

Revista de Ciencias Sociales

Transdisciplinar

Vol.1 Núm. 2 Enero-Junio 2022

ISSN: 2683-3255



UANL®

CENTRO
ESTUDIOS
HUMANÍSTICOS

Transdisciplinar

Revista de Ciencias Sociales

La evaluación en educación preescolar:
El dilema docente

Evaluation in preschool education:
The teaching dilemma

Víctor Manuel Zamora
Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, México
<https://orcid.org/0000-0002-4480-9878>

Fecha entrega: 23-2-2022 Fecha aceptación: 02-3-2022

Editor: Beatriz Liliana De Ita Rubio. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2022, Manuel Zamora Víctor. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar1.2-4>

Email: vmz08@hotmail.com

La evaluación en educación preescolar: El dilema docente

Evaluation in preschool education: The teaching dilemma

Víctor Manuel Zamora¹

Resumen: Dentro del Sistema Educativo Mexicano se encuentran articulados los niveles iniciales de educación básica como preescolar, primaria y secundaria. En el caso específico de la educación preescolar, a más de diez años de su implementación obligatoria, la efectividad, los avances, así como los niveles de aprendizaje que desarrollan los alumnos en este estrato educativo son hasta cierto punto imprecisos, debido a que el carácter abierto y cualitativo del programa de estudio permiten que las y los educadores implementen actividades de aprendizaje según lo consideren pertinente en concordancia con las necesidades de sus alumnos, situación que hasta este punto se considera razonable y académicamente productivo, la naturaleza de este nivel educativo lo exige de esa manera. Los resultados muestran que los docentes se debaten entre el cumplimiento de los aprendizajes marcados en el programa de estudio y la práctica cualitativa que se vive dentro de las aulas. Esto desencadena una serie de conflictos que son más visibles durante el proceso de evaluación, el cual, debido a lo anterior, se percibe como un trámite administrativo y no como un elemento formativo de mejora continua.

Palabras clave: Preescolar - Evaluación - Aprendizajes esperados.

1 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, México.

Abstract: The educational system in Mexico is mainly made up of basic education, higher secondary education and higher education. Within basic education are the initial levels such as preschool, primary and secondary. In the specific case of preschool education, ten years after its mandatory implementation, the effectiveness, progress, as well as the learning levels developed by students in this educational stratum are to some extent imprecise, due to the fact that the open and qualitative nature of the study program allows educators to implement learning activities according to their criteria in accordance with the needs of their students, a situation that we consider reasonable and productive to this point, the nature of this educational level demands it in this way. The results show that educators debate between achieving the expected learnings set out in the official curriculum and the qualitative teaching that prevails within the classrooms, as a result, the assessment process is seen as an administrative procedure and not as a tool for ongoing improvement.

Keywords: Preschool- Assessment – Expected learning

Introducción

En este artículo se exploran y analizan las dificultades que atraviesan las y los educadores de educación preescolar en Nuevo León, México, para desarrollar el proceso de evaluación cualitativa y al mismo tiempo cumplir con los estándares curriculares que demanda su programa de estudios. Con el propósito de contextualizar dicha problemática, se presentan los apartados siguientes: Antecedentes de la educación preescolar en México; Los aprendizajes esperados en educación preescolar, La evaluación cualitativa, así como El dilema de evaluar en educación preescolar.

Los docentes orientan su planeación y práctica docente hacia los aprendizajes esperados por medio de situaciones didácticas o de aprendizaje, sin embargo, la evaluación en este nivel educativo, debido a su carácter cualitativo, toma un rumbo distinto, esto dificulta la identificación del cumplimiento de los aprendizajes esperados marcados en el programa de estudios de educación preescolar.

Después de muchos años de no figurar entre los niveles preceptivos de educación básica en México, la educación preescolar ha conseguido consolidarse como un eslabón imprescindible en la formación de los miles de niños y niñas que año con año se integran a las filas de este nivel educativo. Fue a partir del ciclo escolar 2004-2005 que se implementó la obligatoriedad del tercer año de preescolar (SEP, 2017), de este modo, todos los niños y niñas con 5 años cumplidos deben transitar por las aulas del último grado de este nivel educativo antes de su ingreso a la educación primaria.

En el ciclo escolar 2008-2009, la educación preescolar se levantaba con una nueva conquista académica y administrativa, el segundo grado de ese nivel educativo adquiriría la obligatoriedad dentro de la educación básica del país, fortaleciendo con ello el temprano desarrollo académico de los niños y niñas del país (Barrera, 2009).

