

---

# Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos del nivel inicial

---

Documento inicial  
n° 1/2004

Dirección de Educación Inicial  
Material destinado a equipos directivos e inspectores



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

---

# Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos del nivel inicial

---

## Índice

Presentación .....	3
La evaluación .....	4
La evaluación de la enseñanza .....	5
La evaluación y el aprendizaje .....	6
Acerca de los contenidos .....	8
Selección de contenidos .....	9
La secuenciación de contenidos .....	9
La organización de contenidos .....	10
Competencias .....	10
Expectativas de logro .....	13
Ejemplos de competencias por áreas de conocimiento .....	15
Bibliografía .....	19

febrero de 2004

---

## Presentación

El camino de construcción conjunta que comenzamos a transitar en el año 2001 con el documento de presentación del Programa de Evaluación lo continuamos en el año 2002, con encuentros en las Regiones I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII y IX; en el año 2003, con los encuentros realizados en las Regiones X, XI, XII, XIII, XIV, XV y XVI.

Estas acciones responden a la convicción de que, como plantea Juana María Sancho, todo proceso de cambio debe basarse en la construcción conjunta, la comprensión y la internalización de aquello que deseamos mejorar. Esto hace que seamos protagonistas conscientes y comprometidos de toda mejora e innovación, adoptando una actitud responsable conducente a la realización de propósitos y a la asunción de riesgos. Si no es este el camino, se producirá una innovación sin cambios.

Del enriquecimiento de los aspectos trabajados en los encuentros y de las propuestas surgidas, se construyó este documento que compartimos con todos ustedes, quienes lo resignificarán de acuerdo con la identidad de cada una de sus instituciones, poniendo en marcha mecanismos y procesos de acción con una dirección enriquecedora y renovada de las prácticas escolares existentes en el marco del Plan Educativo 2004/2007 de la Provincia de Buenos Aires.

Prof. Ana María Tocco  
Directora de Educación Inicial

## La evaluación

La visión de evaluación trabajada está basada en un enfoque sistémico en el que los actores y situaciones institucionales están involucrados, interactúan, en el proceso evaluativo desde la Gestión. Por ello la necesidad del análisis y reflexión conjunta sobre los encuadres teóricos y las prácticas diarias: de ese modo, será posible formular algunas preguntas u otorgarles nuevos significados a respuestas conocidas, a fin de comprender y enriquecer el complejo proceso evaluativo.

Una de las primeras afirmaciones a compartir es que en todo proceso evaluativo lo primero que hay que definir claramente es **qué se evalúa**; esto nos lleva a pensar en los objetos de evaluación. Entre ellos podemos mencionar: Diseño Curricular; Proyecto Educativo Institucional; Proyecto Curricular áulico; las relaciones de poder y autoridad; los modos y mecanismos de comunicación; los aprendizajes de los alumnos; la propuesta de enseñanza; las intervenciones docentes, etc.

Cada uno de los objetos mencionados reclama poner el acento evaluativo en cuestiones diferentes.

Es la propia institución escolar es que debe reconocer la necesidad de acordar **criterios** a adoptar según los aspectos que se evalúen. Para ello se deberá contar con los respectivos **referentes**.

En toda evaluación se emite un juicio de valor; los criterios son los mediadores entre los referentes y el objeto a evaluar para poder formular el respectivo juicio.

Debe recordarse que la evaluación va más allá de la emisión de un juicio de valor pues pone el acento, además, en las acciones que los referentes deben realizar a partir del juicio.

El ámbito significativo de los criterios responde a pautas culturales, principios, opciones, etc. Su selección se realiza en función de teorías, conceptos y creencias -conscientes o inconscientes- que se hayan formado o sustenten en torno de la enseñanza y el aprendizaje.

