



Tendencias de las Evaluaciones en la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en América Latina y el Caribe

Documento de Trabajo #5



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Coordinación: Nelsy Lizarazo y Giovanna Modé por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE); Iliana Lo Priore Infante y Desireé López de Maturana (OMEP Latinoamérica).

Autoría:

Iliana Lo Priore Infante.



Colectivo de apoyo en la investigación, aportes, datos e información:

Javier Allume, Griselle Arellano, Ulina Mapp, Gina Oré, Erika Dunkelberg, Rut Kuitca, Alejandra Castiglioni, Elisa Spakowsky, Cristina Tacchi, Alejandra Akar. Colaboraciones de OMEP Argentina, OMEP Panamá, OMEP Perú, OMEP Uruguay, OMEP Venezuela, FORO RD.

Revisión final:

Desireé López de Maturana, Iliana Lo Priore Infante, Ulina Mapp, Gina Oré, Rut Kuitca y Griselle Arellano.

Comité Directivo de la CLADE

Action Aid

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Campaña por el Derecho a la Educación de México

Federación Internacional Fe y Alegría

Oxfam

Organización Mundial de Educación Preescolar-Región América Latina (OMEP Latinoamérica)

Reagrupación Educación para Todos y Todas (REPT) Haití

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Fundación Educación y Cooperación EDUCO

Oxfam

The Norwegian Students' and Academics' International Assistance Fund

Oficina de la CLADE

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10 Perdizes, São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil.

Teléfono: 55 11 3853-7900. E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Julio de 2021

Contenido

Síntesis	4
1. Marco contextual de las tendencias internacionales de evaluaciones educativas.	5
2. Atención y Educación de la Primera Infancia en América Latina: Su evaluación.	10
2.1 Contextualización de la AEPI en América Latina y El Caribe	10
2.2 Referencia: Argentina	13
2.2.1 Argentina: Evaluación de la AEPI durante la pandemia	16
2.3 Referencia: Panamá	18
2.3.1 Panamá: Evaluación de la AEPI durante la pandemia	20
2.4 Referencia: Perú	21
2.4.1 Perú: Evaluación de la AEPI durante la pandemia	24
2.5 Referencia: República Dominicana	25
2.5.1 República Dominicana: Evaluación de la AEPI durante la pandemia	27
3. Tendencias evaluativas en la AEPI: Hallazgos y sentidos.	29
3.1. Síntesis de aspectos claves de la evaluación de la AEPI	29
3.2. Lo común, lo diverso, ambigüedades y contradicciones en las evaluaciones de la AEPI	32
4. Desafíos y Propositiones: Hacia una evaluación-otra de la AEPI.	36
5. Recomendaciones Finales para el Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas para las Primeras Infancias.	40
Referencias	42
Anexo-Glosario	51



Síntesis

El derecho humano a la educación de la primera infancia representa una línea estratégica y clave para la agenda CLADE, es por ello que partiendo de estudios previos realizados en la articulación con la OMEP y EDUCO (2018) surgió la necesidad de profundizar y disertar sobre el tema evaluativo y sobre cómo la tendencia tecnocrática en la evaluación de los organismos transnacionales en los diferentes niveles educativos ha influido en la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) de la región. Este documento, por tanto, es una disertación y una respuesta a esta inquietud, pero a la vez es una incitación para continuar aportando en el debate sobre las tendencias evaluativas en la AEPI de América Latina y el Caribe que muestre la pluralidad de las infancias, así como la adecuación a los contextos para reorientar las políticas al respecto. Para ello, se han tomado como referencia las políticas y/o praxis evaluativas de cuatro (4) países distribuidos en la región latinoamericana y caribeña, a saber: Argentina por el Cono Sur, Panamá por Centroamérica, Perú por la región Andina y República Dominicana por El Caribe. Partiendo de la observación documental y entrevistas realizadas se comparten los hallazgos entretejidos en varias secciones, en las que destacamos, el contexto internacional de las evaluaciones educativas, la descripción analítica de las tendencias evaluativas en los países latinoamericanos de referencia, incluyendo la evaluación durante la pandemia, lo común y lo diverso, cerrando en orientaciones propositivas para la evaluación en concordancia con una perspectiva ética, inclusiva, respetuosa, dignificadora y humanizadora de nuestras infancias y de las políticas establecidas o sugeridas para tales fines.

Palabras claves: Evaluación, Primera Infancia, Derecho a la Educación, Paradigmas Evaluativos, Políticas Públicas.



1. Marco contextual de las tendencias internacionales de evaluaciones educativas

La evaluación educativa es una temática vigente de debate internacional donde las políticas, agendas y, en consecuencia, las prácticas evaluativas, responden entre otras razones, a las posturas y concepciones de la educación, del ser humano, del proyecto de país y también a intereses varios de organizaciones y agencias evaluadoras. Esto genera tendencias que nos desafían a reflexionar sobre el marco contextual que las sustenta y, al mismo tiempo, dilucidar las ambivalencias y tensiones que se dan en la evaluación educativa.

Debido a las dinámicas económicas, políticas, sociales, culturales y educativas, junto a otras, que imponen los centros o bloques hegemónicos neoliberales a nivel mundial sobre las naciones y países bajo su esfera, es imprescindible considerar las agendas de políticas globales que aprueban en sus reuniones y aplican sus agencias, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras.

La agenda global para la educación se orienta fundamentalmente a reorientar el gasto educativo, considerado excesivo, dispendioso y no productivo, y reinvertirlo en sus negocios y empresas. No obstante, es un requerimiento insoslayable invertir en la formación de fuerza laboral para sus industrias. Una fuerza laboral que sustente su competitividad en el mercado internacional frente a los otros empresarios produciendo más valor. En este sentido, es fundamental destacar como las evaluaciones expresan las lógicas de generación de lucro de los sistemas públicos de educación. **Desde esta perspectiva, la evaluación es asumida como un instrumento de medición y calificación valorativa de resultados objetivables, que por lo general no considera los procesos de acción educativa de las instituciones. Instrumentos o pruebas estandarizadas globalizadamente, sin atender a los contextos educativos diferenciados socioculturalmente de naciones, regiones, localidades e interinstitucionalmente.**

Mediciones como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), el Estudio internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) entre otras, se han venido estableciendo a nivel internacional en diferentes niveles educativos y, en los diversos énfasis que cada prueba tiene, poseen como tendencia común el uso de parámetros restringidos sobre el aprendizaje, **atendiendo a la evaluación**



preferencial del saber-hacer como competencia instrumental y subestimando al ser y saber-ser ético cultural idiosincrásico de los y las estudiantes y de los diversos agentes formadores. Así como desatendiendo el registro de la incidencia de las relaciones sociales en la dinámica institucional, por ejemplo, son los sectores populares o de clase media empobrecida, quienes teniendo menos oportunidades, resaltan con las puntuaciones más bajas en vez de reconocer las fallas del sistema o políticas educativas para neutralizar las desigualdades que reproduce la evaluación entre otras inequidades.



Las evaluaciones educativas por tanto, no son neutrales, obedecen lógicas y enfoques; dilucidarlos para comprenderlos en todas sus áreas y niveles educativos es retador. Es un desafío mayor mirar las evaluaciones para la primera infancia, entre otras razones, por su tendencia a la fragmentación y a la vez por su naturaleza intersectorial.

Dado que uno de los propósitos del estudio es develar estas tendencias evaluativas en la Primera Infancia (PI) y en la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) es oportuno, desde este marco contextual, asumir una **definición de la primera infancia y de la AEPI** las cuales pueden variar según los países y organismos públicos encargados de garantizar los derechos para esta etapa desde el principio de la vida. En este estudio, tomamos como base y referencia, la definición de primera infancia presente en la Observación General 7 (OG N°7): *«... la primera infancia incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida, en los años de preescolar y durante el período de transición que culmina con su escolarización»* (Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño , 2005). En base a esta concepción, asumimos que **la primera infancia sería el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años de edad**. Este estudio también **asume la consideración de la AEPI**, dado que de forma contundente en la mencionada OG N°7, así como en la Declaración de Moscú (UNESCO, 2010) y diversas políticas públicas de la primera infancia en la región y del mundo han establecido la importancia de concebir e implementar una perspectiva coordinada, integral e intersectorial de las primeras infancias, por lo que asumimos, en este estudio, que la AEPI imbrica el abordaje integrado de la educación y el cuidado implícito en el concepto de “educare” que une las acciones de educar y cuidar como experiencias y prácticas sociales inseparables, condición que deben tener las políticas, proyectos y programas de la AEPI.

Aunque adoptemos en este estudio la noción de AEPI por su concepción amplia e integrativa de las dimensiones de la educación y cuidado tal como propuesto en la Declaración de Moscú (UNESCO, 2010), **reiteramos que lo hacemos desde el enfoque de la pluralidad de las infancias, de las identidades múltiples de la niñez y de las comunidades y por lo tanto de la diversidad necesaria para la atención,**

educación y las evaluaciones que se proponen. Entendemos que es este enfoque que toma lo diverso como norma el que nos permitirá responder con coherencia en la garantía del derecho a la educación y al cuidado a cada niña y cada niño.

Percibimos con alerta y preocupación el surgimiento o extensión de proyectos educativos que involucran a la primera infancia con un carácter instrumentalizador y tecnocrático que excluye el reconocimiento de su dignidad, sus diversos modos de ser socioculturales, como soporte de los derechos humanos contextualizados. Cabe citar la actuación de organismos como la OCDE, que se ha venido involucrando cada vez más en la educación y desde su proyecto educativo insignia PISA, Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, ha estado desarrollando una batería de pruebas internacionales para niños, siendo la más reciente el Estudio Internacional de Bienestar Infantil y Aprendizaje Temprano (IELS). El IELS es una evaluación transnacional de niños y niñas de cinco años que mide cuatro áreas o 'dominios de aprendizaje temprano' denominados: alfabetización y aritmética temprana, autorregulación y habilidades sociales y emocionales. Esta prueba está basada en 'historias y juegos interactivos apropiados para el desarrollo en una tableta' (OCDE, 2020a). Los resultados de estos datos se complementan con información recopilada del personal y los padres mediante cuestionarios tales como antecedentes individuales, entorno de aprendizaje en el hogar, experiencia en educación y cuidado de la primera infancia, habilidades de los niños.

Recientemente se publicaron los informes sobre la primera ronda del IELS, que incluyó solo a tres países: Inglaterra, Estonia y Estados Unidos, realizada en los años 2018 y 2019 por un consorcio de contratistas, entre ellos, el Consejo Australiano de Investigación Educativa. Es de señalar que la mayoría de los Estados miembros de la OCDE se negaron a participar en esta ronda, pues ha habido críticas sustanciales al IELS. Una de ellas, para ejemplificar, es que el IELS no tiene en cuenta el contexto nacional o la complejidad cultural (Moss, 2020). Se dice que su propósito fundamental es la comprensión de la educación de la primera infancia. Sin embargo, este fin se realiza descontextualizado pues para la recolección y análisis de la información no se considera el contexto social, cultural, político, y pedagógico de los países participantes y donde se desenvuelven e interactúan dichas infancias

Estas perspectivas evaluativas y sus críticas han sido desarrolladas por Peter Moss y Mathias Urban, estudiosos de la evaluación de la primera infancia, que han puesto en el debate este antecedente del IELS como parte del intento de la OCDE de establecerse como el gobernador global de la educación, definiendo estándares, midiendo indicadores, y fomentando la evaluación comparativa, ofreciendo recetas para mejorar el desempeño. Estos autores señalan que la OCDE no tiene ningún poder legal formal sobre la educación, sin embargo, ejerce una influencia mediante un uso creciente de comparaciones, estadísticas e indicadores (Moss y



Urban, 2018). Este análisis nos alerta sobre la pretensión y ejecución de una educación infantil basada en la estandarización y uniformidad.

En el marco regional, esta preocupación sobre la evaluación en las infancias ha sido manifiesta por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Organización Mundial de Educación Preescolar - Región América Latina (OMEP) y por EDUCO, quienes realizaron la investigación titulada **El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe (CLADE, OMEP y EDUCO, 2018)**, cuyos resultados previenen y señalan la urgencia de comprender la incidencia de tendencias evaluativas instrumentales y tecnocráticas en las políticas y prácticas de la Atención y Educación en la Primera Infancia de la región latinoamericana.

