del proyecto	Grado de escucha y de respeto por la opinión del otro/s	Modos de participación en la situación de juego	Actitud en relación al uso de los materiales y espacios de juego	Modo de establecer relaciones vinculares con los demás integrantes del grupo
Nicolás	Activa. Propone ideas. Comprometido.	Le cuesta escuchar.	Organiza, propone, decide.	Creativo, colaborador, organizador.	Cooperativo, solidario, afectivo.
Thiago					
Antonella					
Tomás					
Mateo					
Camila					

En esta lista de control, podemos observar en las columnas, por un lado, los nombres de los integrantes del grupo que jugará en el sector de construcciones, y por otro, las categorías elegidas para la observación de cada uno en el juego de construcciones. En este sentido, la observación centrará su foco en dichas categorías y, en cada caso, la docente expresará sintéticamente, con algún término significativo, el resultado de la observación en las celdas correspondientes. Como ya explicamos en relación a la interpretación de la escala de actitud, en

44. En este caso en particular, a diferencia de otros momentos de observación, la docente decide designar a los integrantes del grupo.

este caso también se pueden leer las celdas de las columnas o las de las hileras. En ambos casos, obtenemos diferentes datos.

Por ejemplo, observando en particular a Nicolás en el momento de la planificación del proyecto, podrá determinar según cómo participó en este momento, si su grado de participación es comprometido, indiferente, conciliador, o comprometido y conciliador, o boicoteador. ¿Qué indicadores del desempeño de Nicolás permiten determinar esto? Los indicadores, los observables. Es comprometido cuando participa activamente, opina, sugiere y/o propone. Es comprometido y conciliador cuando actúa como mediador entre dos propuestas diferentes, intentando conciliarlas. Es indiferente cuando se mantiene ausente, no opina, no propone, no sugiere. Es boicoteador cuando se opone a todas las sugerencias y/o propuestas de juego. De este modo, se procede con cada uno de los integrantes del grupo.

Sin embargo, si hacemos una lectura de las celdas de las filas la información obtenida corresponde a la actuación de cada alumno/a en relación a las categorías seleccionadas en ese día en particular. Estos datos más todos los otros recogidos en un determinado período particular de tiempo son parte de la información que se posee sobre cada alumno en relación a los diferentes campos de conocimiento curricular establecidos en la organización de los contenidos de enseñanza. Dichos datos e informaciones son la condición de posibilidad de la elaboración de un informe de evaluación que exprese toda esa información una vez que ha sido procesada e interpretada. La emisión de juicios de valor requiere de varias instancias de observación sistemática y esporádica y de varios registros, sean éstos listas de control, registros anecdóticos u otros semejantes.

Registro de casos

El registro de casos es una forma de anotación que implica describir en forma narrativa y descriptiva alguna situación, acontecimiento o suceso de interés, elegido y seleccionado particularmente. En coincidencia con lo que expresa Becker (1969), el estudio de casos permite «abordar sus propósitos desde una doble perspectiva: llegar a un entendimiento comprensivo de los grupos objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas sobre las regularidades en la estructura y en el proceso social». En este sentido, observar y registrar determinados casos seleccionados con propósitos previamente establecidos permite extraer conclusiones, generar ciertas hipótesis y producir algunas

conceptualizaciones teóricas en particular. Los casos se abordan de manera particularista, heurística y descriptiva.

El registro de casos se realiza a través de la observación y el registro naturalístico, es decir, a través de describir en forma exhaustiva literal lo que acontece en un determinado espacio y tiempo particular. Por ejemplo:

8.00 hs. Los niños entran al Jardín acompañados de sus padres (madre y/o padre, y ambos). Se van acomodando frente a las diferentes maestras orientadoras y maestras residentes en el SUA. La maestra orientadora es la que primero recibe a los niños con un beso y algún comentario en particular y los ubica en el tren. También saluda a los padres. Cuando están ubicados comienza el saludo general, pero este no se inicia ya que la maestra reiteradamente intenta que los niños hagan silencio y se paren derechos uno detrás del otro. Para ello canta: «Me paro derecho como un vigilante y muevo la cabeza del nene de adelante». «La lechuza, la lechuza, hace shh, (onomatopeya de silencio) hace shhhhh, como la lechuza hago shh, hago shh.»

8.15 hs. Entran a la sala y la maestra orientadora dice: «¿Quién va a pasar primero hoy? A ver hoy van a pasar las bombachas, luego los calzoncillos». Los niños ríen, pasan primero las niñas, luego los varones. Algunos papás que esperan para dejar a los niños que llegaron más tarde festejan la decisión. Los niños, a medida que entran, cuelgan sus pertenencias y se van ubicando en el lugar destinado al intercambio. Lo hacen sin recibir ninguna indicación de la maestra en especial.

La maestra, luego de despedir a los papás, se integra a la ronda y se sienta junto a los niños en el suelo y dice: «¿Tienen gana de contar algo?».

Al.: ¡Seño, yo mañana comí asado!

MO: Ayer, porque mañana todavía no llegó, fue ayer. Cuándo anoche?

Al: No sé.

MO: Bueno, pero ¿ayudaste también a prepararlo o sólo comiste?

Al: Ayudé a mi papá a hacer el fuego, pero no toco los fósforos.

MO: Me parece muy bien, hay que ayudar pero con cuidado. Y ¿por qué no les contás a tus amigos cómo se prepara el fuego?

Al: Con papel, ramitas y el papá lo prende. Después se le echa el carbón.

MO: *Muy bien, y ¿cómo se hace el asado?*
Al (otro): *Yo sé, señorita. Se pone el chorizo, la morcilla y la carne. La mamá y las hermanas hacen la ensalada. Mi primo y yo comemos la morcilla con pancito cuando todavía no está caliente.*

MO: *¡Ah! Comen la morcilla sin cocinar.*

Al: *No sé, creo que cocinada.*

«*Seño yo una vez me quemé*», dice Florencia.

