

31961
4



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

EVALUAR ¿PARA QUE?

**LA EVALUACION Y SU EFECTO EN ALUMNOS
DE EDUCACION PREESCOLAR**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRA EN MODIFICACION DE
CONDUCTA**

**P R E S E N T A
MARIA DIANA (GONZALEZ ALMARAZ**

ASESOR(A): MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA

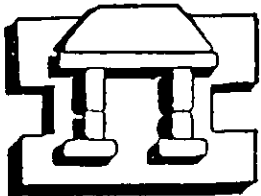
REVISORES: MTRO. JUSTINO VIDAL VARGAS SOLIS

DR. ARTURO SILVA RODRIGUEZ

MTRA. MARTHA ELBA ALARCON ARMENDARIZ

MTRA. AIDA IVONNE BARRIENTOS NORIEGA

299510



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA

NOVIEMBRE, 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

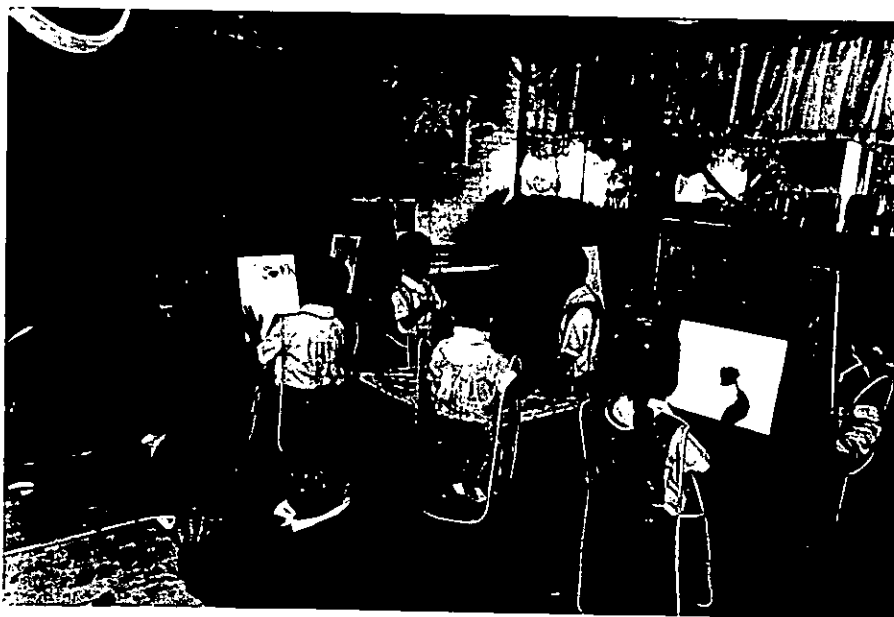
DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*La vida del hombre es un cuento de hadas
escrito por el dedo de Dios...*

Hans Christian Andersen



La gratitud sólo exige un pago:

“Gracias”

A Dianita, Jorgin, y a tantos niños (alumnitos) que han fortalecido en mí el amor por la vida y el sueño de una mejor educación preescolar pública. A todos ellos mi esfuerzo y dedicación..

A las Profesoras Ma Elena Ravelo Azamar, Ma. Teresa Reza García., Ma. Teresa Sanchez Ramos y Martha Flores, que con su experiencia, sabio consejo y dedicación al trabajo guían mi carrera y me dan ejemplo de una profesión digna.

A los Maestros Laura Edna Aragón Borja y Justino Vidal Vargas Solís, por su apoyo, asesoría y amistad en la consecución de esta meta..

A los Maestros Arturo Silva Rodríguez, Martha Elba Alarcón Armendáriz y Aida Ivonne Barrientos Noriega, por su ayuda en la revisión de este trabajo.

A mis compañeras educadoras, confiando en que el conocimiento nos permita ser más humanas, libres y comprometidas con la enseñanza..

INDICE

PRÓLOGO.....	7
INTRODUCCIÓN.....	10

CAPÍTULO 1

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. APROXIMACION CONCEPTUAL.....	21
2. ASPECTOS HISTORICOS GENERALES.....	23
3. LAS PRUEBAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.....	37
4. LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS. DEBATE EN SU APLICACIÓN.....	48
5. APORTACIONES DE LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA A LA EVALUACIÓN INFANTIL.....	65
6. LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO ESCOLAR.....	71
7. EL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN REFLEXIVA DE LA ENSEÑANZA.....	77
8. LA EVALUACIÓN EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	90

CAPITULO 2

TRABAJO OBSERVACIONAL

1. METODOLOGÍA.....	103
2. APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y RESULTADOS OBTENIDOS.....	107
3. APLICACIÓN DE TÉCNICAS PNI Y APE DEL PROGRAMA DE ENSEÑAR A PENSAR Y RESULTADOS OBTENIDOS.....	115
4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL PENSAMIENTO CREATIVO CON DOCENTES PARA UNA EVALUACION REFLEXIVA.....	125
CONCLUSIONES.....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	138
ANEXO I "INDICADORES DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE"	142
ANEXO II "GUÍA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA SALUD DEL PREESCOLAR"	146
ANEXO III "CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES"	151

RESUMEN

Si bien esta investigación partió del interés por justificar de forma teórica y práctica una posible batería de pruebas para el ejercicio de la docencia en el subsistema de educación preescolar, por considerar de entrada que la carencia de ésta pudiera ser un elemento causal de posibles deficiencias en la evaluación que la docente realiza de su práctica pedagógica durante el ciclo escolar, el proceso seguido en el desarrollo del Proyecto de Investigación permitió construir una comprensión más compleja del fenómeno evaluador al aterrizarlo en la práctica educativa diaria.

Los datos arrojados por la investigación directa con vivencias y experiencias áulicas de las docentes indican que, pese a que realizar una evaluación inadecuada es uno de los aspectos básicos que pudieran estar incidiendo en un bajo rendimiento escolar en los alumnos preescolares, contar con una batería de pruebas no es el elemento fundamental para resolver éste problema. Más allá de esto, en la investigación se manifiesta la necesidad de concientizar a las docentes sobre la relevante importancia del factor EVALUACIÓN en el trabajo áulico con base en una tarea de análisis y reflexión de la práctica educativa, impactando esto directamente en el rendimiento escolar de los alumnos.

PRÓLOGO

“Dice nuestro pasado que educar es dotar al hombre de un rostro sabio y un corazón firme”. (Meditaciones para la vida escolar, 1999). La educación es el pilar básico sobre el que deberá erguirse el desarrollo de nuestra Nación, por lo que como educadora que soy me encuentro muy satisfechas y comprometidas al ejercer una vocación tan noble y de tan elevada responsabilidad al tener en mis manos el arte de modelar un material tan valioso como es la niñez mexicana. Presentar ahora este trabajo, con el que concluyo la maestría en Modificación de Conducta, representa el logro de una de mis principales metas a nivel de desarrollo profesional, y que espero enriquezca mi desempeño laboral en la educación pública.

La Secretaría de Educación Pública nos propone el reto de una Nueva Escuela Urbana (S.E.P., 1999, p. 8)), en la que ... “Las nuevas generaciones requieren escuelas donde directivos, maestros y padres de familia interactúen y se apoyen mutuamente; escuelas con metas claras y evaluables y, sobre todo, escuelas dispuestas a la reflexión, a la autocrítica y al cambio. Una escuela con prioridades para la superación de los resultados de aprendizaje y con una clara definición de las conductas y actitudes que fomentará, tiene mayor posibilidad para unir esfuerzos y recursos pues se constituye en una auténtica comunidad”.

Para satisfacer los compromisos de esta Nueva escuela urbana se requiere que todos los docentes formemos un gran equipo de trabajo que propicie espacios de participación, comunicación, intercambio de ideas y experiencias educativas, ante la riqueza que puede proporcionar la amplia diversidad de comunidades que integran nuestra ciudad, representando así una estrategia para poder construir un Proyecto común de escuela que nos permita definir metas comunes en la educación preescolar.

He trabajado durante 17 años en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, 14 años como docente frente a grupo y 3 años como Directora de jardín de niños. El interés profesional que tengo por el trabajo docente, a partir de cursar estudios normalistas, ha sido la investigación educativa en el nivel de educación preescolar contemplando variables educativas, psicológicas y sociológicas. A esta inquietud responde la formación académica que he acumulado en estos años, y que ahora enriquezco con la terminación de esta maestría, y que me ha permitido vincular los estudios cursados con la práctica docente en el ambiente áulico y en el trabajo con comunidad.

En la compleja trama histórica en que se encuentra actualmente la educación pública de nuestro país, con una multiplicidad de variables sociales, económicas y políticas en crisis, se hace evidente la necesidad de contar con equipos interdisciplinarios dedicados al trabajo de investigación y análisis de las problemáticas educativas, y con capacidad de participar en el diseño de propuestas y estrategias de prevención, solución y cambio.

La maestría en Modificación de Conducta enriqueció mi formación como profesional de la educación, al proporcionarme herramientas teórico-metodológicas que permiten vincular propuestas teóricas con el trabajo áulico, de manera tal que la producción de conocimientos pueda trascender los espacios académicos hacia la solución de problemas educativos concretos, tanto en lo referente a los existentes como aquellos con fines preventivos.

Entre las habilidades que considero logré adquirir con este posgrado pueden destacarse:

- Capacidad de plantear proyectos de investigación de problemáticas psico-educativas, desde identificar los problemas desde una aparente "normalidad", estructurarlos con fines de investigación, hasta el diseño de estrategias propositivas de solución y cambio;
- iniciativas para que el producto de éstos proyectos no quede atrapado en las páginas de un reporte archivado, sino

trascender del planteamiento conceptual a la resolución de problemáticas,

- interés en un pensamiento crítico, que propicie la creatividad y capacidad innovadora en el diseño de proyectos en las correspondientes áreas de desempeño profesional (psicológica, educativa y social),
- esfuerzo por trascender el conocimiento teórico-metodológico a la realidad existente.

Mi principal inquietud en el momento actual se enfoca a la calidad del servicio educativo que se proporciona a los planteles de educación preescolar pública, y parto de la idea de que una variable central para elevar la calidad en el servicio reside en trabajar con docentes en cuanto a investigación, formación y actualización, esto con base en una actitud reflexiva y crítica de su quehacer docente y que esté convencida de la importancia y trascendencia social de su función, para lo que se requiere proponer y desarrollar investigaciones sobre ejes de análisis como: formación de equipos colegiados, planeación, proyectos de plantel con vistas a extenderse a nivel de comunidad educativa, innovación pedagógica con base en el registro de la experiencia docente, y algo fundamental, la evaluación educativa, que es el tema a abordar en este trabajo.

Recientemente se ha destacado la necesidad de centrar la atención en la investigación, desarrollo y valoración de procedimientos de evaluación en niños, dando prioridad a los programas de valoración o detección temprana con vías al diseño de programas preventivos y de habilidades compensatorias. Siendo la evaluación parte fundamental de todo proceso educativo, se hace imprescindible para el docente contar con habilidades que le permitan evaluar al alumno y diseñar a partir de esto su propuesta pedagógica.

Para responder a estos desafío cuento con la riqueza de experiencias y herramientas teórico-metodológicas que adquirí con los saberes proporcionados por el equipo de profesores con que tuve oportunidad de trabajar en el curso de la Maestría en Modificación de Conducta.

INTRODUCCIÓN

*Si añades día a día algo que te
permita ser mejor, por mínimo...
que avances te colocará en el
camino de la superación.*
(Meditaciones para la vida
escolar. S.E.P.1999)

Este trabajo tiene como objetivo fundamental explorar, describir, analizar y reflexionar acerca de la forma en que las docentes de Educación Preescolar llevan a cabo la evaluación del rendimiento escolar de sus alumnos en la práctica docente cotidiana.

En esta investigación se parte de considerar como el objetivo de la evaluación el que la docente reflexione sobre el proceso de enseñanza (estrategias didácticas, contenidos, organización y actuación dentro del aula) para poder evaluar su desempeño profesional y la adquisición de aprendizajes en los alumnos, y con base en esto redefinir o ajustar el Proyecto de Trabajo durante el ciclo escolar, por lo que el factor "evaluación deficiente" puede ser una variable primordial que este causando un bajo rendimiento escolar en los alumnos.

El estudio se llevó a cabo en una primera etapa con 40 docentes que trabajan en escuelas de educación preescolar pertenecientes al Sector III de la Delegación Gustavo A. Madero, en el Distrito Federal. En una segunda etapa la investigación se centró en 8 de estas 40 docentes, mismas que integran el equipo de trabajo del Jardín de Niños "Luis González Obregón". La investigación se realizó durante el ciclo escolar 1999-2000.

En el programa de educación preescolar la evaluación es considerada como un proceso integral, ya que se informa sobre las actitudes, intereses hábitos, conocimientos y habilidades del alumno. La evaluación permite obtener y procesar las evidencias del proceso enseñanza-aprendizaje a nivel individual o grupal, con el fin de mejorarlo. Ayuda asimismo

a la revisión de las condiciones en que se desarrolla la labor docente y a las causas que posibilitan o imposibilitan el logro de los objetivos. Se considera como un proceso sistemático que permite determinar hasta qué punto se van alcanzando los objetivos propuestos en el Programa de Educación Preescolar, los cuales serán el parámetro que oriente la evaluación.

El objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad. "La educación preescolar debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo, con propósitos deliberados. Asimismo, deberá aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita, y en actividades que fomenten el razonamiento matemático." (S.E.P., 1996)

En el programa se contienen los propósitos que se pretenden alcanzar en los niños al concluir la educación preescolar, en los que se implican las competencias que los niños han de adquirir para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, establezcan relaciones con el mundo social y natural en un ámbito cada vez más amplio, basadas en el respeto y la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje como el medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.

¿POR QUÉ ABORDAR LA EVALUACIÓN COMO UN PROBLEMA RELEVANTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR?

En reuniones de trabajo y cursos de actualización magisterial en el subsistema de Educación Preescolar, (en particular en los planteles de la Delegación Gustavo A. Madero, que es donde se realizó esta investigación) las docentes manifiestan dificultades para evaluar adquisición de aprendizajes en los alumnos como resultado de su intervención pedagógica.

En repetidas ocasiones se menciona que pareciera que muchos niños al concluir el ciclo escolar muestran escasos logros o avances en comparación a como ingresaron al plantel, o el caso de niños que al entrar por primera vez al sistema

educativo a tercer grado de educación preescolar presentan más avance en algunos aspectos que niños que han cursado ya uno o dos ciclos en este nivel.

Esto genera debates en reuniones de análisis entre docentes y a nivel de directivos al cuestionarse en qué elemento del proceso educativo pudiera radicar el problema, si se trata de fallas en la práctica docente, deficiencias en la planeación de estrategias de enseñanza, en dificultad para identificar la intención educativa con la que se proponen actividades áulicas, o deficiencias en la evaluación de aprendizajes adquiridos por el educando.

Se considera la posibilidad de atribuir esta problemática a limitaciones o deficiencias existentes en la evaluación que la docente realiza, lo que dificulta la efectividad al operar el programa. Esto puede provocar que tanto las estrategias docentes empleadas como los parámetros de evaluación utilizados no se apeguen a las necesidades y demandas de los alumnos sino a cubrir contenidos programáticos. De ahí la posible desvinculación entre evaluación y práctica docente, lo que podría representar un elemento explicativo de la limitación de logros educativos y de desajustes en la planeación durante el proceso.

Al conversar con docentes sobre cómo evalúan el rendimiento escolar en sus alumnos se manifiesta confusión y dificultad para operar instrumentos de evaluación, definir indicadores a evaluar, así como su forma de registro. Más que evaluación, se llevan a cabo registros anecdóticos de jornadas de trabajo sin llegar a concretarse en evaluaciones.

Pese a los esfuerzos de supervisión escolar y directivos por implementar un sistema de evaluación semestral de los logros de aprendizaje de los alumnos, los resultados de esto no han logrado impactar en la realidad educativa, pues no han llevado a la docente a reflexionar sobre la enseñanza y a tomar decisiones que modifiquen o adecuen su trabajo en aula a las metas educativas del centro escolar con una actitud innovadora ante su intervención escolar.

Si se piensa a la Evaluación como un mecanismo de regulación de la enseñanza, es decir, como un proceso de obtención de información para comparar entre la realidad educativa y el ideal (o metas) educativas para formar juicios que a su vez se utilicen en la toma de decisiones para

intervenir en la realidad educativa, pareciera haber algún elemento en el desarrollo de este proceso que obstaculiza el paso de la evaluación a la intervención educativa. Algo pasa para que esta reflexión de la enseñanza no lleve a la toma de decisiones y de ahí a la acción, y a su vez impacte en los resultados de aprendizaje.

Si el agente central que se requiere evalúe, tome decisiones e innove el trabajo docente dentro del aula es el docente mismo, se requiere con urgencia trabajar con éste en una tarea de sensibilización, reflexión, información sobre qué, cómo, con qué, donde, para qué y por qué se requiere evaluar el proceso educativo en conjunto dentro de un plantel para que sea él mismo, en interacción con el equipo colegiado, quien construya paso a paso este proceso de evaluación.

Esto lleva a formular como posible pregunta de investigación del presente proyecto: ¿CÓMO EVALÚA LA DOCENTE AL ALUMNO DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO, Y DE QUÉ FORMA UTILIZA ESTA EVALUACIÓN EN SU PRÁCTICA DOCENTE?

En esta investigación se parte de la idea de que para optimizar el rendimiento escolar en alumnos de educación preescolar un prerequisite indispensable es perfeccionar, dentro de los centros escolares, la evaluación del proceso educativo en su conjunto, es decir, desde el proyecto de plantel diseñado por todo el equipo colegiado hasta las actividades muy particulares que la docente realiza dentro del aula, y comprometiendo para esto a todos los agentes que intervienen en el proceso, desde la supervisión y dirección escolar, docentes, alumnos y padres de familia.

Se considera a la evaluación como un elemento central del proceso educativo antes, durante y después de un ciclo escolar, por lo que se tomará como eje central de análisis que pudiera dar cuenta de esta problemática. Se plantea la posibilidad de que probables deficiencias existentes en la forma de llevar a cabo la evaluación de los alumnos dificultan la utilidad que la docente da a los datos arrojados en ésta, provocándose en la práctica cotidiana un trabajo fragmentado de los momentos de trabajo educativo, es decir, se trabaja como fases independientes EVALUACIÓN, PLANEACIÓN y PRACTICA del proceso educativo como si se trabajara con fines distintos el programa educativo vigente,

el trabajo cotidiano en las aulas, y los aspectos que la docente evalúa.

La evaluación no es vista como constatación de un cierto nivel de aprendizaje o un producto que de cuenta de los logros o limitaciones de aprendizaje adquiridos en un proceso dado sino como un recurso o herramienta que permita analizar, reflexionar y comprender las distintas variables que entran en juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo en general y de cada estudiante en particular. Esto implica evaluar las características del proceso Enseñanza-Aprendizaje en su conjunto, es decir, evaluar las causas y no solo los resultados del proceso educativo donde el fin último de la evaluación no es "calificar" o en el mejor de los casos, describir o dar cuenta del aprendizaje del alumno, sino conocer las causas que incidieron en su aprendizaje para redefinir procesos o continuar con los que están mostrando ser efectivos en el aula.

Se entiende a la Evaluación como un proceso complejo y permanente que atañe a los diversos agentes que intervienen en el acto educativo, es decir: participación de los alumnos en la dinámica áulica, práctica docente, ambientes de aprendizaje, y forma de participación de padres en el proceso mismo de aprendizaje.

Partiendo de estos supuestos, una posible hipótesis a definir es que: LA DOCENTE TRABAJA DE FORMA DESVINCLADA LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, CON VISTAS A CUBRIR CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Y NO HA APLICAR EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR CON LOS DATOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN.

El documento se encuentra dividido en 2 partes, en la **primera** se aborda una aproximación conceptual de la Evaluación del Aprendizaje, y en una **segunda** parte, se abarca un estudio observacional realizado con docentes de Educación Preescolar.

1) APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La **primera** parte del trabajo inicia con una revisión de aspectos históricos generales que han permitido la conceptualización de la Evaluación y su inserción en el campo

educativo. Se toca el tema de las pruebas como instrumento de evaluación así como el debate contemporáneo en su aplicación.

Posteriormente se aborda la evaluación como parte medular de la actividad educativa en el Centro Escolar, y por último, se destaca el papel del docente como elemento clave del proceso evaluativo, desde el punto de vista de una Evaluación Reflexiva.

Un aspecto básico a tratar en la parte conceptual hace referencia a la formación del profesor y a un sistema de asistencia técnico-pedagógica adecuada. Namo de Mello (1998, p.30) plantea que *"las nuevas demandas educacionales no requieren de amplias revisiones curriculares, pero si de una nueva didáctica que permita dar un salto en el plano de los objetivos estratégicos de la práctica en el salón de clase. Indicar lo que el profesor necesita efectivamente hacer en el salón de clases para poder alcanzar los objetivos exige, mas que osadía, conocimiento y claridad conceptual y una exacta noción acerca de que el manejo del salón de clases debe constituirse en un foco privilegiado de los programas de la investigación educacional."* Y lo que aquí convendría agregar es que para lograr esto un prerrequisito indispensable es un soporte adecuado obtenido de una acertada evaluación.

En el trabajo de investigación interesa conceptualizar a la evaluación sobre la postura de una reflexión de la enseñanza planteándose la necesidad de preparar al profesor para evaluar eficazmente desarrollando en ésta la capacidad de reflexión.

Se destaca como un prerrequisito para optimizar los resultados de aprendizaje la importancia de poner atención en el proceso de evaluación de la propia escuela, empleando estrategias para la evaluación y autoevaluación dentro del centro escolar más que de los resultados de la evaluación externa. Es necesario capacitar al personal docente de los planteles para que se realice al interior de éstos una evaluación permanente tanto de los aprendizajes como de la organización interna en conjunto, llevando un registro continuado de logros y limitaciones de la práctica docente.

Otro elemento central es la autoevaluación del centro escolar por parte de todo el equipo colegiado. Esta...*"constituye un largo proceso de aprendizaje colectivo de la escuela y requiere de cambios profundos en la propia cultura*

de la organización". (Nuttall, 1984; Reid, 1987; Nuttall, 1991).