Al evaluar aprendizajes el acento estará puesto en las relaciones de **aproximación al objeto de conocimiento**. Ponerlo en el objeto en forma directa significaría requerir un aprendizaje meramente reproductivo. Las aproximaciones sucesivas hacia el objeto de conocimiento no son agregados aditivos, cuantitativos, sino que constituye un crecimiento cualitativo. El acento está puesto en las relaciones de aproximación al objeto

de conocimiento y *no en el objeto mismo*.

Los criterios facilitan así los juicios y permiten el mejoramiento, en este caso, **de los aprendizajes, del proceso y de sus resultados**.

Cuando el criterio de evaluación ha sido convenientemente expresado y compartido se transforma en una clara guía para el recorrido hacia una meta, promoviendo los reajustes necesarios.

Teniendo en cuenta que lo importante de la situación evaluativa es el mejoramiento y perfeccionamiento, si comprobamos, por ejemplo, que los resultados obtenidos acerca del grado y forma de apropiación del saber comprometido no son satisfactorios, podemos focalizar la atención en:

- Las estrategias de aprendizaje desarrolladas por el alumno.
- El tipo de actividad solicitada para ser resuelta (pertinencia del instrumento).
- La consigna dada para la comprensión de la tarea a realizar.
- El momento del aprendizaje por el que estaba transitando el alumno en relación con la situación compleja a resolver.
- Las intervenciones docentes en relación con el tipo de aprendizaje que se estaba tratando de generar.
- Otros.

Por lo tanto, la evaluación es parte del proceso de integración que se desarrolla entre el docente y el alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza-aprendizaje, sino que, por el contrario, se estructura con ellas. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo orienta. Desde el punto de vista del docente, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.

## La evaluación de la enseñanza

Es común que los momentos dedicados a la evaluación se mantengan bien diferenciados, y como añadidos a los períodos dedicados a la enseñanza. Se ve en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional. Sin embargo, en Palabras de Bruner, "no se debe enseñar para evaluar sino evaluar para enseñar mejor".

Es menester reconocer que la eficiencia de un docente se acrecienta sólo en la proporción en que su experiencia se nutre de los datos aportados por la evaluación de las respuestas de sus alumnos, de las situaciones de clase y el plan de enseñanza.

Al evaluar a un alumno, el docente no sólo aprecia los conocimientos que aquel posee sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador y finalmente como evaluador.

**La evaluación revierte sobre sí misma. Se vuelve al evaluador y, más aun, lo envuelve.** (Camilloni)

Debemos partir de la premisa de que para enseñar bien hay que conocer no sólo el diseño, el qué enseñar y la metodología, sino también a nuestros alumnos. Los docentes necesitan conocer bien a sus alumnos -las estrategias que éstos emplean, la forma en que encarán los aprendizajes y sus aptitudes y dificultades y necesidades específicas-, a efectos de elaborar tácticas de enseñanza eficaces para promover el aprendizaje de sus alumnos. Esta concepción general de enseñanza permite responder a la cuestión de cómo enseñar teniendo en cuenta la diversidad.

Cuando los docentes adquieren el hábito de recoger e interpretar datos concretos de sus alumnos, se vuelven más capaces de reconocer y apreciar los distintos modos en que aprenden diferentes niños, dejando de lado categorizaciones y etiquetamientos inmutables.

Resulta sumamente interesante pensar el propósito de la evaluación como insumo para una nueva intervención docente y no como un juicio acabado. Esto significa que al evaluar, lejos de rotular al alumno y limitar sus posibilidades, le permite seguir aprendiendo a través de nuevas estrategias que el docente pueda construir tomando en cuenta lo evaluado.

## La evaluación y el aprendizaje

La evaluación se entreteteje también con el proceso de aprendizaje. Si tomamos al alumno como centro de la observación, vemos de qué manera se produce este proceso.

Las respuestas no se producen de manera casual, sino que configuran un sistema de intentos de solución, del conocimiento que posea el alumno, de sus logros parciales y de la distancia que media entre ellos y la meta final.