MO: *es verdad, saben chicos que Florencia, cuando era chiquita, era muy movediza y sin querer, cuando la mamá estaba tomando mate, Florencia tiró el termo de la mesa, que se cayó, y cuando se cayó se rompió y el agua caliente le quemó a Florencia las piernitas. ¿Vos te acordás, Florencia?*

Florencia: *Sí, mi mamá me contó.*

MO: *Muy bien y ¿qué ensaladas les gustan?*

Al: *Lechuga y tomate.*

Al: *A mí me gusta de papa y huevo.*

MO: *¡Qué rico! Bueno, yo voy a cerrar los ojos y cuando los abro quiero ver una ronda bien redonda para jugar. A ver, voy a contar hasta tres, ¡a la una, a las dos y a las tres! ¿Abro?*

La idea en este caso no es emitir juicios de valor sobre el contenido del registro sino mostrar qué se entiende por registro naturalístico. Una vez realizado el registro, se procede al análisis del mismo. La interpretación que se realiza *a posteriori* del análisis se hace a través de la teoría. El objetivo es generar hipótesis sobre la realidad observada y propiciar nuevas conceptualizaciones teóricas. En este sentido, el análisis es proactivo ya que está dirigido a mejorar las intervenciones pedagógicas.

En la anotación del registro de casos, pueden colaborar la preceptora y/o el personal directivo. El registro también puede ser filmico para luego analizar lo filmado. Esta forma de registro forma parte de la documentación pedagógica, concepto que desarrollaremos más adelante, con mayor precisión.

El registro de diferentes casos en relación a las mismas acciones desarrolladas por diferentes docentes puede ser una manera interesante de analizar la forma en que en cada caso se aborda dicha situación en particular. El análisis comparativo permite arribar a conclusiones que pongan en perspectiva, en los casos analizados, las regularidades y diferencias observadas y, en función de las mismas, arribar a conclusiones y generar nuevas hipótesis.

Registros narrativos e Informe final⁴⁵

El registro narrativo da cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos en diferentes áreas del conocimiento y en distintos momentos del proceso de evaluación (formativa, sumativa). El registro narrativo es, junto a los otros modos de registro utilizados, una estrategia que contribuye a la escritura del informe final.

Para la construcción del informe (evaluativo) final, es necesario, primero, establecer acuerdos institucionales, y determinar de manera explícita sobre qué parámetros estará elaborado. Es fundamental que los acuerdos sean el producto de discusiones epistemológicas en relación a la evaluación tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, debe discutirse también sobre la manera de llevar a cabo la evaluación como instancia de indagación de los procesos que van realizando los alumnos/as y de las condiciones que facilitan u obstaculizan sus desempeños. El contenido del informe tiene que dar cuenta del estado de situación de cada alumno en el período que abarca su construcción.

Los informes finales son síntesis aproximadas y detalladas de situaciones particulares. Entendemos, en consonancia con Hadj (1992), que «evaluar es poner en el centro el sentido de lo que se ha hecho. Es hacer emerger lo cualitativo de lo cuantitativo. Es interpretar, es decir, es construir en el curso de las operaciones de evaluación un referente que (...) es producto del proceso completo de evaluación». Si bien, como dijimos antes, los datos cuantitativos son necesarios, no son suficientes. A su vez, el registro narrativo acentúa las características cualitativas de la evaluación sin dejar de reconocer la importancia de los datos cuantitativos que se traducirán en informaciones cualitativas cuando estas, *aposteriori* del análisis, se han interpretado y sirven de base para la elaboración del informe final.

Como producto de los acuerdos institucionales, se establece además la cantidad de informes que se realizarán en un período lectivo. Generalmente, y lo más usual, es que se elaboren tres informes al año. El primero tiene por objetivo comunicar cómo se llevó a cabo en cada alumno el proceso de integración al grupo, a la institución y todos los aprendizajes que en este sentido se pusieron en juego. Para ello, el maestro irá registrando narrativamente todos los acontecimientos que considere relevantes y significativos sobre cada alumno/a. Generalmente, este informe se confecciona cumplido el período de inicio. El segundo

45. También denominado «Informe evaluativo final».

informe abarca el lapso de tiempo que coincide habitualmente con el receso invernal y se extiende entre la finalización del período de inicio y la terminación del primer cuatrimestre del año. El tercero comprende el período que se extiende desde la mitad de año a fin de año. En todos los casos, el informe tiene que ser exhaustivo, es decir, tiene que comunicar de forma interpretativa la integralidad de situaciones que evidencian las apreciaciones que el docente ha sistematizado e interpretado respecto a los procesos de aprendizaje y sus resultados en cada alumno/a. Dichas informaciones fueron registradas en los registros narrativos, en la documentación pedagógica, en las listas de control, etc.

Otra cuestión a tener en cuenta en relación a los informes producto de los registros narrativos es si los mismos son socializados a los padres o son de uso exclusivo de la institución y los docentes. Este es un punto de discusión que tiene que darse también a nivel institucional, ya que si se opta por el hecho de que los padres accedan a dichos informes, el docente tiene que reparar especialmente en cómo comunica el contenido de su interpretación. La comunicación tiene que ser clara, sencilla, para ser comprendida por todos por igual. El hecho de que sea clara y sencilla no implica banalizar el contenido de lo que se informa. En este sentido, consideramos importante que los docentes puedan argumentar la elección de la toma de decisiones en relación a la comunicación de la evaluación y que dicha elección sea el producto de la reflexión y el real convencimiento por parte del grupo docente. La comunicación a las familias puede hacerse de diferentes maneras, por ejemplo, a través de la documentación pedagógica, como veremos más adelante. Cabe aclarar también que es necesario que se tome postura institucional y no que cada docente tome la suya en particular. Dichas decisiones tienen que comprometer al colectivo docente e institucional.⁴⁶

El informe (evaluativo) final puede constituirse en una tarea colectiva, es decir, pueden intervenir los diferentes adultos que tienen a su cargo la enseñanza y educación de los niños/as. Es deseable que en el mismo figuren las valoraciones realizadas por los profesores de educación artística, de educación física, los preceptores, etc. La multiplicidad de voces construirá el sentido del desempeño del alumno/a en relación a diferentes aspectos que se fueron evaluando durante un determinado proceso y período de tiempo. En este sentido, el aporte de cada uno permite crear un entramado de valoraciones y fundamentos que da cuenta por un lado del desempeño del niño/a en el ámbito escolar y, por otro,

46. En el Anexo del presente capítulo el lector encontrará un ejemplo de registro narrativo y de un informe final.

del compromiso asumido por los diferentes docentes de la institución educativa. No podemos desconocer la importancia que adquiere dicho informe final a la hora de pensar y propiciar la articulación entre ciclos y/o entre niveles.