En América Latina casi no existen estudios, registros ni evaluaciones al respecto que se estén desarrollando como iniciativas aisladas de las propias escuelas, públicas o privadas. Es otra área en que la investigación educacional debiera invertir, incluyendo la producción de materiales que orienten la autoevaluación de la escuela, como ya existen en países con culturas más consolidadas. (Namó de Mello, 1998, p.50)

Evaluar el proceso educativo, es decir, a todo el conjunto de acciones que se realizan intencionalmente para lograr el dominio de los aprendizajes, implica evaluar al docente, al alumno, al programa del grupo y de escuela, al conjunto de docentes y a las interacciones que se dan entre estos agentes.

Se plantea que para valorar áreas de aprendizaje y logros escolares, es necesario evaluar tomando en cuenta: áreas tradicionales a evaluar (cogniciones, lenguaje, habilidades sociales, motricidad, comportamiento emocional), valoraciones ambientalistas, análisis individual y su interacción con el grupo así como ambientes de aprendizaje.

Se requiere trabajar definiendo necesidades básicas de aprendizaje, sobre la base de una evaluación diagnóstica adecuada *"...para superar uno de los problemas más serios del campo educacional: el desfase entre la formulación de objetivos estratégicos y las prácticas efectivas adoptadas por las escuelas y los profesores. En la medida en que se expresan, con razonable precisión, los instrumentos y contenidos del aprendizaje, el concepto de satisfacción de las necesidades básicas ofrece, incluso, la oportunidad de definir modelos de evaluación de los resultados del proceso educativo, tema que hasta hoy día genera grandes controversias en el área"*. (Namó de Mello, 1998, p.16)

Pareciera aún no entenderse en los centros escolares que la evaluación no se realiza por y para sí misma, que no es el fin del proceso sino el mecanismo por el cual se accede al conocimiento de los problemas de nuestra realidad, o para reconocer la pertinencia de las acciones realizadas para promover aprendizajes. Que es el medio para orientar,

modificar o ratificar estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Las reformas en la práctica educativa no muestran tener sustento en procesos evaluativos. *"En nuestro país, una gran cantidad de acciones evaluativas que se han realizado desde los años 20s no tienen ningún sentido porque no han impactado la realidad, ni nos han servido para tomar decisiones de cómo hacer las cosas mejor. La historia reciente muestra cómo el Sistema Educativo Nacional, ha experimentado un crecimiento importante, ha habido esfuerzos significativos de reforma, pero también nos hemos enfrentado a la poca presencia, si no es que nula, de la evaluación como sustento de las decisiones fundamentales."* (Avilés y otros, 2000, p.14)

Urge transformar los resultados de evaluación en toma de decisiones al operar el servicio educativo en el espacio de la escuela y del aula. Para esto se requiere conocer y operar los instrumentos de evaluación con que se cuenta en los centros escolares, tener confianza en su utilidad, valorar la utilidad de la evaluación, comunicación entre docentes y supervisión escolar, y registro de la práctica docente.

Se plantea la necesidad de introducir innovaciones permanentes por parte del profesorado para mantener actualizados los centros educativos, para lo que se precisa de la evaluación. *"Estas innovaciones deben aplicarse con base en datos contrastados en relación con su oportunidad y adecuación al entorno donde se desarrollarán, datos que no pueden obtener mas que con una evaluación rigurosa y permanente del funcionamiento de los centros y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pondrá de manifiesto la obligación y conveniencia de esa innovación en ese momento. Así, la evaluación se convierte en base fundamental de las innovaciones educativas."* (Casanova, 1998, p. 254)

Una completa evaluación educativa permitiría transformar la práctica docente sobre la base de estrategias innovantes, donde la evaluación educativa representaría un diagnóstico para arrancar la actividad innovadora conociendo por qué y para qué queremos modificar las cosas o introducir cambios, saber en qué aspectos es indispensable innovar comparando la realidad educativa con el ideal educativo de plantel.

2) ESTUDIO OBSERVACIONAL

En la **segunda parte** del trabajo de investigación se describe un estudio observacional realizado con docentes que trabajan en el Sector III de la Delegación Gustavo A. Madero, en el Distrito Federal. Para esto se aplicaron algunos instrumentos en la recolección de datos:

- En un primer momento se aplicó un cuestionario a 40 docentes del Sector III de la delegación Gustavo A. Madero, con el fin de obtener información sobre la forma como llevan a cabo la evaluación de sus alumnos dentro del plantel. Interesó investigar el conocimiento que la docente tiene sobre la propuesta de Evaluación del Aprendizaje de acuerdo con el actual Programa de Educación Preescolar (enfoque, objetivos, técnicas, metodología, instrumentos), y si los datos obtenidos en la evaluación que realiza diariamente le facilitan una adecuación y operatividad del Programa de estudio a las necesidades de los alumnos.
- Como un segundo momento, se aplicaron las técnicas **PNI** y **APE** del **Programa de Enseñar a Pensar** (De Bono, 1987) como un recurso auxiliar para propiciar en las educadoras pensar y reflexionar sobre la Evaluación que se realiza en el Jardín de Niños. La técnica **PNI** (puntos Positivos, puntos Negativos y puntos Interesantes) se aplicó como una poderosa herramienta de pensamiento para explorar de forma objetiva y libre de prejuicios la forma como se lleva la Evaluación actualmente en el Jardín de Niños antes de proponer o sugerir la idea de un cambio. Interesó propiciar que pensarán y reflexionaran sobre cómo les apoya la evaluación en la práctica docente a fin de obtener datos de cómo está funcionando en la práctica diaria. La segunda técnica aplicada en esta etapa de reflexión y análisis fue la técnica **APE** (Alternativas, Posibilidades y Elecciones) como un esfuerzo deliberado por generar alternativas respecto a la Evaluación, pretendiendo que el instrumento arroje datos interesantes para una posible propuesta a futuro sobre la Evaluación.
- Como un tercer momento, y producto de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos antes descritos se elaboró una Propuesta de Aplicación del Pensamiento Creativo con Docentes para una Evaluación

Reflexiva, la cual consiste en trabajar con docentes técnicas de pensamiento creativo a fin de poder abrir vías de respuestas creativas a los problemas o limitantes con que ellas enfrentan a diario su trabajo docente en lo referente a la Evaluación, y con esto diseñar estrategias de solución nuevas e innovadoras que resulten viables dentro del subsistema institucional de educación preescolar.

La experiencia interesante que resultó de el estudio observacional, más allá de los datos que arrojó sobre el estado de la Evaluación con las docentes, fueron los cambios de actitud dados en ellas como producto de la reflexión sobre la Evaluación que se trabajó al desarrollarse la investigación. Estos resultados confirmaron uno de los supuestos centrales de este trabajo, respecto a la necesidad de propiciar en la docente una actitud reflexiva hacia la enseñanza.

Las actitudes y aprendizajes que se provocaron en las docentes, y que fue un producto que no esperaba obtenerse del estudio (ya que inicialmente solo se planteó con fines de investigación y no de modificación de conductas) fueron:

- incremento en el interés por investigar más acerca de la evaluación,
- impacto en las juntas informativas con padres de familia enfatizando en una evaluación más sistemática y realizándolas de forma más activa y participativa,
- se involucró a los padres de familia en la evaluación del rendimiento escolar de sus hijos y en la evaluación del servicio del centro escolar, se trabajó en el diseño de actividades en aula con fines de evaluación,
- se realizó un esfuerzo por llevar un registro de evaluación sistemático de los logros y limitaciones de aprendizaje de cada alumno en forma individual y utilizarlo como apoyo en las juntas mensuales con padres de familia,
- los consejos técnicos se tornaron más reflexivos y comprometidos,

- se trabajó en esfuerzo por una evaluación colegiada del centro escolar,
- se logró mayor participación al elaborar un proyecto de escuela con metas colectivas sobre las expectativas hacia los alumnos.

Esto representó uno de los productos más ricos de la investigación, al mostrar la posibilidad e interés en las docentes por optimizar su desempeño profesional, a la vez que da la pauta para trabajar con ellas una visión renovada de la evaluación sobre la propuesta de una evaluación reflexiva.

Las implicaciones que pueden tener los resultados de esta investigación son:

- dimensionar la importancia de la Evaluación en el proceso educativo a nivel preescolar, y
- reflexionar acerca de la viabilidad para poder articular los resultados de esto con el quehacer educativo con vista a incrementar el rendimiento escolar en los alumnos.

Más allá de esto, una posible consecuencia sería la sugerencia de posibles guías de análisis para sustentar la pertinencia de una propuesta evaluativa alternativa a la vigente, indagar sugerencias de posibles indicadores que se consideren necesarios a integrar en la propuesta, así como la acogida que pudiera tener un programa de capacitación en torno a esta propuesta.

De sugerirlo los datos recolectados en la investigación, un posible producto del presente estudio sería justificar o dar soporte a una propuesta de entrenamiento a docentes de educación preescolar en estrategias de evaluación como una alternativa de solución al problema planteado.

Los resultados beneficiarían a docentes y alumnos en el nivel de educación preescolar en los Jardines de Niños de la S.E.P.

CAPITULO 1

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

*La duda ha sido la guía en
el sendero de la ciencia.*

(S.E.P. "Meditaciones...", 1998)

Una las actividades sustanciales que es compartida por disciplinas humanas y que establece marcos de referencia en la toma de decisiones es, sin duda, la EVALUACIÓN. Ésta, que de momento la caracterizaremos como un proceso complejo y multidimensional que permitirá establecer repertorios de punto de partida para realizar actividades que abarcan desde la problemática personal hasta la institucional, ha tenido un desarrollo vertiginoso que, en el primer capítulo del presente trabajo, retomaremos tratando de abordarlo en la perspectiva psicológica dentro de una orientación educativa.

Esto será la parte medular del trabajo, ya que el proceso de evaluación dentro de nuestro contexto y a nivel mundial cobra destacada importancia dentro de marcos y quehaceres multidisciplinarios que incluyen al proceso educativo en una actividad de investigación que puede reparar grandes líneas que establezcan, desde formas diferentes para abordar el proceso de aprendizaje, hasta la valoración e incorporación de teorías que construyan y fundamenten el estudio y la comprensión del comportamiento humano.

En este primer capítulo abordaremos tres apartados generales:

- Una aproximación conceptual de pensamientos representativos sobre la Evaluación, donde más que hacer historia intentaremos rastrear los fundamentos sobre los que se han cimentado las propuestas del proceso evaluativo.

- La manera en que la Evaluación se ha vinculado hacia la educación en disciplinas como la Pedagogía y su vinculación a los procesos educativos, principalmente dentro del ámbito formal, pero haciendo una reflexión sobre las maneras actuales en nuestro contexto, particularizándolo a la educación preescolar.
- Reestablecer su importancia bajo marcos, ahora polémicos, de su inserción institucional a nivel educativo.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS GENERALES.

*La libertad no tiene caminos:
ella es el camino.
(S.E.P. "Meditaciones...", 1998)*

Fernández Ballesteros en uno de sus trabajos (1981), inicia la propuesta sobre Psicodiagnóstico mencionando tres rubros generales que, desde su punto de vista, son fuentes antecedentes al concepto de Evaluación: A) el contexto prerracional (lo mítico), B) el racional (o plano lógico), y C) el plano científico. A continuación expondremos una síntesis de cada uno de ellos:

- A) **PLANO PRERRACIONAL** (mítico): Mc Reynolds (1975) (citado en Fernández B., 1984), señala que una de las primeras obras donde se puede encontrar una aproximación a lo que ahora conocemos como Evaluación Psicológica, se encuentra en el capítulo XIII de la obra denominada *Tetralibros* y cuya autoría se atribuye a Ptolomeo. Éste capítulo presenta una relación de los Horóscopos (signos del Zodiaco) y los rasgos implicados en cada uno de ellos. Mc Reynolds fundamenta que esta obra contiene tres factores fundamentales que la hacen ser una aproximación a la Evaluación Psicológica:
 1. Existe un sujeto a evaluar, un evaluador y unos protocolos, así como una interpretación de éstos,
 2. existe un marco teórico donde se explicitan hipótesis predeterministas, y
 3. existen dentro del sistema, categorías taxonómicas en el momento de clasificar a las personas.

Como se puede observar, a la persona que se le hace el horóscopo tiene una finalidad establecida por los astros, o la lectura que hace el "evaluador" (en este caso la pitonisa), le sirve para tomar una decisión cuya finalidad esta predeterminada por los astros (curiosamente, hay predicción). Por otro lado, se resalta la importancia de una taxonomía , que en el caso de los horóscopos tiene que ver con características innatas y predictuales (lo que le sucederá a lo largo de la vida).

Fernández Ballesteros nos señala que, así como lo analiza Mc Reynolds, en otras culturas ha existido una aproximación al psicodiagnóstico. Refiere a Sundemberg (1977), quien cita pasajes de la Biblia donde las narraciones asemejan una forma de test situacional (Jueces 7, 4-6) y a Dubois (1970), que señala que en los documentos sobre la dinastía Han, del año 220 A. de C. hasta el 206 D. de C., utilizaron estrategias que se asemejan a una entrevista estructurada y cuestionarios para la selección de aspirantes para altos puestos de gobierno. Se comenta que a pesar de que en algunos de los ejemplos citados hay una aproximación preteórica del psicodiagnóstico, sin que esto quiera decir que están enraizados en un pensamiento prelógico, éstos son antecedentes pragmáticos que pueden considerarse dentro de un contexto racional.

- B) **LO RACIONAL:** La influencia de la Filosofía en la disciplina psicológica ha demostrado que no está enraizada en algún modelo particular, más bien ha sido partícipe de modelos.. Al tratar de rastrear antecedentes sobre aspectos relacionados con el Racionalismo y su influencia en el Psicodiagnóstico, se encuentran fuertes fundamentos relacionados con la Biología, en particular en su aplicación a la Medicina. Continuando con el análisis ofrecido por Fernández Ballesteros (1981), lo que podría ser la propuesta racional en el Psicodiagnóstico tiene antecedentes en el trabajo de Aristóteles, cuando éste propuso a la Fisognomía, que es la interpretación del carácter y hábitos psicológicos a partir de las características personales, y se le atribuye ser racional.. "porque estudia la interacción de materia y forma que constituyen el compuesto humano (y que) explicaría el hecho de que lo corpóreo expresa lo psíquico de las facultades del alma". (p.20)

Esta hipótesis es una de las que pueden considerarse como primer antecedente interaccionista, ya que "las disposiciones psicológicas corresponden a características somáticas y no son casualmente ajenas a los impulsos del cuerpo; a la vez, el cuerpo reacciona ante las afecciones del alma".(p. 20) Esta hipótesis, según Aristóteles, es válida para toda la naturaleza en donde al hombre se le atribuyen características psicológicas de los animales. Esta aproximación propuso dos vías para acercarse al estudio individual: a) fijar "rarezas" de los hombres y relacionarlos con características físicas , y b) establecer "tipos de

hombres", lo que conllevaría a establecer una disciplina fundamentada en características corporales.

La propuesta en general fue aceptada, a excepción de que en un tiempo, no precisado, fue atacada por sectores relacionados con la religión. Así, podemos encontrar que la propuesta fue desarrollada por personajes como Cicerón, Séneca y Sexto Empírico. Galeno la desarrolla para el estudio de los caracteres humanos y los árabes se ocuparon de ésta como una forma de diagnóstico (Fernández Ballesteros nos reporta a Averroes y Ramícena, donde éste último lo trabajó en relación al comportamiento animal).

El impacto de esta propuesta, a través de la historia, se prolongó durante la Edad Media, el Renacimiento, el siglo XVII, donde casi se olvida, para resurgir bajo fundamentos científicos en el siglo XVIII. De acuerdo a las precisiones que estableció el padre Fojón, la Fisognomía estableció dos subdivisiones de esta disciplina: 1) la Fisognomía, que estudia las funciones corporales, y 2) la Metoscopia, cuya función se dirige a la inspección del rostro.

Fue un personaje apellidado Lauter (citado por Fernández B., 1981) quien intentó llevarlo a un plano científico pero no se cristalizó ya que los cánones científicos no se cumplieron. Se han hecho aproximaciones a cumplir con algunos de los criterios científicos en el siglo XIX y XX, los han proporcionado autores como Karl Gustav Carus, y considerados como contemporáneos - que al momento de escribir esto mas bien serían clásicos - son los trabajos sobre tipologías realizadas por Kretschmer, De Kages, Sheldom y Philip Lercus.

El paso siguiente fue tratar de fundamentar el racionalismo dentro de dos tradiciones filosóficas. consideradas clásicas, el Racionalismo Cartesiano y el Empirismo. En el caso del primero, el Racionalismo Cartesiano, consideró que: *"El hombre...está compuesto de dos sustancias (con matices muy prístinos a las del principalismo). Una, verdaderamente humana, es la mente, cuyo atributo es el pensamiento. Otra, la materia, cuyo atributo es la extensión. Entre ambos media un abismo metafísico y metodológico. El alma deja de ser un principio radical del cuerpo y forma un ente aparte que ha de ser estudiado por la intuición. Producto de esta concepción del hombre surgió una (vertiente) psicológica cuyo objeto de estudio es la conciencia..."* (Fernández B., 1981, p.21)

De hecho, esta propuesta psicológica no aporta alguna forma de Evaluación ya que la intuición dificulta la construcción de procedimientos diagnósticos; sin embargo Fernández Ballesteros (1981) menciona que dos autores se aproximaron a establecer cierto tipo de sistematización. Uno de ellos fue Martín Cureau de la Chambre (1594-1669) que en su obra "L'Art de Connaitre les Hommes", dedicó algunos apartados al estudio de las pasiones, virtudes y vicios, la manera en cómo se organizaban éstos como una forma que asemeja a la Evaluación psicológica en los seres humanos.

Otro personaje que continuó esta línea dentro de un racionalismo más estricto, fue el alemán Christian Tomassius (1655-1728), que conceptualizó el análisis de la personalidad a través de cuatro vías: 1) el placer sensual, 2) la ambición, 3) la gula y, 4) el amor racional. Estas tendencias se manifiestan actualmente en versiones fenomenológicas, humanísticas y comprensivas y se consideran contrarias al psicodiagnóstico positivo (científico-positivo).

En el caso de la aportación (fundamentación) del empirismo inglés, con sus representantes más contundentes como lo fueron Hobes, Locke, Berkeley y Bacon, se intentó aclarar el proceso en el cual se generan las ideas a partir de los elementos empíricos o sensaciones.

Es con la propuesta del asociacionismo, cuyos representantes más importantes fueron Harzley, Mill y Stuart Mill, que se enfatizan los hechos objetivos que pueden descubrirse y apoyarse a través de la observación. Esta observación se manifestó en algunas obras donde se aproximaron al estudio de lo psíquico a través de manifestaciones externas. Mc Reynolds (1975, citado en: Fernández B., 1981) comentó los siguientes ejemplos: Bacon en 1605 propuso dos vías fundamentales para evaluar el psiquismo en el estudio humano: 1) la expresión del cuerpo, y 2) la expresión de los sueños.

Otro autor que cita Mc Reynolds es Thomas Wright (1601) que en su obra *Las pasiones y la mente en general* incluyó dos capítulos donde analizó la manera en que las pasiones son descubiertas. Planteaba que existía una imposibilidad para entrar en el hombre y determinar las pasiones e inclinaciones y propuso que se debe operar por medio de "efectos y operaciones externas". Desde esta perspectiva, según el

autor, se posibilitaba el estudio de dos manifestaciones, el habla y las acciones, en las que a su vez cada una de ellas posibilitaba algunas guías; ejemplo de ello es que el habla se subdividía a su vez en categorías como hablador, taciturno, lento, imprudente y bori6n, en tanto que las acciones las relacionaba con las categorías lúdica, fiestera, bebedora, gesticulante, exaltada, conversadora y escribiente.

Con estos dos ejemplos queremos retomar que para este caso, el del empirismo (que de la misma forma que la racionalista), influenci6 con algunos aspectos la orientaci6n para la Evaluaci6n. En el caso del empirismo, las aportaciones han sido, principalmente, las que a continuaci6n sealamos:

- 1) El estudio de las manifestaciones corporales, de las que se pueden inferir familiares, atributos o caracteristicas psicol6gicas,
- 2) el estudio de la conciencia que ha de ser emprendido por medio de la intuici6n,
- 3) son los hechos externos, las acciones sin mediaci6n inferencial, las unidades de análisis sobre las que se debe basar el diagn6stico o la Evaluaci6n psicol6gica.

La influencia de las aportaciones biomédicas a la formaci6n y comprensi6n del psicodiagn6stico ha sido vasta. Se menciona que desde la 6poca de los griegos (Empédocles, Hip6crates y Galeno) se estableci6 la influencia de los elementos -agua, aire, tierra y fuego- en una constante interacci6n corporal que permitía establecer una tipología que aú n tiene cierto predominio (la de colérico, sanguíneo, melanc6lico y flemático). La influencia mäs directa se dio en las ideas de Arist6teles, ya que... "*...la clave de la conexi6n entre la constituci6n psicol6gica y moral reside en la idea aristot6lica del alma como forma de cuerpo...*". (Piniztos, L6pez Pineiro y García Ballester, 1966, 65, citado en Ferná ndez Ballesteros, 1981 p.22)

De acuerdo con la relaci6n que hace Ferná ndez Ballesteros (1981), la influencia de las aportaciones biomédicas es amplia, por lo que la citaremos de manera general:

- Siglo XVI. Juan Huerto de San Juan (España, 1575) estableció categorías para evaluar habilidades e inhabilidades: las primeras se relacionaban con el buen ingenio, excelente ingenio y excelentísimo ingenio, en tanto que las segundas se relacionaban con actividades mecánicas (torpeza y desmemoria).
- Siglo XVII. Swandenburg (1745) anticipó la idea sobre centros motores. Bell (1807) establece la dualidad del sistema nervioso. Megendie (1783-1855) diferenció los sistemas aferentes y eferentes. Muller (1801-1858) y Bell, concretaron la idea de la intradependencia mente/cuerpo. Gall (1758-1828) propuso a la frenología como un estudio objetivo y medible de funciones psicológicas relacionadas con estructuras del cerebro.