Dicho estudio arrojó que este tipo de evaluaciones, en esencia mediciones de competencias instrumentales, no sólo son reductoras de la integralidad del niño y de la niña, sino que al procurar la mismidad en la infancia se contraponen con el ejercicio del derecho a ser distinto, a la identidad y al acervo cultural propio que tiene cada niño y niña, a su derecho de ser diverso, legitimando así la desigualdad y, por ende, conducen y/o acentúan la exclusión. (Lo Priore, 2018)

Considerando el marco global educativo, señalamos entonces que **las evaluaciones con carácter tecnocrático establecen relaciones comparativas en sus resultados que no inciden en la transformación de las políticas educativas, pruebas que no tocan la curiosidad, la creatividad, la conciencia social, la solidaridad, entre otras experiencias y aprendizajes vitales.**

En el análisis de partida también es relevante señalar que las ofertas evaluativas se imbrican con la evaluación de la noción de la calidad educativa desde una perspectiva que se corresponde con el discurso educativo neoliberal que se ha venido ofreciendo en las últimas décadas, tanto en las evaluaciones a gran escala que se realizan por país, como en las evaluaciones pedagógicas que implementan los educadores en las instituciones y centros educativos. **Lo que evidencia el uso de términos comunes, compartidos ampliamente en la educación, como la valoración de la calidad educativa, entre otros, pero con enfoques instrumentalizadores, descontextualizados, que marginan la esencia humanizadora, ética e incluyente contenida en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña (CDNN) y de sus Observaciones Generales.**

Asimismo, es insoslayable para conocer y comprender las tendencias evaluativas en la primera infancia, considerar los procesos evaluativos en el contexto de la pandemia del COVID-19 y sus variantes, lo que ha provocado una **educación pandémica caotizante**. Pandémica porque ha difuminado y dispersado las acciones



formativas de modo episódico y fragmentado causando incoherencia en contra de la unificada linealidad escolar dominante. Pandémica también porque esta dispersión ha presionado para desarrollar experiencias desescolarizadas y populares de educación, que han sido contrarrestadas con la exigencia de confinar a las y los educandos y de someterlos a ser videntes y escuchas de clases virtuales asignificantes. En otros términos, la cotidianidad y rutina escolar se interrumpió por efecto de las medidas de prevención del contagio, ello generó una bifurcación. En la *primera*, se improvisó un uso virtual de los dispositivos digitales y de telecomunicación sin establecer la pertinencia de su uso educativo de conformidad con los contextos socioculturales (adecuación de los equipos fijos y móviles) y los apoyos sociales requeridos (personal docente y familiares diestros o capacitados en el uso didáctico a distancia de las tecnologías) además de que varios países no cuentan con sistemas de interconexiones digitales (fibra óptica entre otros) para que la conectividad sea accesible a toda la ciudadanía. Y la *segunda bifurcación*, consistió en la emergencia o surgimiento de opciones de formación alternativa propiciadas por las propias comunidades populares junto con las y los docentes vinculados orgánicamente con las comunidades que dieron respuestas adecuadas de manera informal a los requerimientos de la continuidad educativa sin escolarizarla.

La evaluación no ha estado ajena a estas experiencias educativas, forma parte de ella y de sus incidencias.

Siendo la reflexión y la crítica, guías de la pretensión de este documento para comprender las tendencias evaluativas en la atención y educación de la primera infancia, nos interrogamos considerando los contextos mundiales mencionados: ¿a qué obedece la evaluación, a cuáles propósitos y políticas de atención y educación responden? ¿A quién o quiénes tributan estos instrumentos de evaluación, cuando se alejan de las perspectivas humanizadoras de la educación? ¿Tenemos evidencias de evaluaciones estandarizadas en la primera infancia de la región latinoamericana? ¿Se homogeneizan criterios en esta etapa de la vida y se instrumentalizan competencias? ¿Cuál es el sentido de la evaluación de las primeras infancias en la región? ¿Hay alternativas evaluativas contrahegemónicas? ¿Desde cuáles sentidos y principios se proponen?

2. Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en América Latina: su evaluación

2.1. Contextualización de la AEPI en América Latina y El Caribe



América Latina y el Caribe (ALC) cuentan con 62,1 millones de niños y niñas entre el nacimiento y los ocho años, lo que representa el 14,3% de la población del subcontinente en el año 2020 según CEPALSTAT 1 ¹(CEPAL, 2021a).

Se trata de personas que nacen y se desarrollan en una región con un escenario heterogéneo en cuanto a estabilidad y consolidación democrática, desarrollo del Estado y matrices de protección. Estados que no logran garantizar el ejercicio y goce de los derechos elementales ni un cierto piso de bienestar común (Borón, 2003; Mirza, 2014; Filgueira, 2015).

La región cuenta con profundas desigualdades (PNUD, 2019; CEPAL, 2021b) en cuanto a acceso a la riqueza producida por las mayorías (CEPAL, 2016, 2021c), alimentación (FAO et al., 2020), servicios de salud, educación, entre otras, lo cual afecta e impacta en el desarrollo (Myers, 1993; Bronferbrenner, 2006; Haeckman, 2007, 2014; López Boo, 2020). Durante el año 2020 se registra un aumento de la desigualdad en la región, así como hacia lo interno de cada país y se proyecta una mayor concentración (CEPAL, 2021c).

El panorama de desigualdades se expresa con mayor fuerza en las poblaciones originarias, afrodescendientes y rurales (CEPAL y UNICEF, 2012). Existen fuertes asimetrías en términos de sexo/género y generaciones, persistiendo serios problemas en relación a las políticas dirigidas a la población en situación de discapacidad (UNESCO, 2020). En particular, las injusticias e inequidades se encuentran concentradas en las infancias y aún más en la primera infancia (Espíndola et al., 2017). La pobreza, en sus múltiples expresiones, compromete el presente de millones de niñas y niños, tanto como su futuro y el de las sociedades.

Distintos organismos internacionales señalan que la región de ALC muestra mejoras en cuanto al estado nutricional de la infancia en las últimas dos décadas. La prevalencia de retraso del crecimiento se encuentra en el 9% en el 2019, lo cual significa una reducción importante desde el 22,7% en 1990, muy por debajo del promedio mundial del 21,3%. Por otro lado, el sobrepeso sigue en aumento, a

¹ CEPALSTAT: Portal de Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

consecuencia de la mala alimentación en relación a la actividad diaria. Es decir, si bien algunos indicadores muestran mejoras, el acceso a los alimentos de calidad y en la cantidad necesaria, sigue siendo un desafío en todos los países de la región. Es preciso señalar la existencia de diferencias sustanciales a lo interno de la región e incluso a nivel subnacional (FAO et al., 2020).

Sobre las políticas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), es preciso reconocer logros y avances en casi todos los países de la región en las últimas dos décadas (CLADE, OMEP y EDUCO, 2018; UNESCO, 2007; UNESCO, 2010; UNICEF, 2020; Mattioli, 2019; Mayol et al., 2020). Aunque persisten importantes desafíos de cobertura para el tramo 0 a 2 años, en el orden del 22% de niñas y niños participan de actividades de la AEPI. Pero nuevamente, se evidencia una gran disparidad en la región ya que en gran parte de los países no supera el 3%, solo en 3 supera el 20% y en uno el 80%. La matrícula a partir de los 3 años y hasta el inicio de la educación primaria, en promedio marca el aumento desde un 51% en 2000 a un 73% en 2017. Pero otra vez, dicho promedio esconde grandes disparidades, varios países registran tasas de entre 33 y 51% (OEI, 2019).

Dentro de estas políticas para la AEPI se encuentra la evaluación, la cual varía en sus propósitos, perspectivas y contextos. En esta diversidad, la evaluación se asume como un proceso clave e imprescindible para el diseño, implementación y seguimiento de las políticas de atención, cuidado y educación de la primera infancia y se realiza en diferentes escalas y alcances nacionales, regionales, locales e institucionales.

Conociendo la relevancia de los procesos evaluativos en el marco de las políticas educativas e intersectoriales de la primera infancia, resulta contradictorio no encontrar información precisa y reciente sobre los montos invertidos en la región y grandes vacíos y desconocimiento del impacto de dichas evaluaciones en las transformaciones sociales y en el favorecimiento de la protección integral de las niñas latinoamericanas y caribeñas, fines esenciales de la educación como derecho humano y por ende de la evaluación que la suscribe.

De igual manera, se requiere información del qué y cómo se ha implementado estos procesos evaluativos en la primera infancia y sus incidencias, antes de la pandemia por COVID-19 y sus variantes, así como durante la pandemia (iniciada a principios de 2020) que ha puesto de manifiesto las brechas sociales e insondables desigualdades, que incluye la AEPI en ALC y en los escenarios de reapertura y planificación pospandémica.

En este marco es imprescindible señalar el contexto de la educación pandémica y emergencia sanitaria con repercusiones directas en las evaluaciones, sus ajustes y variaciones. Las condiciones de confinamiento y distanciamiento social, han



generado una gama de respuestas diversas que van desde el despliegue de alternativas formativas hasta interrupciones, falta de acceso o intermitencias educativas en muchos territorios donde las poblaciones de primeras infancias han sido de las más invisibilizadas en estos contextos de emergencia. Allí, nos preguntamos, *¿qué pasa con la evaluación en este escenario de educación pandémica?* Asimismo, son diversas las experiencias evaluativas a lo largo del subcontinente latinoamericano y caribeño, donde con ajustes de las políticas educativas de los Estados, la participación de organizaciones con fines evaluativos, participaciones intersectoriales, iniciativas escolares de instituciones educativas y organizaciones comunitarias, se promovieron escenarios alternativos para afrontar la evaluación desde este contexto de emergencia.

Podemos afirmar que **tan diversas han sido las experiencias formativas como las evaluativas en la primera infancia de la Región**; previo, durante la pandemia, y en los escenarios de reapertura y de planificación pospandémica.

En este sentido, para esbozar las tendencias evaluativas desde la **autorreferencialidad de la región**, se han tomado como referentes para este documento, las políticas y/o praxis evaluativas de cuatro (4) países distribuidos en la región latinoamericana y caribeña, a saber:

Argentina por el Cono Sur, *Panamá* por Centroamérica, *Perú* por la Región Andina y *República Dominicana* por el Caribe.

Para ello, realizamos un estudio **descriptivo evaluativo de carácter formativo**, en tanto describe, caracteriza, valora y emite una interpretación intersubjetiva sobre una circunstancia u objeto de estudio, que en este caso es el estudio de las tendencias evaluativas en la AEPI en ALC y por ende en los países referentes, para valorar la ocurrencia de prácticas comunes y diversas de estas tendencias, con fines de mejorías de los procesos, prácticas o hechos. Dada la **naturaleza cualitativa del estudio**, se utilizaron como técnicas de generación de la información, la observación documental y las entrevistas (semiestructuradas y a profundidad) y como técnicas de análisis la valoración intersubjetiva de la información.

El **proceso o camino metodológico** ejecutado ha sido el siguiente: (1) Observación documental reciente sobre la temática, incluyendo los informes de organismos internacionales vinculantes; (2) Aplicación de entrevistas a actores claves del tema evaluativo en América Latina y el Caribe y en los 4 países referentes seleccionados; (3) Observación de documentos orientadores de políticas públicas de evaluación en la AEPI en los países referentes; (4) Análisis de la información generada (5) Síntesis, interpretación, tendencias y sentidos de la evaluación; (6) Generación de desafíos orientadores acorde a la concepción de evaluación formativa; (7) Recomendaciones para el seguimiento y evaluación de políticas públicas para la primera infancia.



Las **categorías valoradas** han sido las siguientes:

Características generales de la evaluación en la primera infancia
Definición de la evaluación
Tipos de evaluación para la Educación Inicial
Niveles de gobernanza de la evaluación en Educación Inicial o Infantil
¿Qué se evalúa en la AEPI? Evaluación del niño y la niña, evaluación de políticas de la AEPI, evaluación en las instituciones de la AEPI y docentes
Técnicas de evaluación de la AEPI
Instrumentos de evaluación de la AEPI
¿Quién evalúa? Tipo de Evaluación según la participación
Técnicas de evaluación de la AEPI
Instrumentos de evaluación de la AEPI
¿Quién evalúa? Tipo de evaluación según la participación
Experiencia en estandarización y/o normalización en la evaluación de la Primera Infancia
Ámbitos o áreas con experiencia de evaluación estandarizadas
¿Evalúa la diversidad?
Políticas para la contextualización de la evaluación en la AEPI
Evaluación durante la pandemia o situaciones de emergencia o crisis
Tipo de evaluación durante la pandemia
Algunos aspectos identitarios a destacar

Es importante destacar, que este camino metodológico responde a su vez a la perspectiva evaluativa del estudio cuyo carácter formativo y cualitativo no se queda en comunicar los resultados sino que trasciende a la generación de desafíos, recreación de orientaciones y recomendaciones para una mayor incidencia política y pedagógica de dicho estudio.

A continuación compartiremos los aspectos esenciales vinculados a cómo estos países referentes asumen la evaluación de la AEPI.

2.2. Referencia: ARGENTINA

En un escenario latinoamericano y caribeño en el que los sistemas nacionales de evaluación buscan acompañar los procesos de transformación educativa, Argentina ha construido un recorrido de experiencia en términos de evaluación educativa, desde evaluaciones con organismos internacionales, evaluaciones de escala nacional a procesos evaluativos en sus diferentes provincias.

A nivel nacional y con la participación de organismos internacionales e intersectoriales vinculados con el abordaje de la primera infancia, se han realizado evaluaciones estandarizadas o normalizadas. Estas son algunas a compartir:

- La Encuesta Nacional de Nutrición y Salud en los años 2004-2005 y 2018-2019 por el Ministerio de Salud y Desarrollo Social y el Programa de las Naciones Unidas-PNUD (2019).
- La encuesta sobre las condiciones de vida de la niñez y adolescencia en los años 2011-2012, evaluación estandarizada realizada por la articulación del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2012).
- Se ha desarrollado un piloto en 95 centros de primera infancia de la Provincia de Buenos Aires con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se diseñó un cuestionario específico, en base a PRUNAPE, que correlaciona positivamente con la prueba psicométrica y subescala del Bayley (prueba estandarizada que evalúa el desarrollo mental y psicomotor).
- Argentina ha participado en evaluaciones estandarizadas como el PISA y el TERCE (UNESCO-LLECE) para otros niveles educativos. Hasta ahora no se han realizado estas pruebas en el nivel de Educación Inicial.