Portfolios⁴⁷

La evaluación centrada en la elección de las producciones de los alumnos/as por los propios autores integra lo que se denomina en la lengua castellana «portafolios». La selección de los trabajos se hace en función del propio saber y entender de cada alumno/a quien elige una serie de trabajos que considera representativos del tema o reporte que se está trabajando. El ejemplo que se muestra más abajo pertenece a una alumna que elige sus producciones en el marco del trabajo de la unidad didáctica «El museo de transporte».

Autores como Lyons (1999), Shaklee (1999), Shulman (1999) plantean que los portfolios se inician con la búsqueda de otras estrategias para evaluar procesos y resultados que permitan captar la complejidad de los aprendizajes. Son formas de evaluación que favorecen a una amplia descripción del aprendizaje de los niños, estableciendo una conexión entre el proceso y el producto. El proceso de reflexión como parte de su elaboración es central, ya que contribuye a poner en valor lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender. La orientación del docente en este proceso de reflexión también facilita que los niños/as reconstruyan el trayecto recorrido, recuperen información sobre el aprendizaje, e identifiquen los aspectos relevantes y los que habría que ajustar. Un portfolio es una colección de trabajos de los alumnos y sus reflexiones sobre ellos. La recolección de trabajos es deliberada, sistemática y organizada (Danielson y Abrutyn, 1999).

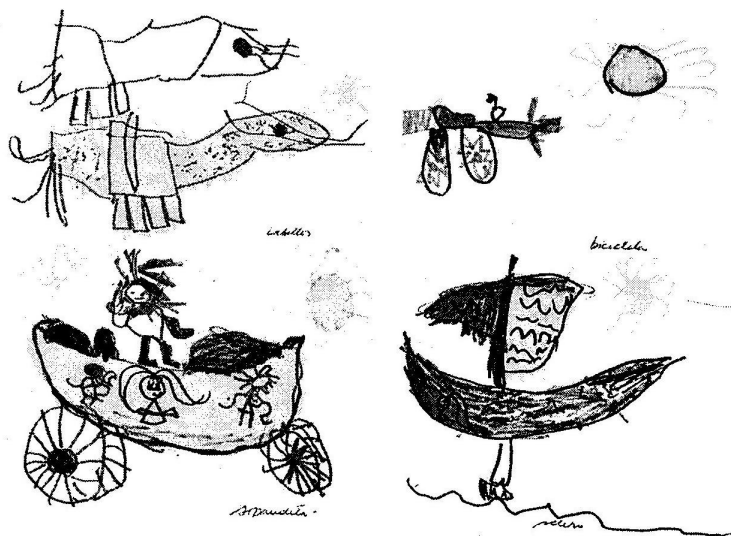
El sentido de la selección no termina en la elección en sí misma, sino que cobra significado cuando las alumnos/as clasifican y/o recopilan las diferentes producciones y pueden explicar las razones de la colección. La idea es que los alumnos/as identifiquen los cambios y/o mejoras que consideran tienen las producciones seleccionadas, pero que también puedan decir qué características pueden señalar como las que se diferencian de otros trabajos realizados por ellos/as o de los trabajos de otros alumnos/as. El valor del portfolio está dado en el

47. Los ejemplos de portfolios que se presentan pertenecen al trabajo de Claudia Turri (2001).

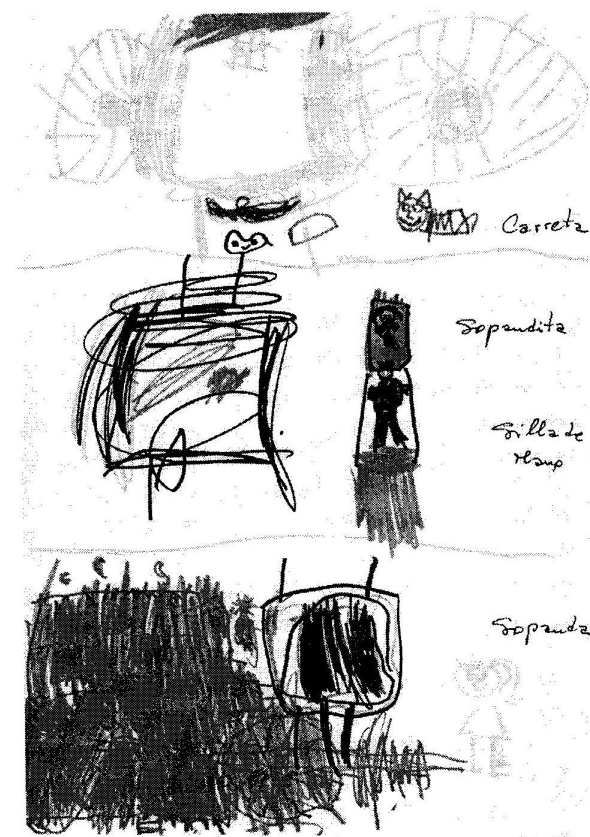
hecho de que invita a la autoevaluación y a la posibilidad de comprender los cambios en los propios aprendizajes.