De acuerdo con diferentes estudios como el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018), el *Perry Preschool study* (2015), la Organización Internacional del Trabajo (2012), la UNESCO (2007), la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), entre otros, cuanto más temprano se acerque a los niños a la educación, existen más probabilidades de que desarrollen habilidades, procedimientos, valores, actitudes y aprendizajes que les servirán para sobresalir en su vida profesional y personal. Aquí en palabras de Escobar:

Durante los primeros años de vida se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, y la estructuración de las conexiones nerviosas en el cerebro; este proceso depende de diversos factores tales como: la nutrición y salud; no obstante, también influye en gran medida la calidad de las interacciones con el ambiente y la riqueza y variedad de estímulos disponibles (Escobar, 2006:6).

En ese sentido, la interacción positiva a la que los alumnos se ven expuestos durante la educación preescolar puede aportar valiosos elementos académicos, sociales y emocionales que contribuyen de manera significativa en el desarrollo de los niños y niñas en todos los campos formativos.² Es por esta razón que

2 Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y

cobra importancia la labor de los docentes dentro de las aulas de nivel preescolar, hablamos de establecer bases cognoscitivas sólidas en los primeros años de los estudiantes que les permitan, de manera progresiva, acceder a más y mejores formas de aprender.

En este contexto, la intervención docente y la evaluación se convierten en los insumos más importantes en el avance educativo de los alumnos, esto debido a que la labor de los educadores en esta etapa desencadenará en los estudiantes una serie de fenómenos de aprendizaje que serán en lo sucesivo identificados por los docentes al realizar el proceso de evaluación pertinente. Estos cambios (aunque de manera empírica), también serán percibidos por las personas que forman parte del contexto inmediato de los estudiantes, no podemos olvidar que en esta etapa de la educación ocurren cambios relevantes en la formación de los preescolares, en ese sentido Seefeldt y Wasik (2005) mencionan que: “Los niños de cuatro años manipulan su ambiente de manera activa y construyen el significado de su mundo. Uno de los cambios cognitivos más importantes de los tres a los cuatro años es el desarrollo del pensamiento simbólico” (p. 69).

Debido al carácter abierto del programa de estudio de preescolar y a la evaluación cualitativa que se establecen en este peldaño educativo, las y los docentes poseen la libertad para elegir, planear, diseñar e implementar las actividades de enseñanza que consideren apropiadas para sus alumnos, así como decidir el orden en el que se abordan las competencias propuestas

comprensión del mundo natural y social, además de los campos formativos incluidos en las tres áreas de desarrollo personal y social: educación socioemocional, artes y educación física.

para este nivel escolar. Las herramientas para la evaluación de dichas actividades también deben ser diseñadas, implementadas y analizadas por los propios docentes.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. (SEP, 2011, p. 15)

De acuerdo con lo anterior, los educadores se apoyan en, al menos, uno de los siguientes instrumentos para recabar información acerca del progreso de sus educandos: expediente personal de los alumnos, diario de trabajo y portafolios de evidencias. No obstante, los educadores y directivos presentan dificultades para definir cuál es el grado de avance de los alumnos en los campos formativos que se trabajan en el aula, esto es palpable cuando se quiere obtener información acerca de los aprendizajes de sus estudiantes, está, de acuerdo con la libertad del propio programa de estudios, suele ser subjetiva y supeditada al criterio de cada educador. Los docentes se basan en el desempeño, asistencia y comportamiento general de los niños, así como en las evidencias de trabajo que son archivadas en el portafolio de los mismos, para emitir una valoración acerca del nivel de logro de sus alumnos, siendo difícil determinar de manera confiable o al menos objetiva el alcance que tienen, el diseño de las actividades de aprendizaje implementadas, la intervención docente y la evaluación durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en

este nivel educativo. De esta forma, la libertad consustancial, que por razones pedagógicas, debe otorgarse a los docentes para operar en la etapa de desarrollo preescolar, ha provocado que en algunos contextos educativos la práctica dentro de las aulas se caracterice por la implementación de actividades poco desafiantes para los niños, en este contexto Escobar (2006) lo expone como sigue:

...en el nivel de educación inicial he evidenciado que la gran mayoría de docentes de preescolar son afectuosas con los niños, se esmeran en preparar los ambientes y en realizar actividades para favorecer parte de su desarrollo motor, se observan acciones orientadas a que los niños y niñas realicen actividades de recortar, pegar, delinear, pespuntear, modelar y copiar. No obstante, aquellas actividades inherentes a promover desarrollo del lenguaje, el cognoscitivo, físico, moral, social, emocional y sexual son muy limitadas o inexistentes. (p. 8)

Es relevante comentar también, que la evaluación con características cualitativa que ciñe a esta primera etapa de formación descarta el uso de parámetros rígidos, inflexibles, estandarizados u objetivos. Sin embargo, el mismo programa de estudios que inviste de libertad operativa a los educadores, también guarda un aspecto controlador que forma parte de la institucionalización y estandarización de la educación en nuestro país, con esto nos referimos a los aprendizajes esperados, estos exigen, a su vez, cumplir con ciertos estándares académicos al final de cada ciclo escolar, lo que también obligaría a los docentes a evaluar de manera objetiva, para poder identificar el grado en el que dichos aprendizajes esperados han sido alcanzados.