Es de resaltar que el sistema de gobierno argentino, federal, establece que los estados provinciales tienen autonomía para dictar sus propias leyes, resoluciones y decretos en el marco de amplias normativas nacionales. Los sistemas educativos funcionan en forma descentralizada y cada jurisdicción decreta sus propios documentos como por ejemplo los Diseños Curriculares de cada nivel educativo

En general las jurisdicciones reconocen que si bien los procesos de evaluación siempre han existido en el nivel Inicial y en la educación de la Primera Infancia, estos han ido cambiando a través de la historia en el campo de la educación infantil. Si bien evaluar implica siempre una instancia de valoración que tiene por finalidad la toma de decisiones, hoy coexisten muchas maneras de llevar a cabo esta tarea. Sin embargo se puede afirmar que todas las jurisdicciones consultadas (Provincia de Buenos Aires, Provincia de Corrientes, Provincia de Entre Ríos, Provincia de Río Negro) afirman transitar en los últimos tiempos un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas de evaluación (OMEPA Argentina, 2021).

Ha resultado un desafío, profundizar esta política promoviendo el desarrollo de un sistema de evaluación articulado entre el nivel nacional y el jurisdiccional.

A nivel nacional tienen unos pilares de la política de evaluación: Derechos e igualdad, Mejora educativa continúa, Diversidad y equidad, Estándares de evaluación y generación de conocimiento, Construcción federal, Difusión y transparencia (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Argentina a diferencia de otros países de la región tiene perspectivas evaluativas desde sus jurisdicciones. Compartimos algunas de las consultadas:

Evaluación de la AEPI	Jurisdicción
<p>Los procesos de evaluación no pueden separarse del proceso de enseñanza, porque son parte del mismo dado que, obtener información sobre los avances de los niños y valorar los progresos que van realizando, implica también centrar la mirada en la tarea pedagógica: en el qué, cómo y cuándo se enseñó; en la previsión y la planificación; en las estrategias didácticas utilizadas y diseñadas (si fueron adecuadas o no para promover los aprendizajes esperados), en definitiva si la tarea de enseñanza desplegada se corresponde con los propósitos de enseñanza planteados.</p> <p>Las instancias de evaluación no se instalan como planteo artificial de una situación por resolver, sino que se encuadran en la experiencia cotidiana de enseñar y aprender. No se reducen a tests o situaciones elaboradas estrictamente, sino que aluden a procedimientos permanentes en los que el docente, en el ejercicio de su intervención pedagógica, agudiza la mirada y ejerce la observación como acto intencionado. ²</p>	Provincia de Buenos Aires
<p>La evaluación está considerada en relación directa con la concepción de infancia y desde una perspectiva de derecho, (...)porque no hay “una” infancia, un único modo de ser niño/a, sino que existen y coexisten múltiples maneras de vivir la niñez constituidas en diferentes contextos, espacios y tiempos. No es lo mismo ser niño/a en una ciudad fronteriza como Paso de los Libres, que serlo en Bella Vista, no es lo mismo vivir en un barrio privado que en una zona rural, tener acceso a una variedad de recursos tecnológicos que no tenerlos(...) ³</p>	Corrientes
<p>Los procesos de evaluación educativa, tienden a focalizarse hacia el logro de mayor y mejor calidad, constituyéndose en práctica cotidiana. Son las propias instituciones, quienes a través de este ejercicio, conocen acerca de sus acciones y pueden dar cuenta de los logros alcanzados, desde una perspectiva integral y no sólo desde resultados cuantificables. ⁴</p>	Entre Ríos
<p>Los y las docentes priorizan el registro narrativo como informe educativo, de corte descriptivo, evitando juicios de valor y ponderaciones meritocráticas. Se realizan observaciones en el devenir cotidiano, teniendo en cuenta la reflexión crítica de las variables observables como fuentes principales de búsqueda de información sobre los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento que van realizando los niños y las niñas, su interpretación y posterior comunicación, vinculadas con las características de cada contexto regional, social-cultural-comunitario. ⁵</p>	Río Negro

Con lo cual se puede afirmar que si bien cada jurisdicción tiene sus propias maneras de abordar la problemática de la evaluación en la Primera Infancia existe una mirada crítica y renovada en todas las jurisdicciones. Entendiendo a la evaluación como sostén y ayuda para los niños y niñas y, como una herramienta sustantiva en la mejora de las prácticas de enseñanza para los docentes de la Educación Inicial.

² ³ ⁴ ⁵ OMEP Argentina (2021). Evaluación en Educación Infantil. Argentina, Mimeo.

3

4

5

Todas las jurisdicciones consultadas también afirman que los principios enunciados más arriba forman parte de los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial y que en este sentido las Políticas Públicas, en el marco de las acciones que cada Dirección de Nivel pone en marcha, han considerado acciones específicas dirigidas a la formación docente permanente vinculadas tanto a la **evaluación de aprendizajes como a la autoevaluación institucional**.

También se han elaborado documentos curriculares de apoyo, asistencias técnicas que implican orientaciones a los y las docentes, a cargo de supervisores y especialistas en la temática de evaluación.

En síntesis, **en los centros de AEPI no se utilizan instrumentos estandarizados a nivel nacional ni provincial, así como tampoco por parte de organismos centrales.**

Existe un importante cuestionamiento y perspectiva crítica por parte de organizaciones de la sociedad, entre ellas sindicatos, colectivos docentes y agremiaciones profesionales, a la medición estandarizada del desarrollo y aprendizajes del niño y la niña, argumentando que tienden a imponer un modelo único, hegemónico, de desarrollo, desconociendo u ocultando particularidades culturales, territoriales y subjetivas. Sostienen la necesidad de complementar estas mediciones con instrumentos cualitativos que consideran la diversidad.

2.2.1 Argentina: Evaluación de la AEPI durante la pandemia

Es importante destacar que la perspectiva de la evaluación en términos políticos, pedagógicos, epistemológicos y didácticos no cambia en el contexto de pandemia. No cambia, pero se resignifica. En el proceso de resignificación **el sentido de la evaluación en el espacio virtual se propone con el fin de sostener el vínculo pedagógico con los niños/as a través de las familias, de cuidar a los niños/as en este contexto y de garantizar en la medida de las posibilidades para todos y todas el derecho a la educación y al conocimiento (OMEPA Argentina, 2021).**

Desde el comienzo del distanciamiento social, preventivo y obligatorio en Argentina, las acciones estuvieron orientadas, fundamentalmente, a viabilizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como sostener vínculos, a través de la necesaria e ineludible mediación de las familias. Esto ha exigido repensar y recrear nuevos escenarios a fin de sostener la continuidad pedagógica. La evaluación en este marco está orientada a la posibilidad de conocer más y mejor a los niños y las niñas con el firme propósito de mejorar las prácticas de enseñanza.

Más que responder a la evaluación pedagógica, según información de OMEPA Argentina (2021), fue indispensable priorizar el vínculo para mantener una



comunicación fluida con los niños y niñas. Por un lado, las propuestas didácticas dieron centralidad al juego como contenido en clave de derechos, y se jerarquizaron las experiencias del campo de la comunicación y la expresión, los saberes ligados a la vida cotidiana, el cuidado de la salud y la expresión de emociones. Se revalorizaron los proyectos integrales y articulados que favorecen la autonomía, la creatividad, la exploración y la resolución de problemas (Spakowsky, 2021). Por otra parte, se pusieron en marcha distintos dispositivos que acercaron diversas propuestas a los hogares, sostenidos en gran parte desde la virtualidad (grupos de WhatsApp, de Facebook, videollamadas, encuentros por Zoom, Meet, blogs, programas de radio, programas de televisión, canales de youtube, entre otros) pero también desde el esfuerzo de llegar a los sectores más desfavorecidos (sin conectividad, con residencia en lugares de difícil acceso) con cuadernillos elaborados por las instituciones y con los distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación.

Las familias son un pilar estratégico a la hora de la continuidad del proceso pedagógico. En estos tiempos se pone en relevancia la necesidad de apuntalar los aspectos vinculares entre los miembros de la familia y las y los docentes, habilitando la escucha, evitando presiones y exigencias. **La evaluación en este formato de comunicación requiere de la familia como aliada y como intermediaria.**

Con estos giros descritos la evaluación educativa en la primera infancia ha sido eminentemente de **carácter formativo.**

En paralelo con estas resignificaciones evaluativas, durante la pandemia también se implementaron otro tipo de evaluaciones. UNICEF Argentina (2020) realizó la «Encuesta COVID-19: Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población». Se trata de una encuesta telefónica de levantamiento rápido, realizada desde los inicios de la pandemia que apunta a: i) conocer las percepciones, actitudes y cambios en la población, a raíz del COVID-19; ii) indagar sobre los efectos en los hogares con niñas y niños en dimensiones sociales y económicas, así como el alcance y la llegada del sistema de protección social; y iii) reportar conocimiento acerca de los efectos sobre el bienestar socioemocional, así como de las medidas adoptadas para afrontarlo. Si bien no está exclusivamente enfocada en primera infancia, sí tiene a este tramo etario como población especialmente pesquisada. Se basa en el marco muestral para Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) 2019. El programa global de MICS, desarrollado por UNICEF, es un programa mundial de encuestas de hogares para recopilar datos comparables internacionalmente de un amplio rango de indicadores sobre la situación de los niños, las niñas y las mujeres. Se han realizado tres rondas, abril, julio y noviembre de 2020 con el propósito de

evaluar el impacto de la pandemia y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana.

2.3. Referencia: PANAMÁ

Panamá, cuenta con políticas públicas para favorecer el derecho a la educación de todos los niños y niñas de Educación Inicial, sin embargo, no cuenta con una política pública referida a la evaluación del cumplimiento de ese derecho, sino que refiere a la evaluación pedagógica propiamente dicha en la modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que en su artículo 345 señala que: “El sistema de evaluación de los aprendizajes de la educación preescolar se basará en los objetivos establecidos en su currículo. El Ministerio establecerá el sistema de evaluación” (LOE, 1995, p. 9).

Durante la última década, la evaluación se presenta como una condición para elevar la calidad de la educación. Anteriormente, en Panamá, la calidad educativa se centraba en la cobertura y el acceso, esto explica que el nivel de Educación Preescolar haya sido considerado por el Estado de la misma manera ya que, al contar con presupuesto, se abren preescolares y las familias pueden enviar a sus hijos e hijas de estas edades a estos centros (OMEP Panamá, 2021).

Panamá viene ampliando su participación en pruebas estandarizadas de carácter internacional. Participó en el Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE (2006) y TERCE (2014) respectivamente, administradas por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. También ha participado en la prueba PISA de la OCDE, aplicada para otros niveles. En su última participación, PISA 2018, el equipo del Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) apoyado por la OCDE ha analizado la información en aras de que sus hallazgos direccionen el sistema educativo panameño, guíen las políticas, estrategias y programas de educación del Gobierno de Panamá y la comunidad educativa nacional.

El énfasis que se otorga a estas pruebas estandarizadas pone en alerta al nivel de Educación Preescolar (Subsistema Regular) para niños y niñas de 4 y 5 años y a la Educación Inicial (Subsistema No Regular) desde el nacimiento a los 3 años. Aunque no se ha aplicado PISA en el nivel preescolar e inicial, hay experiencias aproximadas. En este sentido, se ha realizado un intento de evaluación de matemática, relacionada a las pruebas PISA. Se lo han aplicado a los niños y niñas de Educación Inicial cada año (en el mes de noviembre) y las maestras preparan a estudiantes de este nivel para tal fin. Esto ha generado dos incidencias puntuales, primero, en los resultados se responsabiliza exclusivamente a los equipos docentes por la ejecución



y desempeño de sus niños y niñas y, segundo, esta prueba sobrescolariza la formación en estos primeros años.

Con respecto a otras evaluaciones estandarizadas o normalizadas realizadas y por realizar en la primera infancia, tenemos:

- La Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de Panamá fue llevada a cabo por la Contraloría General de la República (2014) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) quien brindó apoyo técnico y proporcionó asistencia financiera. El programa global de MICS, desarrollado por UNICEF, acorde a la información recopilada por la plataforma Diálogo Interamericano (2019), evaluó las siguientes áreas: Nutrición, Salud Infantil, Salud Reproductiva, Desarrollo Infantil, Protección Infantil.
- Se proyectaba la realización de un MICS2, pero por el contexto epidemiológico ha sido pospuesto.
- La evaluación de la Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia en Panamá (RAIPI) es una propuesta del Consejo Asesor de la Primera Infancia (CAPI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La *RAIPI* se define según el BID (2017) como una construcción conceptual que traza la secuencia de atenciones que contribuyen a la atención integral y a la garantía de los derechos de cada niño. Se realizan los sistemas de monitoreo y evaluación del desarrollo, contando con los apoyos del BID e iniciativas privadas.
- Se han aplicado de forma continua evaluaciones de escala nacional por el Fondo UNIDO de Panamá, específicamente la Evaluación de la Educación Infantil No Formal.