El niño debe conocer los resultados obtenidos en cada uno de sus intentos, la adecuación de sus certezas o de sus conjeturas. Sólo podrá corregir los errores si recibe información acerca de su localización y de las estrategias más aptas para su rectificación. La indagación, los interrogantes que lleven al cuestionamiento de las propias acciones ayudará, desde una postura constructiva a, que el niño encuentre el camino de la superación y a regular la elaboración de juicios estimativos con vistas a la constitución de una escala personal de apreciación aplicable a sus propias conductas y a las de los demás.

Así manejada la evaluación será de gran utilidad para el docente y para el alumno.

Si esto no sucede, la evaluación permanece ajena al aprendizaje. Se reduce a un sistema de producción de símbolos de aprobación y reprobación, y no como un proceso para la toma de decisión.

Stufflebean define la evaluación como “el acto de recoger información útil para la toma de decisiones”.

Por lo tanto el proceso de evaluación comienza con la siguiente pregunta: **¿qué debo decidir?** Como hemos visto, la necesidad de tomar decisiones surge en distintos planos, aspectos y momentos de la interacción didáctica.

Cuando se haya respondido a este primer interrogante se podrá pasar al segundo: **¿qué información necesito para tomar esa decisión?**

Definido el tipo de información, es posible seleccionar el **tipo de instrumento** de evaluación que resulte adecuado y construirlo.

Luego, la información obtenida deberá ser analizada e interpretada de manera de producir finalmente un **juicio de valor** que pueda orientar la **acción**.

Este juicio de valor, lejos de rotular al alumno y limitar sus posibilidades, le permite seguir aprendiendo a través de las nuevas estrategias que el docente puede construir tomando en cuenta lo evaluado.

Una variable que tiene incidencia en este posicionamiento del docente tiene que ver con **creer en sus alumnos** y en los logros potenciales de los mismos.

Para transitar este proceso creemos útil revisar algunos marcos teóricos.

## Acerca de los contenidos

Se denomina “contenidos de la enseñanza” al **“conjunto de saberes (conceptos, procedimientos, actitudes) o formas culturales relevantes cuya apropiación se considera esencial para el desarrollo y socialización de los alumnos. Han de permitir la expresión de todas las capacidades humanas (intelectuales, motrices, sociales, comunicativas) (Zabalza, 1991, Los contenidos se orientan a la formación de competencias”.**

Para recibir esta denominación, el contenido debe ser pensado, seleccionado, organizado.

**El análisis de los contenidos** puede agruparse en tres grandes vectores:

- Si la función primordial de la educación es el desarrollo de las capacidades y las competencias de los alumnos, los contenidos concretos que se trabajen no son prioritarios en el proceso de la enseñanza.
- La escolarización debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de incorporar los elementos culturales de la sociedad, con lo cual los contenidos específicos asumen importancia.
- Acordando con Vigotsky, la educación es el proceso por el cual el individuo se desarrolla cuando aprende los elementos claves de su cultura. Si la educación es el lugar de integración de los procesos de aprendizaje y desarrollo que se producen en interacción con el medio social y cultural, los conocimientos específicos de cada cultura son, en esta concepción, contenidos fundamentales, ya que a través de ellos se desarrollan las competencias intelectuales y los procesos de socialización.

Los contenidos designan, entonces, el conjunto de saberes, procesos, valores o formas culturales que propician el desarrollo y la socialización de los alumnos. Esto tiene lugar, obviamente, en un contexto social y cultural determinado.

La incorporación y la asimilación de contenidos no se producen de forma pasiva. Los sujetos que aprenden reconstruyen y reelaboran los contenidos, otorgándoles significado y atribuyéndoles sentido.