De manera particular, en relación a aspectos patológicos, las influencias fueron las siguientes:

- Hernan Boerhave (1668-1778) estudió las características morfológicas y fisiológicas que determinan el temperamento y el modo de enfermarse de una persona.
- Friederich Hoffman (1660-1742) en oposición al autor anterior, añadió que debía incluirse un medio relacional, lo que posibilitaría explorar la relación entre el pensamiento y el cuerpo.
- Fabian Thomas de Trois Verve (1826) hizo el primer intento para medir objetivamente la constitución corporal. El método propuesto, el sematométrico, trataba de determinar una fisiología de los temperamentos o constituciones, midiendo proporciones relativas de las tres cavidades espláncnicas: el cráneo, el tórax y el abdomen.
- C) **PLANO CIENTÍFICO:** Para el caso de la Psicología, el establecimiento de un objeto de estudio y un método permitió de una manera particular evaluar la manera en que influye aspectos concretos, en este caso en la Evaluación de funciones psicológicas (más adelante retomaremos este punto al observar cómo influyó este enfoque científico a la Pedagogía). Weber (1834) se puede considerar como punto de partida al fundar la Psicofísica donde medía umbrales de diferenciación. Es con Fechner con quien se concretiza una metodología experimental influida por las ciencias exactas para el estudio de la relación mente/cuerpo y fue el primero en postular la medición de

aspectos subjetivos, postulaba que éstos no podían medirse de manera directa pero sí de una manera indirecta utilizando como apoyo el autoinforme.

Otras influencias relacionadas con las disciplinas científicas para la Psicología se elaboraron por medio de modelos matemáticos iniciados en el siglo XVIII por Bernoville, De Moivre y La Place, aspectos que fueron continuados en el siglo XIX por Quetelet. La influencia de avances bajo criterios de actividad científica en la Medicina y la Fisiología se puede encontrar en Burnach (1776-1847) quien al localizar la sustancia gris la relacionó con las funciones superiores, y a la sustancia blanca con la actividad motriz; también es de destacar la aportación de Morel y Broca, quien estableció las bases de la correlación de estructuras cerebrales con el lenguaje.

Continuando con la influencia de las ciencias biomédicas, Bonsy (1974, citado en Fernández B., 1981) señala que hubo una escisión en la psiquiatría en dos corrientes antagónicas: por un lado la Organicista - *die somatiker* - representada por Jacobi (1775-1858) que partió del supuesto de que la base del padecimiento es corporal, por lo que era (o es) posible hacer un diagnóstico. Por el otro lado, Ideler (1795-1860), que tuvo influencias racionalistas, planteó que la enfermedad mental era producto de las pasiones del alma, y propuso terapias de reeducación moral.

Es importante señalar que durante este período, siglos XVIII y XIX, se fueron cimentando las propuestas hacia la Evaluación que, en nuestros días, conforman los elementos que son guías para su ejercicio. Baste hacer un recuento, continuando con las aportaciones de las ciencias biomédicas, para constatarlo. Entre los principales autores que son citados por Fernández B. (1984) y sus aportaciones destacan los siguientes:

- Pinel (1745-1826), propuso y demostró el valor de la historia clínica.
- Esquirol (1772-1840), al diferenciar entre ilusiones y alucinaciones estableció la diferencia entre la deficiencia mental y la demencia. Fue pionero en utilizar como forma de Evaluación la historia familiar.

- Guislian (1797-1860), estableció las bases de la entrevista estructurada y propuso el estudio de los procesos cognoscitivos (la memoria y el razonamiento por medio de preguntas - tipo items -).
- Jon Graghey (1839-1911) diseñó tres tipos de tareas (escritura, dibujo y lectura) para realizar exploraciones sistemáticas de Evaluación en post-traumatismos craneales.
- Rieger (1855-1939) pionero de la Evaluación psiconeurológica. Elaboró y estableció una batería de ocho subtest para evaluar a pacientes con lesión cerebral. Las áreas que evaluó fueron: percepción, apercepción, memoria asociativa, reconocimiento, construcción de frases a partir de elementos verbales y percepción-simbolización.
- Kaaepelin, propuso los principios de clasificación que dieron lugar a la nosología que ha fundamentado los criterios diagnósticos y de clasificación, su obra fue complementada por Ferreri.

LOS MÉTODOS CORRELACIONALES Y LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL:

La mayor parte de las propuestas mencionadas fueron llevando, con la aportación de la teoría evolucionista, al estudio de las diferencias individuales en las capacidades mentales y al establecimiento de niveles psicológicos, para lo cual se elaboraron test mentales. (Buring, 1950, citado en Fernández B., 1981)

A la elaboración de los test mentales ha seguido un desarrollo histórico que, de acuerdo a Fernández Ballesteros (1984), puede fincarse en dos paradigmas generales: el mentalismo y el científico positivista, que a su vez se subdividen en seis subsistemas contemporáneos en la Psicología: a) estructuralista, b) funcionalista, c) psicoanálisis, d) reflexológico, e) conductista, y f) gestalt.

La constitución de la(s) propuesta(s) para el psicodiagnóstico ha oscilado entre dos vertientes que establecen los fundamentos metodológicos tanto para su confección como para la investigación, estos son los métodos correlacionales y los derivados de la Psicología experimental. Las principales aportaciones, ya dentro de estas vertientes, son las que resumiremos a continuación como

una forma de establecer su importancia en las formas actuales para la Evaluación.

Uno de los personajes más importantes y pionero de la Psicología experimental fue S. Francis Galton (1822-1911) cuyo interés se centró en probar la teoría evolucionista y su relación con características psicológicas. Tomando el tiempo de reacción como una forma de medida, propuso las primeras pruebas simples; además propuso una base estadística que fundamentara las observaciones, llevó a la Psicología individual, diferencial y aplicada a la vida cotidiana, con lo que trató de sintetizar de una manera clara los objetivos científicos del método experimental y de los métodos de correlación.

Otro de los autores importantes fue McKeen Catell (1861-1934), que estudió con Wuñaz y planteó el estudio diferencial de los tiempos de reacción. Fue Catell quien acuñó el término "test mental". Para él el objetivo de éste fue proporcionar *"un sistema uniforme que permita comparar combinar, en lugares y momentos diferentes, la medida de las funciones mentales"*. (1890. Citado en Fernández Ballesteros, 1981, p.32) Hizo una difusión muy importante y pretendió obtener medidas en relación a tres aspectos psicológicos:

- 1) duración mental (tiempo de reacción)
- 2) intensidad mental (relacionada a los umbrales)
- 3) extensión mental (número de estímulos percibidos simultáneamente).

Uno de los pilares, tal vez el más mencionado en relación a la aportación de los test es Alfred Binet (1875-1911). Este autor definió tres problemas para la Psicología individual: 1) el estudio de las diferencias individuales de los procesos psicológicos; 2) estudiar las diferencias psíquicas en individuos aislados o grupos, y 3) estudiar las relaciones de diferentes procesos psíquicos en un mismo individuo. Planteó lo que puede considerarse como las reglas fundamentales del psicodiagnóstico:

- Que los métodos sean simples y no lleven mucho tiempo,
- que los medios de determinación sean independientes del examinador, y
- que puedan compararse los resultados obtenidos por un observador con los resultados obtenidos por otro(s).

(Binet y Meri, 1895, p. 235; cit. En Fernández Ballesteros, 1981, p.34)

La propuesta de Binet ha sido polémica. Una crítica mas o menos permanente es que utilizó de manera central el constructo de inteligencia, dejando de lado otros procesos superiores; una crítica más ha sido la manera en que las pruebas son utilizadas. (Fernández Ballesteros, 1981)

Continuando con los autores que han contribuido al desarrollo de la Evaluación, Fernández B. (1981) menciona a Stern (1912) como un autor que propone al constructo de inteligencia como medida, además de acuñar el término Psicotécnica. Mustenberg (1891) elaboró pruebas para el estudio de las diferencias de formación académica profesional. Se le concede a Ebbinghaus (1897) la autoría de la elaboración del primer test complementario para medir habilidades en general, en niños. Reaborn (1897) creó la primera prueba de manchas de tintas, con fin experimental. Guiccardi y Ferrari (1896) realizaron aplicaciones de tareas mentales con fines evaluativos en personas alienadas.

Es con la aportación de Persons (1896) y Sperman (1904) relacionada con la inclusión de procedimientos estadísticos, que las pruebas adquieren un apoyo técnico y sistemático que permitirá considerarlas como instrumentos formales y cuya confección se apega a los lineamientos establecidos dentro de los cánones del método científico.

Relacionado a lo que acabamos de comentar, mencionaremos que Chadwill sugirió la aplicación de estas pruebas con la meta de analizar los datos para establecer un orden en las características y necesidades evolutivas en los niños; como observamos, esta aplicación ya se cristaliza en la Educación. Otros autores que están relacionados con las pruebas y su vinculación con la Educación fueron : Hall (1880) que utilizó a escolares para realizar investigación psicológica y Fisher (1864) que desarrolló escalas objetivas para medir el rendimiento en disciplinas como la ortografía, la caligrafía, el cálculo, etc.

No se puede negar que ha sido importante la creación de las pruebas. Sin embargo, a partir de los años sesentas se ha caído en el lugar común de la crítica hacia éstas por el abuso ejercido dentro de la Psicología Aplicada, ya que en ésta se marcan vías diferentes relacionadas a la demanda

social, es decir, importa más la solución de problemas en lugar de depurar, englobar, establecer marcos generales de referencia dentro de los diferentes sistemas psicológicos para fundamentar los lineamientos del surgimiento de los tests.

A partir de la década de los años '70s un aspecto que ha sido de atención relevante dentro de la enseñanza es el de la evaluación. Hasta los años '60s la evaluación aparece fuertemente vinculada con una forma de investigación con predominancia cuantitativa, y es a partir de estos años que, coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van surgiendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación. Entre estas aportaciones, algunas importantes a destacar dado el enfoque de la presente investigación son: (Rosales, 1990)

- L. J. CRONBACH (1963) Para este autor la evaluación consiste en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta comunicación de datos de la evaluación es uno de los aspectos más relevantes para su efectividad, ha de ser lo más perfecta posible y no una simple síntesis de datos. Quien toma decisiones requiere contar con un conocimiento muy completo de la realidad apoyándose en informes minuciosos y amplios, recurriendo a variadas fuentes.
- B. MACDONALD (1971) Propone una evaluación que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto. Dado que la enseñanza adquiere características distintas dependiendo de cada contexto, considera necesario dimensionar a la evaluación desde una perspectiva ecológica y contextual. El uso prioritario de esta evaluación será proporcionarla a quienes deben tomar decisiones sobre la enseñanza. Señala que en los procedimientos convencionales de evaluación se ha prestado insuficiente atención a los procesos, insistiéndose demasiado en los resultados fácilmente mensurables con uso predominante de pruebas formales y datos cuantitativos. Ante esto él proponer una evaluación que considere a todos los implicados en la enseñanza, una evaluación flexible y abierta con utilización más intensa de técnicas basadas en la observación.

- D.L. STUFFLEBEAM (1971, 1972, 1987) Presenta como objetivo fundamental de la evaluación el perfeccionamiento de la enseñanza a base de toma de decisiones de elección y perfeccionamiento como respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad. Comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en los resultados.
- M. PARLETT Y D. HAMILTON (1972) Para este autor la evaluación ha de abarcar la enseñanza en su totalidad (fundamentación, desarrollo, dificultades), por lo que recomienda un uso intenso en técnicas basadas en la observación. Da relevante importancia al contexto en que tiene lugar la enseñanza como objeto de evaluación, como compuesto por una serie de condiciones psicosociales y materiales que interactúan de forma constante en el proceso de la enseñanza.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981) Este comité otorga una considerable importancia a la dimensión valorativa o de juicio, más allá de la simple recogida de datos. Considera que la evaluación debe proyectarse hacia el desarrollo y el resultado de la enseñanza.
- M. FERNANDEZ (1986) Plantea que se evalúa no cuando se recogen informaciones, sino cuando se valoran dichas informaciones a partir de una actividad asociativa-comparativa, y es la utilización de referentes lo que permite determinar el valor relativo de una determinada situación. La calidad de la evaluación educativa mantiene estrecha vinculación con el cambio en la actividad docente y en la Educación, debiéndose fomentar una modificación sustancial en el profesorado y en las instituciones a base de la adopción de decisiones responsables. Para este autor, la puesta en práctica de la evaluación educativa implicaría un proceso de innovación multiplicativa que se extendería a personas, funciones y contextos organizativos, dando lugar a la mejora cualitativa de la educación.

En estas aportaciones se destacan como aspectos centrales de discusión los siguientes: (Rosales, 1990)

- a) La utilización de los objetivos de enseñanza como referencia para evaluar. (R. Tyler, 1975)
- b) La ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados. (M. Scriven, 1967)
- c) La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados. (M. Scriven, 1967; d. Stufflebeam, 1971; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; S. Kemmis, 1986)
- d) La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información. (L. Cronbach, 1963; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; R.E. Stake, 1975; S. Kemmis, 1986; D.L. Stufflebeam, 1971)
- e) La utilización de una metodología plural y predominantemente naturalista en la recogida de información. (B. MacDonald, 1971; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985)
- f) Interés de la consideración, dentro del ámbito de la evaluación, del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma. (M. Parlett y D. Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985)
- g) Consideración de la evaluación no como una simple recogida de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia. (R.E. Stake, 1975; Joint Committ on Standards for Educational Evaluation, 1981; M. Scriven, 1976)
- h) Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación. (Joint Committe on Standards for Educational Evaluation, 1981; S. Kemmis, 1986)

Hasta el momento hemos presentado un panorama general alrededor de aspectos históricos generales; ahora procederemos a establecer algunos lineamientos que lleven a

3. LAS PRUEBAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

*La inteligencia nada sería sin
la grandeza de la duda.*
(S.E.P. "Meditaciones...", 1998)

Para Swanson y Watson (1982), comúnmente la idea que se tiene de Evaluación se restringe a la información que se obtiene al aplicar una batería de test. La selección de las pruebas se determina por algunos lineamientos tales como: 1) qué preguntar acerca de la persona a evaluar, 2) si es válida la prueba a utilizar (si cumple con el propósito) y es suficiente para proveer preguntas precedentes, 3) qué tan práctico es el test, 4) si es apropiado para la edad y sexo de la persona a evaluar, 5) si el individuo al que se le aplicará la batería presenta incapacidades que afectan la selección de las pruebas a aplicar, 6) qué tipo de evaluación será necesaria, y 7) qué tipo de decisión será necesaria. Estos puntos nos dejan ver que no se puede hablar de una manera coherente y realista de la valoración sin entender que la administración de pruebas es un proceso complicado y que requiere de análisis y aplicación cuidadosa.

Existen varias clases de preguntas, relacionadas con la Evaluación, que requieren una perspectiva teórica o de estrategia; en muchas ocasiones, la aplicación de una batería conduce a errores de interpretación, dado que una prueba puede demandar, en el caso concreto de la Evaluación en niños, más de lo que el contexto educativo requiere.

Las pruebas han sido uno de los instrumentos que más críticas han tenido. Hemos visto en el apartado anterior que tanto el proceso como su anclaje teórico sugiere una serie de problemas, sin embargo, hay más puntos donde las pruebas han sido criticadas. A continuación se enumeran algunos de los más representativos y que son referidos por Swanson y Watson (1982):

- Las prácticas en la aplicación y resultados de las pruebas promueven actitudes antidemocráticas por su uso al formar grupos homogéneos como las clases que limitan severamente oportunidades sociales, económicas y vocacionales.

- Las pruebas promueven expectativas que conducen a profecías de auto evaluación que asegura un bajo nivel de logro en niños que tienen un puntaje bajo.
- Las pruebas pueden representar una invasión a la intimidad (privacidad) del individuo a evaluar.
- Las pruebas que tienen un fundamento de referencia a normas no se utilizan con fines relacionados a la instrucción o enseñanza.
- Las medidas de las pruebas moldean rígidamente la programación escolar y limitan la instrucción al cambio inductivo.
- Las limitaciones de las pruebas sobre habilidades valoradas impiden realizar cambios en los niños que la escuela debería estar interesada en producir.
- Las pruebas y su aplicación han promovido la noción de que el niño tiene entidades o habilidades fijas (por ej. la inteligencia).
- Las pruebas o los procedimientos de evaluación se realizan de manera incompetente por individuos que no entienden a los niños excepcionales o que tienen muy poca habilidad para evidenciar un nivel de habilidad de ejecución que refleje la verdadera habilidad del niño.
- Los test están sesgados en contra de individuos de estilos únicos (singulares) de aprendizaje cognitivo, lingüístico y afectivo. (Swanson y Watson, 1982).

Este tipo de críticas se ha fundamentado con base en que no existe un esquema o una estrategia para la comprensión de la Evaluación. Otra crítica que ya ha sido un lugar común es que los test no permiten tomar decisiones, ya que solo representan un instrumento dentro de un esquema valorativo más amplio. Los autores citados, Watson y Swanson (1982) señalan que las pruebas han caído en una actividad escéptica por las siguientes razones:

- la decepción que crea para la investigación,
- irrelevancia para producir remedio,

- escepticismo sobre características evaluadas con relación a las características de rasgos y personalidad,
- las leyes estatales y nacionales que restringen su uso (en nuestro medio difícilmente se conoce qué regula su aplicación), y
- una preparación académica pobre en la utilización y aplicación de pruebas.

Es por lo anterior que sugieren necesario realizar un nuevo enfoque que permita valorar un muestreo de dominios situacionales y medidas reducidas a criterios, además de una crítica a la teoría de las pruebas (tests). Estos factores conducen a revalorar lo que sería las definiciones contemporáneas de la Evaluación. Por el momento tomaremos en cuenta algunas de las que se han derivado dentro de la Psicología, y en un capítulo posterior lo haremos con referencia al enfoque pedagógico.

Swanson y Watson (1982, p.7) consideran la Evaluación como un *"proceso estratégico para la solución de problemas que utiliza medidas educativas y test psicológicos dentro de un esquema teórico"*. Mencionan otro punto que relaciona los procedimientos utilizados por las pruebas y una valoración más amplia en donde en el caso de las primeras son instrumentos para recolección de datos.

Cronbach (1970, p.26, cit. En: Watson y Swanson, 1982, p.7) señaló que la utilización de la prueba es un *"proceso sistemático para observar el comportamiento de una persona y preescribirlo con la ayuda de una escala numérica o un sistema categorial"*, por lo que depende del modelo teórico que refleje una suposición para recolectar y estudiar la naturaleza sobre los datos obtenidos. Lo importante será qué prueba(s) se selecciona(n) y los usos que se le darán, qué implica la información a utilizar para remedio educativo.

Para McLaughlin y Lewis (1990) la valoración se enfoca principalmente a áreas de aprendizaje y logros escolares. Incluyen repertorios académicos, lenguaje y habilidades sociales, así mismo se deben incluir valoraciones ambientales. Comentan que existen dos factores importantes: 1) que en el caso de la valoración educativa, se debe considerar como una actividad multidisciplinaria, y 2) que la valoración se debe extender más allá del ámbito donde se

realiza, es decir, aparte de vislumbrar las áreas tradicionales que se evalúan, tales como cognición, motricidad y comportamientos emocionales, se deben considerar el análisis individual y su interacción con los aspectos colectivos así como el escrutinio de transiciones (por ej. entre el comportamiento infantil y el adolescente).

Una de las metas que se considera como última para la actividad de la evaluación es remediar (solución de problemas), aquí es importante retomar el que hay que diferenciar entre diagnóstico y evaluación, donde el primero se refiere al estudio de las causas que permiten hacer una prevención, en tanto en donde los casos ya no permiten hacer una prevención, queda como alternativa la Evaluación.

Estas definiciones las tomamos como punto de referencia inicial para caracterizar a la Evaluación ya que permitirá enmarcar los planteamientos que se desarrollaran en el presente trabajo y que llevarán a plantear la crítica y controversia que existe sobre los escasos modelos de valoración ya que en ocasiones éstos se ponderan a nivel estadístico y no toman en cuenta las necesidades del niño a evaluar; Watson y Swanson (1982) lo ejemplifican al señalar que al diagnosticar la competencia de un niño en el salón de clases, se confrontan aspectos teóricos que no se contemplan en una prueba, esto conlleva a considerar aspectos como los siguientes:

- Lo escaso de una taxonomía adecuada sobre actividades complejas de aprendizaje en un salón de clase, lo que dificulta la recolección de datos a diferencia de las situaciones o estimación de aquellos resultados esperados y específicos en salón de clase.
- El número de perspectivas teóricas alternativas a partir de los cuales puede haber una transición compleja en el comportamiento del niño y sus necesidades educativas.
- El número limitado de pruebas estandarizadas disponibles para observar el comportamiento del niño en ambientes naturales.

Los intentos por dirigir estos asuntos por parte de educadores y psicólogos han proporcionado algunos elementos que aclaran la definición para la aplicación de las pruebas en un proceso de evaluación.

Existen cuatro aproximaciones que han dirigido y determinado los procedimientos de evaluación para la Educación y la Educación Especial, estos son: A) el modelo de constructo o atributo, B) el modelo funcional, C) el modelo ecológico, y D) el modelo de toma de decisiones. A continuación se describirán.

A) **MODELO DE CONSTRUCTO O ATRIBUTO:** Se refiere a los trabajos relacionados con las propuestas clásicas en la Psicometría, tales como la de Galton (1888), Catell (1890), Binet (1902), Guilford (1910) Terman (1916).

El primer autor, como vimos, fue el precursor en utilizar técnicas psicológicas para el estudio de las diferencias individuales (relacionadas a la herencia). Hizo una contribución significativa en el área de aplicación de procedimientos estadísticos en el análisis de datos para las medidas de los test (método correlacional y la aplicación de la curva de Laplace Gauss en datos relacionados con humanos).

El segundo autor, Catell, acuñó el término "Test Mental", utilizándose en el reporte de la literatura educativa y psicológica, describió su test en un artículo reportando su importancia para medir funciones tales como la visión y el oído, la sensibilidad al dolor, preferencias sobre colores, tiempo de reacción para ciertas actividades relacionadas con las habilidades intelectuales. Ambos autores sus seguidores, tomaron como indicadores las habilidades intelectuales, rubro dentro del cual observaron las manifestaciones motoras y sensoriales.

