



Caracterización de las prácticas evaluativas en el nivel preescolar

Mónica Borjas

mborjas@uninorte.edu.com

Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La primera etapa de vida todos los seres humanos es fundamental porque en ella se contribuye y cimienta el desarrollo integral, la personalidad del individuo. Por tal motivo, resulta relevante una buena educación, acompañada de vivencias significativas que sean formadoras y desarrollen aprendizajes significativos, la evaluación debe ser un espacio para generar tales vivencias.

La evaluación debe constituirse en una experiencia formativa, que aporte no sólo al seguimiento de los procesos con el fin de intervenir oportunamente (Murcia, 1991), sino al mejoramiento del desarrollo de las destrezas de pensamiento, al desarrollo de la autonomía y especialmente al autoconocimiento. En este mismo sentido, se puede expresar que la evaluación debe convertirse en un eje dinamizador del mejoramiento, del re direccionamiento de los proyectos de vida de los individuos, de ahí que la evaluación debe considerar al estudiante como sujeto humano “capaz de pensar, actuar y sentir por su propia cuenta, capaz de hacer preguntas y dar respuestas libres, responsables, creadoras, y no únicamente repetir o memorizar” (Estévez, 1998, p. 14), lo que exige que este proceso se oriente por la comprensión tal como lo señala Stenhouse: “para evaluar, hay que comprender” (Santos 1995. p.76), de tal forma que desde esta comprensión se tengan elementos para la toma de decisiones que posibiliten la formación de un ciudadano autónomo, capaz de



asumir los procesos y formas de aprendizaje y aplicarlos al entorno donde se desenvuelvan.

Tomando como referente los enfoques del currículo señalados por Grundy (1998), quien a su vez se apoya en Habermas, se han identificados tres perspectivas sobre evaluación: la perspectiva o enfoque técnico cuyo interés fundamental es el control del ambiente de aprendizaje, la cual asocia la evaluación con medición y comparación de resultados; el enfoque práctico, que busca la comprensión de los procesos mediante la interacción con el sujeto, y el enfoque emancipador ó sociocrítico, que busca la transformación del individuo, a través no sólo de la comprensión de sus interacciones, sino a través de acciones autónomas, críticas y reflexivas que orienten su proceso de regulación y formación.

El presente estudio pretende caracterizar las prácticas evaluativas que se agencian en los preescolares de la ciudad de Barranquilla, específicamente en el grado de transición, previo a la educación básica primaria en Colombia.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se apoyó en un diseño cuantitativo de tipo descriptivo con el fin de identificar las cualidades, características y los perfiles sobresalientes en las prácticas evaluativas de los docentes del nivel de preescolar. Se trata de analizar de forma detallada un fenómeno, una comunidad para develar características propias e importantes para el tema de estudio (Fernández y Baptista, 2003). La muestra estuvo constituida por 70 docentes seleccionados de manera aleatoria a los cuales se les aplicó una encuesta y posteriormente, para efectos de las observaciones, se seleccionó el 23% de los docentes de la muestra inicial, mediante un muestreo intencional teniendo en cuenta que los docentes seleccionados reunieran las características representativas de la población. Con el fin de recoger la información se utilizó la encuesta, cuyo cuestionario "*Instrumento Diagnóstico de las Prácticas Evaluativas*" constó de 13 preguntas y observaciones estructuradas apoyadas en un protocolo de observación de eventos evaluativos.



3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con respecto a la formación académica de los docentes encuestados, un 62% posee título de Licenciado en Educación, un 18% de los docentes encuestados han realizado algún tipo de Especialización después de sus estudios de Licenciatura, y sólo un 16% poseen estudios técnicos. Con respecto a la experiencia de los docentes en el campo educativo, se encontró que la mayor parte de ellos (73,5%) poseen más de diez años de experiencia en dicho nivel y el 43,77% posee menos de diez años de experiencia acompañando la formación de la primera infancia, en el nivel de preescolar. Lo que indica una tasa de docentes relativamente joven, dentro de un proceso de transición debido al relevo generacional que se ha acentuado en los últimos años en la ciudad de Barranquilla por lo que se espera que surjan transformaciones hacia nuevos enfoques y prácticas educativas concretadas en aportes a la pedagogía actual.