La cuestión de a quién se enseña también es un asunto complejo, ya que se relaciona con las funciones que atribuimos a la escuela y con el tipo de personas y de sociedad deseadas. En las sociedades democráticas, la educación se ha convertido en un bien común que no debe ser privilegio de unos pocos. La obligatoriedad es el mecanismo que permite crear una cultura común para todos los ciudadanos, que haga posible la

comunicación, la identidad y la pertenencia a una misma unidad política (Estado, Nación). La participación en la vida moderna exige el dominio de una serie de nuevas competencias; así, las funciones de la escuela se amplían: ya no se trata de operar solamente una selección de saberes académicos, sino de promover formas elaboradas de pensamiento, sentimiento, acción y expresión.

## Selección de contenidos

Antes de seleccionar un contenido, el docente debe indagar, profundizar, recurrir a distintas fuentes, analizar diversos enfoques, etcétera. La selección no debe basarse en un texto único: debe surgir de la confrontación de diferentes alternativas y perspectivas. ¿A qué estructura de conocimiento remiten los contenidos? ¿A disciplinas, a interdisciplinas, a la comprensión de problemas prácticos, a la comprensión de problemas sociales? ¿Qué capacidades desarrollan en los alumnos? ¿Comunicativas, de integración de valores, de desarrollo cognitivo, de aumento de la información, de comprensión de estructuras conceptuales, de resolución de problemas, de desarrollo de habilidades técnicas, de elaboración de planes de trabajo, de distinción entre fines-medios-procedimientos?

- Considerando a los alumnos, ¿cuáles son sus características y su universo cultural de base? ¿Qué saberes y experiencias traen? ¿Qué concepciones y valores aportan? ¿Cuáles son sus intereses, sus motivaciones y sus capacidades cognitivas? ¿Cuáles son las mejores formas de acceder a sus saberes? ¿Cuáles son las mejores formas de atender a su diversidad de expectativas? ¿Qué aprendizajes requieren para enfrentar las situaciones de desarrollo y de vida? ¿Cómo organizar esos aprendizajes? ¿Por disciplinas, por áreas, por problemas, en forma mixta?

## La secuenciación de contenidos

Una vez seleccionados, los contenidos deben ser secuenciados, ya que el orden en el que se presentan incide en los resultados del aprendizaje. Secuenciar contenidos es dar algunas respuestas a cuestiones básicas:

- ¿Qué contenidos son más importantes en el proceso de enseñanza?
- ¿Cómo presentarlos a los alumnos de manera que les resulten comprensibles, interesantes y relacionables con sus ideas previas?

- ¿Cómo progresar en su desarrollo y hasta dónde llegar?
- ¿Cómo potenciar sus relaciones?

Secuenciar es articular un conjunto de elementos dando cuenta de unas relaciones características y construyendo una sucesión dotada de consistencia interna y especificidad. Se sugiere establecer una estrecha relación entre los procesos de análisis, selección y secuenciación de contenidos. De hecho, durante la elaboración de secuencias, el análisis y la selección de contenidos continúan.

## La organización de contenidos

La integración pedagógica del conocimiento no anula el orden lógico de los conocimientos construidos dentro de cada disciplina. Da cuenta de ese orden, pero no lo considera absoluto o intocable: busca presentar los contenidos de la forma más adecuada para favorecer un aprendizaje significativo.

La relación directa entre contenidos y competencias nos lleva nuevamente a revisar nuestros marcos teóricos: ¿qué entendemos por competencias?

## Competencias

Dada la concepción del niño como sujeto activo y de los seres humanos como principales actores de sus propios destinos (y dejando de lado aparatos cerrados de imposición y coerción), deberán ser capaces de protagonizar un proceso hacia lo desconocido, de manejarse más con la incertidumbre que con certeza (Braslavsky, 1999).

Para ello deben ser competentes, esto es ser seres humanos capaces de resolver los problemas que enfrentan cada uno de ellos y que enfrenta la sociedad en su conjunto. Sujetos competentes son aquellos que poseen ciertas **“capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en diversos ámbitos de la vida personal y social. Se adquieren mediante la apropiación de contenidos conducentes a un saber, saber hacer y valorar (CPA) y necesitan una evaluación integradora que capte dichos aspectos”**.

Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital pasado y presente. Las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas.

Desde el punto de vista de los propios sujetos, las competencias que la escuela debería contribuir a formar pueden clasificarse de la siguiente manera (Dustchazky, 1993):

- *Competencias intelectuales*: Se refieren a procesos cognitivos internos necesarios para operar con signos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y/u otras abstracciones y constituyen las bases para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas. Las habilidades analíticas se refieren a la operación con los elementos intervinientes en la conformación de una totalidad compleja. Las creativas consisten en la capacidad de desarrollar estrategias originales para enfrentar problemas de interpretación y de acción. Las metacognitivas están vinculadas a la capacidad de reflexionar sobre lo que se está haciendo y de mejorar permanentemente los caminos de la acción y del pensamiento. Las habilidades cognitivas a desarrollar, entendidas como la capacidad de resolver problemas (la comprensión de un texto, la toma de una decisión, la solución de un problema, etcétera), siempre se encuentran en vinculación directa con un tipo específico de contenidos.

Cabe consignar que, según la concepción cognitiva a la que adherimos, “comprender es ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1998; 73). Entonces, al evaluar es necesario valorar especialmente el grado en que ese proceso de solución implica una planificación previa, una reflexión durante la realización de la tarea y una autoevaluación del proceso seguido. Asimismo, implica valorar la reflexión y la profundidad de las soluciones alcanzadas y no la rapidez con la que son obtenidas.

La metacognición es la capacidad de conocer, analizar, reflexionar acerca de los mecanismos y procesos personales de aprendizaje, lo que representa un objetivo fundacional de toda intención pedagógica. Es la conciencia que el sujeto tiene y la regulación que efectúa de su propio aprendizaje y, en general, de la propia actividad cognitiva y, por ende, ofrece una perspectiva distinta acerca de cómo optimizar las estrategias de enseñanza.

- *Competencias prácticas*: Se refieren a un saber hacer, a una puesta en acto. Si bien suponen procesos cognitivos (saberes intelectivos y valorativos), se

manifiestan siempre en una dimensión pragmática, en acción con elementos y recursos. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas. Las capacidades organizativas son su columna vertebral. El manejo de recursos tales como el dinero, el espacio y el tiempo es de gran importancia dentro de las mismas.

- *Competencias sociales*: Se refieren a la capacidad de los sujetos de participar como miembros de grupos de referencia próximos (tales como la familia, grupo de pares), y en ámbitos más amplios y muy especialmente en los espacios públicos. Incluyen la capacidad para consensuar, el ejercicio del liderazgo, la confrontación con proyectos globales complejos, planteando posiciones propias y contrastándolas con las de otros, para buscar caminos nuevos.
- *Competencias éticas y estéticas*: Las primeras se refieren a la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo en el complejo espacio que se extiende entre algunos valores universales, como el derecho a la vida y las propias pautas culturales, y de otros particulares, como la creencia en una u otra religión o en una u otras pautas de convivencia, amor y crianza.

Las segundas se refieren a la capacidad de distinguir lo que es bello para uno de lo que no lo es, también en el complejo espacio que se extiende desde lo temporal y culturalmente condicionado hasta lo que se abra paso como más persistente a través de diversas culturas y tiempo.

En algunas áreas, como la enseñanza de habilidades y de expresiones artísticas, la observación es imprescindible, puesto que observar permite registrar un proceso y/o un producto. Esto supone mostrar, guiar el análisis, orientar la relación entre lo que se muestra y otros elementos conocidos, imaginar, buscar más información.

Según Hans Aebli, “mostrar desempeña un papel fundamental en todas aquellas materias en las que se trata de adquirir habilidades. (...) Cuando el alumno observa a su profesor mientras muestra una actividad práctica, no sólo percibe el acto propiamente dicho, el movimiento, el manejo, sino también su resultado. La captación del resultado de la actividad es en muchos casos tan importante, o incluso más, que la observación de la actividad misma”. (Aebli, 1988; 62).