El tercer autor, Binet, tuvo una gran influencia en el uso de medidas psicométricas con niños excepcionales, como una forma para diferenciar a niños normales y retardados. Junto con Simon, desarrolló una prueba que mide lapsos de atención, recuerdo de secuencia de dígitos, identificación de palabras de vocabulario y comprensión. Influenciado por el trabajo de Esquirol (1792-1840), que sugirió tomar en cuenta la importancia del lenguaje más que apegarse a criterios físicos, y de Seguin (1812-1880), que sugirió que el control motor y sensorial eran diferentes en individuos normales y retardados.

Binet desarrolló una serie de test (1905, 1908, 1917) cuyas características principales fueron las siguientes: 1) las preguntas fueron construidas tomando en cuenta una complejidad jerárquica, 2) estableció diferentes niveles para diferentes edades (proponiendo así el cálculo del cociente para la edad mental), 3) propuso un sistema de puntuación cuantitativo para aplicarlo, y 4) sugirió el uso de instrucciones específicas que fueran incluidas de manera explícita en el test.

El cuarto y el quinto autores, Guilford y Terman tradujeron la escala de Binet para los Estados Unidos, la ampliaron, y fue Godard (1910) quien identificó que se requerían de sistemas especiales de instrucción para su aplicación en niños.

Otros autores que han desarrollado pruebas (tests) relacionadas con atributos han sido Rorschach y Murray que propusieron pruebas proyectivas y el T.A.T. (Test de Apercepción Temática), que evalúan rasgos de personalidad utilizando la asociación de palabras, frases incompletas, respuestas a palabras estímulo, dibujar personas y manipular y responder a objetos simbólicos culturales. Esto se realizó entre los años de 1921 (en Suiza) y 1943 (U. de Haruara). Para 1950 la Evaluación dirigida a niños excepcionales empezó a fluir de una manera general enfocada a constructos de desarrollo intelectual de personalidad.

Un autor destacado dentro de la propuesta del modelo del atributo ha sido Guilford quien propuso la investigación más ambiciosa para la medición de atributos humanos de una manera estructural (1967). Sugirió un estudio factorial provisto de tres categorías principales (operaciones, contenidos y productos) con cinco subclases en la primera categoría (cognición, memoria, evaluación, producción convergente y producción divergente); cuatro subclases para la segunda categoría (figurativa, simbólica, semántica y conductual), y seis subclases para la tercera categoría (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones), dando un total de 120 habilidades a evaluar ($5 \times 4 \times 6 = 120$).

Las principales suposiciones de los modelos expuestos, de Galton, Binet y recientemente de Gelford, son las siguientes:

- los individuos se pueden caracterizar por atributos que pueden ser colocados en algún punto sobre un continuo,
- los niños difieren entre sí con respecto a los atributos, y
- existe un lugar verdadero (en relación a los puntajes) en el continuo de atributos que puede tener una aproximación con los datos obtenidos por el test.

Estos factores (suposiciones) se han visto como un determinismo intraorganísmico. Lo que se propone como atributos o rasgos; de manera contemporánea (a los años '70s y '80s) son considerados dentro de un "diagnóstico de (para) enseñanza prescriptiva", que se enfoca a la identificación de estrategias efectivas de entrenamiento para diferentes niños o para la identificación de variables relacionadas con el aprendizaje académico. (Ysselayke y Salvia, 1974. En Swanson y Watson, 1982))

Decucomer (1972, en Swanson y Watson, 1982) sugiere que los objetivos que se persiguen dentro de este modelo -de atributo- incluyen los siguientes aspectos:

- las causas de la incapacidad de aprendizaje con propósitos de clasificación,
- información diagnóstica sobre el estilo de aprendizaje del niño y los procesos psicológicos,
- contenidos necesarios con fines instruccionales.

Estos aspectos representan 'modus operandis' para evaluar varias condiciones de incapacidad y de retardo mental. Los procedimientos que sugieren para implementar son los siguientes:

- 1) Se selecciona un constructo (p. ej. lenguaje, percepción) y la relación sobre la naturaleza de los procesos involucrados en el aprendizaje a considerar.
- 2) Dividir el constructo en categorías mensurables con secuencias cuantificables.
- 3) Administrar el(los) test(s) para evaluar la ejecución con esas categorías. Y,

- 4) Proponer y desarrollar programas de remedio al déficit relacionado con lo que evalúa el (los) test(s) y las habilidades a entrenar.

La crítica a este modelo se ha dirigido, principalmente, al mal uso dado a los instrumentos generados y al problema de la forma en cómo se toma el constructo y su interpretación derivada. Lo suponen limitado ya que no hay una teoría que avale los atributos. Por esto se ha planteado, como alternativa, un modelo de tipo interactivo.

B) MODELO FUNCIONAL: Es reciente y de panorama amplio. Intenta considerar los atributos o constructos, limitado a términos observables y determinantes situacionales (ambientales) del comportamiento. Incluye el hecho de enfocar los procesos de tareas analíticas con el fin de generalizarlos al ambiente natural del niño.

C) MODELO ECOLOGICO: Es también un modelo reciente y describe una aproximación ecológica, incorpora medidas de Evaluación conductual y de habilidades. La literatura que reporta este tipo de orientación contempla la interacción social y el comportamiento. Este tipo de Evaluación involucra, principalmente, las siguientes actividades:

1. identificación de la microecología del niño (componentes de varios contextos en los que el niño se desenvuelve),
2. administración de un inventario de tareas para cada ambiente social en que se desarrolla el niño,
3. evaluación de la competencia del niño en la ejecución de cada tarea propuesta,
4. evaluar las características que juzgan desviadas (desde una perspectiva social) y los criterios en dicho ambiente,
5. evaluar al niño en cada ambiente social,
6. evaluar la tolerancia de las personas que interactúan con el niño y que son significativas para él, y
7. analizar los datos para establecer una integración de las competencias del niño, los criterios sobre desviación (estadísticos y cualitativos) y los factores relacionados

con la tolerancia, a fin de establecer diferencias. (Thurman, 1977. En Swanson y Watson, 1982)

Este modelo se extiende al análisis de objetivos y roles de una manera específica. Sundemberg (1977, en Swanson y Watson, 1982) sugiere un modelo tridimensional que involucre, como una forma más amplia de evaluación, los siguientes aspectos:

- La integración de métodos (entrevistas, test proyectivos, técnicas observacionales y biofísicas).
- La integración de niveles (niños, grupos, organizaciones, papel del estado).
- Integración de funciones (selección de los niños, entrenamiento, enseñanza, propuestas de programas de remedio -o compensatorios-, programas de evaluación y propuesta de construcción teórica).

Es así como esta perspectiva plantea una evaluación que requerirá una interacción que debe ser analizada de manera detallada en varios métodos, niveles y funciones.

D) **MODELO DE TOMA DE DECISIONES:** Más que hablar de un modelo, este apartado se refiere a una crítica a los tres anteriores por no llegar estos a tomar una decisión que dé solución al problema. Esto último se enmarca en la crítica realizada por Fernández Ballesteros (1981) cuando al revisar algunos factores metodológicos del psicodiagnóstico, y comenta que en la influencia tanto de la Filosofía como de las aportaciones científicas en la construcción, desarrollo y aplicación del diagnóstico, ha existido una polaridad que, en general y contextualizándola en sus periodos históricos, ha generado polémicas cuyo fin se concretiza (aún) en la satisfacción de una posición dentro de un sistema.

La autora, a través de un análisis minucioso, resume su postura en los aspectos siguientes: 1) la integración de categorías antagónicas y, 2) señalar que algunas de esas categorías han sido -deberían ser- superadas por una psicología científica.

Finalizaremos el presente apartado con la revisión que realiza Hersen (1976) sobre los aspectos relacionados con la Evaluación conductual contemporánea, donde plantea los

fundamentos que fijaron algunos derroteros de la Evaluación, y que en este caso su importancia se dirige tanto al tratamiento como a generar investigación. Ésta última actividad, dentro de la propuesta conductual, se centra en la experimentación (que en la psicología clínica se basa en el estudio de caso único), que como parte fundamental del método científico arrojará datos veraces y confiables, además de contribuir, en este caso, con la solución de problemas, lo que la convierte en investigación aplicada.

Para la Psicología conductual es importante plantear tres niveles interactivos que deben ser valorados: el motriz, el cognitivo y el fisiológico, que al ser evaluados proporcionarán lineamientos de investigación aplicada (en solución de problemas). Tomaremos los criterios propuestos por Hersen (1976) para la investigación y toma de decisiones.

El autor realiza esto desde el área clínica (y suponemos que es compartido, en su mayor parte, dentro del ámbito educativo, además de que será contextualizado en otro apartado del presente trabajo) y la(s) técnica(s) a desarrollar que plantea se considera a la luz de los siguientes factores:

1. Que muchas ocasiones no hay confiabilidad en el diagnóstico y se invalida en el esquema nosológico.
2. La evaluación tradicional psicológica (el uso de pruebas proyectivas y/o instrumentos dirigidos a la evaluación de rasgos y atributos).
3. La relación a establecer con el diagnóstico tradicional para plantear estrategias de tratamiento y la manera para su implementación.
4. El surgimiento de la modificación de conducta como una orientación aceptada. Y,
5. El desarrollo paralelo en la práctica diagnóstica como aspecto de un campo propio y sujeto a investigar.

Hersen (1976) plantea que los primeros dos puntos mostraron escasa consistencia relacionada a la validez y confiabilidad por utilizar constructos que no corresponden al fenómeno que se quiere abordar. En lo tocante al tercer punto, demostró la poca o nula relación que existe al

plantear un diagnóstico y que a partir de éste se puede derivar una estrategia de tratamiento. A este respecto, surgió la idea de valorar tanto antes, durante y después del tratamiento, que se relaciona con el cuarto punto, ya que la propuesta de la orientación de la modificación de conducta conlleva no sólo a la creación de instrumentos, fundamentados en la metodología derivada de la experimentación, sino también a ponderar las propuestas de intervención basadas en teorías del aprendizaje contemporáneo. En el último punto, su propuesta se dirigió a las posibles aplicaciones y a enfatizar la creación de un área específica relacionada con la Evaluación conductual, que caracterizó como... *"la creación y uso estandarizado de instrumentos de medidas automatizadas (fundamentadas) dentro de paradigmas (constructos) en la evaluación conductual que deban tener un lugar común."* (Hersen, 1976)

Con esta breve revisión presentamos, de una manera general, los aspectos que están alrededor de los fundamentos de la Evaluación y algunas de las propuestas contemporáneas.

Como mencionamos, los fundamentos vertidos aquí han servido de guía durante mucho tiempo a la Educación, incluso llegaron a traslaparse con otras disciplinas afines. Sin embargo, en los últimos tiempos se han diferenciado y han existido cuestionamientos. Toca en los siguientes apartados concretizar y contextualizar el papel que tiene la Evaluación en el proceso educativo.

4. LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS: DEBATE EN SU APLICACIÓN

La educación continua enriquece la vida.
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)

Toda acción realizada con una intención educativa conlleva, implícitamente, un acto de Evaluación. ¿Qué contenido voy a enseñar?, ¿para qué lo voy a enseñar?, ¿cómo lo voy a enseñar?, ¿a quién se lo voy a enseñar?, ¿cuales serán las estrategias más adecuadas para enseñarlo? De forma tal que no podemos abordar el hecho educativo sin decidir, con base en un juicio, qué y cómo educar. Aquí podríamos retomar la definición de Woolfolk (1990)... "evaluación es tomar decisiones sobre el desempeño de un estudiante y sobre las estrategias apropiadas de enseñanza".

Si partimos de considerar a la Educación como un proceso de cambio podemos rescatar la definición de B. S. Bloom (1977, p. 23) de Evaluación como... "reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante". En este planteamiento se concibe a la evaluación como:

- método para adquirir y procesar datos necesarios para mejorar la enseñanza aprendizaje del estudiante,
- algo que abarque gran variedad de indicadores más allá del examen final,
- ayuda para aclarar metas y objetivos de la educación,
- como proceso para determinar el grado en que los estudiantes avanzan en las formas deseadas,
- sistema de control de calidad que permite determinar en cada etapa del proceso enseñanza - aprendizaje si tal es eficaz o no, y si no lo es, qué cambios deben efectuarse para asegurar su eficacia,
- instrumento de práctica educativa que permita establecer la efectividad de procedimientos alternativos para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

A continuación se abordarán los siguientes temas:

- A) EVALUACIÓN - MEDICIÓN
- B) CONFIABILIDAD Y VALIDEZ EN LAS PRUEBAS
- C) TIPOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS
- D) LIMITACIONES EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA BASADA EN LA APLICACIÓN DE PRUEBAS
- E) CONTROVERSIAS ACTUALES CON RELACIÓN A LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

A) EVALUACIÓN - MEDICIÓN

Con frecuencia, dentro de los sistemas educativos, se ha utilizado a la evaluación con el propósito de clasificar a los alumnos dentro de escalas de rendimiento escolar al inicio de los ciclos educativos, en el mejor de los casos, o comúnmente hasta el final del proceso para "calificar" a base de puntos el rendimiento final del educando en un curso determinado. Esto ha llevado al malentendido de manejar los conceptos de evaluación y calificación (medición) como procesos similares.

La **medición** se puede considerar como una evaluación expresada en términos cuantitativos (números) y se expresa mediante puntuaciones, escalas o clasificaciones. Pero no todas las evaluaciones implican una medición ya que se basan en información difícil de expresar numéricamente como puede ser en preferencias de los alumnos, información de los padres, observación de conductas, experiencias previas. Sin embargo la medición puede ser importante en la toma de decisiones ya que puede proporcionar datos imparciales para la evaluación.

Este criterio de medición se basa en la aplicación de **pruebas estandarizadas**, mismas que define Green (1981) como... *"una tarea o grupo de tareas que se aplican en condiciones estándar, diseñadas para evaluar algún aspecto del conocimiento, habilidad o personalidad de un individuo...Una prueba arroja una o más medidas objetivas obtenidas cuantitativamente, por lo que cada persona es evaluada, de hecho, de la misma manera."* (cit. en Woolfolk, 1990, p. 512).

Estas pruebas estandarizadas son, comúnmente, pruebas con referencia a normas, y donde los reactivos e instrucciones de

las pruebas han sido probados, revisados administrados con una muestra normativa, es decir, con una amplia muestra de estudiantes que sirven como grupo de control para la evaluación de esta prueba, y se da una o más formas de comparar e interpretar la puntuación bruta de cada estudiante (número de respuestas correctas) con la muestra normativa. Esta comparación se realiza con base en diversas medidas: a) distribución de frecuencias, b) medidas de tendencia central y c) desviación estándar.

a) **Distribución de frecuencias.** Consiste en una lista del número de personas que obtienen cada puntuación o que cae en determinada escala de puntuación en una prueba. Esta información generalmente se expresa en una gráfica donde un eje (el x o eje horizontal) indica las puntuaciones posibles y otro (el y o eje vertical) indica el número de sujetos que obtuvieron cada puntuación. Esta gráfica se denomina **histograma** o gráfica de barras.

b) **Medidas de tendencia central.** La tendencia central es una puntuación típica o representativa de un grupo de puntuaciones, y hay tres formas de medirla: media, mediana y moda. La **media** es el promedio aritmético de un grupo de puntuaciones, para calcularla se suman las puntuaciones y el total se divide entre el número de puntuaciones en la distribución. La **mediana** es la puntuación que se encuentra a la mitad de la distribución de un grupo de puntuaciones, el punto en que la mitad de las puntuaciones son mayores y la mitad menores. La **moda** es la puntuación que se presenta más veces o con mayor frecuencia. Las medidas de tendencia central dan una puntuación representativa del grupo de puntuaciones pero no indica cómo están distribuidas. Para ello es necesaria la medida de **desviación estándar**.

c) **Desviación estándar.** Es una medida de cómo se dispersan las puntuaciones alrededor de la media. Así, a mayor desviación estándar, mayor dispersión de puntuaciones en la distribución (mayor variabilidad), y a menor desviación estándar, más puntuaciones agrupadas alrededor de la media (menor variabilidad). Conocer la media y la desviación estándar de un grupo de puntuaciones da una mejor imagen del significado de una puntuación individual, y la desviación estándar proporciona información más precisa pues no solo informa sobre la escala de puntuación sino el qué tan bien o mal resultó respecto a la prueba y no solo

con relación a la puntuación que obtenga la mayoría (media).

B) CONFIABILIDAD Y VALIDEZ EN LAS PRUEBAS

Una prueba es solo una pequeña muestra de la conducta de un estudiante, aunado a que el problema más común con el uso de las pruebas es la mala interpretación de las puntuaciones. Para controlar un poco esto hay dos factores a considerar tanto al elaborar como al interpretar las puntuaciones de una prueba: 1) la confiabilidad, y 2) la validez.

La **confiabilidad** se refiere a la consistencia en los resultados de las pruebas. Una prueba es confiable en la medida en que los resultados de su aplicación son consistentes y estables, de una ocasión a otra, suponiendo que la capacidad de la persona se mantiene constante, es decir, indica la confiabilidad de resultados en más de una medición.

Otros dos factores a tener en cuenta en la confiabilidad de las pruebas son: la **puntuación verdadera**, y el **error estándar de la medida**. La **puntuación verdadera** consiste en que siempre hay un factor de error en la estimación de cualidades y destrezas que tratan de medir las pruebas debido a variables ambientales difíciles de controlar, algunas veces este margen de error actúa a favor del estudiante llevándolo a obtener puntuaciones más altas de su capacidad, y en otras ocasiones puede actuar en contra, pero si se le pudiese aplicar la prueba varias veces el promedio de las puntuaciones arrojaría datos más cercanos a una puntuación verdadera, así ésta podría ser considerada como un promedio hipotético de todas las puntuaciones que se obtendrían si se le aplicara varias veces la misma prueba.

El error estándar de la medida: Dado que esto en la realidad no siempre se da hay un margen de error en la apreciación de la prueba que se conoce como error estándar de la medida. Por tanto, la confiabilidad de la prueba será mayor mientras menor sea el error estándar de la medición, y el aplicador debe tener siempre en cuenta este margen de error al interpretar la prueba.

Se dice que una prueba tiene validez en el grado en que mida lo que se supone debe medir. Para tener validez de contenido de acuerdo con un propósito específico, requiere que todos los ítems a medir estén relacionados con un contenido específico, es decir, la prueba realmente debe medir los contenidos para los que fue diseñada. Para ser válida, una prueba debe ser confiable, sin embargo esta confiabilidad no garantiza el que sea válida.

Los resultados de las pruebas, en sí mismos, no tienen significación sino hasta el momento en que se realiza algún tipo de comparación para interpretar sus resultados. Debe tenerse mucho cuidado en esta interpretación pues la prueba solo es una muestra del desempeño del estudiante en un momento determinado, y la puntuación, por su parte, solo es una estimación hipotética de una puntuación verdadera de éste. La puntuación de las pruebas puede tener dos tipos básicos de comparación: a) pruebas con referencia a normas, que son las que se comparan con las puntuaciones obtenidas con las de otras personas que han resuelto la misma prueba, y b) pruebas con referencia a criterio, en las que se compara con una calificación estándar fija o mínima de aprobación (Woolfolk, 1990, p.510).

a) **Pruebas con referencia a una norma:** las puntuaciones se comparan con el desempeño promedio de los demás. La norma se considera el nivel típico de ejecución de un grupo particular, y determina si la puntuación individual está por arriba, debajo o alrededor del promedio del grupo normativo. Este grupo normativo puede ser un salón de clase, una escuela, una institución, etc. Estas pruebas se construyen con cierto objetivos y suelen ser útiles para medir el rendimiento global de los estudiantes. Sin embargo Hopkins y Antes (1979. En Woolfolk, 1990) enumeraron varias limitaciones de las medidas de estas pruebas: 1) los resultados no indican si los estudiantes están preparados para pasar a un nivel más avanzado pues la comparación con el resto del grupo no indica que el grupo tenga el alcance requerido, 2) estas pruebas tampoco son apropiadas para medir objetivos afectivos o psicomotores, pues en el caso de los psicomotores se necesita una descripción clara de los estándares para poder juzgar a los individuos, ni en los afectivos ya que las actitudes y los valores son personales las comparaciones entre personas no son apropiadas, y 3) finalmente, estas pruebas tienden a alentar la competencia

y comparación de puntuaciones y mientras algunos estudiantes competirán para ser los mejores, otros al ver esto imposible terminaran siendo los peores.

- b) **Pruebas con referencia al criterio:** En éstas las puntuaciones se comparan con un criterio o estándar de ejecución determinados. Estas pruebas miden el grado de dominio de objetivos muy específicos, solo que los criterios suelen ser arbitrarios además de que estas pruebas no suelen ser apropiadas en materias que no pueden descomponerse en objetivos específicos que agoten todos los resultados posibles del aprendizaje.

Woolfolk (1990) hace una comparación respecto a la decisión en el uso de ambas pruebas:

- a) **Las pruebas con referencia a normas son mejores cuando:**

- se mide la capacidad general en ciertas áreas
- se evalúa la gama de capacidad en un grupo grande
- se seleccionan los mejores candidatos cuando hay pocas vacantes

- b) **las pruebas con referencia al criterio son mejores cuando:**

- se mide el grado de dominio de destrezas básicas
- se determina si los estudiantes necesitan prerequisites para empezar una unidad
- se evalúan los objetivos afectivos y psicomotores
- se agrupa a los estudiantes para darles instrucciones.

C) TIPOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS

En el área educativa se emplean varios tipos de pruebas estandarizadas: 1) pruebas de evaluación diagnóstica, 2) pruebas de aprovechamiento (o de evaluación formativa), y 3) pruebas de aptitudes.

1) Pruebas de evaluación diagnóstica.

El diagnóstico de las conductas y habilidades iniciales previamente requeridas suele comenzar con la administración de una batería de pruebas estandarizadas de rendimiento. Esto ayuda al docente a identificar niveles generales de desempeño de un estudiante en los aspectos comunes de la curricula al compararla con un grupo normativo. Suelen proporcionar al docente un perfil del nivel global de rendimiento del estudiante en relación con su edad y grado. Si bien la prueba estandarizada de rendimiento puede indicar al docente sobre la debilidad en cierta área general al compararlo con algún grupo normativo, no revela la causa y naturaleza exacta de la dificultad, para lo que serán necesarios otros instrumentos.