Para el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de preescolar, se ha tomado como referencia la teoría de la *Acción Comunicativa* de Habermas, esbozada en el libro *“Producto o praxis del currículum”* escrito por Shirley Grundy (1998), la cual establece tres intereses cognitivos básicos, que constituyen los *tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad* (p. 26). El *enfoque técnico*; el *enfoque práctico* y el *enfoque emancipador ó sociocrítico*. A continuación se presentan algunas de las características identificadas en las prácticas evaluativas en el nivel inicial de educación, las cuales responden las preguntas ¿para qué se evalúa?; ¿qué se evalúa? y ¿cómo se evalúa en este nivel educativo?:

- a. **Planeación y Gestión de la Evaluación:** Desde la ley General de Educación de Colombia, y específicamente desde el decreto 1290 del 2009 se reconoce la importancia de la participación de los distintos actores educativos – docentes, directivos, establecimientos educativos, familia, y el mismo estudiante- en la

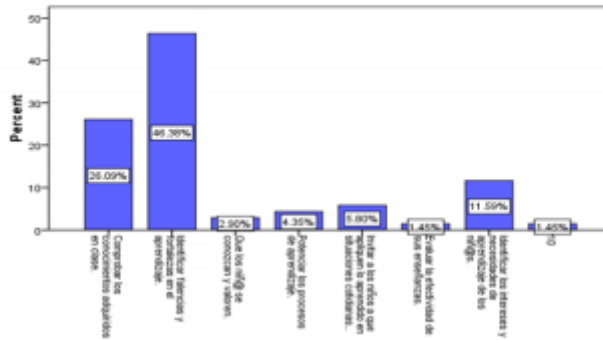


planificación, gestión, retroalimentación y evaluación de los sistemas y procesos evaluativos. No obstante, el 82% de los docentes encuestados, afirman que son ellos los responsables de planear los procesos evaluativos y diseñar los instrumentos que se aplican en dichos eventos, sin la participación de otros actores de la comunidad educativa. Como lo afirma Rosales (2000), al reflexionar acerca de los agentes implicados en la evaluación, hay que identificar *quién ha de realizarla y para quién se realiza*, (p. 78), lo cual le da sentido y propósito a la acción evaluativa. Cuando se excluyen a los diferentes actores del evento evaluativo, y se atribuye únicamente como una actividad propia y exclusiva del docente, la evaluación está basada en un enfoque técnico: según Grundy (1998) *los papeles del profesor como diseñador y del profesor como ejecutor aparecen separados* (p. 55), estableciéndose un orden jerárquico de control en donde el profesor asume la máxima autoridad en los procesos de enseñanza, y el alumno se convierte en un receptor de éstas.

b. Propósitos de la Evaluación: A nivel curricular los propósitos formativos de la evaluación responden a la pregunta: ¿Para qué evaluar? La respuesta a esta pregunta devela el paradigma educativo, el enfoque curricular y el modelo pedagógico a nivel institucional y a nivel personal del docente. La información recolectada evidencia que la mayoría de los docentes (46,4%) evalúan para identificar falencias y fortalezas en el proceso de aprendizaje y retroalimentar oportunamente; un 26% manifiesta que el propósito formativo que persiguen al evaluar es comprobar los conocimientos adquiridos en clase, y un 11,6% lo hace para identificar los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños. Cabe anotar que son escasos los docentes que señalan que la evaluación debe posibilitar que los niños y niñas se conozcan y valoren.