Es importante señalar que para la evaluación pedagógica continua en los centros de AEPI no se utilizan instrumentos estandarizados.

Otro elemento a resaltar es que el documento curricular de la primera infancia es diferente para el subsistema regular y la educación no formal, este último adecúa su currículo para responder a la evaluación (OMEP Panamá, 2021). Por tanto, se diferencia la evaluación de Educación Preescolar en los ámbitos formales y Educación Inicial de los no formales o comunitarios.

Es de señalar la incidencia que tiene la aplicación de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas que se aplican en otros grados de los siguientes niveles educativos, los que afectan las experiencias y el desarrollo curricular del niño y niña de Educación Inicial, llevando a estos, los programas escolarizados con cursos de matemática y lectura-escritura, y así prepararlos desde temprano para el ejercicio “exitoso” en dichas pruebas, priorizando estos saberes y aprendizajes y no los propios del nivel de Educación Inicial.



2.3.1 Panamá: Evaluación de la AEPI durante la pandemia

En Panamá, durante la emergencia sanitaria, en el ámbito educativo se aplicó un **Currículo Priorizado 2020** (MEDUCA, 2020), es decir, del currículo del año 2014 vigente para la fecha de la pandemia se tomaron aspectos básicos para que los padres y familias los aplicaran durante este período de interrupción de la presencialidad escolar. La prioridad fue la implementación de la propuesta pedagógica, denominada “*En Casa También se Aprende*” organizada por el Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) y el programa “*Conéctate con la Estrella*”, estrategia de radio y televisión desarrollada para educación preescolar durante la pandemia.

Las familias y docentes recibieron videos de las competencias básicas que los niños y niñas deben alcanzar de acuerdo a su edad. De la misma manera, se realizó acompañamiento a las familias para la población de 0 a 6 años.

En la evaluación durante la pandemia, el nivel de Educación Inicial llevó a cabo un programa con la alianza UNICEF y MEDUCA de la Región Educativa Panamá Oeste. En este período se evaluó el perfil del desarrollo de los niños de 0 a 6 años a través de la *Prueba PSICOMÉTRICA Perfil del Desarrollo-3 (DP-3)*. Esta prueba permite evaluar de forma rápida cinco áreas del desarrollo infantil (Cognición, Motricidad, Socioemocional, Comunicación y Conducta adaptativa) y ofrece un índice global o puntuación.

Los docentes al recibir sus primeros resultados y puntajes del DP-3 debían realizar los ajustes necesarios en actividades y evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas.

Para la evaluación, se trabajó con docentes y promotoras de Educación Inicial tanto del nivel formal como el no formal, basándose en la normativa del *Manual En Casa También se Aprende*, que promueve la lista de cotejo para la evaluación diaria de las actividades.

También se utilizó la herramienta de análisis de datos denominada ACCES, de Microsoft 365 que ha sido organizada por MEDUCA, la cual recopilaba la información del resultado del DP-3 mencionado (OMEP Panamá) y la lista de cotejo, de esta manera los y las docentes verificaban las fortalezas y las debilidades que presentan sus estudiantes en las diferentes áreas del desarrollo infantil.

Además de la evaluación del perfil del desarrollo infantil, en el ámbito familiar y comunitario se realizó una *Encuesta de Caracterización* a 1.250 familias para conocer las condiciones económicas, de salud, educativas y evaluar si en la familia



hay otras vulnerabilidades, tales como la conectividad, trabajo, personas con discapacidad, entre otras diversidades, condiciones y complicaciones que se dieron durante la pandemia.

En síntesis, la evaluación de la Educación Inicial panameña en el período pandémico ha sido de dos tipos, por un lado psicométrica, y por otro, formativa.



2.4. Referencia: PERÚ

La evaluación educativa en el Perú ha atravesado diferentes períodos en los que se han realizado diferentes pruebas estandarizadas coordinadas por organismos internacionales en articulación con los responsables de la educación peruana y con organizaciones de otros sectores vinculados con la educación.

En un primer período, desde 1996, las evaluaciones se dieron bajo un *enfoque de normas* (más alineado con la psicología), donde el objetivo era diseñar pruebas para medir habilidades, en detrimento de la técnica de la observación. Este patrón de evaluación se ha venido dando incluso en la primera evaluación llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. Para el año 2001, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) socializó boletines informativos de las pruebas de 1998 y se dio inicio a evaluaciones de los *factores asociados* al rendimiento. En ese momento la presencia del Nivel Inicial en las evaluaciones aún era nula. La segunda etapa de las evaluaciones nacionales abarcó desde el año 2000 al 2006, donde se dejó apreciar un cambio del modelo de *evaluación por criterios*. Aquí se toma más en cuenta a los niños y niñas del I y II ciclo donde los criterios de evaluación fueron organizados con categorías como “no logrado”, “básico”, “satisfactorio” y “avanzado”. Coincidiendo esta etapa con la aplicación del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la OCDE el cual no abarcó Educación Inicial. La tercera etapa se da cuando Perú entra a las *evaluaciones censales*, que en educación Inicial han estado enmarcadas en aspectos muy puntuales de las áreas curriculares (OMEP Perú, 2021).

Existen diversas experiencias y antecedentes a nivel nacional de evaluaciones estandarizadas o normalizadas en relación a la AEPI. Se pueden mencionar:

- El «Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad», realizado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del MINEDU (2013) en la que se evaluaron factores asociados y 3 áreas: Comunicación, Matemática y Personal Social.
- La Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana versión revisada (ECERS-R) diseñada en Estados Unidos para evaluar la calidad de los

ambientes donde los niños y/o niñas entre 2 a 5 años interactúan y aprenden. En la actualidad, esta escala la adaptan a cualquier realidad educativa y es utilizada como herramienta para la evaluación, acreditación y mejoramiento de programas, así como para evaluar *la calidad* del entorno educativo (MINEDU, 2014). Sus resultados orientan respecto a lo que es adecuado o no para el aprendizaje, al margen del contexto en el que se encuentren los centros de atención del nivel Inicial.

- La prueba *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO), implementada en el Perú bajo el liderazgo del MINEDU (2013), está dirigida a niños y niñas entre cuatro y seis años y tiene como objetivo medir el desarrollo y las competencias tempranas de aprendizaje al inicio de la escolaridad, así como la calidad de los ambientes preescolares de aprendizaje. La prueba MELQO incluye los siguientes instrumentos: i) un módulo de calidad de los entornos de aprendizaje *Measurement of Early Learning Environments* (MELE) y ii) un instrumento de desarrollo infantil y aprendizaje temprano denominado *Child Development and Learning* (CDL). Luego de la realización de dos estudios piloto, en el segundo semestre del año 2017, se realizó la aplicación de MELQO a estudiantes de cinco años de Nivel Inicial en una muestra representativa a nivel nacional de niños y niñas de instituciones educativas públicas y Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Con la prueba de MELQO el MINEDU apuesta por un instrumento que mide directamente el desarrollo del niño; información que además es complementada por el reporte del cuidador y del docente.
- Evaluación de impacto del Servicio de Acompañamiento a Familias (SAF) del Programa Nacional Cuna Más (CUNAMAS) realizada por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social-MIDIS (2016a). Esta evaluación experimental y comparativa recogió dos encuestas sobre una muestra de más de 5 mil niños. El documento de evaluación utilizado fue el *Ages and Stages Question* (ASQ) y el *Parents' Evaluation of Developmental Status* (PEDS) que midió: resolución de problemas, comunicación, motricidad fina, motricidad gruesa, y personal-social. Se utilizó también la prueba *Bayley Scales of Infant and toddler development*, que midió las dimensiones: cognitiva, lenguaje receptivo, lenguaje expresivo y motricidad fina. Para la calidad de las visitas se utilizó la prueba Home Visit Rating Scale- HOVRS-A+V2, The Home Visit Content and Characteristics Form - HVCCF y ficha de chequeo. Luego de eso se compararon ambos cuestionarios con un estándar de referencia.

Se evalúa al niño y niña, las políticas de la AEPI, las instituciones y sus docentes (OMEPE Perú, 2021).

En la evaluación del niño y niña, se evalúa el progreso del Desarrollo Infantil Temprano (DIT) que considera en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) para el ciclo I: la autonomía, juego, cuidados básicos de acuerdo con los ritmos, intereses y potencialidades de cada niño y niña y en el ciclo II,



evalúa los momentos de juego libre en sectores actividades permanentes y desarrollo de la unidad didáctica organizados de acuerdo con los ritmos, intereses y potencialidades de cada niño y niña.

En la evaluación de políticas de la AEPI: El rol de diseño de los lineamientos y de los contenidos de las intervenciones es ejercido por las entidades del gobierno nacional, en coordinación con los niveles regional y local. Se evalúa el nivel de participación y responsabilidad que estas entidades deben asumir en el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones identificadas para el DIT con reconocimiento de la diversidad cultural. Los roles que desempeñan dichas entidades son diferenciados y complementarios a la vez, en función a las intervenciones específicas y la normatividad vigente “*Primero la Infancia*” en el marco de la Política de Desarrollo e Inclusión Social (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social-MIDIS, 2016b).

En las instituciones de la AEPI y docentes, se evaluaron en diferentes momentos a través de investigaciones y aplicación de instrumentos, tanto las condiciones para el aprendizaje como parte de la infraestructura, materiales, mobiliario, espacios libres y evalúan el desempeño del personal docente de Educación Inicial (MINEDU, 2018) a partir de la aplicación de rúbricas de observación de aula donde el desempeño docente es valorado a través de una escala con un puntaje que va entre uno (1) y cuatro (4) puntos como una progresión en el logro del respectivo desempeño.

También aplican evaluaciones de carácter diagnóstica realizadas por la Dirección Departamental de Educación de Lima Metropolitana-DRELM (2016) que evalúan a través de matrices, las conductas de los niños al iniciar el año escolar para la elaboración de la planificación anual de los aprendizajes.

Como se ha reseñado, en Perú existen antecedentes y experiencias a nivel nacional de evaluaciones normalizadas y estandarizadas vinculadas a la AEPI, es decir, con una clara tendencia a este tipo de mediciones. Actualmente siguen los sistemas de evaluación educativa, basados en las orientaciones de MINEDU y en articulación con instancias como UNESCO y UNICEF y otros organismos internacionales que siguen desarrollando evaluaciones ahora más pensadas en los niños del I y II ciclo de Educación Inicial.

Sin embargo, hay que señalar que **en el área pedagógica del nivel de Educación Inicial actualmente no se realizan evaluaciones estandarizadas del desarrollo ni del aprendizaje. La evaluación está basada en el enfoque por competencias y con criterios de desempeño desde el currículo.**



Cabe señalar que, a nivel regional, los órganos intermedios presentan mayor avance en cuanto a evaluaciones a los niños de este rango de edad, sin embargo, no dejan de ser situaciones aisladas que sería valioso sistematizar.

2.4.1 Perú: Evaluación de la AEPI durante la pandemia

En los años 2020-2021 en el Perú bajo la modalidad a distancia se desarrolló la estrategia “*Aprendo en casa*” que, a través de una plataforma virtual, televisión y radio, ofrecía experiencias de aprendizaje y recursos para el aprendizaje de los estudiantes, así como también las actividades de aprendizaje complementarias propuestas y planificadas por los docentes. Considerando la situación de emergencia que viven los estudiantes se aprobó el documento normativo “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19”.

Para la evaluación de la Educación Inicial, se generó un documento normativo nacional denominado “*Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19*”⁶ en el que se considera el registro de niveles de logro en los niveles I y II en de Educación Inicial: estipula que para la evaluación de los estudiantes de Educación Inicial del ciclo I, se evaluarán las características del desarrollo y aprendizaje de los niños de esta edad, y el docente deberá registrar solo conclusiones descriptivas por cada competencia desarrollada. En el caso del ciclo II de Educación Inicial se podrá registrar niveles de logro AD, A y B, no se utiliza el nivel de logro C, en caso el estudiante evidencia dificultades en el desarrollo de sus actividades y requiere más tiempo en el acompañamiento, el casillero quedará en blanco, debiendo completarse posteriormente (OMEPE Perú, 2021).

Es importante señalar en relación a las pruebas estandarizadas o normalizadas dirigidas por organismos transnacionales, que Perú durante la pandemia, ha sido uno de los países incluidos en el *Estudio Regional sobre Educación a Distancia, Involucramiento Parental y Salud Mental de niños en edad preescolar y sus familias*. Esta evaluación realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo-BID (2020), en alianza con MINEDU (en el caso de Perú), tiene como objetivos comprender cómo han afectado el bienestar emocional y físico la pandemia y las medidas adoptadas, así como estudiar los efectos de las propuestas educativas a distancia (en niños y niñas, referentes familiares y las dinámicas del hogar). Se elaboraron preguntas que permiten generar un perfil de los cuidadores, características del hogar, impactos y afectaciones. Se utilizaron instrumentos como: la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos; una adaptación del *Child Behavior Checklist*, para

⁶ Resolución Viceministerial N° 00094-2020 (MINEDU, 2020)

medir el bienestar infantil; el *Family Care Indicators*, informa sobre la calidad de aspectos físicos y sociales del hogar; y el módulo de disciplina infantil de MICS (UNICEF).