Una perspectiva que complementa la presentada hasta aquí es la que plantea los **ámbitos de aplicación de estas competencias** asociados a cuatro ámbitos del quehacer humano:

- De la comunicación: Se refiere al empleo y transformación de los distintos lenguajes que los seres humanos utilizan para comunicarse entre sí (oral, escrito, corporal, de las computadoras y de otros códigos y formas de expresión).
- “Societal”: El concepto “societal” pretende dar cuenta de la totalidad de los procesos y relaciones en los que intervienen hombres y mujeres en un tiempo y lugar.
- Tecnológico: La tecnología se incorpora día a día la vida de todos de modo que los sujetos deben emplear sus competencias, desde la capacidad analítica de discriminar cuándo y por qué es conveniente emplear una u otra oferta tecnológica, hasta la capacidad metacognitiva de aprender de cada opción para realizar posteriormente otras mejores. Aquí también se trata de que puedan desarrollar la competencia ética para evaluar las consecuencias de esa acción.
- Ecológico: Implica la orientación de las personas en su hábitat, local, regional, nacional y universal, equilibrando la utilización y preservación de los recursos naturales.

Se desprende de los párrafos anteriores que para la formación de una competencia confluyen múltiples contenidos, y que uno mismo puede desarrollar diferentes competencias por lo que la evaluación de los aprendizajes debe realizarse en función de las competencias a desarrollar.

## Expectativas de logro

¿Qué genera en el alumno arribar a un logro?

Desarrollo de capacidades, construcción de saberes; es decir la adquisición de competencias que se materializan en esquemas conceptuales para la acción, generando un accionar autónomo.

**Expectativas de logro: “metas mínimas a las que debe arribar el niño al finalizar el nivel, mediante la selección y propuesta de contenidos y estrategias didácticas adecuadas que garanticen la adquisición de competencias. Implican capacidades a desarrollar y contenidos mediante los cuales éstas se desarrollan”.**

Por lo antedicho, la formulación de las expectativas de logro requiere tener en cuenta dos dimensiones:

- Desarrollo de capacidades.
- Enunciado de contenidos que lo posibiliten.

Las expectativas de logro tienen una amplitud difícil de ser abordada de una sola vez. Se evalúan en tránsito hacia el logro enunciado. Los datos que se obtienen brindan información para la intervención, ya sea desde la enseñanza o desde el aprendizaje.

Los **objetivos**, en un plano más acotado de logro, **“tienen relación con las unidades didácticas y forman parte de la programación del aula... sirviendo de guía a los contenidos y actividades de aprendizaje. Brindan información a lo que se ha propuesto y a lo que se ha conseguido a fin de introducir los cambios para su mejora.”** (Antúñez)

Desde el mismo momento que se comienza a transitar hacia una expectativa de logro, comienza el proceso evaluativo. Es aquí donde surge otro interrogante: ¿cuál es el instrumento de recolección y registro más adecuado?

La observación aparece como el primer mecanismo de información acerca de los aprendizajes, las planillas de registro de doble entrada, juegos, juegos dramáticos, etc. Todo mecanismo facilitador de información, sean estos o cualquier otro instrumento, herramienta, técnica, etc. que utilicemos, debe responder fundamentalmente a dos características:

- Será **válido** si da información acerca de lo que se quiere averiguar. En el caso de los aprendizajes, si recaba información acerca de los contenidos implicados en el proceso mismo de aprendizaje, es decir, aquellos que se ha querido promover. En este sentido, cabe agregar que la apropiación del objeto de conocimiento implica lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Y que varios contenidos convergen en un mismo momento de aprendizaje y que, a su vez, varias actividades confluyen para el desarrollo de un solo saber. Es por ello que debe gozar de la característica de integración.

El tipo de conocimiento y capacidades que un alumno pone en juego no son los mismos en todo momento; por eso, hay instrumentos que sirven para informar algunas cosas, pero no para todas y, dentro de las cosas para las que sirven, sirven mejor para algunas que para otras.