Por tanto, estas pruebas suelen ser efectuada antes de iniciar el proceso educativo y tienen como fin central determinar si el educando posee o no ciertas conductas o habilidades iniciales consideradas como requisito previo para el logro de los objetivos de un programa educativo. La evaluación diagnóstica efectuada en el transcurso del proceso tiene como función detectar las circunstancias o causas que subyacen a las reiteradas deficiencias del aprendizaje de un estudiante que no responde de la forma usual al proceso, ya que las causas del fracaso del estudiante pueden no deberse al método, contenido o materiales del curriculum sino ser de índole físico, emocional, cultural o ambiental. El fin de este diagnóstico sería tomar medidas terapéuticas para corregir o eliminar los obstáculos.

La evaluación diagnóstica puede ser también un proceso continuo llevado a cabo en conjunción con la evaluación formativa para tratar de determinar si factores no relacionados con la instrucción son causa del fracaso en el aprendizaje que ha sido señalado por las pruebas formativas. La mayoría de estas pruebas son aplicadas individualmente por profesionales entrenados para esto. Mientras que las pruebas de aprovechamiento, tanto estandarizadas como las que elabora el maestro identifican debilidades en áreas de contenido académico, las pruebas de diagnóstico individuales se enfocan más a la identificación de debilidades en los procesos de aprendizaje (evalúan capacidades necesarias para recibir, procesar y expresar la información).

Entre las pruebas de diagnóstico más usadas que miden la capacidad del estudiante en diferentes áreas se encuentran: la prueba de aptitud de Detroit para la lectura, y la parte I de la Batería psico-educativa de Woodcock-Johnson; prueba de capacidad cognoscitiva. También hay otras que evalúan la capacidad del estudiante para áreas más específicas: las pruebas de destrezas motoras incluyen la prueba Gestalt de Bender y el estudio perceptual y motor de Purdue. Entre las pruebas que más se usan para evaluar las áreas específicas de percepción están las siguientes: prueba de discriminación auditiva de Wepman, prueba de discriminación auditiva de Goldman-Fristoe-Woodcock, prueba de desarrollo de percepción visual de Frostig y la prueba de percepción visual sin movimiento.

2. Pruebas de aprovechamiento (o de evaluación formativa).

Estas pruebas tienen como función proporcionar al alumno y al docente información sobre el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje a medida que el alumno va recorriendo el proceso, es decir, medir cuánto ha aprendido el estudiante en un área de contenido determinada. Implica un proceso continuo de retroalimentación sobre eficacia a medida que se atraviesan los niveles del proceso. Estas pruebas se pueden administrar de forma grupal o individual, las primeras se suelen emplear para seleccionar o identificar a los niños que requieren mayor apoyo o reforzamiento en los contenidos de aprendizaje, o como fundamento para agrupar a los estudiantes de acuerdo a sus niveles de aprovechamiento. Las pruebas individuales por lo general se aplican para determinar con mayor precisión el estado de aprovechamiento individual o para ayudar al diagnóstico de deficiencias o problemas en el aprendizaje de los contenidos.

Bloom y Hastings (1977) dividen las formas de medir el aprovechamiento en dos categorías: **formativa** y **sumaria** :

- La **medición formativa** es un auxiliar para elaborar planes educativos, se hace antes o durante el curso con dos propósitos: guiar al maestro en la planeación e identificar las áreas en que el estudiante requiere mayor reforzamiento identificando las áreas de logro y debilidades en una fase intermedia del proceso.

- La **medición sumaria** se da al final de un período educativo con el propósito de saber el nivel de aprovechamiento logrado, es un examen final con el fin de calificar o certificar a los estudiantes, soliénose asignar un puntaje o calificación. Esta evaluación en ocasiones se utiliza como parte de la evaluación diagnóstica cuando el docente toma como dato la evaluación sumativa del educando en un ciclo educativo inmediatamente anterior, aunque este dato debe tomarse con reservas, pues si no está planeada y cuidadosamente controlada, la práctica de utilizar los resultados sumativos para el diagnóstico tiene dudosa validez y puede predisponer al evaluador a estimaciones erróneas, máxime si se trata de una valoración de fracaso.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA

La diferencia entre las mediciones **formativa** y **sumativa** radica en el uso que se le dé ya que una misma prueba puede usarse para ambos propósitos: en la primera, el objetivo es recabar información sobre el aprendizaje del estudiante con el fin de desarrollar planes de estudio; en la segunda, el objetivo es evaluar el aprovechamiento final determinar la calificación del curso. La primera es muy útil para orientar el proceso enseñanza - aprendizaje. Una variación de la medición formativa es la instrucción basada en datos que consiste en pruebas breves con destrezas específicas para evaluar en forma sistemática el desempeño del estudiante y los métodos de enseñanza.

Entre las pruebas de aprovechamiento con referencia a normas que se aplican usualmente a los grupos se encuentran: pruebas de aprovechamiento de California, pruebas de aprovechamiento de Stanford, prueba de comprensión de destrezas básicas, la serie SRA de aprovechamiento y la prueba de destrezas básicas de Iowa. Entre las pruebas individuales con referencia a normas están: la parte II de la Bateria psicoeducativa de Woodcock-Johnson, pruebas de aprovechamiento, la prueba de aprovechamiento Wide Range, y la batería Kaufman de valoración para niños. Estas pruebas varían en su confiabilidad y validez.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACION FORMATIVA Y DIAGNÓSTICA

La evaluación formativa (o de aprovechamiento) y la evaluación diagnóstica se diferencian en que las primeras, las formativas, se abocan específicamente a una unidad particular de aprendizaje y buscan estimar en qué parte del proceso el educando encuentra dificultad, estima a través de ítems el dominio o no dominio de las habilidades o contenidos que define el curso, en sí son mediciones que remiten a determinados criterios. A diferencia de esto, la prueba diagnóstica por lo general se destina a medir habilidades y características más generalizadas que las consideradas por los instrumentos formativos, presentan una subescala de puntajes para importantes destrezas y habilidades relacionadas con el desempeño que se diagnostica. Son por lo general instrumentos que remiten a normas, es decir, el desempeño del estudiante en un grupo de ítems que componen una determinada subescala se compara con el desempeño de algún tipo de grupo normativo.

Los resultados en cada tipo de evaluación son de naturaleza diferente. En la evaluación diagnóstica los datos que integran un informe individual son referidos a criterios o normas sobre objetivos cognitivos, afectivos o psicomotores evaluados; en la evaluación formativa se manejan criterios según patrones de éxito o fracaso en cada objetivo previamente definido, y en la evaluación sumativa el resultado se suele indicar por medio de un puntaje total o un puntaje referido a normas.

3. Pruebas de aptitud.

Tanto estas pruebas como las de aprovechamiento miden capacidades ya desarrolladas, solo que las primeras tienen como objetivo medir las capacidades desarrolladas durante varios años y predecir el desempeño futuro.

D) LIMITACIONES EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA BASADA EN LA APLICACIÓN DE PRUEBAS

Haciendo referencia a los planteamientos presentados por Bloom (1977, p.141) con relación a formas en que puede llevarse a cabo la evaluación diagnóstica así como algunas limitaciones y deficiencias en la actual metodología diagnóstica, el autor parte de considerar que en la práctica pedagógica común se suelen iniciar los cursos partiendo de que todos los miembros de la clase se encuentran en un mismo lugar en el continuo de rendimiento (un punto cero imaginario en términos del dominio de los objetivos planeados), y sostiene que esta suposición de homogeneidad del grupo descuida el aspecto de las diferencias individuales y de la diversidad de antecedentes educacionales del alumno.

Esta deficiencia en la concepción real del grupo se ha incrementado principalmente en las escuelas urbanas y suburbanas con sociedades con un alto grado de movilidad, aumentando la diversificación del alumnado y con ello la dificultad de iniciar el proceso educativo en un mismo punto ya que los resultados pueden ser nefastos, partiendo desde aquellos alumnos que de antemano ya dominan los objetivos del curso que inicia y por tanto pierden interés y se aburren rápidamente hasta aquellos que aún no poseen los elementos previamente requeridos y se sienten al poco tiempo desalentados y frustrados. Ante esto se hace necesario un diagnóstico de las conductas y habilidades iniciales previamente requeridas.

Un aspecto fundamental de la evaluación diagnóstica será la identificación de las habilidades básicas o capacidades previamente requeridas para el logro de los objetivos. Esto es de gran importancia, en particular en los niños en situación desventajosa que requerirán adquirir este tipo de habilidades por medio de programas de educación compensatoria. Sin embargo, la importancia de esta evaluación no se limita a los niños en marcada desventaja. Pues... *"Aún cuando los estudiantes se agrupen homogéneamente sobre la base de una determinada variable, todavía pueden diferir en alguna medida en esa variable y ampliamente en sub-habilidades relacionadas con aquella"*. (Yates, 1966. En: Bloom, 1977, p.150)

Si bien la prueba estandarizada de rendimiento puede indicar al docente sobre la debilidad en cierta área general al compararlo con algún grupo normativo, no revela la causa y naturaleza exacta de la dificultad, para lo que serán necesarios otros instrumentos diagnósticos más sensibles que reporten mayor precisión (causa y naturaleza) de las insuficiencias específicas del aprendizaje en una determinada área de contenido. *"Las pruebas estandarizadas de rendimiento y los cuadros e indicaciones diagnósticas que los acompañan son, pues, útiles ante todo para proporcionar al docente un cuadro inicial y general de las áreas en que el estudiante se desempeña por encima o por debajo del nivel promedio para una edad o grado"*. (Bloom, 1977, p.151)

Una vez establecidas las deficiencias generales, reportadas en las pruebas de rendimiento, se pueden emplear pruebas diagnósticas que evalúen una determinada sub-habilidad con mucho más detalle, sin embargo son muy pocos los instrumentos diagnósticos estandarizados para la mayoría de las áreas de la currícula.

Una alternativa a esto es que los docentes elaboren instrumentos diagnósticos fáciles de administrar e interpretar y que al mismo tiempo señalen las específicas necesidades de los niños en términos de dominio de determinadas habilidades y no exclusivamente en términos de su posición relativa en un grupo normativo. *"El programa de Gary, Indiana, en educación compensatoria - lenguaje intensivo bajo la dirección de la señora Sofía Bloom (véase Bloom, 1967) - proporciona ejemplos de pruebas diagnósticas para grupos, elaboradas por el docente y fáciles de interpretar"*. (Bloom, 1977, p.154)

De esta forma, si bien la escuela no puede eliminar las causas ambientales y culturales de habilidades poco desarrolladas, si puede intervenir con una adecuada orientación terapéutica en la elaboración de instrumentos diagnósticos que ayuden al alumno a adquirir habilidades necesarias para el aprovechamiento de experiencias de aprendizaje.

E) CONTROVERSIAS ACTUALES CON RELACIÓN A LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

La proliferación de las pruebas estandarizadas se dio hasta principio de este siglo básicamente por dos factores citados por Woolfolk (1990). Uno, la modificación que hizo Lewis Terman en 1916 al procedimiento desarrollado por Binet en Francia y que dio origen a la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, y dos, la necesidad de Estados Unidos para evaluar a los reclutas en programas de entrenamiento apropiados en la Primera Guerra Mundial en 1917 para lo que se elaboraron pruebas de inteligencia Alfa y Beta. Tras el éxito de estas pruebas los psicólogos las empezaron a aplicar a la población civil. Asimismo, comenzó la controversia y la preocupación sobre el uso tan amplio de las pruebas que continúa hasta ahora.

Dado que estas pruebas no solo se usan con fines de investigación sino que a diario definen la vida de muchas personas se ha debatido constantemente sobre la pertinencia de su aplicación, cualidades de éstas y cómo se usan, lo que nos conduce a discusiones sobre confiabilidad y validez de estos instrumentos. *"La controversia se ha centrado en el papel e interpretación de las mismas, lo equitativo y su utilidad al evaluar el nivel mínimo de aptitud, la disponibilidad de la información sobre pruebas al público (veracidad en la aplicación de pruebas) y el grado de sesgo o existencia de prejuicios contra los grupos minoritarios."* (Woolfolk, 1990, p. 523)

Uno de los elementos más importantes a considerar es el cómo se interpretan y utilizan los resultados de las pruebas ya que en ocasiones, lejos de apoyar al aprovechamiento del individuo lo estereotipan o "etiquetan".

En cuanto a las pruebas de inteligencia se ha criticado en que sólo son muestras del desempeño en un momento específico y no hay una garantía de que capturen el potencial del niño para aprender en el futuro, además de que si el docente está poco familiarizado o capacitado con la forma adecuada de interpretar datos, es poca la información que en realidad le reporta el instrumento ya que las puntuaciones o escalas de estimación que el instrumento le da no le proporcionan indicadores sobre qué y cómo enseñar.

Otro problema es el grado de sesgo o existencia de prejuicios contra grupos minoritarios. "La investigación sobre el sesgo de las pruebas muestran que la mayoría de las pruebas estandarizadas predicen el aprovechamiento escolar de la misma manera que los diferentes grupos de estudiantes. Los reactivos que superficialmente parecen tener cierta predisposición contra los grupos minoritarios no son por necesidad más difíciles de contestar". (Jensen, 1980. En: Woolfolk, 1990)

Pero aún cuando las pruebas por sí mismas no muestran este sesgo al predecir el desempeño escolar los grupos minoritarios suelen estar en desventaja por problemas potenciales de su grupo tales como: dificultad para entender el lenguaje de la prueba, preguntas centradas en experiencias y hechos familiares de la cultura predominante, mayor puntaje a respuestas que apoyan valores de la clase media, posible debilidad de orientación al logro que lleve a los niños a no apreciar el valor de obtener una buena puntuación.

Ante esta preocupación de posible incidencia de prejuicios culturales en la aplicación de pruebas algunos psicólogos se han esforzado por desarrollar pruebas libres de aspectos culturales pero con poco éxito. "En muchas de las llamadas pruebas culturalmente imparciales, el desempeño de los estudiantes de origen socioeconómico bajo y de grupos minoritarios ha sido el mismo o aún peor que en las pruebas estándar de Wechsler y Binet". (Costello y Dickie, 1970; Jensen, 1974; Sattler, 1982. En: Woolfolk, 1990)

La controversia en esto continúa. Nancy Cole (1981, p. 1075. En: Woolfolk, 1990) al resumir su estudio sobre el sesgo de las pruebas declara que... "Primero, hemos aprendido que no hay prejuicios grandes y consistentes en contra de los grupos minoritarios en el sentido técnico de la validez de las pruebas ampliamente usadas y estudiadas. Segundo, hemos aprendido también que la falta de prejuicios no significa que el uso de las pruebas sea necesario y socialmente bueno ni que no puedan mejorar las pruebas".

Una discusión más se centra en si el desempeño en las pruebas estandarizadas puede ser mejorado si el individuo ha tenido oportunidad de enfrentar este tipo de pruebas o ha sido entrenado para su resolución. "Kulik, Kulik y Bangert (1984) analizaron los resultados de 40 estudios sobre aptitud y sobre preparación para las pruebas de aprovechamiento y

encontraron que había una mejoría sustancial cuando los estudiantes practicaban en una forma de prueba similar durante períodos cortos. El diseño del programa de asesoramiento puede ser el factor crítico". (cit. en Woolfolk, 1990, p.535)

Hay otros dos casos en que suele suceder este avance en el desempeño: Uno, cuando el sujeto esta familiarizado con este tipo de procedimientos. "Parte de estas ventajas pueden fundarse en que se tiene mayor confianza en sí mismo, menos tendencia a atemorizarse, mayor familiaridad con distintos tipos de preguntas y práctica con las hojas de respuesta". (Anastasi, 1981. En: Woolfolk, 1990)

El otro caso parece ser el entrenamiento en destrezas cognitivas en general, como... "la solución de problemas, análisis cuidadoso de las preguntas, pensar en todas las alternativas, fijarse en los detalles decidir cuáles son importantes para la solución, evitar dar respuestas impulsivas y revisar el trabajo. Estos son los tipos de destrezas metacognitivas que pueden generalizarse a muchas otras áreas". (Anastasi, 1981. En: Woolfolk, 1990)

Una propuesta contemporánea alternativa a las formas tradicionales de evaluación es la **Evaluación basada en el currículum**: Woolfolk (1990, p. 538) la define como... "un sistema de pruebas que se basa en el dominio de los objetivos del currículum". Plantea que esta propuesta surge como propuesta a la crítica de las formas tradicionales de evaluación de la inteligencia centrada en que éstas solo muestran el desempeño en un momento específico y que por tanto no capturan el potencial del niño para aprender en el futuro, además de la poca información importante o útil que reportan a los maestros.

Quienes proponen este enfoque (Deno, 1985. En Woolkolk, 1990) sostienen que las pruebas deben estar apoyadas en el currículum del cual se espera que el niño aprenda. Los reactivos de las pruebas se desprenden de los objetivos específicos del currículum, y el desempeño del estudiante indica qué objetivos no han sido dominados para así dirigir la enseñanza a estos propósitos.

Se cree que esta propuesta propicie un máximo aprovechamiento del tiempo de enseñanza pero cada maestro requiere definir el nivel de dominio de cada objetivo y

enfrentar las necesidades individuales de enseñanza de sus alumnos, es decir, que las escuelas y los maestros se hacen responsables del diseño de las pruebas. En este enfoque, son cada centro educativo y los maestros los responsables del diseño de las pruebas o instrumentos de evaluación.

Otra propuesta actual es la **Evaluación con funcionalidad formativa**. Si el propósito básico de la evaluación educativa es mejorar la calidad de la educación, se requiere que el docente, conociendo la propuesta educativa vigente (incluyendo los planteamientos sobre evaluación), diseñe estrategias y actividades de evaluación congruentes con los propósitos formativos definidos en su proyecto de trabajo. El resultado del proceso de evaluación no busca la medición o acreditación del alumno sino ser un recurso más del docente que sirva para mejorar, apoyar orientar y reforzar las prácticas pedagógicas dentro del aula para poder ajustar en forma permanente los contenidos y prácticas educativas. La evaluación arroja los datos que permitan revisar y evaluar el proceso educativo a partir de estimar los resultados de aprendizaje de los alumnos, es decir, si los contenidos de enseñanza, los ambientes de aprendizaje, las interacciones sociales dentro del aula, la organización del trabajo, están incidiendo en logros de aprendizaje de los alumnos.

De esta forma la evaluación es vista como información que guíe y supere la calidad de la práctica educativa, resuelva los problemas áulicos y no enfocada a la descalificación de los alumnos o de las prácticas educativas. Se propone una evaluación con funcionalidad formativa, es decir, todo lo que facilite que los alumnos aprendan mejor y que los maestros enseñen mejor. Dado que el docente o el centro escolar evalúan lo que consideran relevante es necesario que en cada centro escolar se defina qué se evaluará y cómo.

Si lo que se pretende es evaluar el proceso educativo, los resultados de la aplicación de una batería de pruebas serían muy limitantes, ya que se busca evaluar procesos y no solo resultados. Las técnicas planteadas por los métodos cualitativos permiten de forma continua ir estimando los datos obtenidos con la práctica docente cotidiana por lo que pudieran ser más apropiados para estimar la enseñanza y el aprendizaje que se tiene en el aula. Como lo comenta Casanova (1998, p.18)... *"La evaluación cuantitativa, sumativa y numérica sirve para obtener y comparar una serie de datos finales, mientras que la evaluación cualitativa, etnográfica*

y descriptiva posee virtualidades evidentes para valorar procesos y mejorarlos, que es de lo que se trata cuando se trabaja en el salón de clase."

La propuesta pedagógica vigente para la educación básica- y para la formación de profesores- parte de la idea de que el dominio de un núcleo básico de habilidades y conocimientos fundamentales es el cimiento de la formación integral de niños y jóvenes. Este planteamiento requiere de una transformación profunda de las concepciones y formas más usuales de la evaluación educativa.

5. APORTACIONES DE LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA EN LA EVALUACIÓN INFANTIL.

*La libertad mantiene al hombre
en pie, jamás en rodillas.
(S.E.P. Meditaciones...1998)*

Para finales de la década de 1960 la mayor parte del trabajo terapéutico con niños derivaba de las obras de Freud. Actualmente han ganado amplios espacios otros enfoques para el trabajo clínico, entre los que destaca la modificación de conducta, que va más allá de la evaluación y el tratamiento en la clínica para analizar los problemas de los niños en la interacción con maestros y compañeros en el aula.

La modificación de conducta en el aula, que parte del supuesto de que la conducta se aprende, tuvo su primer efecto notable en la década de 1960, cuando los psicólogos experimentales empezaron a demostrar que algunos principios utilizados para describir el comportamiento de los animales en el laboratorio también podían utilizarse para describir y modificar la interacción entre niños y maestros en el aula. En las décadas de 1960 y 1970 proliferaron trabajos conductistas enfocados al trabajo escolar (O'Leary, 1979; Harrop, 1983; Wheldall y otros, 1983. En: Shea, 1986). Algunos se enfocaban a mejorar estrategias de aprendizaje, y otros a reducir aspectos de conductas problemáticas.

La modificación de conducta, o análisis conductual aplicado, puede concebirse como una línea de desarrollo tecnológico derivada del campo del condicionamiento operante, cuyo punto de referencia fundamental se encuentra en los planteamientos del conductismo operante de B. F. Skinner, cuya propuesta, también llamada *análisis experimental de la conducta*, propone que la conducta de los organismos puede ser explicada a través de las contingencias ambientales. Los fines del conductismo operante son la investigación y el análisis de las relaciones y los principios que rigen los sucesos ambientales y las conductas de los organismos (esquema E-R) para que, una vez identificados, se logre objetivamente la descripción, predicción y control de los comportamientos.