Antecedentes de la educación preescolar en México

La educación básica en su conjunto ha sido impulsora indiscutible en materia de cobertura y universalización de este nivel educativo. En la actualidad, se trabaja para que todos los mexicanos desde los tres años de edad puedan acceder sin costo ni discriminación alguna a la educación básica en el nivel que les corresponda, según lo establecido en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Con el marco anterior, nos centramos en el comienzo de la educación formal, misma que, en la mayoría de los casos, tiene lugar en las aulas de nivel preescolar. Año tras año miles de niños entre los 3 y cinco años de edad hacen su aparición oficial en el sistema educativo mexicano (SEM) para emprender una aventura académica que en el mejor de los casos durará hasta finalizar sus estudios profesionales. La educación preescolar fue el último nivel educativo en aparecer en las vitrinas de los sistemas educativos internacionales, y como ya mencionamos en los apartados anteriores, la idea de un espacio académico pensado para que los niños y las niñas desarrollaran habilidades en total libertad como en un jardín, fue concebida por el alemán Friedrich Fröbel, este espacio abriría la puerta para que niños de temprana edad, contaran con un lugar especial adaptado a sus características y necesidades que sirviera como antesala al inicio de la educación primaria:

Friederik Fröbel (1782-1852) abrió el primer jardín de niños en Alemania en 1837. El alemán concebía al jardín de niños, como un lugar en el que los niños de tres a seis años podían crecer de manera tan natural como las flores y los árboles

crecen, echan brotes y florecen en un jardín. Desde el principio se reconoció el jardín de niños como un tipo de escuela muy diferente y pertinente para los niños pequeños (Seefeldt y Wasik, 2005).

La influencia de Fröbel y sus ideas acerca de la formación de escuelas como jardines de niños, no tardó mucho en hacer eco en el mundo, en América, se inició en Estados Unidos y en nuestro país. El inicio de la educación preescolar en México se remonta al 5 de mayo de 1886 en la ciudad de Veracruz, donde se forma la primera “Escuela auxiliar primaria” en una casa de clase media acondicionada para recibir a niños de entre 4 y 5 años de edad que eran atendidos con juegos, cantos y actividades académicas propias de una “escuela de párvulos” (Arteaga, 2012).

El éxito de la implementación de este primer ensayo educativo con niños y niñas, derivó en el establecimiento del primer “Kindergarten Normal” (llamado así por depender de la escuela Normal) el 7 de marzo de 1887 (Arteaga, 2012).

Así, entre ensayo y error por parte de docentes y autoridades educativas, se enfrentaban retos en temas de infraestructura, así como pedagógicos, sin embargo, la educación preescolar crecía y se consolidaba como parte del servicio público de nuestro país en la última década del siglo XIX. Entre los datos estadísticos más significativos se encuentran aquellos que mostraban el avance de la formación de instalaciones preescolares cercanas a donde se ofrecía educación primaria. “En 1926 apenas se contaba con 25 planteles; en 1942 este número ascendió a 480, que atendían un total de 24,924 alumnos en todo el país” (Barrera, 2005:31).

A la par de la pobreza y del ingreso de las mujeres al mercado laboral,³ la demanda del servicio de planteles preescolares crecía de modo exponencial, y con ella los desafíos en materia de cobertura y calidad educativa para los gobiernos en turno. No fue sino hasta el año 2002 que se reforma el artículo 3° de la Constitución (DOF, 12 noviembre, 2002), mismo que estableció las bases para la posterior obligatoriedad del tercer grado de educación preescolar.

La educación preescolar ha tenido una notable expansión en nuestro país, de hecho, fue el nivel educativo con mayor incremento de matrícula en la década de los noventa; de 2 millones 734 mil 54 inscritos en el ciclo 1990-1991, aumentó a 3 millones 423 mil 608 alumnos para el ciclo 2000-2001, es decir, cerca de un millón más, de alumnos atendidos en diez años, según las estadísticas históricas de la propia Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo con Consejo Nacional de Población (CONAPO), la población de niños y niñas en el 2022 alcanzaría casi los 30 millones, de estos, casi el 50% se ubican entre los 0 y 5 años de edad, lo que nos habla de que cada vez más de estos niños y niñas solicitarán su ingreso a la educación preescolar. En el 2021 el sistema educativo mexicano albergó a casi 5 millones de alumnos preescolares, todos distribuidos en correspondencia a su edad, en los tres grados que se ofrecen en los planteles de este nivel educativo.