Asimismo, en diciembre de 2020 durante la pandemia, se realizó la denominada: Evaluación Continua del Impacto de la COVID-19 en el desarrollo de niños y niñas menores de 6 años, un estudio evaluativo con los cuidadores de niños y niñas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a cargo del Grupo de Investigación RV-DS con el apoyo de Copera Infancia y la Fundación Baltazar y Nicolás.



2.5. Referencia: REPÚBLICA DOMINICANA

En este país las evaluaciones de la AEPI las realiza el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) como rector del sistema educativo, es veedor por la implementación del currículo oficial para 0-6 años y del protocolo de transición de los niños y las niñas que egresan del Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI) e ingresan a los preprimarios que cubren los 5 años de edad.

No se realizan evaluaciones estandarizadas del desarrollo infantil ni de aprendizajes en la AEPI, sin embargo actualmente hay experiencias en desarrollo que tienen como propósito direccionar la medición del desarrollo infantil de forma normalizada y/o estandarizada y antecedentes con otras articulaciones internacionales y con organismos empresariales del país que han avanzado en este tipo de evaluaciones. A saber, compartiremos los aspectos más relevantes que dan muestra de ello y que caracterizan la evaluación de la primera infancia.

El INAIPI como entidad creada para gestionar los servicios de atención integral a la primera infancia en los territorios priorizados por la política del gobierno dominicano, acompaña este rol evaluador del Estado. En este sentido, ha avanzado en la construcción de un Sistema de Evaluación del Desarrollo Infantil. En convenio con UNICEF, la División de Evaluación del Desarrollo Infantil ha iniciado su proceso de investigación de los sistemas de evaluación del Desarrollo Infantil existentes a nivel mundial, en el cual se compararon 20 sistemas, de los cuales fueron seleccionados 13 instrumentos considerados compatibles con el país.

A partir de este levantamiento y análisis, se procedió a la selección de instrumentos de evaluación estandarizados nacionales e internacionales (INAIPI, s/f) mencionados a continuación:

- MDAT-RD / TDID / Denver (Tamizaje de Desarrollo Infantil Dominicano).
- ASQ3 Ages and Stages Questionnaire 3 (utilizado en Canadá/EE.UU./Australia).

- EAD 3 Escala Abreviada del Desarrollo 3 (utilizado en Colombia).
- Cédula de Salud de los Niños y Niñas (Ministerio de Salud Pública de República Dominicana).
- Informe de Evaluación de los niños y niñas de 45 días a 3 años para las familias (MINERD).

Con el conjunto de estos 5 sistemas de evaluación, se tomaron ítems de los mismos a fines de crear un *sistema de evaluación validado y estandarizado*, el cual cuenta con 136 ítems para evaluar: Motricidad Fina, Motricidad Gruesa, Desarrollo del Lenguaje y Desarrollo Socioemocional. Será un sistema único de evaluación para las redes de Servicios del INAIPI. El propósito será evaluar a los niños y niñas desde 45 días a 5 años, en una plataforma digital utilizando dispositivos electrónicos. Los datos estarán registrados y generarán alertas desde su recogida por los Animadores/as o Agentes Educativos/as, los cuales contarán con una formación previa tanto de la plataforma como del uso de los Kits de evaluación estandarizada de materiales y recursos, así como también videos instructivos con orientaciones lo que asegura una aplicación con estándares de calidad a largo plazo. Por otro lado, este Sistema de Evaluación del Desarrollo Infantil permitirá la recogida de datos a nivel nacional del impacto de las acciones del INAIPI y la inversión que se está realizando en la primera infancia dominicana (INAIPI, s/f).

La evaluación en este nivel se muestra como prioritaria. MINERD realizó un documento de “Orientaciones sobre la evaluación educativa en el nivel inicial: Guía para los educadores y las educadoras del Nivel Inicial” (MINERD, 2015) en la que se ofrece una guía normativa para la evaluación de un currículo por competencias en el nivel Inicial. Desde el Nacimiento a los 3 años se evalúan las Dimensiones del Desarrollo Infantil y desde los 3 a los 6 años se evalúan las Competencias e Indicadores de Logro.

Resalta el intento de favorecer los tipos de participación en la evaluación a través de las ejemplificaciones de Instrumentos de autoevaluación de los niños y las niñas, así como de generar adaptaciones al momento de evaluar a un niño o niña con alguna condición de discapacidad en correspondencia con los cambios políticos y legales que reconoce expresamente los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Esta búsqueda de inclusión atendiendo la evaluación educativa de los niños y niñas con condiciones de discapacidad en el nivel Inicial (MINERD, 2015) consideran las normativas del documento “Orientaciones para la evaluación psicopedagógica en los Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD)” realizado por MINERD - Dirección General de Educación Especial (2014) como pilar en el proceso de apoyo a la inclusión educativa.



Como se ha indicado, en la República Dominicana hay un permanente interés en realizar una medición del desarrollo infantil. Este propósito muestra una tendencia en la perspectiva evaluativa al pretender medir. En 2017, se acordó entre el INAIPI y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como organismo multilateral de apoyo, el diseño de una Línea de Base sobre el Desarrollo Infantil Temprano de las niñas y niños de Educación Inicial, beneficiarios por el INAIPI. No se realizó en su totalidad, se llegó hasta las estadísticas que son publicadas por las distintas instituciones que hacen referencia al alcance y la cobertura de la atención integral a la primera infancia, así como las metas específicas que se han propuesto.

En la esfera estatal, se cuenta con informes de Evaluación de los niños y las niñas del nivel y la evaluación del primer Plan Estratégico 2016-2020 de INAIPI como institución proveedora de servicios a la Primera Infancia del Gobierno Dominicano (INAIPI, 2016).

De igual manera se ha evaluado el progreso de políticas de Primera Infancia con el apoyo empresarial de EDUCA y como *parte* de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (EDUCA y Diálogo Interamericano, 2020) que evalúa aspectos como el financiamiento e intersectorialidad, estándares de calidad de los servicios, entre otros.

2.5.1 República Dominicana: Evaluación de la AEPI durante la pandemia

MINERD lanza la estrategia integral *Aprendemos en Casa* con el apoyo del Sistema de las Naciones Unidas, UNICEF, para el cumplimiento de la Agenda 2030. Esta propuesta pedagógica, es una programación educativa fundamental para la continuidad del año escolar 2020-2021, que tiene como propósito que los niños, niñas y adolescentes continúen aprendiendo desde sus hogares y junto a sus familias en base a la modalidad educativa a distancia. Ha sido diseñada partiendo de las características de los niños, niñas y adolescentes, así como de las condiciones socioeconómicas que la emergencia sanitaria ha impuesto al país. El contenido de la estrategia *Aprendemos en Casa* ha sido transmitida por 25 canales de televisión y cientos de emisoras de radio con un tiempo diario de programación por niveles y ciclos educativos y repetición de las clases en diferentes horarios. El énfasis de la evaluación está en el acceso a esta estrategia.

Durante la pandemia se define y refuerza el rol del docente en la educación no presencial, se prioriza las competencias fundamentales del currículo dominicano, se repasa un proceso pedagógico basado en cuadernillos impresos diseñados para

promover las competencias fundamentales, recursos audiovisuales, aporta apoyo psicoemocional y aspira la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad.

Los cuadernillos han sido el soporte académico de la serie educativa “Aprendemos en Casa”, que contiene 4 ejemplares con un plan mensual de actividades que gira alrededor de un tema de interés. A Educación Inicial le corresponde el cuadernillo número 1 dirigido a preprimaria y primer grado. Este primer cuadernillo tiene versiones en braille, en lengua de señas y en pictogramas, para que ningún niño o niña se quede sin acceso a educación. La evaluación en el nivel ha sido formativa.

En este período pandémico se realizó una evaluación con organismos internacionales, articulada con el Estado, a través del Gabinete de Coordinación de Políticas Sociales. Esta evaluación no es específica al ámbito de Educación Inicial pero vinculada, es la Evaluación Nacional sobre el Impacto Socioeconómico (SEIA por sus siglas en inglés) del COVID-19, liderada por el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) apoyada por UNICEF, OIM, ONUD SIDA y UNFPA. La misma se diseñó para comprender algunos aspectos del impacto de la crisis sanitaria y socioeconómica. Tiene la intención de ser una encuesta continua, para el año 2020 y 2021.



3. Tendencias evaluativas en la AEPI: hallazgos y sentidos

En este segmento compartiremos las tendencias evaluativas, una síntesis de los países referenciados y algunos aspectos sobre *lo común, lo diverso, lo implícito y explícito* en las evaluaciones de la AEPI.



3.1. Síntesis de aspectos claves de la evaluación de la AEPI en los países referenciados en América Latina y El Caribe

Cuadro 1.
Aspectos claves de la evaluación de la AEPI

Aspectos claves	Argentina	Panamá	Perú	República Dominicana
Definición de la evaluación	La evaluación asociada a la concepción de infancia con perspectiva de derecho. Proceso continuo formativo, sostén y ayuda para los niños/as y, herramienta sustantiva en la mejora de las prácticas de enseñanza para los docentes y educadores de la Educación Inicial. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).	La evaluación es un proceso fundamental en el trabajo educativo ya que entrega información para tomar decisiones para avanzar, hacer ajustes y conocer cómo se va dando el proceso de aprendizaje en los niños y niñas (MEDUCA, 2020; LOE, 1995).	Se concibe a la evaluación, como un proceso permanente, continuo, formativo y flexible, se concreta en la práctica pedagógica del docente para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes (MINEDU, 2020).	La evaluación educativa es un proceso sistemático y continuo de seguimiento y valoración de los componentes del accionar educativo en su conjunto y de manera particular del desarrollo y del aprendizaje de cada niño/a (MINERD, 2014).
Tipos de evaluación para la Educación Inicial	Evaluación cualitativa, formativa o procesual.	Evaluación Diagnóstica y Formativa. Aplican evaluaciones psicométricas.	Evaluación de inicio, de proceso y final.	Evaluación diagnóstica, formativa y final.
Niveles de gobernanza de la evaluación en Educación Inicial o Infantil	Descentralizada Estados provinciales en el marco de amplias normativas nacionales.	De lo nacional a lo local. Centralizada en el Ministerio de Educación (MEDUCA)	Nacional Centralizada en el Ministerio de Educación (MINEDU)	Nacional Centralizada en el Ministerio de Educación (MINERD) Apoyo del ente INAIPI (descentralizado)

Continuación...

Aspectos claves	Argentina	Panamá	Perú	República Dominicana
¿Qué se evalúa en la AEPI?	La evaluación de los aprendizajes, la autoevaluación institucional.	Se evalúan los aprendizajes del niño y la niña. Se evalúa el ambiente, los tiempos, los recursos y lo que hace cada docente.	Se evalúa el DIT en niños y niñas, los lineamientos políticos y las instituciones de Educación Inicial	Se evalúa el Plan Estratégico de INAIPI, funcionamiento de los centros, el desarrollo infantil y componente educativo según normativas del MINERD.
¿Qué se evalúa en niños y niñas?	Aprendizajes Integrales Cuidados	Se evalúan las áreas del desarrollo infantil (Pensamiento, lenguaje, área social-afectiva y psicomotora)	Se evalúa el progreso del Desarrollo Infantil Temprano (DIT) que considera en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016)	Se evalúan las *Dimensiones del Desarrollo desde Nacimiento a 3 años y las * Competencias de 3 a 6 años (currículo por competencias)
Técnicas de evaluación de la AEPI	Observación (Dialogada e intencionada para algunas provincias)	La observación de forma preponderante	La técnica más relevante es la observación	Observación Entrevista Pruebas de ejecución, producciones de los niños y niñas y las Rúbricas
Instrumentos de evaluación de la AEPI	Registro listado de acciones Registro Descriptivo Informe	<i>Cerrados:</i> Registro de estimación, listas de cotejo y registro de la guía de evaluación; <i>Abiertos:</i> Registros anecdóticos. Registro de uso de los rincones.	Escala de calificación Listas de cotejo Registro de evaluación oficial Fichas de observación Anecdotario Informes de mis Progresos del niño y niña.	Lista de cotejo o control Registro de grado Registro Anecdótico Portafolios Informe de desarrollo y de competencias de los niños y niñas.
¿Quién evalúa? Tipo de Evaluación según la participación ⁷	Hetero, co y autoevaluación. Desarrolló una orientación para promover la autoevaluación.	El director evalúa al equipo docente. Los y las docentes evalúan a sus niños y niñas. Énfasis en la heteroevaluación.	El docente evalúa a los niños, la tendencia es la heteroevaluación. Aún cuando en el currículo se establece la	Evalúan docentes y agentes educativos (hetero, co y autoevaluación). Presentan instrumento de autoevaluación de los niños y niñas.

⁷ Las evaluaciones según la participación pueden ser: La **heteroevaluación** o evaluación externa en la cual el o la docente y demás agentes educativos planifican y realizan la evaluación sobre los procesos vivenciados en los estudiantes y estos ejecutan las actividades, la **coevaluación** es la valoración de los procesos educativos que se hacen entre los pares de niñas y niños o entre pares de docentes y la **autoevaluación** es la apreciación sobre sí mismo(a) de los aprendizajes, avances, logros, etc. lo que promueve la participación del niño y niña en su propio proceso. Se sugiere ofrecer oportunidades para estos tres tipos de evaluación (Lo Priore y Rubiano, 2009).

hetero, co y autoevaluación.