Para finalizar, y en consonancia con lo que plantea Claudia Turri, diremos que:

«la propuesta metodológica de los portafolios, conforma un diseño que complementa los instrumentos tradicionalmente implementados en el Nivel Inicial. Al maestro le permite reconstruir el camino recorrido por el niño para aprender y usar esta información como sostén y ayuda, al niño le facilita pensar sobre su propio aprendizaje y lo compromete en forma activa en la evaluación de sus trabajos. En la investigación que realizamos, los resultados obtenidos con la aplicación de los portafolios mostraron que su uso facilita la sistematización de la evaluación, amplía la descripción del proceso que realizan los niños al aprender, y muestra positivamente las diferencias individuales» (Claudia Turri, 2001).



- Observamos. Dibujo: La locomotora «La Porteña», el tranvía tirado por caballos y el avión «Plus Ultra». Escribo los nombres como puedo.



- Dibujo Los medios de transporte de la época colonial que vimos en el museo.

- ☞ La selección de producciones fue realizada por una alumna en el marco de las actividades de la unidad didáctica «El museo de transporte».

Legajo del alumno

El legajo del alumno es una conjunción de documentación que da cuenta de una trayectoria escolar particular. El mismo está constituido por una ficha inicial, por los registros narrativos realizados en un año lectivo y por otros elementos que la institución educativa considere relevante para aportar conocimiento a esa trayectoria particular. Esos otros elementos pueden ser producciones gráficas que el propio niño/a y/o el docente hayan elegido como representativas, historias de vida escrita por padres y/u otros familiares.

La ficha inicial resume informaciones vinculadas a diferentes dimensiones que permiten obtener una semblanza del niño/a y su contexto de pertenencia. Conocer los aspectos particulares de cada alumno/a es imprescindible, pero también lo es conocer el grupo familiar y social de pertenencia, del mismo modo que los aspectos más relevantes que caracterizan la cultura de crianza de cada uno. Toda esta información contribuye a caracterizar la identidad de cada alumno/a.

Es conveniente que las instituciones educativas puedan generar espacios de discusión y de reflexión en relación a cuáles serán las documentaciones y demás registros que conformarán los legajos así como establecer acuerdos en relación a los sentidos de los mismos. Las discusiones y reflexiones tienen que permitir también preguntarse sobre el sentido de la información que se requiere a los padres por ejemplo cuando se los convoca a completar la ficha inicial. La idea es que el legajo de los alumnos/as sea una carta de presentación del niño/a y que lo acompañe durante toda su escolaridad, durante toda su trayectoria escolar. Por esta razón, es importante abordar institucionalmente su sentido y significado y tener consciencia plena respecto a las huellas que su contenido puede dejar en las apreciaciones sobre los niños/as.

En una misma institución, se espera que el mismo tenga una continuidad de un año lectivo a otro y es deseable que toda la información que en el mismo se refleja sea el punto de partida, aunque no el único, para el conocimiento que el docente elabora sobre el niño/a y su contexto. No obstante, el docente tiene que profundizar ese conocimiento a partir de su propio proceso de indagación.

Dicha documentación se espera acompañe a los alumnos/as en su pasaje de un ciclo a otro o de un Nivel a otro, es decir, del Jardín Maternal al Jardín de Infantes y del Nivel Inicial a la Educación Primaria y Secundaria Básica más tarde, pensando sobre todo en la manera más adecuada de fortalecer en el Sistema Educativo la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos/as inscriptos/as en los procesos de articulación entre un ciclo y otro o entre un Nivel y otro. Hoy ya no podemos desconocer que el niño/a y su familia son lo mismo, aunque en cada ciclo o Nivel adquieran, tanto él/ella como su contexto de pertenencia, características diferentes y particulares. A medida que los niños/as vayan creciendo en edad y se pregunten: ¿qué dicen de mí en la escuela?, sería deseable que lean el contenido del legajo y puedan reconocerse en las diferentes voces como si se miraran en un espejo.

Documentación pedagógica

«La documentación pedagógica es un proceso de reflexión entre los educadores sobre los registros de las acciones, las palabras, las ideas de los niños (registros narrativos, registros textuales de sus palabras, fotografías, dibujos de los niños)» (Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires, 2008).⁴⁸

¿Cuál es el sentido de la documentación pedagógica? Entendemos que la misma permite a los docentes seleccionar información que luego será analizada, reflexionada e interpretada con el sentido de producir cambios y mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cuando la documentación pedagógica pasa a ser una tarea habitual tanto entre los docentes como entre los niños/as, se transforma en una herramienta más que contribuye a la toma de decisiones y al mejoramiento de la tarea educativa.

Es importante que la documentación pedagógica tome estado público, ya que al ser una acción compartida permite que los diferentes actores institucionales intervengan en los procesos de comunicación, reflexión e interpretación. Como herramienta de reflexión compartida, la documentación pedagógica devela el estado de situación analizado. En este sentido, si se están documentando, por ejemplo, a través de una filmación, las actividades desarrolladas en las que intervienen los niños/as durante una experiencia directa, *a posteriori* de la visita, la docente vuelve sobre lo filmado y se analizan las distintas situaciones producidas. Esta documentación habilita, por un lado, la posibilidad de que los niños/as vuelvan sobre los dichos que expresaron en ese momento en particular y puedan apreciar sus desempeños y reflexionar sobre los mismos a distancia de los mismos, pero por otro permite que la propia docente se autoevalúe y se pregunte si su actuación permitió a los niños/as generar buenas preguntas, así como valorar su propia actuación y/o pensar en propuestas de intervención alternativas para mejorar los procesos de enseñanza.