3 La educación preescolar se convierte en un espacio para el ingreso y desarrollo de las mujeres en el mercado laboral.

La evaluación cualitativa

No obstante que, en palabras de House (1994), “el enfoque más popular de la educación es el cuantitativo” (p. 85), el proceso de evaluación en educación preescolar, a diferencia de los otros niveles educativos es en esencia cualitativo. A los preescolares se les evalúa con este enfoque, así, los padres de familia, docentes y alumnos se han familiarizado y entienden de manera general este término. No obstante el conocimiento empírico de este concepto, es importante preguntarnos ¿qué significa en realidad evaluar de manera cualitativa?

Comenzaremos refiriendo que en las ciencias sociales es necesario valorar situaciones que no son posibles de abordar desde las estadísticas o métodos de medición objetivos. En este sentido, acercarse de forma cualitativa a los estudiantes en el mismo contexto donde se desarrollan de manera natural y espontánea, además de darle fluidez, enriquecer y fortalecer la tarea de evaluar, permite que este proceso se acerque más a la realidad que viven los estudiantes.

Con base en lo expuesto con anterioridad, se puede afirmar que, cuando se habla de evaluar con enfoque cualitativo se refiere al acercamiento de las relaciones humanas y lo que de ellas emana, es decir, lo subjetivo, lo impredecible, lo que no es posible de entender o explicar a simple vista. Es pertinente entonces, enfatizar en la importancia que tienen la experiencia y saberes del evaluador o evaluadora en este rubro, ya que es él o ella quien habrá de dar cuenta de todos los fenómenos que ocurren en la práctica docente. Es así que en el enfoque cualitativo, debido a que está muy relacionado con el pensamiento

constructivista (Sandin, 2003), habrá de enriquecerse nuestra práctica profesional con información viva, dinámica, activa y variable, en lugar de datos duros y fríos. Es decir, al utilizar este enfoque obtendremos referencias de nuestros estudiantes basadas en sus experiencias, mismas que estarán enmarcadas y enriquecidas por la respuesta de estos al clima, al ruido, a los aromas, al horario, entre otros elementos que modifican el comportamiento, y por asociación, la interacción de los actores involucrados en este proceso. Por lo anterior, la información obtenida de manera cualitativa, provendrá de un medio natural, espontáneo y no manipulado, lo que simboliza la inédita y muy particular situación de cada contexto para elevarlo al carácter de único, por lo tanto, los datos y experiencias ahí recabadas para su análisis e interpretación no estarán disponibles en ningún otro ambiente, entorno social o individuo.

No olvidemos comentar que, la evaluación cualitativa ha de encontrar su base en el contexto habitual de los estudiantes, en sus características propias, sus gustos, sus afectos, fortalezas y áreas de oportunidad, así como en los fenómenos que surgen de la interacción entre ellos.

En el contexto de educación preescolar, es muy recurrente escuchar de manera articulada las palabras “evaluación cualitativa” como referencia a un proceso formativo orientado a la mejora de los aprendizajes. Este constructo de palabras y el mismo proceso, han formado parte de la comunidad educativa de preescolar desde que se creó de manera formal, y aunque, es habitual encontrarlas en cualquier otro contexto educativo; es en preescolar, donde tienen un arraigo muy particular debido a la singular característica de los alumnos. En ese sentido, todos

los procesos educativos que ahí se desarrollan adquieren por su naturaleza una acentuación cualitativa.

Evaluar, según López (1999) es “conocer para mejorar y conocer los hechos y los factores que lo condicionan” (p.22). De este modo, es relevante encontrar herramientas efectivas, eficientes y pertinentes que nos permitan acceder a la información que habitualmente no tenemos de manera espontánea en nuestra práctica diaria. Esta información, debe arrojar pistas sólidas de lo que ocurre en nuestro proceso de enseñanza – aprendizaje. Así, “...una evaluación tiene sentido en la medida que satisface cada una de las cuatro cualidades: idoneidad, eficacia, fiabilidad, y generadora de un plan de mejora” (López, 1999:40).

De acuerdo con lo anterior, todo proceso de evaluación cualitativa, debe ser orientado a la mejora de los aprendizajes, de la enseñanza y del programa en sí. Conviene, por ello, resaltar lo expresado por Pérez (2014), en relación a que “El salto cualitativo se produce cuando a la evaluación se le asigna, o se le reconoce, la función de mejora” (Pérez, 2014: 24).