Continuación...

Aspectos claves	Argentina	Panamá	Perú	República Dominicana
Experiencia en estandarización y/o normalización en la evaluación de la Primera Infancia	<p>Sí, han participado en varios estudios estandarizados realizados por organismos internacionales en áreas vinculadas.</p> <p>En el Nivel Inicial la evaluación no es estandarizada.</p>	<p>Sí, tienen experiencia. Realizadas algunas por MEDUCA y por organismos internacionales como UNICEF y multilaterales como el BID, entre otros. La evaluación en los centros no es estandarizada</p>	<p>Variedad de antecedentes a nivel nacional de evaluaciones normalizadas y estandarizadas. Tendencia a estudios estandarizados. Actualmente la evaluación pedagógica en la Educación Inicial no es estandarizada.</p>	<p>Se propone el Sistema de Evaluación del Desarrollo Infantil: desarrollado en base a instrumentos estandarizados. Pretende ser un sistema de evaluación estandarizado, con kits de evaluación estandarizado de materiales y recursos. Actualmente no es estandarizada.</p>
Ámbitos o áreas con experiencia de evaluación estandarizadas	<p>*Nutrición y salud</p> <p>*Condiciones de vida de la niñez</p>	<p>*Matemática</p> <p>*Nutrición,</p> <p>*Salud Infantil</p> <p>*Desarrollo Infantil</p> <p>*Protección Infantil</p>	<p>*Bienestar Infantil</p> <p>*Disciplina Infantil (MICS-UNICEF)</p> <p>* Competencias tempranas y la calidad de los ambientes de aprendizajes preescolares</p>	<p>* Ámbitos propuestos: Motricidad Fina, Motricidad Gruesa, Desarrollo del Lenguaje y Desarrollo Socioemocional</p>
¿Evalúa la Diversidad?	<p>Hay adecuaciones por considerar la diversidad</p>	<p>No se evalúa de forma precisa la diversidad. No se adecúa la evaluación a grupos indígenas, afros y otras identidades. Se está implementando la etnomatemática en el preescolar.</p>	<p>Está contemplada de forma declarativa en el currículo vigente el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, no se encontró información que lo avale desde la práctica.</p>	<p>Contempla orientaciones de cómo evaluar a los niños y las niñas con necesidades específicas de apoyo educativo (MINERD, 2015)</p>
Políticas para la contextualización de la evaluación en la AEPI	<p>El tipo de gobernanza educativa abre posibilidades para</p>	<p>No aparecen precisas</p>	<p>No aparecen precisas</p>	<p>No aparecen precisas</p>



	contextualizar y situar evaluación.			
--	-------------------------------------	--	--	--

Continuación...

Aspectos claves	Argentina	Panamá	Perú	República Dominicana
Evaluación durante la pandemia o situaciones de emergencia o crisis	Prioriza el vínculo afectivo	Evaluación basada en el Currículo Priorizado 2020 con orientaciones a las familias. Aplicación de la evaluación del Perfil del Desarrollo Infantil DP-3.	Se aplica la normativa Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19	La estrategia integral “Aprendemos en Casa” precisa los contenidos a evaluar. El énfasis está en la evaluación de la implementación y acceso de esta propuesta pedagógica.
Tipo de evaluación durante la pandemia	*Formativa	*Psicométrica (DP-3) *Formativa	*Formativa *Evaluación de competencias	*Formativa *Seguimiento de los planes del Cuadernillo 1
Algunos aspectos identitarios a destacar	Evaluación por jurisdicción o provincia. Se critica la evaluación tan universal y descontextualizada. La evaluación al servicio de los aprendizajes.	Amplia experiencia de estandarización educativa en otros niveles. Diferencia y adecúa la evaluación de Educación Preescolar en los ámbitos formales y Educación Inicial en los no formales o comunitarios.	Cuenta con Informe de indicadores clave de evaluación nacional de la Educación Inicial (MINEDU, 2015). * Mide las competencias tempranas y la calidad de los ambientes de aprendizajes preescolares *Incorpora evaluaciones de organismos internacionales como UNESCO y UNICEF	Reconoce expresamente los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Incorpora normativas para la inclusión y evaluación educativa de los niños y niñas con discapacidad en el Nivel Inicial.

3.2. Lo común, lo diverso, ambigüedades y sentidos en las tendencias de las evaluaciones de la AEPI

✓ Existe una tendencia evaluativa en la AEPI que **centraliza y prioriza la valoración del desarrollo, aprendizaje y desempeño de niños y niñas** en relación a la evaluación de las políticas de la AEPI que inciden y repercuten en el ejercicio de sus derechos. Es decir, se evalúa preferentemente al niño y niña, no se prioriza la evaluación de las políticas educativas públicas e intersectoriales de la primera infancia lo que posibilita y viabiliza en gran medida el acceso, equidad y pertinencia de la AEPI. Sin embargo, se señala que en los procesos evaluativos en situaciones de crisis, emergencia y pandemia conllevaron a girar estas prioridades, primero se valoraron las políticas de la AEPI específicamente las referidas a las propuestas pedagógicas y los diseños curriculares para los respectivos ajustes durante la educación pandémica y post-pandémica.

✓ La concepción de la evaluación en la AEPI que ha venido ganando terreno para este primer nivel se vincula con el de **la noción de calidad educativa, en el marco del discurso educativo neoliberal**. Lo que hace imprescindible la reflexión participativa de educadores que potencialice posibilidades de clarificación de los marcos que operan en los procesos evaluativos o su resignificación desde una perspectiva humanizadora y de derechos que se contraponga con la instrumentalización tecnocrática de la calidad educativa.

✓ La evaluación del niño y niña tiene una estrecha relación con el tipo de currículo del nivel que atiende a la Primera Infancia y su gestión. Hay muchos factores intervinientes en la evaluación que se realiza, si el currículo es nacional, estatal o municipalizado, si es fragmentado o globalizado, la perspectiva pedagógica que orienta, la ideología subyacente, la concepción del niño y de los agentes, la postura ética, todo incide en la evaluación que se realiza. Por tanto, **antes de evaluar a las primeras infancias desde el currículo, se debe evaluar al curriculum desde la condición sociocultural y plural de los niños** (Lo Priore, 2018).

✓ **La evaluación de competencias** es una tendencia prevalente establecida en la mayoría de los documentos curriculares de la Educación Inicial o su equivalente en la Región y en los países estudiados. Evaluación con enfoque por competencias con criterios desprendidos desde el currículo. Este enfoque evaluativo instrumentalizador no contempla las adecuaciones contextuales ni reconocimiento de las diversidades en la población infantil.



✓ Todos los intentos y aproximaciones de pruebas normalizadas y/o estandarizadas en la primera infancia revisada, **NO CAPTAN LAS SINGULARIDADES**, ni las pueden captar dada la esencia homogeneizadora de estas técnicas e instrumentos que excluyen las diversidades del niño y niña, de su ser individual y social, de la cultura, de las interacciones. Así mismo, en este tipo de pruebas los equipos docentes y directivos escolares de los centros o espacios comunitarios para la AEPI no son responsables de la selección de las pruebas estandarizadas, sino la agencia educativa que contrata el organismo rector, por tanto, la participación del magisterio en el diseño y la construcción de estas pruebas es mínima.

✓ Hay una tendencia a aplicar **instrumentos, ya predeterminados y con frecuencia, instrumentos cerrados**, como las listas de cotejo o control y escalas de estimación o verificación, en base a las exigencias curriculares. Los cambios de las políticas educativas han ido en búsqueda de aumentar la normatividad en los procesos de evaluación del niño y niña (con excepción del período de la emergencia sanitaria por la pandemia). Por este motivo hay que continuar problematizando si estos cambios se orientan para aumentar el propósito evaluativo en el marco de los derechos de la infancia o para acrecentar la gobernabilidad de los cuerpos desde las dinámicas evaluativas.

✓ Ha sido decisivo el **Posicionamiento Docente** frente a la estandarización: Se observa como elemento coincidente en las entrevistas realizadas que las y los educadores infantiles asumen posicionamientos que han frenado la tendencia evaluativa instrumentalizadora y estandarizada de la AEPI en la región. En la formación docente, tanto la formación inicial como la continua, hay una tendencia a la crítica de estas pruebas estandarizadas, acompañadas de un discurso común que valora aspectos cualitativos que procuran asumir la integralidad como criterio común en los procesos evaluativos.

✓ La **evaluación de los y las docentes** ha sido una direccionalidad política en tendencia de algunos países de ALC y que a la vez se vincula con el desempeño de niños y niñas. Urge revisar los sentidos del para qué se aplican estas valoraciones ¿Evaluar para castigar/controlar o para fortalecer la práctica de cuidadores, educadores, familia en la AEPI?

✓ Pese a ello, se hacen evidentes algunas **contradicciones** o contratendencias existentes, por un lado, se prioriza lo cualitativo y formativo en la evaluación y por otro se fragmentan procesos de desarrollo y aprendizaje o se prioriza la evaluación del aprendizaje de competencias instrumentales.



✓ La **tendencia pospandémica es avanzar, iniciar en algunos países o retomar en otros, las evaluaciones estandarizadas y de escala y pruebas de competencias instrumentales** en distintos niveles educativos y en la primera infancia, especialmente en sus edades límite (5 años). Estas situaciones colocan en alerta tanto a los decisores de políticas educativas como a los y las docentes, generalmente administradores de las evaluaciones.



La **evaluación es un proceso recursivo**, por tanto frente a estas tendencias, aspectos comunes, diversos y también ambigüedades paradigmáticas sobre la evaluación de la AEPI, cabe nuevamente la pregunta que ha sido y debe ser una interrogante permanente para los educadores, especialistas y decisores: ¿Para qué evaluar? ¿Cuál es el propósito de la evaluación del niño y niña en la primera infancia en el contexto latinoamericano y caribeño? La evaluación ¿es una necesidad natural o es una necesidad creada?, ¿revela las políticas públicas y educativas de cada una de las naciones?, ¿responde a las exigencias y monitoreo de organismos internacionales interesados en preparar un mercado laboral que se inicia en la infancia?, ¿se requiere la evaluación para instrumentalizar competencias o para homogeneizar criterios en esta etapa de la vida?, ¿cuál entonces es el sentido de la evaluación?

Es una **tendencia el que esté en interrogación la evaluación de la AEPI en la región**, se cuestiona, se duda, nos preguntamos si la evaluación ha sido secuestrada por los intereses de organizaciones inter o transnacionales y por intereses económicos, políticos y sociales que se solapan con retóricos discursos comunes a los de las perspectivas humanizadoras y con narrativas propias y seductoras del ámbito de Educación Inicial. Esto ha permeado en mayor o menor medida en los países dependiendo de muchos factores, entre ellos, los niveles reflexivos de los decisores y docentes.

La **tradición más arraigada es el tecnicismo** cuya concepción de evaluación está dirigida a evaluar objetivos terminales o conductas, visión que reduce la integralidad de los niños y las niñas y se contrapone a la idea de comprender a las infancias en su propio contexto cultural y al derecho de respetar la diversidad de las mismas. **El trasfondo de dicho paradigma es la homogeneización**, en la que se considera que todos aprenden de la misma manera, con los mismos procesos cognitivos y en los mismos tiempos. Desde esta perspectiva existe la ilusión de que el aprendizaje es automático y todos los niños/as tienen los mismos puntos de partida cuando de acceder al conocimiento se trata (OMEPA Argentina, 2021).

En este sentido, **coexisten dos tendencias evaluativas**, a saber: una, de *naturaleza instrumental* de la educación neoliberal y liberal prevaleciente en los sistemas educativos que trata a niños, niñas y adolescentes como masas sin contemplar individualidades. Esta tendencia genera desigualdades evidenciada en la diversidad de antecedentes y experiencias estandarizadas o normalizadas, midiendo en su mayoría competencias instrumentales que reducen la integralidad del niño y niña y que al aspirar la mismidad en la infancia, se contraponen con el ejercicio del derecho a la diferencialidad, identidad y al acervo cultural propio que tiene cada niño y niña, a su derecho de ser diverso. Y otra tendencia evaluativa, que es de *naturaleza reflexiva y cuestionadora* de la perspectiva dominante en la evaluación y que lideran docentes, movimientos críticos, sociales, que exigen otra evaluación de las políticas de la primera infancia, que reconozca la dignidad de los niños y niñas y promueva el ejercicio pleno de sus derechos, que minimice las comparaciones y desigualdades, que busquen opciones permanentes de inclusión.

La **tendencia evaluativa durante la pandemia ha sido formativa**. Basada en los 4 países referenciados y en el reciente estudio cualitativo realizado por la OREALC/UNESCO Santiago, a través del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE (UNESCO-LLECE, 2021) sobre la evaluación durante la pandemia en ALC coinciden que la tendencia es la evaluación formativa. Ciertamente, se han realizado evaluaciones de corte cuantitativo y psicométrico en algunos países y en otros, con inicios de experiencias estandarizadas y normalizadas, pero el énfasis evaluativo ha sido formativo. Se ha dado mayor importancia a la adecuación a los contextos y pese a las dificultades sobre la continuidad de los aprendizajes, se han generado oportunidades para procesos evaluativos formativos, de orden cualitativo, lo que amplía la variedad de metodologías y las posibilidades de ajustarse a la diversidad de espacios, limitaciones de tiempo y recursos, entre otras, percibiéndose además esta experiencia preponderante de evaluación formativa como avance en la transformación educativa.