La documentación pedagógica de las actividades educativas desarrolladas en un determinado período de tiempo y/o a propósito del desarrollo de una unidad didáctica o un proyecto de sala, puede contribuir a socializar dichas experiencias a los padres. Durante esta socialización los padres podrán apreciar y valorar los cambios producidos en sus hijos

48. Para ampliar sobre el contenido del presente punto, consultar el Diseño Curricular de referencia.

y conocer la manera en que la institución educativa asume el compromiso de enseñar. La filmación puede estar acompañada de fotos sobre los diferentes momentos de trabajos de los alumnos seleccionados en portafolios sobre la temática planteada, etc. La idea es evocar y dar a conocer, junto a los niños, algunas actividades en especial.

También es interesante documentar a través de la filmación (dado que este es el recurso más completo) diferentes momentos del día: música, educación física, expresión corporal, patio, etc., para luego analizar crítica y reflexivamente entre la docente, los profesores especiales, las preceptoras y todos los adultos que estén involucrado en los procesos de enseñanza. En este caso, la documentación está también al servicio de la evaluación de los alumnos y de todos los docentes involucrados. Cuando esta práctica se transforma en algo cotidiano, deja de lado toda la carga fantasmagórica que este tipo de ejercicios tiene especialmente entre los adultos. El trabajo cotidiano constituido de esta manera facilita a los alumnos la formación del juicio crítico y la posibilidad de propiciar la metacognición como proceso de reflexión sobre el modo de apropiación de los conocimientos.

Comunicación de la evaluación

La comunicación de la evaluación es la instancia que implica compartir las valoraciones acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos/as así como aquellas situaciones que necesitan ser revisadas y/o mejoradas. Cualesquiera sean los instrumentos utilizados para evaluar y cualquiera sea el desempeño del alumno/a evaluado, el proceso de evaluación se cierra en el acto de la comunicación y/o de la devolución de la evaluación. En la misma se expresa lo que realmente el docente ha reconocido, analizado e interpretado en relación a alguien en un período de tiempo determinado.

Quienes primero comparten y son los miembros más inmediatos y directos en el acto comunicativo son el docente y los alumnos, es decir, el evaluador y los evaluados (siempre que se trate de la relación docentes-alumnos). Más tarde, dicha comunicación se extiende a otros actores institucionales y a las familias. En este acto de comunicación, el evaluador también pasa a ser evaluado, porque es imposible desconocer que ambos, evaluador y evaluado, están ampliamente relacionados y que la emisión de juicios de valor en relación a los aprendizajes de los alumnos/as se implica con la tarea de enseñar y, en consecuencia, con la evaluación del evaluador.

La evaluación dejaría de tener sentido si los informes no se analizaran junto a los interlocutores más directos y los otros. El acto de comunicación tiene que entenderse como la acción que permite centrar la atención en los resultados y en las formas en que se llegaron a los mismos (los procesos), así como en las dificultades y las posibles formas de superarlas. La devolución tiene que ser una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. Los evaluados tienen que sentir que lo que se les está comunicando tiene como propósito generar un espacio de reflexión conjunta que permite transformar al acto de comunicación en una instancia comprensiva a la vez que útil. En ese sentido, la devolución a los evaluados está basada en la construcción y respeto por la validez de lo que se informa acerca de los resultados y los procesos. La devolución implica crecimiento, nunca coacción o medida punitiva.

En la devolución, se ponen en juego las expectativas personales de quienes evalúan tanto como las del evaluado, pero también las institucionales, porque la práctica pedagógica de la evaluación y su comunicación está contextualizada en una institución educativa e imbricada en un proyecto educativo de enseñanza y de evaluación. Si bien ambos, evaluador y evaluado, ocupan lugares diferentes en el acto de la evaluación, cada uno cuenta con una serie de expectativas que en dicho acto se confirman o no.

También es necesario hacer hincapié en que los resultados comunicados nunca son definitivos, porque siempre existe la posibilidad de mejorar, de cambiar, de aprender y reconstruir el conocimiento cuando no ha sido alcanzado satisfactoriamente, tanto desde la perspectiva del evaluador como desde la del propio evaluado. Si bien los niños/as del Nivel Inicial no están en condiciones de llevar a cabo análisis complejos o elucubraciones conceptuales en relación a cómo afrontar la devolución o la comunicación de la evaluación, tienen que tener un espacio para ir aprendiendo paulatinamente a participar activamente de estas situaciones que serán la condición de posibilidad de otras más complejas más adelante, durante la trayectoria escolar.

En la comunicación y/o devolución de los resultados y de cómo se llevaron a cabo los procesos de conocimiento, también es necesario que participen los padres. En este sentido, los docentes tienen que involucrarlos, comprometer sus participaciones en estas instancias de comunicación y devolución. Dichas instancias tienen que ser espacios colectivos tanto para el conocimiento particular acerca de la marcha de cada niño/a como para dar la posibilidad de que la familia conozca la propuesta pedagógica institucional y pueda participar realmente en su puesta en marcha, apoyando la tarea que desarrolla la institución educativa.

Para concluir y a modo de cierre general del libro, cabe aclarar que un cierre siempre implica una apertura porque la idea que va de la mano de la comunicación y/o devolución no es clausurar un proceso sino recontextualizarlo, complejizarlo, resignificarlo. Entendemos que toda situación que en apariencia se presenta como la final siempre es un nuevo estamento en la construcción de nuevos conocimientos porque funciona como la base de otros conocimientos por adquirir. Cuanto más sólida y segura sea la base, mayores serán las posibilidades de adquirir más conocimientos.

En este sentido, la institución educativa tiene un papel privilegiante ya que es el espacio y el tiempo para que todos los niños/as accedan por derecho al conocimiento socialmente validado y, por derecho también, accedan, en un marco de libertad y participación democrática, a la posibilidad de reflexionar sobre sus propios procesos de adquisición de dichos conocimientos.



ANEXO

Historia 23: Federico Daniel, 5 años

Mi hijo se llama *Federico Daniel*. Le decimos Fede o Feder. Es el primero de mis dos hijos, que por ser el primero ha sido bastante malcriado. Acostumbrado a que le digan a todo que sí, desde muy chiquito nada se le negaba.