La modificación de conducta consiste fundamentalmente en la aplicación de estos principios de reforzamiento del condicionamiento operante. Destaca la importancia de los factores ambientales y la necesidad de un rigor experimental. Entre los procedimientos empleados destacan: el modelamiento, la retroalimentación y distintas contingencias de reforzamiento. Para el partidario de la modificación de conducta, ésta se define como el conjunto de acciones observables y mensurables, se ve a las causas de la conducta como algo que existe fuera del individuo, en el ambiente. El niño, al interactuar con fuerzas exteriores a él va definiendo su conducta. Se parte del supuesto de que toda conducta humana es consecuencia de la correcta aplicación de los principios de reforzamiento o refuerzo.

A partir de la década de los años '60s. los educadores que se basaban en conceptos tradicionales para educar al niño comienzan a retomar otra perspectiva teórica que contemplaba el desarrollo óptimo del niño como una síntesis de la capacidad innata, aunada a un entrenamiento adecuado. El enfoque de la escuela y la cultura como mecanicista y estático fue cediendo paso a un enfoque que consideraba el desarrollo y la inteligencia susceptibles de modificaciones. A la par de esto, el papel de la escuela y la función del maestro experimentaron cambios a consecuencia de los nuevos conceptos trabajados por las ciencias de la conducta.

Así las técnicas de modificación de conducta "han sido muy utilizadas desde los años sesenta en diversos ámbitos educativos: educación especial, educación escolar, psicopatología infantil y adulta. Las técnicas requieren la aplicación de varios pasos: a) observación inicial, b) definición del objetivo global de la intervención, c) elaboración del análisis de tareas a partir de los objetivos de intervención, d) operaciones de secuenciación de contenidos y habilidades que se van a enseñar, e) determinación del nivel de conducta inicial del sujeto (línea base), f) selección y aplicación del procedimiento conductual apropiado, g) evaluación continua (inicial, durante y después) de los procesos de enseñanza-aprendizaje". (Hernandez, R., 1998, p.92)

El propósito básico de la aplicación de intervenciones de modificación de conducta en el aula es la identificación de conductas desadaptadas que intervienen en el aprendizaje para ayudar al niño a desarrollar una conducta mejor adaptada. "El profesional de la modificación de conducta presume que el individuo ha aprendido tomando del ambiente

las conductas inapropiadas que exhibe, o bien no ha aprendido las causas necesarias para desempeñarse correctamente en su ambiente". (Shea, T. M. 1986, p. 381)

Los procedimientos de aplicación de modificación de conducta en el marco educacional requieren que el maestro: observe y defina la conducta por cambiar, seleccione y presente un fuerte reforzador en el momento apropiado, diseñe en forma sostenida un programa de intervención basado en los principios de refuerzo, supervise y evalúe la efectividad de la intervención.

A partir de este enfoque no se espera que los alumnos alcancen la madurez por el mero paso del tiempo, sino que es el maestro quien puede favorecer, generar o fomentar esa madurez, tanto de tipo cognitivo como de otras áreas a través del aprendizaje. En esta perspectiva se hace al docente responsable directo en la orientación de la enseñanza y la orientación educativa, propiciando experiencias enriquecedoras para el desarrollo de competencias en el educando.

Se plantea como finalidad de la evaluación conocer y ayudar al alumno en su proceso de desarrollo y aprendizaje, detectando las dificultades que encuentra, analizando sus causas y adecuando el proceso educativo a esas características. La evaluación inicial o diagnóstica constituye una fase previa a la planificación de la actividad educativa, estimando el nivel de desarrollo alcanzado por el educando en las distintas áreas: motriz, lingüística, emocional, cognitiva, y permitiendo al profesor diseñar planes de actuación individualizados. Por su parte, la evaluación preventiva parte de que es mejor evitar las causas del problema que tratar después sus manifestaciones, centrando por tanto su esfuerzo en el diseño de posibilidades de compensación de déficits de áreas menos desarrolladas.

EVALUACIÓN CONDUCTUAL INFANTIL

La evaluación de estrategias efectivas de intervención depende, en buena medida, del desarrollo de instrumentos de evaluación. Estas estrategias derivan de los principios conductuales de la psicología clínica. Dado que este desarrollo ha sido mas lento en el área de evaluación conductual infantil, recientemente se ha visto la necesidad de centrar la atención en la investigación, desarrollo y

estimación de procedimientos de evaluación conductual específicamente para niños, por la necesidad de crear instrumentos de prueba que permitan llegar a la comprensión de problemáticas específicas de esta edad, su grupo y su sistema social, con el objetivo de diseñar y evaluar estrategias de intervención específicas, con definición de objetivos conductuales y control de variables.

Durante muchas etapas la evaluación de los niños se confió exclusivamente a la identificación y especificación del desorden y a objetivos conductuales observables. La evaluación se limitó a reunir información de las modalidades de respuesta motora. Este enfoque se dio por el predominio del enfoque de la escuela operante, en ese tiempo. La psicología conductual se orientó a la observación directa como método empírico de estudio. El objetivo fue demostrar que el cambio conductual se debió a la intervención con datos confiables que pudieran ser medidos objetivamente. Por ello, frecuencia, grado y duración de la conducta era lo importante a obtener. No se consideró apropiado retomar las cogniciones y estados afectivos por no considerarse elementos apropiados para el análisis experimental.

El tratamiento con niños incluyendo técnicas cognitivas y de auto-control llegó a considerar que las estrategias de evaluación podían extenderse al dominio de las cogniciones y áreas afectivas (Bandura), igualmente técnicas operantes mostraban ser altamente eficientes para provocar cambios conductuales sobre condiciones controladas. Se requirió buscar información de una variedad de fuentes, como reportes de padres y maestros, que proporcionararan elementos importantes de observación directa.

Así, recientemente el alcance de la evaluación conductual se extiende a incorporar aspectos del impacto del sistema social (influencias de la escuela, el medio socio-cultural,...) en la conducta del niño. La inclusión de estos factores viene a complementar la evaluación al considerar que las ideologías y expectativas del sistema social tienen efectos inmediatos en la conducta individual.

La evaluación conductual ha progresado, de la confianza de objetivos medibles, a una aproximación más amplia que implica procesos cognitivos y afectivos que median entre el cambio conductual y el contexto social en que el comportamiento infantil ocurre. Las técnicas de evaluación que acompañan a este enfoque incluyen medidas

conductuales indirectas tales como entrevista conductual e instrumentos de autoreportes y otros reportes, en adición a la observación directa.

Han sido incorporados muchos procedimientos de evaluación conductual con este fin, tales como: entrevista conductual, auto-reportes, escalas de calificación,, auto-monitoreos y observación conductual. La apropiada combinación de estos procedimientos se describe como un multimétodo ((Ollendick, 1990) que permita una visión conjunta del niño y proporcione información para la comprensión y modificación de problemas conductuales específicos.

Ollendick (1990) menciona 2 elementos característicos que requieren los procedimientos de evaluación conductual infantil: 1) deben ser sensibles a un rápido cambio en el desarrollo, y 2) deben ser validados empíricamente:

- 1) Los procedimientos de evaluación son afectados por el rápido cambio en los procesos de desarrollo del niño, por ello algunos son más usados en un periodo de edad que en otro, como por ejemplo, los autorreportes que pueden proporcionar menor confianza con niños muy pequeños.
- 2) Los procedimientos deben ser validados empíricamente. Aunque el trabajo profesional con niños ha usado métodos de evaluación altamente eficientes en relación a características psicométricas, incluyendo validez, confiabilidad y utilidad clínica, la batería de pruebas puede ser un enfoque no siempre recomendado para comprender la amplia complejidad de comportamientos infantiles.

Los instrumentos han de ser usados dependiendo de varios factores: edad de los niños, naturaleza del problema referido, personal, tiempo y recursos disponibles. El enfoque multimétodo puede proporcionar esta flexibilidad, pudiendo ser útil para evaluar objetivos conductuales específicos, determinación de respuestas de cambio y comprensión de desordenes conductuales sobre una base de datos. Al definir esto se recomienda considerar los siguientes aspectos respecto a la evaluación conductual infantil: (Ollendick, 1990)

- ♦ Los niños son una población especial, por lo que la automática extensión de métodos de evaluación para adultos no presenta garantía de efectividad. En los niños, las variables de edad relativa afectan el cambio de métodos y de procedimientos empleados.
- ♦ Dado el rápido cambio en el desarrollo de los niños se requiere asegurar la adecuada selección de objetivos conductuales y el control de que el cambio de conducta se debió al tratamiento y no a cambios normales de desarrollo.

- ♦ Una completa evaluación conductual del niño implica múltiples objetivos de cambio, incluidos objetivos afectivos manifiestos y procesos cognitivos. Tal evaluación vincula determinantes de contexto (familiar, social y cultural) en que la conducta del niño ocurre y la función de utilidad del objetivo conductual.
- ♦ Dado el amplio rango de objetivos de cambio, la evaluación multimétodo es deseable, no vista como un enfoque simplista de la aplicación de una batería de pruebas, sino como medidas susceptibles de validación empírica.

La adecuada evaluación de problemáticas infantiles, desde éste enfoque, implica considerar fuentes como: auto-reporte y reportes de otros así como de observación directa. Información importante de modalidades cognitivas y afectivas pueden ser combinadas con datos conductuales, considerando las percepciones y reacciones de otras personas del medio ambiente del niño.

En la evaluación el énfasis sobre situaciones específicas necesita un enfoque evaluativo que muestre permanencia de la conducta a través de un número de situaciones. Es importante la evaluación del niño en distintos espacios: en casa, escuela, grupo de juego, y aunque la información no tiene que ser consistente en los distintos espacios o situaciones dada la noción de inestabilidad temporal de la conducta, se requiere que la conducta del niño sea evaluada en varios momentos y espacios.

Se recomienda para la evaluación infantil (OLLENDICK, 1990), en este enfoque de evaluación conductual de multimétodo, que se implique el uso de un amplio rango de procedimientos, tratando de cubrir exigencias de confiabilidad, validez y utilidad de procedimientos. La identificación de los objetivos conductuales incluyen evaluación de cogniciones y afectos, escalas de evaluación de áreas sociales que afectan al niño (familia, escuela, comunidad), a través de entrevistas conductuales, auto-reportes, reportes de otros, observación directa, automonitoreo, inventarios o pruebas.

6. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO ESCOLAR

*Sin esfuerzo, la mínima tarea se agiganta.
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)*

¿ Por qué evaluar procesos y no resultados?

El acentuado interés por evaluar en el proceso educativo los procesos mayormente que los resultados, responde al cambio de paradigma que guía la propuesta educativa actual.

En décadas pasadas, con el surgimiento de la psicología conductista y su aplicación al aprendizaje, se sostuvo la idea de que con una adecuada selección de motivaciones y estímulos presentados a los alumnos y una correcta secuencia de objetivos operativos se podrían predecir los resultados que alcanzaría cada alumno, realizando un seguimiento de los progresos hasta lograr que llegaran a los objetivos finales de cada etapa educativa. Se llevaba un seguimiento de la operatividad de los objetivos, traducidos éstos en actividades observables y "medibles". Este planteamiento condujo al desarrollo de un modelo de pedagogía por objetivos (Bloom y Hastings, 1977), que parecía muy óptimo para la educación al presentarse como posibilidad el controlar la enseñanza en todos los pasos del alumno hasta alcanzar los objetivos previstos.

Un problema que fue generando este modelo conductista de enseñanza fue el incurrir, en algunos casos, en modelos de enseñanza excesivamente automatizados al aspirar a unificar el camino que todos los alumnos debían recorrer, el pretender una respuesta casi homogénea de los alumnos ante determinadas motivaciones o procedimientos de enseñanza. La función de la evaluación dentro de esta concepción de aprendizaje fue comprobar los resultados mediante la cantidad de objetivos alcanzados, aplicándose una evaluación sumativa y final para constatar el grado de lo conseguido para aprobar o reprobar. Pero, ¿ qué hacer con los alumnos que no alcanzan los objetivos?

En la actualidad, los avances en psicología han llevado a diferentes planteamientos de cómo se producen los aprendizajes, repercutiendo en la modificación de planteamientos pedagógicos y didácticos. Desde diferentes y

complementarios enfoques psicológicos y educativos (Piaget, Vygotsky, Luria, Cole, Ausubel, psicología cognitiva...) se adopta una concepción constructivista del aprendizaje, que implica la formación progresiva de la persona mediante su interacción con el ambiente. Esto supone que es su propia actividad basada en las ideas previas que posee y apoyada en sus intereses, posibilidades y motivaciones lo que irá modificando y reestructurando sus aprendizajes.

Partiendo de la idea de que el dominio de un núcleo básico de habilidades y conocimientos fundamentales es el cimiento de la formación integral de niños y jóvenes, se requiere de una transformación profunda de las concepciones y formas más usuales de la evaluación educativa.

Ver a la evaluación como un servicio de la enseñanza implica utilizarla como una estrategia de perfeccionamiento, es decir, evaluar para mejorar, apoyar, orientar, en sí, ajustar el sistema escolar al alumnado de la forma más óptima posible. "La evaluación debe ser la base para combatir las causas de los malos resultados obtenidos y ello exige revisar el proceso, la disposición de recursos, el funcionamiento escolar, etcétera. De este modo es posible construir una **cultura de la evaluación**; es decir, una actitud vigilante de los resultados de las acciones propias y la asunción de la responsabilidad que corresponde a cada uno..." (Casanova, 1998, p.13)

La consecuencia de esto para la práctica educativa es el paso de una evaluación de resultados a un planteamiento pedagógico didáctico centrado en los procesos, en donde lo importante es conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre para poder detectar posibilidades y dificultades de cada estudiante para ayudarlo a alcanzar los objetivos pretendidos. Ante esta concepción se hace necesario incorporar la evaluación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su conjunto desde que comienzan, con una función formativa para poder irlos mejorando progresivamente para alcanzar los objetivos previstos.

El resultado del proceso de evaluación no busca la medición o acreditación del alumno sino ser un recurso más del docente que sirva para mejorar, apoyar, orientar y reforzar las prácticas pedagógicas dentro del aula para poder ajustar en forma permanente los contenidos y prácticas educativas. Se espera que la evaluación arroje

los datos que permitan revisar y evaluar el proceso educativo a partir de estimar los resultados de aprendizaje de los alumnos, es decir, si los contenidos de enseñanza, los ambientes de aprendizaje, las interacciones sociales dentro del aula, la organización del trabajo, están incidiendo en logros de aprendizaje de los alumnos.

De esta forma la evaluación es vista como información que guíe y supere la calidad de la práctica educativa, resuelva los problemas áulicos, y no enfocada a la descalificación de los alumnos o de las prácticas educativas. Se propone una evaluación con funcionalidad formativa, es decir, todo lo que facilite que los alumnos aprendan mejor y que los maestros enseñen mejor:

Dado que el docente o el centro escolar evalúan lo que consideran importante, es necesario que en cada centro escolar se defina qué se evaluará y cómo. Si lo que se pretende es evaluar el proceso educativo los resultados de la aplicación de una batería de pruebas serían muy limitantes, ya que se busca evaluar procesos y no solo resultados. Las técnicas planteadas por los métodos cualitativos permiten de forma continua apreciar los datos obtenidos con la práctica docente cotidiana por lo que pudieran ser más apropiados para estimar la enseñanza y el aprendizaje que se tiene en el aula. Como lo comenta Casanova (1998, p.18), *"...la evaluación cuantitativa, sumativa y numérica sirve para obtener y comparar una serie de datos finales, mientras que la evaluación cualitativa, etnográfica y descriptiva posee virtualidades evidentes para valorar procesos y mejorarlos, que es de lo que se trata cuando se trabaja en el salón de clase."*

Si lo preciso es evaluar procesos para, durante el proceso educativo ir tomando decisiones sobre determinadas dificultades que puedan debilita los resultados previstos, una evaluación exclusivamente cuantitativa o numérica no podrá dar cuenta de las fallas del proceso. Para esto la evaluación de carácter cualitativo-descriptivo es imprescindible para ir evaluando los procesos de aprendizaje en el aula. Así la evaluación cualitativa resulta complementaria a la cuantitativa, y habrá que utilizar una u otra en función de los datos que se precisen y la finalidad que se pretenda, y en ocasiones será necesario aplicar ambos para llegar a la toma de decisiones mas completa y adecuada a la situación.

Una idea central de estos planteamientos es la necesidad de evaluar la actividad educativa en su conjunto., en donde la evaluación requiera estar incorporada de modo sistemático al desarrollo del sistema educativo, a la vida de los centros y a los diversos programas.

Si la evaluación formativa pretende mejorar los procesos, resulta imprescindible detectar durante el camino los aspectos positivos y negativos que van surgiendo en la enseñanza y en el aprendizaje para afianzarlos o corregirlos, para lo que también será importante la evaluación externa del profesorado y la reflexión personal de éste sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto (de forma individual o colegiada) hasta qué punto se corresponde lo que el profesor hace con lo que se considera adecuado hacer.

Si bien es importante evaluar los procesos de aprendizaje, tanto o más lo es evaluar los procesos de enseñanza pues un fallo en estos últimos deriva directamente sobre los primeros, dado que un buen o mal rendimiento del alumnado no procede exclusivamente del trabajo mejor o peor del mismo sino que es consecuencia del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico del sistema educativo y del centro escolar. Y es ahí donde toma relevante importancia como parte medular del rendimiento escolar la evaluación del centro en particular y la evaluación de la práctica docente.

Evaluar la actividad educativa en el Centro Escolar implica evaluar los procesos de educación, cuyos protagonistas básicos son el profesor y los alumnos.

Por lo que respecta al alumno, la evaluación de los aprendizajes tiene un carácter continuo y formativo, su finalidad es orientar para un perfeccionamiento de los procesos y resultados. Se destaca la importancia de desarrollar capacidades y habilidades frente a simples conocimientos.

Dado lo peligroso de desarrollar un auto-concepto negativo en los alumnos a partir de valoraciones negativas sobre el aprendizaje, se requiere la utilización de criterios de carácter individual y no solo normativo para fomentar la realización de una evaluación con repercusiones positivas en la estimulación de auto concepto del alumno y su motivación para el aprendizaje. Es decir, que las

actividades y resultados del aprendizaje de cada alumno requerirán valorarse en función de sus capacidades, esfuerzos y logros anteriores, y no solo en relación con un nivel establecido con carácter general.

La práctica evaluadora concreta, desde esta visión, planea necesarias modificaciones a la concepción tradicional de evaluación, como son:

- el objeto de evaluación, referido no sólo la cantidad de contenidos conceptuales adquiridos por el alumno sino a la adquisición de aprendizajes diversos relacionados con aspectos procedimentales y actitudinales,
- se evalúan no únicamente aprendizajes del alumno sino también los procesos de enseñanza para el adecuado progreso del alumno,
- evaluación de la práctica docente como elemento primordial de estos procesos,
- evaluación interna del funcionamiento del centro educativo en particular para que avance en la coordinación y calidad educativa que ofrezca,
- evaluar la aplicación del proyecto curricular dentro de cada centro educativo,
- con un modelo evaluador principalmente formativo se amplían también los agentes evaluadores, ya no es solo el profesor el que evalúa al alumno, sino se implica al propio alumno en su evaluación, auto evaluación del profesor, evaluación por el conjunto del profesorado (equipo colegiado), e incluso a los integrantes de la comunidad educativa (padres de familia),
- se destaca la evaluación *formativa*, encaminada a mejorar los procesos y alcanzar así mejores resultados, y según en el momento en que se aplique podrá ser *inicial*, *procesual* o *final* (para detectar la situación de partida, valorar el desarrollo del proceso, y decidir los resultados conseguidos).

Pero la puesta en marcha de renovación de procesos de evaluación implica una importante tarea de asesoramiento y apoyo técnico a todos los agentes implicados en la evaluación, principalmente en profesores. Si se parte del

supuesto de que el propósito básico de la evaluación educativa es mejorar la calidad de la educación, se requiere que el docente, conociendo la propuesta educativa vigente (incluyendo los planteamientos sobre evaluación), diseñe estrategias y actividades de evaluación congruentes con los propósitos formativos definidos en su proyecto de trabajo.

7. EL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN REFLEXIVA DE LA ENSEÑANZA

*La educación tiene un solo propósito:
enseñar al hombre a vivir.
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)*

Ante una concepción más renovada de la evaluación educativa resulta evidente la necesidad de trabajar con profesores un programa de capacitación sobre las características, tipos y funciones de la evaluación, así como de asesoramiento y de elaboración de pruebas e instrumentos para su realización en todos los ámbitos del centro escolar. Es necesario motivar a todos los implicados en el proceso educativo para que desarrollen actitudes positivas hacia la autoevaluación del desempeño escolar, ya que tradicionalmente solo se evalúa al alumno, y la utilización de los resultados de la misma en el propio perfeccionamiento, lo que hace necesario contar con recursos y tiempos para poder llevar a cabo estas tareas.

Es preciso complementar los procedimientos e instrumentos de evaluación externa a nivel coordinaciones educativas con procedimientos correspondientes a la evaluación interna de cada centro escolar específico, para lo que es preciso que se progrese desde el proporcionar instrumentos, apoyo, asesoramiento desde fuera, a estimular en el profesorado y demás agentes educativos la capacidad para la elaboración de sus propios medios, la delimitación de áreas y la identificación de criterios para la evaluación.

Si se considera al profesor como un profesional responsable y autónomo, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y funciones del proceso didáctico, urge plantear la conveniencia de estimular en él ya desde el periodo de formación inicial o en los docentes en servicio la capacidad de evaluación con programas de actualización y asesoramiento.

Siguiendo con estos planteamientos, a continuación se expondrán 3 propuestas posibles a trabajar con docentes esta concepción renovada de evaluación educativa (Rosales, 1990; Casanova, 1998; De Bono, 1987, 1997) a base de trabajar habilidades de pensamiento, en particular, la

capacidad de reflexión sobre la enseñanza y la evaluación como una forma posible de concientización del trabajo docente y de rescate de la experiencia en la cotidianidad del aula.

A) EVALUACIÓN COMO REFLEXIÓN (ROSALES, 1990)

"Lejos de pensar que la capacidad de evaluación pudiera lograrse mediante el conocimiento y puesta en práctica de técnicas específicas, consideramos que se produce de manera implícita a través de la estimulación del desarrollo en el profesor de una capacidad general de razonamiento reflexivo sobre la enseñanza". (Rosales, 1990, p.132)

Rosales (1990, p.14) conceptualiza a la evaluación como **reflexión sobre la enseñanza**, y plantea que para tener profesores que evalúen eficazmente se requiere desarrollar en ellos esa capacidad de reflexión, *"se conceptualiza la evaluación como una función característica del profesor que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza"*.