Esto abre unas **nuevas sentidizaciones de la evaluación de la AEPI:**

La apertura hacia la pluralidad de opciones evaluativas. **Evaluaciones plurales, integrales, pertinentes y éticas para infancias plurales**. Asumir las identidades, singularidades y diversidades de las infancias, familias, educadores, contextos, conlleva a ampliar, adecuar y diversificar las opciones formativas y de cuidado en la educación de la primera infancia. Aquí entran también las evaluaciones, esencialmente las de carácter formativo, que deben generar interacciones y

retroalimentaciones, considerando y adecuándose a la variedad de situaciones que distinguen y diferencian a esta población infantil.

Priorizar o **darle centralidad a la evaluación de las políticas públicas de la primera infancia**. Este sentido evaluativo es posibilidad de cambio, en la medida que se asume la incidencia que tienen las políticas públicas en el ejercicio del derecho a la educación y cuidados de la primera infancia, estas tendrán mayores y mejores oportunidades. Esta centralidad implica *periodicidad* y *continuidad* en la evaluación de políticas públicas para la AEPI.

Sentido ético y dignificador de la evaluación de la AEPI para un modelo de sociedad en justicia y equidad. Este sentido y razón de ser de la evaluación de la AEPI está desplegado en el siguiente segmento de este documento.



4. Desafíos y proposiciones: hacia una evaluación-otra de la AEPI

Las alertas explicitadas en los procesos evaluativos que se vienen sucediendo en la región reclaman propuestas que se correspondan con la Convención de los Derechos del Niño (1989) y sus Observaciones Generales.

Es por ello que presentamos como desafíos y proposiciones principios irrenunciables en la evaluación de la Primera Infancia:

¿Qué Evaluar?

✓ **Evaluar la inversión social en la AEPI:** Es fundamental evaluar el presupuesto público, financiamiento e inversión social que se realiza en la educación y específicamente a la educación de la primera infancia. Esto incluye considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Presupuesto nacional, regional, municipal o local para la AEPI evaluando y exigiendo el mínimo del 5% del Producto Interno Bruto (PIB). En algunos países, se ha superado este porcentaje base, como por ejemplo Argentina, que establece legalmente el 6%. Aquí es importante no sólo asignar y exigirlo, sino también hacer acompañamiento del uso y destino de estos fondos.
- b) Porcentaje de niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años de edad (o su ingreso a la primaria) que están encaminados al bienestar psicosocial, de aprendizaje y salud, desde el punto de vista del desarrollo y aprendizaje integral.
- c) Acceso e Inclusión educativa. Uno de los indicadores para valorar el acceso es la tasa bruta de matrícula en educación inicial, infantil, parvularia o preprimaria discriminada en las diferentes edades, géneros, tipos de centros.
- d) Políticas de cuidado y salud integral. Entre los indicadores sugeridos están, entre otros, la tasa de mortalidad materno infantil, la tasa de mortalidad de niños menos de 5 años (TMM5), así como la tasa media de reducción anual (TMRA).
- e) Monitoreo o acompañamiento del destino de la inversión social a la AEPI, para garantizar su correspondencia con las necesidades prioritarias de la AEPI y el cumplimiento de sus derechos.
- f) Incidencia del financiamiento e inversión social en la AEPI.

✓ **Evaluar las políticas educativas:** Es prioridad que la evaluación se centre en la valoración de la congruencia de políticas educativas que se proponen a continuación:

- a) Son explícitas las políticas de la AEPI y responden a una postura educativa.
- b) Las políticas, objetivos y metas responden a necesidades y demandas sociales.



- c) Las políticas de la AEPI se articulan con las políticas de protección al niño y niña, a la familia, de salud, recreación u otras que garanticen integralidad de la atención.
- d) Cantidad de años de educación de la primera infancia gratuita y obligatoria garantizada en los marcos legales y operativos.
- e) Coherencia de los Centros de la AEPI con el proyecto educativo del país.
- f) Coherencia de los programas y proyectos de la AEPI con políticas educativas del país.
- g) Se ofrecen, desde la flexibilidad e innovación, otras modalidades de la AEPI o variedad de programas de infancia en respuesta a la diversidad de contextos, geografías y territorios.
- h) Continuidad de las políticas educativas claves aún con cambio de autoridades y gobierno.
- i) Existe como política el aseguramiento de la calidad y como tal se implementan acciones de evaluación y seguimiento con la participación de los niños, docentes y comunidades.
- j) Apoyo y articulación intersectorial para promover el cumplimiento de las políticas educativas en pro de la primera infancia.
- k) Incidencia e impacto de las políticas educativas en el ejercicio de los derechos en la AEPI

Estos aportes en cuanto a qué es indispensable evaluar en la AEPI nos genera proposiciones en cuanto a la perspectiva, criterios que deben estar presentes en la gama de alternativas evaluativas de la Atención y Educación de la Primera Infancia.

Resaltamos que no existen ni se proponen modelos de evaluación únicos, pero si es pertinente en este proceso de comprensión, contribuir en la discusión planteando algunos principios irrenunciables e ineludibles que instituyan una **PERSPECTIVA ÉTICA de la evaluación y sus prácticas.**

Es así como presentamos en el siguiente gráfico, a modo de fractal (que evoca la dinamicidad y complejidad de los procesos evaluativos), esta propuesta ética que contempla los siguientes indispensables: Pertinencia cultural y evolutiva, relaciones de igualdad, presencia de la lúdica, integralidad, diversidad, autonomía del niño y niña en el marco de la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas y sus Observaciones Generales.





Gráfico 2. Principios irrenunciables en una EVALUACIÓN ÉTICA DE LA AEPI

La Ética Evaluativa: Siendo que la evaluación educativa implica una relación sociocultural entre seres humanos, entre personas, sin importar su edad o grupo etario, ella se inscribe en un marco de consideraciones éticas por cuanto la ética consiste en una valoración o consideración de la dignidad del otro o de la otra u otros/as de conformidad con criterios que establezcan el **reconocimiento de dicha dignidad** entre quienes participen en el proceso evaluativo.

Partimos de una perspectiva de una educación para la vida, una educación desde la vida, una educación transformadora para un modelo de sociedad en justicia y equidad, esta educación no puede ser evaluada por estándares, ni por parámetros homogéneos, ni por competencias instrumentales que discriminen, etiqueten, clasifiquen, minoricen al niño / niña y lo nieguen como sujeto social. **La ética, en consecuencia debe, porque es un imperativo humanista socializador, mediar en todo acto, proceso y experiencia educativa y más particularmente, en los procesos evaluadores de conformidad con orientaciones principistas para propiciar y resguardar la dignidad de las y los participantes, mucho más cuando se trata de**

niños y niñas en sus procesos de formación, desarrollo y aprendizaje integral, cuidados, a los que hay que considerar diferenciadamente en atención a su procedencia social y cultural de acuerdo a su clase social, grupo étnico, género, territorialidad, etcétera.

Por consiguiente, desde esta perspectiva de evaluación, es necesario explicitar esas orientaciones principistas con la finalidad de que desde ellas se pauten las acciones educativas y evaluativas.



- **Pertinencia Cultural y Evolutiva:** La *pertinencia cultural* refiere la consideración en la evaluación de valores y expresiones de la cultura de los niños y niñas, sus regiones, familias y comunidades. Es un criterio fundamental dimensionar la valoración de los ambientes, de los procesos pedagógicos, de la articulación comunitaria, de las políticas educativas, de los contextos, cultura, modos de ser donde se implementan los procesos evaluativos. La *pertinencia evolutiva* implica la necesaria congruencia y adecuación de los procesos pedagógicos y cuidados con los procesos de desarrollo y evolución de cada niño, niña y de cada grupo. La edad es un elemento referencial a considerar, más no determinante, la adecuación de las evaluaciones tienen que hacerse considerando el desarrollo infantil, los ritmos de aprendizaje, individuales y colectivos, entre otros aspectos.
- **Relaciones de Igualdad:** Se espera que la evaluación deje de ser un proceso mecánico de domesticación y control, donde quien evalúa ejerce el poder. Quienes ejerzan de evaluadores de la AEPI tienen que promover en el niño y niña la ruptura del sentido receptor que le ha impuesto la sociedad, la cultura, el Estado, razón por la que son claves para la liberación las relaciones empáticas en la evaluación, asumida como un proceso orientador, de acompañamiento que aspira en interacción la potenciación de su ser y saberes. Las relaciones de igualdad entre docente-estudiante, evaluador-infancias se enmarcan en la perspectiva ética ya reseñada.
- **Presencia de la Lúdica:** La consideración de la experiencia, especialmente la experiencia lúdica en la evaluación, permite la vivencia de niños y niñas con los adultos significativos, con otros niños y niñas, con ambientes de aprendizaje. Es desde el juego vivido, desde la estética y disfrute que produce en el niño y niña, la posibilidad de transformar procesos evaluativos en pedagógicos y formativos, donde ocurre la apropiación de sí, la interacción con el ambiente, la construcción de nociones, los descubrimientos, los procesos de aprendizaje. Por eso, las evaluaciones tienen que realizarse en ambientes familiares, escolares y comunitarios que sean favorecedores de experiencias lúdicas. La evaluación de tipo **formativa** favorece la lúdica en los procesos evaluativos.

- **Integralidad:** La integralidad debe darse en diferentes ámbitos y escalas evaluativas. Tan necesario es evaluar las políticas de cuidado articulado con las políticas educativas, como la consideración integrada de los diferentes procesos que componen las políticas de la AEPI (diseño de políticas, financiamiento, ejecución, intersectorialidad, etcétera). Esta integralidad implica también la articulación de las diversas áreas del desarrollo infantil con las dimensiones y áreas de aprendizaje, es decir la integración entre enseñanza, desarrollo y aprendizaje.
- **Si a la Diversidad, Cero Homogeneidad:** Superar las concepciones homogeneizadoras de la evaluación es un salto prioritario en la AEPI. Este principio evaluativo debe *reconocer* la diversidad de contextos, acervos culturales, ritmos de aprendizaje, condiciones familiares y comunitarias, exposición a vulneraciones de derechos de niños y niñas, diversidades en las generaciones de políticas como en su implementación. Las evaluaciones a escalas nacionales, regionales deben contemplar como elemento central estas diversidades, que inciden tanto en los procesos como en los resultados. Sí a la diversidad en la evaluación permite además las posibilidades de hacer adecuaciones permanentes, incorporaciones, sustituciones de criterios, indicadores o aspectos a valorar. Si las alternativas y modalidades de la AEPI son diversas en la región y países, diferentes deben ser las gamas de técnicas de generación de la información e instrumentos, tiempos, espacios, que puedan responder con ajuste y flexibilidad a cada grupo cultural.
- **Autonomía del Niño y Niña:** El fin fundamental de la educación es lograr la emancipación de los individuos, la evaluación como parte de la educación debe promover asimismo estos procesos libertarios. Las evaluaciones estandarizadas pretenden sujetar a las infancias cuando realizan juicios excluyentes, cuando etiquetan en clasificaciones no dignificadoras de su ser, cuando no son partícipes del proceso, cuando les adiestran para una respuesta normalizada y esperada, cuando son tan solo receptores de las evaluaciones. Reiteramos, desde la perspectiva ética, la evaluación debe servir para el conocimiento de sí y de la otra persona, para aprender a sentipensar por sí mismos (as), por lo que la autonomía debe propiciarse, reiteramos que los niños y niñas son sujetos de derechos, no deben ser objetos sujetos de la evaluación.
- **La Convención de los Derechos de los Niños y Niñas** y sus 17 Observaciones Generales deben ser la guía de procesos pedagógicos y evaluativos. La convención, es marco ético y político imprescindible en la evaluación de la AEPI y en la metaevaluación de cada una de las propuestas evaluativas de la AEPI e incidencias en la plenitud del ejercicio de sus derechos.



5. Recomendaciones Finales para el seguimiento y evaluación de políticas públicas para la primera infancia

Las recomendaciones pueden ser múltiples si consideramos la dinamicidad de los procesos evaluativos, las características contextuales e iniciativas de quienes diseñan, acompañan, sistematizan y comunican estas evaluaciones en la AEPI.

Asumiendo esa diversidad, compartimos estas doce sugerencias finales, *arquitectura político-institucional, participación, contraloría social, principios compartidos, perspectiva ética, formación para la evaluación, claridad y congruencia, correspondencia, indicadores flexibles y pertinentes de acceso, inclusión y equidad, reconocimiento del acervo cultural, sistematización, evaluación de los ODS 4.2, divulgación periódica*, como referenciales básicas para el compromiso compartido de orientar el seguimiento y evaluación de las políticas de la AEPI en cada país de la región.

Las describimos así:

Elaborar un mapa de la **arquitectura política-institucional** para la AEPI como parte de la evaluación, esto es, definir, identificar y revisar las políticas, planes, programas, marcos (nacionales, regionales y locales) que direccionan los programas educativos, opciones de cuidado y formativas, tanto del sector educativo como las políticas intersectoriales vinculadas con la primera infancia.