Federico nunca llegó a adaptarse a ninguna guardería o Jardín, porque era tanto el llanto todos los días en la puerta, y por varias semanas, que yo terminaba abandonando. Primero pensaba que eran las guarderías, pero después nos dimos cuenta de que era él el que nos tomaba el pelo. Fue tan mañoso que terminábamos haciendo lo que él quería. Por eso le costó tanto adaptarse a este colegio, porque empezó el colegio e iba regularmente en el transporte, a pesar de que lo teníamos que andar buscando abajo de la cama cuando el transporte estaba esperando en la puerta. Lloraba tanto que empezó a ir dos veces por semana, entonces creímos que no teníamos que mandarlo más; pero nos dimos cuenta de que otra vez nos íbamos a equivocar, entonces decidimos llevarlo y traerlo nosotros y la situación cambió totalmente. Empezó a entusiasmarle más el colegio, se interesaba mucho por aprender a escribir su nombre y se sentía orgulloso de hacerlo.



A Federico no le gusta que le impongan nada, quizás nosotros tenemos la culpa, por no obligarlo antes a tomarlo ya como una obligación propia. Lo que más le gusta es jugar, se lo pasa todo el día jugando y buscando a alguien con quien hacerlo. Antes, cuando no tenía con quién, jugaba mucho con nosotros. Por lo general, busca chicos más grandes que él y que sean varones. Con las nenas no quiere saber nada. Su carácter es divertido, cariñoso, necesita que lo besen, que lo abracen constantemente y que le presten atención en lo que él es capaz de realizar. Siempre está buscando que lo motiven. A pesar de que le gusta ver algunas películas agresivas, es muy sensible al dolor de los demás y comienza a preguntarse por qué mamá tal cosa y tal otra.

Es muy varonil, ya que le gustan las cosas exclusivas de los hombres, como por ejemplo los colores, la ropa, los juegos, incluso algunas cosas que le copia al padre.

Fede elige su propia ropa, es muy decidido con respecto a esto. Apenas ve algo ya sabe si le gusta o no, y eso a nosotros nos gusta, que empiece a decidir por sí solo aunque no sea lo correcto, ya aprenderá.

Bueno, espero que en estas pocas líneas sepan comprender o puedan conocer a nuestro niño, y si no fuese así, que lo transmitan sin ningún problema. Desde ya, muy agradecida por preocuparse por «ellos».

Gracias.

Historia 26: Leandro Emilio, 4 años

Nuestro hijo se llama Leonardo Emilio, no tiene sobrenombre definido; pero a veces, sus hermanos y algunos amigos le dicen: «Lean»; también su papá lo llama «campeón».

Hasta que nacieron sus hermanos (mellizos), fue criado con toda atención y dedicación propias del hijo primero y único, recibiendo la estimulación y el apoyo no sólo nuestro sino también de sus abuelos (dos paternos y abuela materna) y tíos. Nuestra mayor preocupación era que lograra seguridad e independencia.

Cuando llegaron sus hermanitos tuvo que aprender a aceptarlos e integrarlos a su esquema familiar. No le dio mayores inconvenientes lograrlo. Tratamos de compartir los «quehaceres»



propios de la crianza de los bebés, para que de esa forma, lejos de sentirse apartado, se sintiera parte hacedora de esa labor. No tuvo mayores crisis de celos; sólo cuestiones pequeñas y pasajeras que fueron resueltas (creemos) de buena manera a medida que se fueron presentando.

Sin duda la llegada de un hermano determina una serie de cambios, los cuales afectan no sólo al grupo familiar inmediato, sino también a los abuelos. Si además no es uno sino que son dos los «recién llegados», la redistribución de espacios y tiempos es más exigente y los efectos se potencian, exigiendo nuestros mayores esfuerzos para lograr y mantener el equilibrio.

Sus gustos desde muy chiquito se inclinaron hacia las actividades intelectuales: revistas, colores, pinturas, tijeras, lápices, papeles, etc. Y sus actividades preferidas están relacionadas en gran medida a ello. Desde que sus hermanos fueron capaces de participar en juegos compartidos, Leandro también reparte con ellos su tiempo.

Desde muy pequeño lo caracterizó su gran avidez por APRENDER. Todo, cualquier cosa motivaba su interés y nosotros fuimos respondiendo a esas inquietudes a medida que él lo solicitaba. Pero siempre manifestaba su insatisfacción por lo que aprendía: quería y quiere siempre más y más. Por eso su gran satisfacción con las actividades del Jardín (todas): él encuentra respuesta a sus expectativas y lo disfruta.

Por otro lado (y probablemente a consecuencia de nuestra propia visión de la cuestión), sufre mucho con las situaciones de injusticia, sobre todo hacia él: no es un niño que recurra a la violencia física pero puede ser agresivo verbalmente, conceptualmente (muy raro es oírlo decir «malas palabras»). No resiste que se lo maltrate físicamente ni emocionalmente. Y esto es lo que él manifiesta negativamente del Jardín: no encuentra aparentemente respuesta para su concepción de lo justo-premio, injusto-castigo. Tratamos de explicarle que hay que ser más flexible, que hay que respetar las opiniones de los demás aunque no las compartamos. Pero por su gran seguridad en sí mismo y en lo que piensa, su gran ego, se le dificulta comprenderlo así; le es difícil aceptar que existen otras formas de ser y encarar las cosas, diferentes de las que él tiene. De cualquier forma, dejamos claro que no nos gusta cuando vuelve acusando de que le pegan y

mostrando «rastros» de estas afirmaciones. Nos es difícil explicarle la actitud de esos niños y promover en él la aceptación de situaciones que aparentemente resultan difíciles de resolver.

Por lo dicho hasta aquí, resulta ya bastante claro que forman parte de su carácter o características de moral, ética y responsabilidad muy fuertes, que probablemente lo «limiten» para su edad, en lo que respecta a espontaneidad y soltura. Esto creemos que ha mejorado mucho a partir de su ingreso al Jardín. Creemos que su lucha más importante y más difícil es consigo mismo y tratamos de ayudarlo en esa superación.