En resumen, la evaluación cualitativa es subjetiva y está supeditada a la habilidad y maestría de los que evalúen bajo este enfoque, así, si no se está entrenado para esta tarea, “el evaluador puede perderse en las complejidades de la vida real; puede carecer de habilidades interpersonales y perceptibilidad individual, por lo cual puede terminar haciendo afirmaciones poco significativas, basadas en meras impresiones” (Picado, 2002:48). Otro argumento relevante, con el que cerraremos este apartado y que también se relaciona con lo anterior, es el siguiente: *The evaluation focus, then, becomes a question of understanding under what conditions programs get*

*into trouble and under what conditions programs exemplify excellence*⁴ (Patton, 1990, p. 170). En este mismo hilo de ideas, la evaluación cualitativa ha de contribuir en gran medida a la mejora de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje y del programa educativo que estamos desarrollando.

Las primeras experiencias con la evaluación

Evaluar en el ámbito educativo constituye un desafío de grandes proporciones, esto se debe, quizás, a que la sola palabra encierra diferentes matices y contrastes, algunos la consideran un elemento importante para el crecimiento y mejora de su labor profesional, otros la perciben como un requisito obligado e ineludible que deben cumplir para evitar tribulaciones de carácter institucional. Algunos, escuchan la palabra evaluación con temor y la perciben de manera negativa, someterse a este proceso les causa estrés, angustia y ansiedad. Muchos de los docentes que reconocen los beneficios de la evaluación, también consideran que es una tarea compleja. Álvarez (2003) lo describe así:

El tema de la evaluación es considerado por una buena parte del profesorado, como uno de los aspectos más problemáticos tanto desde el punto de vista de su diseño como de su práctica, debido, entre otras razones, a la complejidad del proceso evaluador y a la confluencia de intereses, intenciones, valores, ideologías y principios muy distintos entre sí e incluso contrapuestos. (p. 124)

4 El enfoque de la evaluación, entonces, se convierte en una cuestión de entender bajo qué condiciones los programas representan una problemática y en qué condiciones son ejemplo de excelencia.

Tal vez, la connotación negativa que ha acompañado a la evaluación por muchas décadas, está ligada a nuestros primeras experiencias como estudiantes, en aquellos años (y aún en nuestros días), someterse a cualquier tipo de evaluación era causa de preocupación por parte de todos los participantes, así, los estudiantes eran sometidos a periodos exhaustivos de estudio por parte de los docentes y padres de familia, cada quien desde su trinchera pero unidos con un mismo fin, se ejercía en los estudiantes una desgastante presión para que estos alcanzaran buenas notas al final del curso, “el fin justifica los medios” reza un dicho muy conocido, la calificación final, después de todo, era lo que importaba, de ella dependía y depende aprobar o reprobar (Diez, 2007).

El temor a ser evaluado, es producto de nuestras experiencias previas con un tipo de evaluación centrado en la promoción; la obtención de un beneficio palpable, un diploma, un ascenso o un título son claros ejemplos de ello (Ornelas, 2004). Obtener un resultado negativo, es ya de por sí un duro flagelo para el evaluando, representa el fracaso, el desconocimiento a su desempeño y el señalamiento por parte de la comunidad educativa que excluye y rechaza a quienes presentan dificultades para adaptarse a un sistema de medición centrado en el grado de avance o estancamiento académico (Ornelas, 2004). Si el fin de la evaluación es obtener el “sí” o el “no”, aprobar o reprobar, titularse o no; en ese caso, el temor por ser examinado está justificado, ningún estudiante ingresa al sistema educativo con miras a la desesperanza, ¡NO! ni siquiera aquellos que son conscientes de sus limitaciones académicas.

Los aprendizajes esperados en educación preescolar

En preescolar, primaria y secundaria existen aprendizajes esperados que contribuyen al cumplimiento del perfil de egreso de la educación básica, estos muestran, -como su nombre lo indica-, lo que se espera que los alumnos logren al final del ciclo escolar. El grado de complejidad de estos aprendizajes versa en relación al propio nivel educativo donde se desarrollen. En todos los contextos escolares, los aprendizajes esperados cumplen funciones de carácter institucional, es decir, cumplen con un interés público. Berger y Luckman (2003) destacan en ese sentido, el papel de la institucionalización como medida de control social, ya que “...las instituciones implican historicidad y control” (p. 74). Se entiende entonces, que el cumplimiento de estos objetivos obedece al carácter de rendición de cuentas a la que están sometidas las instituciones de índole oficial.

Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución. (Berger y Luckman, 2003, p. 74)

El control, como lo mencionan Berger y Luckman, va de la mano con la institucionalización, razón por la cual, los mecanismos de evaluación emergen como una herramienta indispensable para conocer no sólo en qué medida se han cumplido los aprendizajes

esperados; sino cuáles sí se alcanzaron y cuáles no. Asimismo, la evaluación nos permitirá conocer la pertinencia y efectividad del programa de estudios implementado. En ese sentido, conviene aterrizar este siguiente enfoque: *Therefore a key factor for success (and thus for evaluation) is the ability of the program to be responsive to change*⁵ (Vanclay, 2012, p. 2).

En educación preescolar encontramos aprendizajes esperados para tres campos de formación académica, tales como: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático* y *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, además de los incluidos en las tres áreas de desarrollo personal y social: *educación socioemocional*, *artes y educación física*.

De acuerdo con el programa de estudios de educación preescolar (SEP, 2017, p. 158), los aprendizajes esperados en la etapa preescolar cuentan con cuatro características que enunciamos a continuación:

- a. Respetan las características de los niños y se centran en el desarrollo de sus capacidades.
- b. Su presentación no obedece a una secuencia lineal.
- c. Están planteados para ser logrados al finalizar la educación preescolar.
- d. Están organizados en congruencia con los de la educación primaria y secundaria.

Los aprendizajes esperados definen el rumbo que debe tomar la práctica profesional de los educadores, éstos, deben

⁵ Por lo tanto un factor determinante para el éxito (y por ende para la evaluación) es la habilidad del programa para poder responder al cambio.

orientar y moldear los procesos de planeación, intervención académica, así como el de la evaluación, en otras palabras, son el puerto al que debemos dirigir nuestro barco de la práctica educativa. Y no obstante que su cumplimiento está supeditado a distintos factores, debemos tener en claro que alcanzar estos objetivos significa cumplir con la tarea que como docentes nos fue encomendada, de ello depende la contribución ética y profesional que cada docente desde su trinchera realiza para mejorar la calidad de la educación en México.

El proceso de evaluación juega un papel sustancial en el reconocimiento del progreso conseguido, de ello depende que reflexionemos, moderemos, direccionemos, metamos freno, reversa o acelerador a nuestra práctica docente.⁶

Es preciso considerar, que al cumplir o no los aprendizajes esperados se revisa también su actualización, pertinencia y efectividad dentro del programa de estudios, esto también le otorga validez y fiabilidad, al mismo programa, ya que, de otra forma, el avance del conocimiento científico en educación, las tecnologías, así como las crecientes necesidades y demandas sociales, provocarían el debilitamiento y la

6 Cabe recordar que en la educación preescolar se pretende que los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo, que sean seguros, autónomos, creativos y participativos a su nivel mediante experiencias que les impliquen pensar, expresarse por distintos medios, proponer, comparar, consultar, producir textos, explicar, buscar respuestas, razonar, colaborar con los compañeros y convivir en un ambiente sano. Para conocer cómo avanzan los niños en su proceso formativo y poder orientarlo, es indispensable contar con información confiable y clara acerca de su desempeño en las situaciones didácticas en que participan con su grupo. Por ello la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar. (SEP, 2017, p.174)

progresiva extinción de cualquier plan y programa de estudios (Roldán, 2005).

Es por lo anterior, que el cumplimiento de dichos aprendizajes es relevante, esto orienta, pero sobre todo obliga a los docentes a encontrar un proceso de evaluación efectivo, pertinente e integral que marque el camino hacia la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, como lo muestran los informes de las autoridades educativas, el proceso de evaluación es, todavía, el talón de Aquiles de este nivel educativo (INEE, 2010). Esto debido a que, como ya mencionamos, los docentes se encuentran con muchas tareas académicas y administrativas que deben cumplir dentro de las 4 ó 5 horas que integran su jornada de trabajo, ocasionando con esto, el traslado de dichas actividades al contexto familiar del propio docente, ahí, habrán de concluir los procesos académicos y administrativos que iniciaron y quedaron inconclusos en el aula. Esto a su vez, permite que la evaluación quede relegada y reducida a un proceso administrativo, forzado, agobiante y monótono que hay que cumplir en el papel en su debido tiempo y forma.

Evaluar o no evaluar: el dilema docente

En el contexto del Sistema Educativo Mexicano, como ya lo hemos señalado, la educación básica está integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, cada una con sus características propias de acuerdo con la naturaleza y edad de los estudiantes, en ese sentido, la formación docente, la estructura curricular, la planificación, la didáctica y el proceso de evaluación, varían de acuerdo con el nivel educativo donde éstas se implementen.