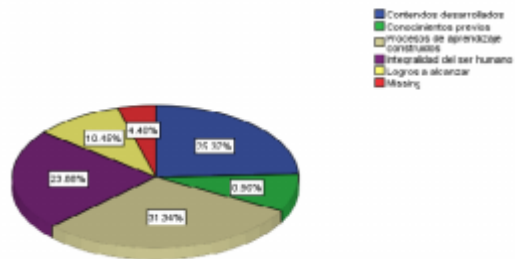
7_1. Al desarrollar los eventos evaluativos, usted busca principalmente:
(Puede seleccionar tres -3- opciones y jerarquice, utilizando los números 1, 2 y 3, dónde 1 es la acción a la que usted da prioridad).



Respecto a las observaciones realizadas en el aula de clase, se identifica que el 28% de los docentes realizan los eventos evaluativos con el fin de comprobar los conocimientos de los niños y niñas como resultado de la enseñanza recibida; un 21% de los docentes realiza los procesos evaluativos con el fin de retroalimentar oportunamente el proceso de aprendizaje, y otro 21%, evidencia en su práctica acciones evaluativas para la identificación de intereses y necesidades de los niños. Sólo un 7,14% evidencia acciones implícitas en los eventos evaluativo para que los niños y niñas se conozcan y valoren. Persiste, una búsqueda por evaluar el componente cognitivo lo que favorece un enfoque técnico. Castillo y Cabredizo (2003), mencionan que *la evaluación en la Educación Infantil importan menos las destrezas adquiridas en la escuela que el desarrollo del proceso madurativo de cada niño sea el adecuado (p.252)*. Es necesario replantear los propósitos evaluativos de la enseñanza hacia la concepción propia del sujeto implicado en el proceso evaluativo, proporcionando objetivos coherentes y pertinentes a las características propias de la población infantil.

c. **Contenidos de la Evaluación:** El análisis de los contenidos en la evaluación, responde a la pregunta *¿qué se evalúa?* Los contenidos revelan el enfoque e interés curricular de los docentes y de las instituciones educativas. En la encuesta realizada, la mayoría de los docentes de preescolar (66%), manifiesta que evalúan los logros alcanzados, generalmente relacionados con apropiación de conceptos; un 24% afirma que evalúa la integralidad del niño y un 9% considera que constantemente evalúa los conocimientos previos de los niños y niñas.

5. A la hora de diseñar los eventos evaluativos, usted considera como más importante:



Lo anterior coincide con los datos de las observaciones realizadas. Si se orienta la práctica evaluativa hacia la constatación de los contenidos desarrollados, como docentes, estaremos cayendo en conservar un enfoque técnico y positivista de la enseñanza. Grundy (1998), señala que el currículo demarcado con un interés técnico, se encuentra limitado por la cultura del positivismo, en lo que respecta no solamente a la selección de los contenidos, sino también en lo referente a la metodología. Paulo Freire critica esta concepción educativa del docente opresor en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970), catalogando este sistema como una concepción “bancaria” de la educación, donde la función principal del docente es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (p. 71), ubicando al educando como un dócil receptor de los contenidos de enseñanza, incapaz de investigar y descubrir por sí mismo los saberes del aprendizaje. Por su parte, la Guía Operativa No. 35 de Atención Integral a la Primera Infancia, del MEN del 2009, resalta la importancia de observar los conocimientos previos de los niños y niñas afirmando que, *siempre existen condiciones previas a partir de las cuales el niño y la niña construyen conocimiento* (p.15). Es prioritario, promover una evaluación que tenga en cuenta las aportaciones e interacciones del sujeto, para la construcción del conocimiento de manera integral y significativa.

d. **Estrategias Docentes en la Evaluación:** Las estrategias docentes que se implementan en los eventos evaluativos, responden a la pregunta: *¿cómo se evalúa?*. El 59,3% de los docentes manifiesta que su rol es mantener el control y la disciplina a fin de que los niños no se distraigan durante el evento evaluativo; se mantengan en silencio, etc.; un 11,6% de los docentes afirma preferir tomar

distancia con los niños para favorecer su autonomía y un 29% de los docentes está interesado mantener un ambiente de motivación durante este evento pedagógico.