Le gusta mucho oír y contar cuentos. Y su sensibilidad particular hace que también le guste interpretarlos. Disfruta de las películas (que nosotros alquilamos pero que él y sus hermanos eligen dentro de una variedad que nosotros ofrecemos). Disfruta mucho jugando con su papá y sus hermanos, más aún con el varón.

Puede tomar decisiones con respecto a qué ver en TV o qué ropa ponerse. Puede elegir entre dos o más opciones. Puede sopesar ventajas y desventajas y obrar en consecuencia. Puede equivocarse pero le cuesta mucho aceptar cuando está errado.

Srta. Gloria, nosotros, con los errores y los aciertos, estamos bastante satisfechos del fruto de nuestros esfuerzos por criarlo. Creemos que es un muy buen niño, cariñoso y sensible, que tiene aristas en su carácter que puede y debe limar; que es aspirante, curioso y gustoso por aprender, que no se da por vencido fácilmente. Y él sabe de nuestro parecer. Conoce de nuestro orgullo por él y de nuestro amor traducido en nuestro esfuerzo para que él sea lo mejor que pueda, para que sepa diferenciar lo que es bueno de lo que no, qué es justo y qué no, todo esto bajo la más absoluta libertad (siempre acorde a su edad). Que su autoconocimiento sea lo que le permita mejorarse en todos los aspectos. Él sabe que nosotros siempre vamos a estar si nos necesita; pero sabe también que él tiene que poner de su parte y de su esfuerzo. Tratamos con él (y con los otros niños también) de ser una familia que trabaja «en equipo», por amor y con unión.

Muchas Gracias

P.D: Indudablemente, mucho más podríamos decir. Pero creo que esto es un resumen bastante completo.

Registro narrativo

Sala: 5 A «La Banda de 5»

Maestras:

Primer Informe 2006

Ary se muestra activo y divertido. Disfruta de las diferentes propuestas que se realizan en el jardín, en especial de jugar con sus amigos en el patio y en la sala.

Le gusta jugar en compañía de sus pares, con quienes tiene un muy buen vínculo. Puede jugar tanto con los varones como con las niñas de la sala. Posee mucha iniciativa en el momento de jugar. En el sector de construcciones lo hace principalmente con Andrés, Gastón, Julián, Bryan y Matías, con quienes elabora planes anticipando qué van a hacer. Se lo observa enérgico y activo eligiendo cada pieza de acuerdo a su intención y logrando realizar construcciones muy complejas. Le gusta utilizar los autos para probar las pistas: hace túneles, rampas, caminos largos, etc. También intenta mantener la estabilidad de alguna estructura que construye en altura. Prueba diferentes apoyos, calculando los pesos. Suele llamar a sus maestras para mostrarles lo que está haciendo. También disfruta de jugar en el sector de dramatizaciones. Suele trasladar la mesa o colocar varias sillas con telas encima para armar una carpa o una nave. Inventa historias fantásticas y para otorgarles mayor realismo suele disfrazarse y utilizar diferentes accesorios como teclados de computadora, celulares, etc. Se lo ve divertido en este tipo de juegos, proponiéndole a sus amigos diferentes situaciones que son muy bien aceptadas por ellos. Juega especialmente con Martina, Gastón, Vera, Bryan y Julieta. En los momentos de patio se lo ve sumamente activo, elige jugar al fútbol. Para ello suele ponerse «su camiseta». También juega en la trepadora y corre por todo el espacio persiguiendo y atrapándose con sus amigos. Le gusta estar

☞ El presente registro narrativo da cuenta de las valoraciones que realiza una maestra acerca de los procesos y resultados en la apropiación de los aprendizajes de un alumno en un determinado período de tiempo. El mismo expresa ampliamente qué aspectos se destacan y cuáles no en relación a los propósitos que la docente planteó para ese período de enseñanza y aprendizaje.

en compañía de sus amigos, siempre se lo ve sonriente, conversando con ellos y disfrutando de estos momentos.

Ante diferentes conflictos que pueden surgir con sus pares por no poder ponerse de acuerdo en el diseño de la construcción o en el reparto de los bloques de madera o en la distribución de los roles a dramatizar, Ary suele defender su postura de manera enérgica. A principio de la sala de 5 era frecuente que sus pares se irritaran porque él no los escuchaba, lo que generaba que también Ary se quejara porque sus amigos se enojaban con él. Se trabajó mediando e interviniendo en cada situación para que Ary pueda escuchar a sus pares y al mismo tiempo pueda expresar aquello que desea. Poco a poco notamos que Ary va apropiándose de esta modalidad e intenta encontrar diferentes soluciones en forma conjunta de manera más autónoma y a través de la palabra.

El vínculo con sus maestras es muy cálido. Le gusta conversar con ellas y acepta tímidamente las demostraciones de cariño que ellas le realizan. Paulatinamente fue tomándolas como su nuevo referente en la escuela buscando su ayuda e intervención ante diferentes situaciones.

Cuando en la sala se plantea un proyecto, Ary participa con entusiasmo. En las rondas y charlas grupales le gusta tomar la palabra y dar su opinión. A veces, en su énfasis por participar suele realizar comentarios que no se corresponden con la temática. En esta etapa trabajamos con él para que pueda relajarse, escuchar a sus maestras y compañeros y expresarse de un modo tranquilo. Notamos que Ary realiza un esfuerzo enorme por hacerlo ya que puede hasta cambiar su tono de voz; antes solía hablar forzando mucho su garganta con un tono de voz muy elevado. Realiza preguntas y comentarios que evidencian su curiosidad y sus ganas de aprender. En el marco de nuestro primer proyecto, Ary tuvo maravillosas ideas acerca de cómo llegar a la luna y cada vez que se le ocurría otra se le iluminaba la cara y decía: «Ya sé... tengo una idea...», «Podemos subir con una soga», «Nos atamos a unos globos y subimos». Se interesó por los videos, los libros y las actividades que se plantearon, como la caminata lunar y el entrenamiento de los astronautas. En algún momento él se planteó que tendríamos que viajar de noche porque la luna de día no estaba... ¡Hasta que una mañana la descubrió en el patio del jardín!!!