Para ofrecer una mejor perspectiva del tema en este apartado, es importante centrarnos en el espacio donde comienza todo andar educativo, ahí donde la aventura escolar y nuestras primeras experiencias académicas pueden ser determinantes en nuestro futuro como estudiantes, hablamos de la educación preescolar, esta “...puede, además, influir para reducir el riesgo de fracaso cuando accedan a niveles posteriores de escolaridad” (SEP, 2017, P. 58). En este horizonte, y a diferencia de la educación primaria y secundaria, los procesos académicos se llevan a cabo de manera cualitativa; la naturaleza y características de los alumnos, el creciente conocimiento científico que existe en el área de desarrollo infantil, así lo demandan. Por esta razón la planificación, la intervención docente y la evaluación, se realizan, según el nuevo modelo educativo, sin una secuencia lógica, “De ahí que no exista un programa de estudio, en el sentido de una secuencia de temas” (SEP, 2017, p. 65).

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el tema de la evaluación representa un enorme desafío tanto para el evaluador como para el evaluando sin distinción del nivel educativo en la que ésta se realiza (Canales, 2007; INEE, 2010), sin embargo, los docentes de preescolar parecen tener un reto aún mayor: el carácter cualitativo (generoso en esencia) que abraza a este primer estrato de la educación y que encuentra su punto más sombrío en el proceso de evaluación.

Lo anterior obedece a que, en este peldaño de la educación básica, las y los educadores se convierten en planificadores, diseñadores, ejecutores y evaluadores de su propia práctica dentro del aula, situación que puede ser poco productiva si no se cuenta con la capacitación, asesoría y actualización en esos rubros.

No obstante la característica cualitativa que tiene la evaluación en este peldaño de la educación, existe la exigencia de cumplir aprendizajes esperados hacia el final del ciclo escolar, por lo tanto, en esa lógica, y como contrasentido a la particularidad cualitativa que también se promueve en el mismo programa, el proceso de evaluar también adquiere tintes objetivos, lo anterior para poder identificar qué aprendizajes fueron alcanzados y cuáles no.

Esta situación enfrenta a los docentes a una gran encrucijada educativa, ya que por una parte, la naturaleza del nivel exige buscar un acercamiento cualitativo a la hora de planificar, implementar actividades y evaluar; pero también, producto de la institucionalización y exigencia del programa de estudio, hay que hacerlo de modo objetivo, para conocer el grado en el que se alcanzaron los estándares de aprendizaje.

Para los docentes, coexistir con estas dos características representa uno de los desafíos más significativos, las multitareas asignadas, la diversidad de criterios que existe entre ellas, la escasa orientación, así como la falta de tiempo durante su jornada, promueven en muchos casos, el distanciamiento entre la práctica real dentro del aula y los aprendizajes que se espera adquieran los niños al final de cada periodo. De ahí la importancia de una evaluación reflexiva y autocrítica, debido a que “Cuando evaluamos no lo hacemos únicamente en relación con la evolución del niño, sino que también evaluamos nuestro programa, nuestro proyecto, y nuestra intervención educativa” (Bassedas y Huguet, 1998, p. 190).

De acuerdo con la SEP, en la educación preescolar “la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes

finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar” (SEP, 2017, p. 174). En este sentido, “qué evaluar” y “cuándo evaluar”, es tema muy recurrente en la bibliografía de la SEP, tal vez el conocimiento e implementación de estos dos rubros no sea motivo de preocupación para los educadores, esos son campos que ellos dominan. Las pregunta principales, y el desafío más grande, no obstante, sigue siendo, ¿cómo evaluar de manera cualitativa en educación preescolar y cómo en el mismo proceso identificar el grado en el que se alcanzaron los aprendizajes esperados?

Conclusión

El presente artículo nos permitió explorar el proceso de evaluación en educación preescolar, un tema que se mantiene como una condición sombría dentro de una atmósfera de resplandor como lo es el nivel de educación preescolar. En ese contexto, los docentes se enfrentan a un panorama poco alentador, toda vez que el cumplimiento de los aprendizajes esperados⁷ al final del ciclo escolar

7 Al iniciar el trabajo con los aprendizajes esperados de todos los campos de formación y áreas de desarrollo, comenzará el proceso de valoración de lo que saben y pueden hacer los niños, ya que la información que vaya obteniendo será fundamental para planear su trabajo docente a lo largo del ciclo escolar, conducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos y proponer situaciones que de manera permanente favorezcan que los niños aprendan más de lo que ya saben y dominan. Será también información de inicio que le permitirá responder qué hacía y qué sabía al inicio del ciclo escolar, así como qué hace y qué sabe al final del ciclo en relación con los aprendizajes esperados planteados en los campos y áreas del programa de educación preescolar (SEP, 2017, p. 170).