En este enfoque se implica en la evaluación el conocimiento de las características de los procesos y no solo de los resultados, evaluando, además de conocimientos, habilidades y actitudes, la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales. La calidad y características de la evaluación que el docente realiza van a depender de la naturaleza de sus conocimientos y de su capacidad para combinarlos con la actividad práctica, donde la función central de la evaluación consiste en la vinculación de la teoría con la realidad o de la realidad con la teoría con un soporte de actividad de reflexión sobre la enseñanza que lleve a la toma de decisiones en el perfeccionamiento de ésta, lo que implica el logro del desarrollo en el profesorado de la capacidad de evaluación.

Si bien para lograr esta capacidad se requiere de conocimiento y puesta en práctica de técnicas específicas, se puede producir de manera implícita a través de la estimulación del desarrollo en el profesor de capacidad de razonamiento reflexivo sobre la enseñanza. Para esto el autor cita 2 modelos: el modelo de Shulman (1987) y el modelo de Kolb (descrito por Fitzgibbon, 1987).

Modelo de Shulman: se muestra partidario de la teoría de Fenstermacher, según el cual, el razonamiento parte de una serie de principios y creencias sobre la educación que pueden ser de distinta naturaleza. En su modelo de razonamiento el punto de partida está representado por principios teóricos, el contacto con la realidad es posterior y a partir de la evaluación, de la reflexión crítica, se produce un nuevo enriquecimiento de la primera comprensión. Para este autor, a lo largo de la tarea docente el proceso de razonamiento sigue 6 fases:

1. Comprensión: Es la fase inicial, en que el profesor presenta una primera asimilación de los contenidos a enseñar juntamente con las técnicas destinadas a hacerlo.
2. Transformación: El profesor realiza la selección y estructuración de contenidos y la adaptación a las características del alumno o alumnos.
3. Instrucción: Se manifiesta la enseñanza de forma observable a través de actividades como organizar, dirigir la clase, explicar, demostrar, motivar.
4. Evaluación: Es un componente del razonamiento que se desarrolla de forma simultánea o posterior al mismo proceso de enseñanza, se proyecta no solo sobre los aprendizajes, sino también sobre la enseñanza y el propio profesor.
5. Reflexión: "El conjunto de procesos a través de los cuales un profesional aprende de la experiencia." Recoge datos, los contrasta solo o en colaboración, con ayuda de grabaciones o sin ellas, los relaciona con determinados principios.
6. Nueva comprensión: Como resultado de los datos recogidos, de la reflexión sobre ellos, el profesor puede llegar a una nueva comprensión, más completa, de la enseñanza que la que poseía en el momento inicial.

Modelo de Kolb: Se presenta un proceso de razonamiento de sentido contrario, pero complementario respecto al propuesto por Shulman. El aprendizaje consiste en un proceso por el cual se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia, situada ésta como punto

de partida en el proceso de razonar. El aprendizaje tiene lugar a través de 2 dimensiones de actividad denominadas asimilación y transformación. La asimilación se desarrolla entre los extremos de lo abstracto y lo concreto. La transformación tiene lugar entre los extremos de la actividad y la reflexión.

1. Se produce una experiencia concreta.
2. Se realiza una tarea de observación y reflexión sobre dicha experiencia.
3. La reflexión sobre la experiencia se examina, analiza, contrasta a la luz de teorías actuales y a partir de este análisis se produce la integración del conocimiento surgido de la experiencia.
4. Dicho conocimiento da lugar al diseño de una nueva experiencia concreta, y de este modo se repite el proceso.

En los dos modelos la actividad reflexiva se opone a la actividad rutinaria. Mientras que esta última se puede asociar a la aceptación y seguimiento acrítico de modelos, teorías, formas de pensar y actuar, la actividad reflexiva implica, por el contrario, un análisis del conocimiento y la experiencia a la luz de determinados principios o a través de la consideración de sus causas o de sus consecuencias.

Ambos autores (Shulman y Kolb, en: Rosales, 1990, p. 146) consideran que los seminarios pueden constituir un instrumento muy apropiado para desarrollar en el docente la capacidad de reflexión e investigación, destacando como actividades de valor formativo:

- a) Utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes.
- b) Realización de actividades de observación y práctica docente en un contexto caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento.
- c) Estimulación de la capacidad investigadora a través de actividades como la observación, el análisis curricular, la investigación activa, los estudios etnográficos.

- d) Desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales en un clima de aportaciones mutuas.

Los autores coinciden en la necesidad de utilizar un cuerpo actualizado de conocimientos que actúen como analizadores de la realidad experienciada por el docente, esto sirve para elevar la altura del discurso que se va a producir, buscándose incidir en problemáticas de carácter general frente a las de tipo anecdótico.

Stones (1987, en: Rosales, 1990) al trabajar en el seminario sobre conocimientos pedagógicos fundamentales se propicia una interacción comunicativa doble entre supervisor y profesor en la búsqueda de soluciones a las cuestiones más que una relación unidireccional, y se estimula la capacidad de autocontrol y autoevaluación en el profesor.

Zeichner(1987, en: Rosales, 1990) toma como punto de partida el supuesto de que la práctica directa en sí no presenta grandes beneficios si no va acompañada de una tarea de reflexión, de análisis crítico de sus características. En los seminarios se intenta proceder a un análisis completo del hecho educativo, para lo que se toman en consideración además del proceso interactivo profesor/alumno, las características del contexto en que tiene lugar, los antecedentes históricos tanto a nivel personal como institucional y la influencia de los procesos mentales implícitos en la conducta del profesor y el alumno. Si bien el punto de partida para las actividades de análisis son las experiencias concretas vividas por el profesor en el aula, se procurará de inmediato una documentación adecuada por principios teóricos y paradigmas para la interpretación de la actuación del profesor y de la enseñanza en general.

Se manifiesta una especial preocupación por desarrollar en el profesor la capacidad de autoanálisis, procurando que sea consciente de su propio proceso de formación y de las características de las estructuras que lo conforman. Se pretende que el profesor sea capaz de examinar sus procesos mentales y las actitudes que adopta, y cómo éstas evolucionan a lo largo de la práctica.

Hubert (1987, en: Rosales, 1990) presenta la necesidad de desarrollar en el profesor la capacidad para aprender a partir de sus propias experiencias. Esto supone, a través

del trabajo en los seminarios, hacerle sensible ante los resultados y naturaleza de su propia actuación, así como de otras actuaciones alternativas, estimular la capacidad de análisis de las mismas y su apertura a la realización de prácticas innovadoras, capaces de superar ciertas rutinas profesionales.

B) EVALUAR LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA REFLEXION/ACTUACIÓN PERSONAL (CASANOVA, 1998)

Casanova (1998, p.216) plantea que en la línea de la investigación en la acción (Elliott, J. 1990, 1993) se puede lograr la mejora del proceso de enseñanza a través de la reflexión de cada profesor acerca de los ámbitos en que realiza su función docente, de una forma rigurosa y sistemática para que dicha reflexión tenga repercusiones válidas en la práctica diaria del aula. Esta reflexión de la práctica requiere apoyarse en información teórica a través de lecturas, cursos, conferencias, congresos, seminarios, que se pongan en práctica en el aula para contrastarla, desarrollarla y ajustarla a las necesidades áulicas.

Esta reflexión, implica una autoevaluación crítica del docente hacia la enseñanza en los distintos ámbitos de su actuación, esto es:

- autoevaluación del proceso de enseñanza
- autoevaluación de la planificación del proceso de enseñanza
- autoevaluación de la actuación en el aula
- autoevaluación de las relaciones en el centro educativo
- autoevaluación de otros aspectos de la realidad docente

y ya en cada particular centro escolar se definirán los indicadores de cada ámbito dependiendo de su realidad.

Siguiendo este enfoque, la actuación del docente en el aula al **iniciar un ciclo escolar** partirá de incorporar el modelo de evaluación propuesto y definido por el centro escolar y que requerirá ir acorde a un proyecto educativo y un proyecto curricular coherente con el primero, iniciando su trabajo sobre la reflexión de indicadores tales como:

¿Para qué se va a evaluar?, ¿qué aprendizajes interesa evaluar principalmente?, ¿cuáles pueden comenzar a evaluarse, aunque solo sea inicialmente?, ¿cómo se pueden evaluar?, ¿qué actividades hay que desarrollar para que sea posible esa evaluación?, ¿qué trabajos escritos son necesarios para hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje?, ¿cuáles son necesarios para comprobar los aprendizajes adquiridos finalmente?, ¿qué técnicas se utilizaran en la obtención de datos?, ¿qué instrumentos resultaran más eficaces?, ¿están ya elaborados o es necesario hacerlos en su totalidad?, ¿pueden servir algunos introduciendo los matices oportunos?, ¿se realizará alguna prueba final?, ¿de qué tipo?, ¿qué precauciones se tomarán para evitar sesgos en la evaluación?, ¿autoevaluarán los alumnos sus trabajos?, ¿se coevaluará la actividad desarrollada en el aula?, ¿cuántos profesores intervendrán en la evaluación final?, ¿qué información es importante dar a conocer a los alumnos acerca de sus propios aprendizajes?, ¿y la práctica docente?

Para esto, en el proyecto de trabajo de plantel de inicio de ciclo deberá quedar establecido:

1. modelos de evaluación adoptado (paradigma, método, funcionalidad, y tipos de evaluación adecuados para el modelo),
2. metodología para la evaluación de aprendizajes (técnicas a utilizar en el proceso e instrumentos que se aplicarán), tipos de evaluación (inicial, procesual, final, criterial, idiográfica; autoevaluación, coevaluación),
3. metodología para la evaluación de los procesos de enseñanza,
4. modelo de informe que se entregará al alumnado y/o a las familias,
5. criterios establecidos para la promoción de los alumnos al ciclo o etapa siguiente.

Casanova (1998, p. 253) plantea que si bien en algunos centros escolares se está haciendo un esfuerzo por incorporar de forma permanente la evaluación, para que el

profesorado de él salto hacia una evaluación más cualitativa falta la sistematización de los datos que reúne para que se sienta seguro al emitir una valoración basándose en ellos y no solo en un examen puntual.

C) PENSAMIENTO CREATIVO Y EVALUACIÓN (DE BONO, 1997)

Pensar es una técnica operativa mediante la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia con una intencionalidad. Consiste en un esfuerzo eficaz del procesamiento de la información, en un contexto socioeconómico y cultural determinado, para afrontar la realidad, tomar decisiones y resolver problemas. Implica habilidad operativa, inteligencia y experiencia.

Aquí se parte de considerar el desarrollo del pensamiento como una precondition para elevar la calidad de vida. Se concibe a las Habilidades de Pensamiento como el uso eficaz del procesamiento de la información, en un contexto socioeconómico cultural, manejo de estructuras cognitivas para afrontar la realidad y toma de decisiones. Y lo mas interesante de esto es que el pensar se puede aprender. ¿Cómo? Por medio de entrenamiento y disciplina.

A través de la percepción miramos las cosas, y es con el pensamiento que procesamos esa percepción, de ahí la importancia de cómo miramos las cosas, pues de esto va a depender nuestra actuación, por eso nuestro pensamiento está condicionado a nuestra particular forma de percibir el mundo. Por medio de redes nerviosas interconectadas organizamos la información venida del exterior en esquemas. Pero una vez que tenemos procesados estos esquemas el pensamiento parecer irse haciendo innecesario pues una vez que nuestra información es percibida es más cómodo desplazarla hacia esquemas ya establecidos de antemano que esforzar la mente a abrir nuevos horizontes o vías de solución alternas, de ahí que el pensamiento tendenciosamente se vaya haciendo pasivo.

Disminuye el esfuerzo por pensar a la par que disminuyen nuestras opciones de pensamiento creativo y flexible. Así el objeto común del pensamiento suele ser la búsqueda de esquemas familiares para después dejar de pensar. Por ello nuestra capacidad de pensar y actuar suele depender del repertorio de esquemas que almacenamos en la mente.

APRENDER A PENSAR...¿PARA QUÉ?

Aprender a pensar implica hacer un gran esfuerzo para desarrollar el pensamiento proyectivo, constructivo y creativo. Y dado que finalmente todo pensamiento es emocional, el objetivo último de aprender a pensar es estructurar una visión personal del mundo para finalmente poder aplicar las emociones de manera fructífera. Siguiendo éste enfoque, cuando percibimos que estamos actuando por impulso durante la fases de interpretación de la situación tendríamos que esforzarnos por incluir más pensamiento... *"...tenemos que volver fáciles las decisiones difíciles, en última instancia, todas las decisiones deben ser emocionales, pero cuanto más claro tengamos el panorama, más adecuada será la aplicación de las emociones..."*. (De Bono, 1997, p.134)

Dejar de pensar, o pensar exclusivamente moviéndonos en el rango de repertorio de esquemas familiares limita el pensamiento creativo, flexible, analítico y reflexivo. Bajo estas limitantes toda posibilidad de cambio o alternativas para resolver asertivamente los problemas cotidianos se coartan dejando paso a conductas conformistas, mediocres y prejuiciadas. Por esto se hace necesario romper estos esquemas o aprender a moverse conscientemente entre ellos a manera de lograr una actitud y toma de decisiones autónomas, reflexivas y propositivas, un pensamiento auténtico pero soportado en la autorreflexión, conocimiento y disciplina.

Con este propósito se propone el desarrollo del pensamiento lateral, entendido éste como la "capacidad de mirar las cosas de diferentes maneras", es decir, capacidad para salir de esquemas preestablecidos para llegar a la autoconstrucción de otros mejores. De esta forma, la capacidad de pensar puede ser definida como la capacidad del pensamiento para moverse a través de esquemas o salir de éstos a través del cambio, es decir, aprender las reglas del juego para aprender a movernos con ellas o más allá de ellas de forma tolerante, a la vez que crítica, flexible y propositiva. *"El pensamiento lateral es una actitud mental y también una cantidad de métodos definidos. La actitud mental implica la disponibilidad para tratar de mirar las cosas de diferentes maneras. Implica una apreciación de que cualquier modo de mirar las cosas es solo uno de entre muchos. Implica una comprensión de cómo usa la mente los*

esquemas y la necesidad de escapar de un esquema establecido para poder pasar a otro mejor". (de Bono, 1997, p. 63)

¿QUÉ PAPEL JUEGA EN ESTO LA INFORMACIÓN?

Dado que pensar implica pasar de un estado de conocimiento a otro superior, cuanto más experiencia y más información tengamos mejor podrá ser nuestro pensamiento y por consecuencia nuestro actuar. La información no sustituye al pensamiento pero si lo enriquece y flexibiliza. El pensamiento permitirá de forma asertiva conseguir, seleccionar y controlar la información con propósito reflexivo para enriquecer su acción, planificación y diseño de alternativas.

¿QUÉ ES UN PENSADOR EFICAZ?

Un pensador eficaz es aquella persona que tiene confianza en lo que piensa, controla su pensamiento y lo utiliza deliberadamente y a voluntad en una dirección definida, tiene definición de objetivos con una visión clara y amplia de la situación, es confiado, decidido y humilde, es tolerante con puntos de vista diferentes al propio, actúa con eficacia de forma progresiva, con pensamiento sólido y práctico, disfruta el pensar, de ahí que prefiera la sabiduría a la inteligencia. Es autorreflexivo, autocrítico y con autocontrol. Es disciplinado, trata al pensamiento como una habilidad susceptible de practicar y perfeccionar, es objetivo, escucha y aprende de los demás, es constructivo, aprende de la experiencia, considera la ejercitación del pensamiento como una posibilidad de acrecentar la comprensión y definición de líneas de acción.

- El pensador eficaz es aquel que tiene una visión amplia, práctica y orientada a la acción, aquel que diseña líneas de acción sobre una planificación deliberada, flexible y centrada en metas definidas.
- El pensador eficaz es aquel capaz de detenerse en el camino para observarse a sí mismo en acción.

- El pensador eficaz es tolerante con el tipo de pensamiento utilizado por otros.
- El pensador eficaz sabe apreciar claramente el pensamiento como una técnica y tiene una imagen de sí mismo como "pensador".

PROGRAMA CORT DE PENSAMIENTO

(Fundación para la Investigación Cognoscitiva)

La metodología del programa consiste en un conjunto de técnicas o herramientas para enseñar a pensar. Estas técnicas, con duración de 2 a 4 minutos, se consideran aplicables a personas de diferentes edades, capacidad y cultura. Durante el desarrollo inicial del programa la atención se centra en la aplicación de la herramienta misma y no en el contenido del tema o situación abordada ya que el fin primordial es que el individuo operativice las técnicas y logre lucidez para comprender qué ocurre cuando piensa; se espera que con la práctica y dominio en estas técnicas posteriormente pueda generalizar su aplicación a situaciones de su vida cotidiana con eficacia.

Las técnicas pueden resultar una útil herramienta usada sistemática y deliberadamente para generar nuevas ideas. Para esto se requiere disciplina y gran esfuerzo para trabajarlas de forma planificada, intencionada y sistemáticamente. Se consideran útiles para abordar el problema de la evaluación, ya que éste, como otros problemas educativos, suele ser abordado con un pensamiento lógico, muy lineal y enviciado en trabas burocráticas. Se parte de considerar la posibilidad de que, a la par de un análisis lógico, reflexivo y analítico para abordar el problema, se podría trabajar con otra vía de pensamiento que es la creativa, para buscar respuestas innovadoras al problema. Algunas de las técnicas que integran el programa se aplicaron en el trabajo observacional de esta investigación (Capítulo 2).

¿POR QUÉ SE CONSIDERÓ RELEVANTE EN ESTA INVESTIGACIÓN LA APLICACIÓN DE ESTAS TÉCNICAS DE ENSEÑAR A PENSAR?

Las técnicas propuestas por De Bono(1987) en el Programa C.O.R.T. (Programa de Enseñar a Pensar) pueden ser aplicadas como un recurso auxiliar para propiciar en docentes pensar y reflexionar sobre la Evaluación que se realiza en los planteles educativos.

- LA TÉCNICA PNI (Puntos Positivos o a favor, Puntos Negativos o en contra y, Puntos de interés o Interesantes): Se define como una herramienta orientadora de la atención que sirve para explorar un tema o situación antes de tomar una decisión o postura. Trata de combatir una de las más comunes faltas de las trampas de la inteligencia, consiste en apoyar una opinión ya formada, de forma superficial, por prejuicio o por tradición. Con la puesta en marcha de esta técnica se pretende dirigir deliberadamente la atención a la exploración, análisis y reflexión de los positivo, negativo e interesante de una situación o sugerencia para tomar decisiones objetivas. De forma particular en el abordaje de la Evaluación se considera esta técnica como un elemento valioso para profundizar con las docentes en el análisis del tema ya que tendenciosamente suele predominar un rechazo a la postura institucional (S.E.P.) pero dejándose llevar más por inconformidad y prejuicio hacia la autoridad que por el análisis exploratorio de la situación. Esta forma negativa de aplicar el pensamiento suele limitar la posibilidad de alternativas o propuestas en las docentes y el análisis para afrontar los problemas de enseñanza - aprendizaje con una postura de crítica reflexiva de la problemática educativa, evasión de su responsabilidad en tanto profesionista participe del proceso educativo, y por ende de sus resultados. Aparejado a esto suele predominar una incapacidad para tomar la iniciativa de alternativas, afrontar decisiones y ser un agente de cambio en el aula.
- LA TÉCNICA APE (Alternativas, Posibilidades y Elecciones): Consiste en una búsqueda deliberada de alternativas para enriquecer la capacidad de pensar. Resulta útil como complemento y profundización del tema de discusión y análisis provocados antes con la técnica PNI. La riqueza de la técnica **APE** radica en el esfuerzo mental creativo para encontrar una amplia diversidad de

alternativas a un problema dado, permite mirar el problema con mayor amplitud y por tanto con una amplia gama de soluciones. El trabajo con esta técnica se espera propicie en docentes la toma de decisiones a corto y mediano plazo dentro del aula para afrontar los problemas que conciernen a la Evaluación.

La revisión de estas propuestas aporta a la práctica educativa marcos conceptuales para trabajar con docentes estrategias de cambio que enriquezcan la forma tradicional de evaluar, sobre la base de una actitud de mayor reflexión, flexibilidad y concientización tanto para evaluar al alumno como para autoevaluar su práctica profesional.

Esta actitud de responsabilidad ante el acto educativo, aunada a una apropiada actualización teórica metodológica, posibilita una alternativa para propiciar el perfeccionamiento en la calidad de la evaluación en los centros escolares.

8. LA EVALUACIÓN EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

*Si Dios crea el talento,
el trabajo lo convierte en genio.
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)*

El Programa de Educación Preescolar se basa en los principios inscritos en el marco del Artículo Tercero Constitucional y en los fines señalados en el Artículo Séptimo de la Ley General de Educación. En el Programa se contienen los propósitos que pretende se alcancen en los niños al concluir la educación preescolar, son el resultado que se obtiene en uno, dos o tres años de educación preescolar, según el tiempo que el niño permanezca en este nivel educativo antes de los seis años de edad.

En los objetivos del programa se contienen las competencias que los niños han de adquirir para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, establezcan relaciones con el mundo social y natural en un ámbito cada vez más amplio, basadas en el respeto y la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje, como el medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.

Aquí se destacan como prioridades de la educación preescolar en el Distrito Federal que:

- Toda la población infantil de 4 y 5 años de edad asista al jardín de niños y disminuyan significativamente los índices de ausentismo y deserción.
- Todos los niños y las niñas dispongan de un proceso educativo organizado, sistemático y con propósitos educativos definidos, que les permitan acceder con mayores posibilidades de éxito a la educación primaria.
- El trabajo en el aula favorezca la participación y la expresión de la población infantil para que, al concluir la educación preescolar, sea capaz de expresarse oralmente, con un vocabulario amplio, respetando las reglas gramaticales y con una articulación clara.