- **Confiable** si posibilita obtener datos, que siendo recabados por otro instrumento, o utilizados por otros docentes o por el mismo docente, en otras oportunidades, informan en forma semejante.

No hay **instrumento** bueno ni malo. Por tal razón, cuando se construye un actividad evaluativa, la misma tiene que responder a los criterios de pertinencia (correspondencia con el objeto a evaluar), adecuación (a los sujetos involucrados) y propiedad (a la situación de aprendizaje que se ponga en juego).

Para ser válidos deben informar acerca del grado de apropiación de los conocimientos por parte del niño, como así también deben **dar cuenta de la manera, del cómo** han accedido a ese conocimiento. Las actividades evaluativas, los instrumentos deben ser coherentes con la forma en que se ha abordado la situación de aprendizaje.

Otro requisito a tener en cuenta en la elaboración de actividades evaluativas es reconocer que las mismas deben dar lugar a la aparición de efectos no buscados, ya que el alumno no sólo aprende cuando está en situación de proceso enseñanza-aprendizaje y porque en situaciones de aprendizaje pueden presentarse obstáculos y sobre ellos es que, fundamentalmente, se debe intervenir.

La combinación de una variedad pertinente de distintos tipos de actividades evaluativas como de instrumentos de registro de información posibilitará la comprensión del proceso de aprendizaje del alumno y la toma de decisiones respecto de la enseñanza.

Con todo el material reunido el docente reflexionará acerca de los avances de sus alumnos en relación con los objetivos, contenidos, actividades y capacidades planteadas y desarrolladas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de competencias para las diferentes áreas. Los invitamos a que en sus propias instituciones enriquezcan esta breve selección.

## Ejemplos de competencias por áreas de conocimiento

### Ciencias sociales

Competencia para:

- Establecer vínculos solidarios y de cooperación con otros.
- Formular hipótesis frente a contextos no conocidos acerca de objetos y personas.
- Analizar críticamente cambios producidos a través del tiempo.

- Buscar soluciones a conflictos personales y a situaciones sociales simples y complejas.
- Recolectar información, organizarla, analizarla y verbalizarla.
- Interpretar fenómenos y procesos sociales y culturales.

## Ciencias naturales

Competencia para:

- Cuidar su salud.
- Observar, recolectar, registrar y analizar diferentes objetos, fenómenos y situaciones desde una visión crítica.
- Evaluar las consecuencias de acciones y estrategias en el ámbito tecnológico.
- Resolución de situaciones problemáticas utilizando diversas estrategias y herramientas.
- Investigar y buscar soluciones.
- Trabajar cooperativamente aceptando el disenso y consensuando.
- Verbalizar comprensivamente experiencias y saberes adquiridos.

## Artística

Competencia para:

- Expresarse creativamente utilizando elementos constitutivos del lenguaje plástico (o expresar y producir creativamente hechos artísticos mediante los diferentes lenguajes).
- Comunicarse a través del lenguaje plástico.
- Valorar estéticamente expresiones artísticas.
- Valorar un hecho artístico como expresión cultural.
- Reconocer y valorar la identidad cultural a partir de las expresiones artísticas.
- Gozar ante diferentes expresiones artísticas.
- Trabajar con otros y concertar.

## Lengua

Competencia para:

- Obtener, registrar, procesar y analizar información.
- Seleccionar y utilizar las diferentes formas del lenguaje con propósitos comunicativos, adecuándolos a diferentes ámbitos y situaciones.
- Expresarse a través de formas comunicativas convencionales y no convencionales

en contextos variados y con diversa intencionalidad.

- Actuar valorativa, reflexiva y críticamente frente a la diversidad de mensajes.
- Encontrar placer en las diferentes manifestaciones lingüísticas (o disfrutar de los diferentes lenguajes expresivos).
- Analizar estéticamente diferentes expresiones lingüísticas.
- Interpretar la realidad a través de diferentes lenguajes.
- Utilizar la lengua para valorar críticamente el entorno emitiendo juicios de valor propios.
- Explorar e interactuar con las posibilidades lúdicas y creativas del lenguaje.