es un aspecto que todavía no se alcanza a identificar, esto debido a que la visión estandarizada de dichos aprendizajes llevaría a los educadores a utilizar herramientas de evaluación más objetivas y estandarizadas, contraponiéndose así a la naturaleza cualitativa de este nivel educativo. Además de que faltan elementos en la práctica de las autoridades educativas, directivos y de los propios educadores, que contribuyan a orientar y promover el logro de los mismos. Es innegable la poca claridad que existe al respecto del cumplimiento de los aprendizajes esperados y debido a la característica del nivel educativo, tampoco parece haber exigencia para ello. En opinión de quién esto escribe, todo indica, que el cumplimiento de los aprendizajes esperados tiene poca relevancia para las autoridades educativas y por ende, en la práctica de los docentes. No es intención de este artículo promover la estandarización o el uso de herramientas objetivas para la evaluación en este nivel educativo, sólo se subraya que existe cierta contradicción entre la operación cualitativa que se lleva a cabo en las aulas y el logro de los aprendizajes esperados que se indican en el mismo programa de estudio. De este modo, y debido a la disyuntiva de evaluar cualitativamente (como también demanda el programa) o dirigir su operación al cumplimiento de los aprendizajes esperados, los docentes se ven obligados a mover la balanza y tienden a orientar su planeación y su práctica docente hacia el cumplimiento de los aprendizajes esperados, no así el proceso de evaluación, este importante aspecto de la práctica docente queda huérfano y en poca medida es relacionado con el cumplimiento de los aprendizajes o con la identificación del avance de los alumnos.⁸ Por lo tanto,

8 Por su parte, la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño

conocer si los aprendizajes esperados en educación preescolar se cumplen o no, se quedará, al menos por ahora, en incógnita.

Referencias bibliográficas:

- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Miño y Dávila.
- Arteaga, C., (2012). *Pensamiento y práctica de los grandes educadores mexicanos*. SEP. México.
- Barrera, E., (2009). *La educación Preescolar en México*. Centro de Estudios Sociales, Boletín No. 7.
- Bassedas, E. Huguet, T. Solé, I. (1998) *Aprender y enseñar educación infantil* Ed. Graó, Barcelona, España.
- Diario Oficial de la Federación (12 Noviembre 2002). Tomo DXC No. 9 http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002
- Diez, P. (2007) *la evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Ministerio de educación y ciencia, España.
- Egan, K.,(1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata, Madrid, España.

de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición. La planeación y la evaluación se emprenden simultáneamente; son dos partes de un mismo proceso. Al planear una actividad o una situación didáctica que busca que el estudiante logre cierto aprendizaje esperado se ha de considerar también cómo se medirá ese logro. Dicho de otra forma, una secuencia didáctica no estará completa si no incluye la forma de medir el logro del alumno. Un reto clave para el profesor es tener control de ambos procesos. Por ello ha de lograr que ni la planeación ni la evaluación sean una carga administrativa, sino verdaderos aliados de su práctica, vehículos para conseguir los fines educativos (SEP, 2017, p. 125).

Elvir, A., Asensio, C. (2006) *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. UNESCO.

Escobar, Faviola, *Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral*. Laurus 2006. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112> ISSN 1315-883X

House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España. Ed. Morata.

Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE), (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*.

Jackson, P.W (2001). *La vida en las aulas*. Sexta edición. Madrid. Morata.

López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid, España. Ed. La española.

Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). *Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, en <http://redie.uabc.mx/voll4nol/contenido-maringuz-manc.html>

Morán, P., (2007) *Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802

Organización Internacional del Trabajo (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra.

- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Fondo de cultura económica.
- Pérez, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, España. Ed. Muralla
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Picado., M, (2002)¿Cómo podría delinarse una evaluación cualitativa? *Revista de Ciencias Sociales* Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309705
- Rivera, L. y Guerra, M. (2005) Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130150
- Roldán, L. (2005). *Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior*. *Revista Educación*. Disponible en: www3.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Ed. McGraw Hill. España.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011, guía para la educadora*. SEP. México.

Seefeldt, C., Wasik, B., (2005). *Preescolar: los pequeños van a la escuela*. Pearson.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1985). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (8a. ed.) Ed. Rialp. Madrid.

Slentz, K. (2008) *A Guide to Assessment in Early Childhood: Infancy to Age Eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.

Vanclay, F. (2012) *Guidance for the design of qualitative case study evaluation. A short report*. Department of Cultural Geography, University of Groningen.