En esta etapa, durante las diferentes actividades de carpeta que se realizaron relacionadas con la lengua escrita, lectura y matemática, notamos que Ary quiere realizarlas pero lo hace de un modo tenso, necesitando la aprobación y la ayuda constante de sus maestras, pero no logra escribir de acuerdo a sus hipótesis sino más bien tratando de «adivinar». En cambio, ante otras propuestas tales como escribir un cartel o escribir los juegos que más le gustan del jardín, puede relajarse y escribir de acuerdo a su hipótesis de cantidad, es decir que para que diga algo tiene que haber más de tres letras, y lo hace utilizando las letras de su nombre, que son las que conoce, en diferente orden y agregando algunas otras. En esta etapa se estuvo trabajando con él brindándole información, utilizando como «banco de datos» los carteles de los nombres de sus compañeros de la sala, y se le propuso realizar carteles para colocar los dibujos de los chicos. Ary se interesó mucho por la propuesta y los está realizando. Para ello trabajamos con carteles en los cuales él tiene que reconocerlos y después copiarlos. Nosotras intervenimos reflexionando con él, buscando y encontrando diferencias y similitudes que le permiten a Ary obtener más información, lo que le permitirá avanzar en sus conocimientos para luego sí sentirse seguro y animarse a escribir de acuerdo a sus hipótesis, ya sea en una actividad de carpeta o en cualquier otra situación.

En relación a los números, se aprovechó lo entusiasmado que se encontraba Ary con su cumpleaños para contar junto a él en el calendario cuántos días faltaban para el gran evento. Se está trabajando con él para que pueda reconocer y escribir convencionalmente los números.

En esta primera etapa de la sala de 5, Ary concurre al jardín con entusiasmo y alegría. Consideramos importante continuar trabajando para que Ary poco a poco vaya mostrándose más relajado en actividades de lectura, escritura y matemática, lo cual le permitirá avanzar en sus conocimientos. Continuaremos acompañándolo en este proceso para que pueda seguir aprendiendo con la alegría que lo caracteriza.



BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y Cultura Contemporánea*. Ediciones Coyoacán. México.
- AGULAR, A. y R. FRIGERIO (1969) *Desarrollo y desarrollismo*. Galerna. Buenos Aires.
- BERTONI, A. Y OTROS (1995) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BOSCH, L. (1977) *La evaluación en el Jardín de Infantes*. Librería del Colegio. Buenos Aires.
- BOSCH, L. y H. SAN MARTÍN DE DUPRAT (1992) *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientación para la práctica*. Colihue. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1999) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.
- COOK, T. D. y Ch. S. REICHARDT (1997) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Morata. Madrid.
- COUSINET, R. (1963) *Pedagogía del aprendizaje*. Luis Miracle. Barcelona.
- DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión. política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- DA SILVA, Y. T. (1995) *Escuela, conocimiento y currículo. Ensayos críticos*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ENCABO, A., N. SIMÓN y A. SORBARA (1995) *Planificar planificando. Un modelo para armar*. Colihue. Buenos Aires.
- FILHO, L. (1964) *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Madrid.
- FRITZCHE, C. y H. SAN MARTÍN DE DUPRAT (1968) *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*. Estrada. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Madrid.

- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. Madrid.
- GOBIERNO DE RÍO NEGRO. CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (1997) *Diseño Curricular: Nivel Inicial. Versión 1.1*.
- GUILLÉN DE REZZANO, C. (1936) *Didáctica General*. Kapelusz. Buenos Aires.
- JODELET, D. (1993) *Les représentations sociales*. PUF. París.
- LANDREANI, N. (1998) «La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social». En: Revista *Crítica Educativa*, Año 3, N° 4. Buenos Aires.
- LIBANEO, J. C. (1984) «Tendencias pedagógicas en la práctica preescolar». En: Revista *ANDE*, Año 3, N° 6. San Pablo, Brasil.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1987) «La Planificación en el Jardín de Infantes». Módulo 5. Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. (1986) *Psicología social*. Tomo II. Paidós. Barcelona.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1989) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
- PERRENOUD, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2008) *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.
- (1986) *Lineamientos Curriculares Educación Inicial*. Dirección General de Educación y Cultura. La Plata.
- (1948) *Labor técnica, pedagógica y administrativa*. Dirección General de Escuelas. La Plata.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H. y A. MALAJOVICH (1987) *Pedagogía del Nivel Inicial*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- (1993) *Pedagogía del Nivel Inicial*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H.; G. AZALEZA, P. G. de RAMAGNINI, G. L. de MACHE. «La autoevaluación», inédito.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H. y otras (1977) *Hacia el jardín maternal*. Búsquedas, Buenos Aires.
- SAVIANI y DERMEVAL (1987) «Escuela y democracia o teoría de la curvatura de la vara». En: Revista *ARCE*, Año 5, N° 8. Buenos Aires.
- SCRIVEN, M. (1967) «The Methodology of Evaluation». En: TYLER, R. W. et al. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA. Monograph Series on Curriculum Evaluation N°1. Chicago.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993) *Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos. Curso de Formación para equipos Directivos*. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.

- SAMPIERI, R. y otros (1998) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México.
- SPAKOWSKY, E., C. LABEL y C. FIGUERAS (1997) *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Colihue. Buenos Aires.
- (2005) «Aportes para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial». Documento de apoyo N° 1, D, G, C y E. En: Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*.
- TURRI, C. (2001) «La documentación de los aprendizajes adquiridos en el Nivel inicial: una perspectiva didáctica». Tesis de la Maestría en Didáctica de la UBA.
- TYLER, R. (1973) *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.