Encuesta



Observación



Respecto a las observaciones que se realizaron en el aula de clase, se identifica que un 86% de los docentes se concentran en mantener el control del proceso evaluativo, insisten en mantener la disciplina en el aula (especialmente a través del silencio y la postura correcta del cuerpo). Esta postura técnica, según Grundy (1998), conlleva a objetivar la realidad, es decir, *considera al ambiente como un objeto* (p.52), en el cual se incluye al alumno. Este estilo de educación, la describe Paulo Freire (1970) como una forma de opresión, donde el docente ejerce un rol dominante y una presión constante en los alumnos. En este sentido, se objetiva al estudiante, como un receptáculo pasivo, en espera de las órdenes del docente, quien coacciona la libertad del individuo, y lo concibe, como menciona Freire (1970), de forma “bancaria”, receptor de los contenidos de enseñanza. Las estrategias que los docentes implementan en el desarrollo de los eventos evaluativos, hacen evidenciar los paradigmas que orientan las prácticas educativas (Rosales, 2000); Grundy, afirma que, habitualmente, desde modelos tradicionales de la educación, se espera que el docente mantenga el orden y la disciplina en el salón de clase, asimismo se espera que *el producto*

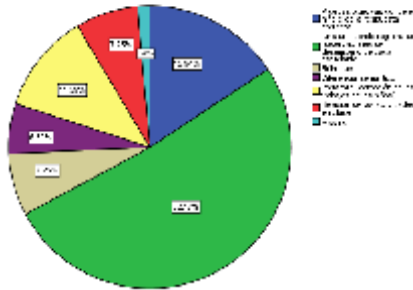


que resulte del sistema educativo consista en estudiantes de buen comportamiento (p.46).

Cabe anotar entonces, que la pertinencia de estas acciones en el ámbito de la Educación Inicial, son injustificables, desde el punto en que se consideraría impertinente exigir a los niños y niñas menores de 6 años, una compostura y atención rigurosa en el aula de clases. Flórez (2005), argumenta que, lo que los niños necesitan es un *psicopedagogo que les brinde afecto, seguridad, patrones y hábitos mínimos de convivencia, y que los disponga y los prepare mediante experiencias adecuadas a su edad* (p. 229).

Las herramientas y/o instrumentos de evaluación revelan también los enfoques curriculares que orientan los procesos evaluativos. Estos aspectos de la práctica evaluativa, responden a la pregunta: *¿con qué se evalúa?*. Las encuestas a los docentes evidencian la utilización de diversas y variadas estrategias e instrumentos de evaluación. Al preguntárseles sobre el instrumento que ellos más utilizan, un 57% afirma que hace uso frecuente de un diario donde registra las observaciones del desempeño de cada estudiante, un 16% utiliza las pruebas objetivas a fin de tener información de los alcances obtenidos por el estudiante, un 11% utiliza los portafolios, en primera instancia para valorar los avances de los estudiantes en su proceso formativo, un 7% realiza revisión de actividades en clase como desarrollo de tareas, talleres, etc.; igual porcentaje de docentes manifiesta utilizar frecuentemente las rúbricas, y sólo un 5% ha utilizado el diferencial semántico para tener información que posibilite valorar el desarrollo de los niños y niñas.

8.1. Dónde se realizan las cualidades que se evidencian en las encuestas en las escuelas evaluadas son: Resp. esta institución de 2010



Respecto a las observaciones realizadas por el equipo investigador en las aulas de clase, se evidenció que la técnica más utilizada por los docentes (64%) para valorar los desempeños de los niños y niñas fue la observación directa de las actividades que estos desarrollan en clase; un 23 % de los docentes utilizó el portafolio y sólo el 7,14% de los docentes utilizaron el diario para registrar de manera cualitativa los avances de los estudiantes en su proceso formativo. Se aprecia una relación entre lo que manifiestan los docentes en las encuestas y lo que se observó en la práctica evaluativa: en la encuesta se señala al diario de clase u observador del alumno, como instrumento ideal para la descripción de los desempeños de los estudiantes. No obstante, en las observaciones se evidencia que la técnica más empleada por los docentes es la observación directa (sin diario para registro) para la revisión de actividades en clase y el análisis de los portafolios de cada niño y niña.