## Matemática

Competencia para:

- Utilizar diferentes formas de pensamiento en la comprensión y resolución de problemas.
- Utilizar la intuición, el análisis y la reflexión para la resolución de problemas.
- Detectar, formular, analizar y resolver situaciones problemáticas en los diferentes ámbitos y sectores de la realidad.
- Anticipar, argumentar, validar.
- Trabajar con otros confrontando ideas y consensuando.
- Búsqueda, organización y registro de hechos y situaciones.
- Trabajar con perseverancia a través del pensamiento matemático.
- Seleccionar y aplicar estrategias que permitan la recolección, y la organización y representación de información.
- Interpretar, internalizar y verbalizar ideas, procedimientos y resultados.

Tal como estuvo proyectada, esta segunda parte de realización del presente material, contó con más de 700 docentes participando en su elaboración.

Agradecemos nuevamente a todos los colegas docentes el compromiso evidenciado en cada uno de los encuentros.

Queremos finalizar el presente documento con una cita de José Gimeno Sacristán que compartimos plenamente:

**“La educación no puede ser privilegio de un grupo en una sociedad que pretenda ser libre y democrática. Todos los individuos tienen derecho al acceso a los bienes culturales y a ser capacitados para participar en la sociedad de la que forman parte”.**

Prof. Adriana Malvano  
Capacitadora

Prof. Ana María Tocco  
Directora de Educación Inicial

## Bibliografía

- Allen, David. *La evaluación del aprendizaje de los alumnos*, Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Anijovich, Rebeca. *La evaluación, sus efectos e impactos*, art. Buenos Aires, 1995.
- Anijovich, Rebeca. *Contenidos y Currículum*. Apuntes de cátedra, Buenos Aires, Flacso 2003.
- Anijovich, Rebeca. *Estrategias de enseñanza*. Apuntes de cátedra, Flacso, 2003.
- Braslavsky, Cecilia. *Re-haciendo escuelas*, Santillana, Buenos Aires, 1999.
- Camilloni, Alicia. *Las funciones de la evaluación*. Art., Buenos Aires, 1995.
- Camilloni, Alicia. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Dirección General de Cultura y Educación. Módulo de capacitación N° 0.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular Pcia*. Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. *“Evaluación de los aprendizajes”*. Documento de trabajo. 1998.
- Feldman, Daniel. *“Evaluación”*. Apuntes de cátedra. Flacso. 2003-11-17.
- Filmus, Daniel. *“Para qué sirve la escuela”*. Norma, Buenos Aires, 1993. Cap. 2.
- Kaplan, Karina. *“Buenos y malos alumnos”*. Aique. Buenos Aires, 1994.
- Sancho, J. y otros. *“Aprendiendo de las innovaciones en los centros”*. Octaedro Cap. 3.
- Origlio y Ulloa. *“Evaluar los aprendizajes”*. Publ. Art. Buenos Aires, 2002.

---

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**

Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**

Prof. Mario Oporto

**Subsecretaria de Educación**

Prof. Delia Méndez

**Director Provincial de Educación de Gestión Estatal**

Prof. Sergio Pazos

**Director Provincial de Educación de Gestión Privada**

Prof. Juan Odriozola

**Directora de Educación Inicial**

Prof. Ana María Tocco

**Directora de Currículum y Capacitación Educativa**

Prof. Marta Pfeffer



**Dirección General de  
Cultura y Educación**

Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación Inicial  
Torre Gubernamental I - piso 11  
Calle 12 y 50 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires  
Tel. (0221) 429-5296  
E-mail: [dei@ed.gba.gov.ar](mailto:dei@ed.gba.gov.ar)

---

Visite el portal abc: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)