Asegurar la **participación** de niños, niñas, docentes y comunidad organizada en el seguimiento de las políticas públicas del derecho a la educación en la primera infancia.

Ejercer la **contraloría social** y exigibilidad para el seguimiento de los presupuestos, financiamiento, inversión social, que estén destinados al ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas, siendo la realización de rendimientos públicos de dichas inversiones una de las vías para ejercer la fiscalización.

Establecer en la evaluación de las políticas públicas **principios compartidos** sobre los criterios de acceso, calidad, pertinencia, que sean dinámicos y con la **autorreferencialidad** de América Latina y el Caribe.

Instituir una **perspectiva ética de la evaluación**, que acompañe, promueva, amplíe y fortalezca las políticas y prácticas pertinentes para el ejercicio pleno de los derechos de niños y niñas.



Promover y garantizar la **formación para una evaluación** ética en el marco de los derechos del niño y niña de quienes coordinan, realizan y aplican los procesos evaluativos.

Verificar la **claridad y congruencia** de los indicadores evaluativos con el proyecto educativo de cada país o localidad.

Asegurar la **correspondencia** de las políticas públicas con los derechos y criterios de protección del niño y niña.

Generar de forma participativa, **indicadores flexibles y pertinentes, de acceso, inclusión y equidad** de planes, proyectos y programas de la AEPI.

Acompañamiento y vigilancia de los procesos evaluativos para que contemplen el **reconocimiento del acervo cultural** de los países de América Latina y el Caribe.

Evaluar de forma **sistematizada y socializada** el ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas de cada país de la región.

Avanzar en el seguimiento y valoración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente, en la **evaluación de los ODS 4.2** referidos al derecho a la educación de la primera infancia.

Generar **divulgaciones periódicas** o anuales de los referentes estadísticos y operativos que evidencian el ejercicio del derecho a la educación por cada país y en la región latinoamericana y del Caribe, especialmente los que evidencien la evolución de las tasas de escolarización, los porcentajes de accesibilidad e inclusión, la demanda socioeducativa y satisfacción de la misma, las edades de ingreso, la prosecución escolar de Educación Inicial (infantil o parvularia) en los niveles de Educación Primaria, entre otros referentes clave.

Y todas aquellas recomendaciones que emerjan de la reflexión crítica y situada, en pro de la trans-formación de la evaluación o **evaluaciones de la AEPI como un proceso dinámico, humanizado, integrador y potente** que coadyuve en el aseguramiento del ejercicio pleno de los derechos de nuestros niños y niñas.



Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo-BID (2020). *Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19.*

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-4-Educacion-inicial-remota-y-salud-mental-durante-la-pandemia-COVID-19.pdf>

BID (2017). *Ruta de atención integral a la primera infancia en Panamá. Un modelo de articulación para la Atención de la Primera Infancia.*

<https://www.mides.gob.pa/wp-content/uploads/2017/01/RAIPI.pdf>

Borón, A. (2003). La transición hacia la democracia en América Latina: problemas y perspectivas. En Borón, A. (2003) *Estado, capitalismo y democracia en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100529022319/9capituloVII.pdf>

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793-828). EEUU: John Wiley & Sons Inc.

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (2020) *Agenda de Política Pública Educativa. Mesa de Educación para Primera Infancia.* La Paz-Bolivia.

CEPAL (2021a). *Anuario estadístico 2020.* <https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/>

CEPAL (2021b). *Construir un futuro mejor: acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cuarto informe sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe.* <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46682>

CEPAL (2021c). *Panorama Social de América Latina 2020.* <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46687>

CEPAL y UNICEF (2012). *Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina.* Santiago de Chile: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3981>

CLADE, OMEP y EDUCO (2018). *El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe.* São Paulo. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Contraloría General de la República (2014). *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados de Panamá 2013, Resultados Principales Panamá*, Panamá: Contraloría General. https://www.inec.gob.pa/archivos/MICS_FINAL.pdf

Diálogo Interamericano (2019). *Plataforma de acceso a la información sobre encuestas e instrumentos de medición de desarrollo infantil*. En: <https://www.thedialogue.org/plataforma-de-acceso/?lang=es>.

Dirección Departamental de Educación de Lima Metropolitana-DRELM (2016). *Evaluación diagnóstica del nivel Inicial*. Lima-Perú.

EDUCA y Diálogo Interamericano (2020). *REPÚBLICA DOMINICANA: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*, Primera Edición, Santo Domingo-República Dominicana..

Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A. y Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil: una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41214>

FAO, FIDA, OPS, WFP y UNICEF (2020). *Panorama de la seguridad alimentaria y nutrición en América Latina y el Caribe 2020*. Santiago de Chile. <https://doi.org/10.4060/cb2242es>

Filgueira, F. (2015). Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas. En S. Cecchini (Ed.), *Instrumentos de protección social: Caminos latinoamericanos hacia la universalización* (pp. 49-126). Santiago de Chile: CEPAL

Gatica, F., Álvaro Otaegui, A. y Valenzuela, P. (2021). Evaluación formativa desde la perspectiva de docentes latinoamericanos. UNESCO-LLECE. En: <https://es.unesco.org/news/unesco-evaluacion-formativa-innovacion-que-avanza-escuelas-pandemia>

Heckman, J. J. (2014). Giving Kids a Fair Chance Early in Life: A Strategy that Works. En *Annual meeting*. Chicago: American Association for the Advancement of Science. <http://www.researchgate.net>

Heckman, J. J., y Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. <http://jenni.uchicago.edu/papers/HeckmanMasterovRAE2007v29n3.pdf>

INAIFI (2016). *Plan estratégico 2016-2020*. República Dominicana. <https://inaipi.gob.do/media/attachments/2017/09/29/plan-estrategico.pdf>

INAIPI (s/f). *Avances en el Sistema de Evaluación del Desarrollo Infantil del INAIPI*. República Dominicana. <https://inaipi.gob.do/index.php/documentos/publicaciones/406-avances-en-el-sistema-de-evaluacion-del-desarrollo-infantil-del-inaipi>

LOE (1995). *Ley Orgánica de Educación*, capítulo VII, evaluación educativa, artículo 345. Panamá

López Boo, F. (2020). Políticas de primera infancia para la pospandemia. En E. Levy Yeyati y S. Guilera (Eds.) *Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella. <http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4570/1/Libro%20completo.pdf>

Lo Priore, I. (2018). La Evaluación en la AEPI. Tendencias de la evaluación en la primera infancia de ALC. São Paulo. En: CLADE, OMEP y EDUCO (2018). *El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe*. São Paulo. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Lo Priore, I. e Rubiano, E. (2009). *Evaluación y Planificación en Educación Inicial y Educación Primaria*. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo (UC).

Mattioli, M. (2019). *Los Servicios de atención y educación de la primera infancia en América Latina*. Serie: Análisis comparativos de políticas educativas. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375588>

Mayol, M., Marzonetto, G. y Quiroz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años*. Serie: Análisis comparativos de políticas educativas. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>

MEDUCA (2020). *Currículo Priorizado 2020*. Panamá. http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/curriculo_priorizado_preescolar_final_1_0.pdf

MINERD (2015). *Orientaciones sobre la evaluación educativa en el nivel inicial: Guía para los educadores y las educadoras del Nivel Inicial*, Santo Domingo. En: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-inicial/oW0c-orientaciones-sobre-la-evaluacion-educativa-nivel-inicialpdf.pdf>

MINERD (2014). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. República Dominicana.



MINERD-Dirección General de Educación Especial (2014). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica en los Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD)*. Pilar en el proceso de apoyo a la inclusión educativa. Versión de validación. República Dominicana.

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2020). *Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la educación básica en el marco de la emergencia por la covidCOVID-19*. Resolución viceministerial N°00094-2020. <http://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/orientaciones-para-la-evaluaci%3%93n-de-evaluaci%3%93n-de-competencias-de-estudiantes-de-la-educaci%3%93n-b%3%81sica-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria-por-la-covid-19-2020.pdf>

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2018). *Rúbricas de observación de aula*. <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoinicialtramo2/rubricas-de-observacion-de-aula/>

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2014). *Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana versión revisada (ECERS-R)*, Lima-Perú.

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2013). *Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/08/archivo-final.pdf>

Ministerio de Educación (2006). *Guía de Evaluación de Educación Inicial: Para docentes de Instituciones y Programas II Ciclo-EBR*, Perú. <http://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/Guia-de-Evaluacion-de-Educacion-Inicial.pdf>

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social-MIDIS (2016a). Evaluación de impacto del Servicio de Acompañamiento a Familias (SAF) del Programa Nacional Cuna Más (CUNAMAS), Perú. http://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe_Final_1-2.pdf

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social-MIDIS (2016b). *Lineamientos “Primero la Infancia”*. D.S. N°010-2016-MIDIS, Perú.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2012). *Encuesta sobre las condiciones de vida de niñez y adolescencia en los años 2011-2012*. Argentina. <https://www.desarrollosocial.gob.ar/>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). *Evaluación educativa: la construcción de una política federal*. En:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacioneducativa_laconstrucciondeunapoliticafederalfederal.pdf

Ministerio de Salud y Desarrollo Social y el Programa de las Naciones Unidas-PNUD (2019). *Encuesta Nacional de Nutrición y Salud en los años 2018-2019 y 2004-2005*. <http://www.msal.gob.ar/>

Mirza, Ch. A. (2014). *(Re) construcción de las matrices de bienestar en América Latina: los dilemas de las izquierdas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140505044113>

Moss, P. (2020). *Testing-challenge-early-childhood*. Disponible en: <http://thespoke.earlychildhoodaustralia.org.au/testing-challenge-early-childhood/>

Moss, P. (2018). *Narrativas alternativas en la primera infancia: una introducción para estudiantes y profesionales*, Routledge.

Moss, P. y Urban M, (2020). Estudio internacional sobre el aprendizaje temprano y el bienestar del niño de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: ¡Los puntajes ya están!, *Revistas SAGE*, Ediciones contemporáneas en la primera infancia.

Moss, P. y Urban, M. (2018). Estudio internacional de aprendizaje temprano de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: Qué está pasando, *Revistas SAGE*, Ediciones contemporáneas en la primera infancia.

Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington: Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud.

Naciones Unidas: Comité de los Derechos del Niño (2005). *Observación General No. 7, Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, 40º período de sesiones, 12 a 30 de septiembre de 2005. Ginebra.

OCDE (2020a) *Aprendizaje temprano y bienestar infantil: un estudio de niños de cinco años en Inglaterra, Estonia y Estados Unidos*. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>

OCDE (2020b) *Aprendizaje temprano y bienestar infantil: resumen de hallazgos*. www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf

OEI (2019). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2019. Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS 4*. Madrid: OEI.

OMEPA Argentina (2021). *Evaluación en Educación Infantil*. Argentina, Mimeo.



OMEPE Panamá (2021). *Evaluación de la Educación Preescolar e Inicial*. Panamá, Mimeo.

OMEPE Perú (2021). *Evaluación en la Atención y Educación en la Primera Infancia en el Perú*, Mimeo.

PNUD (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente. Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.pdf



Spakowsky, E. (2021). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Praxis .

Spakowsky, E. (2011) *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Buenos Aires-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 - América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615.locale=es>

UNESCO (2010). Atención y educación de la primera infancia, informe regional: América Latina y el Caribe. En *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*, UNESCO, Moscú, 27-29 de septiembre de 2010. <http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/>

UNESCO (2007). *Educación para Todos: Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147785_spa.locale=es

UNESCO-LLECE (2021). Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>

UNICEF (2020). *Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe*. Ciudad de Panamá: UNICEF.

UNICEF Argentina (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana, Noviembre 2020*. <https://www.unicef.org/argentina/media/9696/file/Encuesta%20de%20Percepci%C3%B3n%20y%20Actitudes%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20-%20Tercera%20ola.pdf>

Anexo-Glosario

AEPI: Atención y Educación a la Primera Infancia

ALC: América Latina y el Caribe

BM: Banco Mundial

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CAPI: Consejo Asesor de la Primera Infancia

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPALSTAT: Estadísticas de América Latina y El Caribe

CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

CUNAMAS: Programa Nacional Cuna Más

DP-3: Perfil del Desarrollo-3

ECERS-R: Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana versión revisada

EAD 3: Escala Abreviada del Desarrollo

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

FMI: Fondo Monetario Internacional

IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo

IELS: Estudio Internacional de Bienestar Infantil y Aprendizaje Temprano

INAIPI: Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa

LOE: Ley Orgánica de Educación

MEDUCA: Ministerio de Educación de Panamá

MINEDU: Ministerio de Educación de Perú

MIDIS: Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social

MINERD: Ministerio de Educación de República Dominicana.

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivo de Desarrollo Sostenible

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OMEP: Organización Mundial para la Educación Preescolar

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PEDS: Parents' Evaluation of Developmental Status

PIB: Producto Interno Bruto

PIRLS: Progress in Reading Literacy Study

PISA: Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes

RAIPI: Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia



SAF: Servicio de Acompañamiento a Familias

SEIA: Evaluación Nacional sobre el Impacto Socioeconómico

SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

TIMS: Trends in Mathematics and Science Study

UMC: Unidad de Medición de la Calidad Educativa

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