Según Castaño (2008), la revisión de las actividades en clase, indica, la constatación continua de las acciones y actuaciones de los niños en los entornos escolares; el diario de campo o diario del docente, se registra *el seguimiento continuo de la vida del aula* (p. 64); los portafolios, y los diarios de campo, son instrumentos pertinentes desde un interés práctico, el cual se centra mucho más en *el en el acto y en el actor, en vez del resultado de la acción* (Grundy, 1998; p. 94). A través de éstas herramientas, se busca reconocer el protagonismo del sujeto y dar seguimiento a los procesos construidos a lo largo del desempeño escolar.



No se puede ignorar que la lúdica, especialmente el juego, deberían ser las variables predominantes en los ambientes iniciales de enseñanza y de la misma manera en las acciones evaluativas. Desde la Guía No. 35 de Atención Integral a la Primera Infancia del MEN del año 2009, se invita a los agentes educativos a *cambiar su actitud ante los niños y las niñas, a descubrirlos, a buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida* (p.19), se destaca la importancia de relacionar los contenidos y procesos de enseñanza, a las características propias del entorno y etapas evolutivas del infante.

4. CONCLUSIONES

En Colombia, el grado de transición es obligatorio, iniciándose con él la entrada a la escolaridad, como antesala de la educación básica primaria. El marco de fundamentación teórica, pedagógica y legal señalan la necesidad de incorporar en este nivel educativo formas de evaluación continuas, integrales, cualitativas, lo cual exige una visión alejada del paradigma positivista y más cerca del hermenéutico. No obstante, la realidad en algunas aulas de la educación preescolar aún se encuentra atravesada por modelos tradicionales y técnicos de evaluación coherentes con el primer paradigma. Los resultados de la investigación llevan a las siguientes conclusiones:

- La concepción de evaluación que los docentes poseen evidencia un alto interés técnico el cual enfatiza el control de los ambientes de aprendizaje, la autoridad del docente, el control de la conducta y la medición de los niveles de aprendizaje de los alumnos; en este sentido se concibe la acción evaluativa sólo en función del control de los resultados, a través de propósitos predeterminados.



- El docente de preescolar, en su discurso, maneja los principios de una evaluación cualitativa, participativa, activa propios de un modelo constructivista; no obstante sus prácticas revelan una relación de la evaluación con acciones como calificar, medir los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula, propios de modelos conductistas, tradicionales, de enfoques técnicos. Existe una insistencia en acudir a la función verificadora de la evaluación busca determinar la eficacia de los procesos de enseñanza, la constatación de los resultados y el control de éstos. La función formativa y formadora aunque es evidente en ocasiones, lamentablemente se considera esporádica en este nivel educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo Arredondo, S. (2002). Compromisos de la Evaluación. Prentice Hall. Madrid
- Castillo Arredondo, S.; Cabredizo Diago, J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Pearson-Prentice Hall: Madrid.
- Estévez Solano, C. (1998). Evaluación Integral por procesos: Una experiencia construida desde y en el aula. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Flórez Ochoa, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. Mc Graw Hill. Bogotá.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva. Montevideo.
- Grundy, S. (1998). Producto o Praxis del Curriculum. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México, D.F.: McGraw - Hill.
- MEN – ICBF. (Guía No. 35). Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. Ministerio de Educación Nacional. Expedida en enero del 2009.
- MEN – Decreto 1290. Abril 16 del 2009. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia – Gobierno Nacional.



- Murcia, J. (1991). *Proceso De Pedagogía y Evaluación*. Antropos. Colombia.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Tercera Edición. Madrid, España.
- Santos Guerra, M. (1995) *La evaluación Un Proceso de Diálogo*. Azjibe. Málaga. España.