- La expresión gráfica de los niños y las niñas sea figurativa, representando objetos conocidos con detalles, diversidad de trazos, colores y mostrar habilidad para emplear el espacio gráfico.
- Las niñas y los niños sean capaces de descubrir los objetos por sus características: tamaño, forma, peso, cantidad, textura, color y utilidad, así como emplear los objetos e instrumentos de uso cotidiano con destreza. Es importante, además, que sean capaces de resolver problemas sencillos de cuantificación con objetos: agregar, restar, distribuir.
- Sean capaces de valorar el trabajo individual y colectivo, trabajar en pequeños grupos y establecer metas comunes, respetando normas y acuerdos para el trabajo y el juego y convivir sin actitudes segregadoras; practicar hábitos de cortesía, autocuidado y de aseo del espacio, mobiliario y materiales.
- Identifiquen las diversas manifestaciones artísticas, respeten el patrimonio cultural que conocen y cuiden el ambiente.
- Conozcan el significado de los símbolos patrios y participen con respeto en las ceremonias cívicas.

El aprendizaje en el jardín de niños se produce por la mediación de la educadora. No obstante, se reconoce que los niños poseen competencias adquiridas como producto de sus experiencias previas, pero será la intervención pedagógica de la docente quien favorezca estos aprendizajes con una organización intencionada de actividades.

En este contexto, la evaluación es entendida como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa. Es un proceso por cuanto se realiza en forma permanente con el objeto de conocer no sólo los logros parciales o finales, sino obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas, cuáles fueron los logros y cuáles los principales obstáculos. (S.E.P., 1999)

La evaluación tiene carácter cualitativo porque no está centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino una descripción e interpretación que permiten captar la singularidad de las situaciones concretas, y es integral porque considera al niño como una totalidad y porque permite obtener información sobre el desarrollo del programa atendiendo a la acción del docente, su planeación y desarrollo del trabajo escolar, sus relaciones con los niños, padres y comunidad, así como el valor y uso de los recursos didácticos.

El objetivo de la evaluación se da en dos niveles, uno, en torno a la práctica pedagógica, y otro, la evaluación del rendimiento escolar:

- 1) Se evalúa para retroalimentar la planeación y la operación del programa, para rectificar acciones, proponer modificaciones, analizar las formas de relación docente-alumno, docente-grupo. No se evalúa para calificar, sino para obtener una amplia gama de datos sobre la marcha del proceso que dé paso a la intervención de los mismo y a propuestas futuras.
- 2) Se evalúa para conocer los logros, dificultades, áreas de interés, etc., los cuales debidamente analizados permitirán implementar las acciones necesarias.

En términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones, en preescolar la evaluación se centra básicamente en aplicación de técnicas informales, mismas que se caracterizan porque el profesor no las presenta a sus alumnos como actos evaluativos, y por tanto ellos no sienten estar siendo evaluados. Estas técnicas son básicamente dos:

- observación, incidental y/o intencional de las actividades realizadas por los alumnos, y
- exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

La observación constituye la principal técnica para evaluar al alumno en el jardín de niños. Dependerá de la iniciativa de cada docente para enriquecer la evaluación

con cuestionamientos a los niños y niñas de su grupo, así como diseño y aplicación de entrevistas a padres y madres de

familia en los tiempos en que lo considere pertinente. Se sensibiliza a docentes para llevar a cabo estas entrevistas y reuniones de trabajo y evaluación con los padres y madres de familia, pero hay flexibilidad para realizarse de acuerdo al criterio personal de cada docente, además de que a nivel administrativo no existen inventarios ni formas de registro predefinidas para estas entrevistas.

Estas observaciones se deberán realizar en la forma más natural posible. El docente al final de la jornada de trabajo tomará notas sobre los aspectos más relevantes del día, por lo que se refiere al grupo total y de algunos niños en particular según las circunstancias. Éstas pueden llevarse a cabo en diferentes situaciones (juegos libres, actividades de rutina), y pueden complementarse a través del análisis de los trabajos realizados por los niños (dibujos, pinturas, trabajos de modelado y representaciones gráficas, etc.). También pueden recabarse datos con los padres de familia, promoviendo reuniones con ellos a fin de que externen sus expectativas y opiniones sobre el jardín de niños, sugerencias y aportaciones.

Otro recurso de apoyo para la evaluación que la docente realiza lo constituye un listado de Indicadores de Ambiente de Aprendizaje, ANEXO I (S. E. P., 1999), que sirven para diseñar y evaluar el ambiente de aprendizaje, consistiendo éste en prever, organizar y evaluar las condiciones que faciliten que los niños aprendan.

El Ambiente de Aprendizaje está conformado por tres elementos: tareas definidas, comunicación y condiciones físicas, los cuales son interdependientes. Cada uno de estos tres elementos cuenta con indicadores que la docente puede consultar para evaluar su intervención docente.

En el espacio de **Tareas Definidas** se evalúan las actividades de enseñanza- aprendizaje que posibilitan la interacción física y mental con el entorno. En el espacio de **Comunicación** se evalúa el tipo de relaciones que la docente establece con los alumnos y que ellos establecen entre sí y que favorece u obstaculiza el aprendizaje, y en **Condiciones Físicas** se evalúan las instalaciones en general: espacios didácticos, mobiliario, equipo, materiales.

En el Programa se concibe a la planeación y la evaluación como procesos interdependientes: la planeación parte de una evaluación, la evaluación sirve para planear, en donde planear consiste en la toma anticipada de decisiones

que conduzcan al logro de propósitos deseados, y evaluar como la acción de valorar la realidad comparada con lo deseado, para identificar la distancia existente entre ambos, lo real y lo deseado.

Los momentos en que se lleva a cabo este proceso de planeación-evaluación en el jardín de niños son tres: Evaluación inicial, evaluación intermedia y evaluación final, a fin de que cada docente y el personal del plantel en conjunto lleven a cabo la planeación y organización del servicio educativo a nivel de cada grupo en particular (Proyecto Anual de Trabajo de la Docente) y a nivel de Jardín de Niños (Proyecto Anual de Jardín de Niños). Esta planeación es el instrumento en el cual se definen los logros que los alumnos alcanzaran, preveen las tareas y los recursos que pondrán a su disposición y ordenan en el tiempo sus actividades.

El Proyecto Anual de Trabajo es el eje del trabajo técnico-pedagógico del trabajo docente, define los propósitos y acciones que orientaran la intervención pedagógica durante el ciclo escolar. Se define, estructura y organiza a partir de la Evaluación Diagnóstica que la docente realiza durante los primeros 20 días de trabajo con su grupo. Este documento contiene los avances en la adquisición de competencias que sabe que los niños y las niñas preescolares pueden alcanzar en el transcurso del ciclo escolar, se caracteriza por ser flexible, dinámico y de consulta permanente, de ahí que pueda, sobre la marcha, irse redefiniendo y reajustando a los intereses y demandas que presente cada grupo en particular.

TIPOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS:

En el Programa de Educación Preescolar se manejan básicamente tres tipos de evaluación. Éstos se distinguen por el momento en que son introducidos en el ciclo escolar:

1. Evaluación Inicial o Diagnóstica.
2. Evaluación Continua o Formativa.
3. Evaluación Sumativa (evaluación intermedia y evaluación final del grupo).

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

El propósito de esta evaluación es conocer el punto de partida de la tarea educativa. Busca reconocer las habilidades y aptitudes que poseen los niños a través de observar lo que conocen y lo que practican sin ayuda. Esto permite identificar la distancia entre lo que saben y lo que se espera adquieran al finalizar el ciclo escolar.

El diagnóstico responde a los siguientes cuestionamientos: ¿ Qué es? Es un proceso de evaluación inicial que permite dar cuenta del nivel de desarrollo con que cuenta el preescolar al inicio del ciclo escolar. ¿Qué elementos contiene? Contiene los indicadores que dan cuenta del desarrollo del niño en ese momento, contiene información sobre las competencias que el niño posee en cuanto a las áreas de su desarrollo. ¿ A quién o quienes? Al niño pero en referencia al contexto en que se desenvuelve. ¿ Cómo se hace? Se parte de qué propósitos se pretende alcanzar, se definen indicadores a evaluar, se diseñan estrategias didácticas que permitan observar estos indicadores. ¿ Para que sirve? Para formar un perfil individual y una caracterización del grupo.

La educadora define indicadores que le permitan observar a los niños y niñas del grupo durante los primeros 20 días del ciclo escolar, de acuerdo con su edad y con base en los propósitos de la educación preescolar. Planea estrategias didácticas a fin de que los niños y las niñas, en acción individual y colectiva, manifiesten las competencias que se desea diagnosticar, de acuerdo con los indicadores definidos.

Registra las observaciones sobre el comportamiento del grupo en su conjunto al terminar cada mañana de trabajo, considerando:

- a) La adaptación de los niños y las niñas al grupo,
- b) la participación colectiva,
- c) la calidad de su intervención,
- d) la organización de las actividades,
- e) el empleo de materiales,
- f) la comprensión del lenguaje oral,
- g) el resultado de la observación de los indicadores seleccionados.

Durante los primeros 20 días del ciclo escolar la docente observa y registra los conocimientos y prácticas que los niños muestran dominar en las distintas actividades cotidianas como el saludo, despedida, prácticas de aseo, actividades de cantos, ritmos y juegos y educación física. Cada docente diseñará de forma libre actividades específicas con el grupo que le permitan observar otros comportamientos que desea diagnosticar, y con el apoyo de estos registros diarios podrá priorizar los propósitos educativos y planear los compromisos que orienten su intervención pedagógica durante el ciclo escolar. Cabe mencionar que la forma de registro de cada docente es definida por la docente misma. Si se da el caso de que algunos alumnos cursaron el ciclo escolar anterior, las observaciones que tenga registrada la docente del ciclo anterior también servirán de apoyo para esta evaluación.

La evaluación diagnóstica dará la pauta para planear la intervención pedagógica durante el ciclo escolar, es el soporte de la planeación anual en tanto delimita el punto de partida y define los aprendizajes que se alcanzarán progresivamente.

Una parte importante de este diagnóstico es conocer los elementos del entorno sociocultural que incide en lo que los niños saben y hacen, y esta información se adquiere a través de una entrevista individual con uno o ambos padres del alumno a inicio del ciclo escolar utilizando como apoyo una Guía para la Atención integral de la Salud del Preescolar. (S.E.P. 1999)

Esta guía es proporcionada por la Secretaría de Educación Pública y está elaborada con el propósito de apoyar al personal docente de educación preescolar en la obtención de información que le permita detectar y dar seguimiento al estado de salud de los niños y las niñas que integran su grupo. Se pretende que durante los primeros 20 días hábiles del ciclo escolar, a la par que las docentes van llevando a cabo el diagnóstico de su grupo, se entrevisten con los padres y madres de familia en forma individual a fin de acercarse al contexto socio-cultural de los niños y niñas, y con el pretexto de recopilar la información que solicita esta guía sobre el estado de salud de los preescolares, aprovechar la entrevista para acercarse a los padres y conocer la dinámica familiar del alumno.

Desafortunadamente, dada la falta de tiempos y lo numeroso de los grupos esta entrevista se reduce, en muchos casos, a entrevistar a los padres exclusivamente acerca de los reactivos que la Guía contempla para cumplir con el llenado de un documento administrativo, dándose incluso el caso de educadoras que envían a casa del alumno, como tarea, el llenado de esta Guía, argumentando la falta de tiempo para entrevistar a los padres uno a uno.

La Guía consta de 6 apartados: 1) Identificación del Jardín de Niños(espacio para datos administrativos del plantel), 2) Datos Personales (nombre de los padres, edades, nivel de escolaridad), 3) Antecedentes (datos sobre el parto y nacimiento del niño, edad a que empezó a caminar, a hablar, a controlar esfínteres, enfermedades padecidas, etc.), 4) Características de la Vivienda y de la Comunidad (tipo de vivienda, espacios físicos con que cuenta, servicios, etc.), 5) Primera Revisión de Salud en el Jardín de Niños (estado de salud del niño, peso, talla, nivel de nutrición, etc. , Y 6) Seguimiento del Estado de Salud (que se irá llenando durante el ciclo escolar con revisiones hechas por médicos del Sector Salud al interior del mismo plantel. (ANEXO II)

El análisis de la información contenida en esta Guía, posibilita a la docente para:

- detectar y canalizar oportunamente a los alumnos y alumnas que pueden presentar problemas de salud,
- definir estrategias didácticas con su grupo, encaminadas a fomentar la adquisición de hábitos de higiene, alimentación y autocuidado, y
- orientar a los padres y madres de familia sobre el mejoramiento y la conservación de la salud que redunden en beneficio de la población preescolar.

EVALUACIÓN CONTINUA O FORMATIVA

Se realiza con la finalidad de reconocer los aprendizajes logrados después de un periodo de intervención pedagógica. Esta evaluación sustentará la planeación de estrategias para lograr nuevos aprendizajes y con ello avanzar hacia la consolidación de lo propuesto para el ciclo escolar. Permite valorar la eficacia del ambiente de aprendizaje diseñado. La docente evalúa semanalmente para

valorar los resultados de aprendizaje y formación de los alumnos y la eficacia de la intervención pedagógica, esta evaluación sustenta la planeación de la semana siguiente ya que permite tomar decisiones sobre qué conocimientos y prácticas trabajar así como acerca de la forma de organizar los elementos del ambiente de aprendizaje. Cabe indicar que se carece de formatos de registro para las evaluaciones por lo que ésta se realiza en forma de narrativa y de acuerdo a los criterios de la docente.

AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENTE.

Se pretende que la docente, al final de cada jornada de trabajo, realice un momento de análisis, reflexión y crítica sobre la calidad de su intervención docente, mismo aspecto que integrará a la evaluación que realice de sus alumnos.

EVALUACIÓN INTERMEDIA

La evaluación y ajuste del Proyecto Anual de Trabajo es producto de la reflexión colectiva del personal docente y directivo acerca de los resultados obtenidos en la adquisición de conductas deseables en los niños y las niñas del plantel.

A la mitad del ciclo escolar se reflexiona sobre los logros de los alumnos con el apoyo de las evaluaciones semanales de la docente. Se lleva a cabo al finalizar el mes de enero, con el propósito de evaluar los avances obtenidos por la población infantil, retomando las evaluaciones semanales registradas por las docente, además de solicitar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, particularmente a partir de los compromisos establecidos en reuniones con los padres y madres. En este momento se renuevan o establecen nuevos compromisos que permitan a los niños y niñas alcanzar los propósitos educativos al término del ciclo escolar.

A nivel del Proyecto Anual de Trabajo tanto de grupo como de Jardín de Niños es el momento de reprogramar y ajustar la planeación anual. La evaluación consiste en identificar las competencias (habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos) adquiridas por los niños y las niñas del grupo durante el primer semestre del ciclo escolar y aquellas que no han adquirido. De dicha comparación deben

surgir nuevas propuestas para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de esta evaluación intermedia se reorganizan sistemática y coherentemente los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva a analizar si los compromisos planteados en el Proyecto Anual de Trabajo permitirán lograr los propósitos de la educación preescolar, a partir del conocimiento que se tendrá en ese momento sobre las características y potencial de los niños.

Se proporciona una guía a las docentes sobre posibles indicadores con que apoyarse en esta etapa de evaluación, entre los que se encuentran los siguientes:

Evalúa si...

- se planearon las actividades de enseñanza-aprendizaje privilegiando favorecer los propósitos planteados en el Proyecto Anual de Trabajo,
- se planeó el trabajo considerando que se debe partir de lo que el grupo sabe, para, paulatinamente, ampliar su conocimiento,
- las actividades realizadas respondieron a sus intereses (movimiento, juego y expresión),
- los medios de enseñanza fueron suficientes,
- las actividades tenían secuencia,
- el grupo se enteraba de lo que querían lograr,
- se distribuyó el tiempo de trabajo,
- se mantuvo comunicación directa con cada uno de los alumnos y alumnas y se propició la comunicación entre ellos,
- se emplearon proyectos y servicios de apoyo como medios de enseñanza,
- la organización del espacio y los materiales propició la interacción de los niños y niñas entre sí y con diversos instrumentos y materiales que amplíen sus posibilidades de aprendizaje,
- la comunicación con los padres y madres de familia ha propiciado que se interesen e involucren en la formación y el aprendizaje de sus hijos e hijas y se han establecido o cumplido compromisos para apoyar al grupo.

Evalúa si los niños y las niñas...

- conocen de la secuencia de actividades de la jornada,

- participan en la organización de los materiales y el mobiliario del aula,
- practican normas de convivencia,
- qué saben de: su persona, su familia y hogar, su jardín de niños y la localidad en que viven, el arte y la cultura, los animales, plantas y objetos, los fenómenos naturales,
- cómo emplean: su cuerpo el lenguaje oral, las técnicas de expresión gráfico-plástica, los instrumentos y materiales, el espacio y el tiempo,
- cómo son: sus juegos, sus dibujos, su expresión corporal, sus manifestaciones emotivas,
- cómo participan en: la planeación, organización, realización y evaluación de las actividades, y en las actividades colectivas de la comunidad escolar.

EVALUACIÓN FINAL

Consiste en comparar los resultados obtenidos al concluir el ciclo escolar, con aquellos que se tenía propuesto lograr cuando inició. Esta evaluación permite además conocer los aciertos y limitaciones de la intervención pedagógica, para formular nuevas propuestas en la planeación del trabajo del siguiente ciclo escolar. Esta evaluación se realiza con el apoyo de las evaluaciones realizadas semanalmente por la docente así como de la evaluación y ajuste intermedio. Esto permite contar con elementos para obtener conclusiones acerca de los logros de los niños y las niñas del grupo, de la intervención pedagógica, de las dificultades encontradas y de las expectativas como docente a partir de la experiencia vivida.

EVALUACIÓN INTERMEDIA Y FINAL A CARGO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

En los meses de enero y mayo por parte de la supervisión escolar (supervisoras de sector y zona y directoras de planteles educativos) se realiza una evaluación de los alumnos tomando muestras al azar de los alumnos exclusivamente de tercer grado de los planteles (en muestras de 10 alumnos) y aplicándoles un Instrumento de evaluación (que consta de 3 pruebas, diseñadas por las autoridades del subsistema de educación preescolar y que se dan a conocer a las supervisoras unos días antes de la aplicación) para

evaluar la intervención pedagógica de las docentes debido a que estos instrumentos no forman parte del material del Programa a trabajar a inicio del ciclo escolar. Se analizan y sintetizan los resultados de estos instrumentos y se da a conocer a las docentes los resultados obtenidos para que sean tomados en cuenta por ellas tanto en la evaluación intermedia como en la final, pero cabe indicar que la docente no tiene acceso a estos instrumentos dado que su diseño va enfocado a trabajarse por la supervisión escolar y no a ser una herramienta de apoyo para la evaluación que la docente realiza de sus alumnos.

HIPÓTESIS

Partiendo de los supuestos presentados durante la fase de teorización del objeto de estudio al construir el marco teórico de la investigación aquí propuesta, y después de una reflexión entre este marco conceptual y la formulación del problema de investigación presentado en la introducción, se llegó a definir la posible hipótesis de que: LA DOCENTE TRABAJA DE FORMA DESVINCULADA LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, CON VISTAS A CUBRIR CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Y NO A APLICAR EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR CON LOS DATOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN.

A partir de esta hipótesis se elaboraron algunos instrumentos de recolección de datos para unir o validar la teoría con la práctica. Estos instrumentos se diseñaron para aplicar a docentes de jardines de niños con el fin de ubicar el contexto real de donde surge el problema de investigación y en el que interesa llevar a cabo la gestión o intervención como aplicación práctica de la investigación.

Con la recolección de datos y la elaboración de los mismos se pretende dar una integración al trabajo de investigación. "Para el caso de la investigación, la reconciliación integradora debe entenderse como el proceso constante que permite reorganizar desde el problema de investigación, el marco conceptual. Hasta la producción de conocimiento, manifiesto en el análisis de los resultados y la contrastación de éstos con los referentes conceptuales y empíricos." (Flores y Tobón ,2001, p.102)

CAPITULO 2

TRABAJO OBSERVACIONAL (DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA)

1. METODOLOGÍA

*La vida confía sus secretos a la experiencia.
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)*

Este trabajo tiene como objetivo esencial explorar, describir, analizar y reflexionar sobre la forma en que las docentes de Educación Preescolar llevan a cabo la evaluación de los alumnos en su práctica docente cotidiana.

Los objetivos secundarios que se derivan de esto son:

- Explorar el conocimiento que la docente tiene sobre la propuesta de Evaluación del Aprendizaje de acuerdo con el actual Programa de Educación Preescolar (enfoque, objetivos, técnicas, metodología, instrumentos).
- Describir la forma en que la docente evalúa cotidianamente los procesos de aprendizaje en el aula.
- Analizar si los datos que obtiene la docente de esta Evaluación le facilitan una adecuación, operatividad y seguimiento del Programa de estudio con el propósito de favorecer aprendizajes en los alumnos.

El trabajo observacional realizado en esta investigación se desarrolló en dos etapas:

- En una primera etapa, como técnica de investigación en la fase de exploración del objeto de estudio, se aplicó un cuestionario a 40 docentes que trabajan en escuelas de educación preescolar pertenecientes al Sector III de la Delegación Gustavo A. Madero con el fin de recolectar por medio de este instrumento datos de la realidad que

permitieran formular con mayor precisión el problema de investigación.

- Una vez que se confrontaron los datos extraídos de los cuestionarios con los planteamientos conceptuales contenidos en el marco teórico, se procedió a trabajar una segunda etapa de recolección de datos. Para esto se contó con el apoyo de 8 de las 40 docentes a que se aplicó el cuestionario. A éstas docentes, que integran el equipo de trabajo del Jardín de Niños Luis González Obregón, se les aplicaron las técnicas P.N.I. (puntos positivos, negativos e interesantes) y A.P.E. (alternativas, posibilidades y elecciones) del Programa de Enseñar a Pensar, de Edward de Bono.
- Por último, habiendo reflexionado sobre la información recabada, se elaboró una propuesta de Aplicación del Pensamiento Creativo con Docentes para una Evaluación Reflexiva. La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1999-2000.

La investigación se basa en un estudio de tipo exploratorio y descriptivo. *"El estudio exploratorio es un estudio preliminar más flexible e informal que se basa en la recolección de datos ya existentes. Las fuentes de datos son entrevistas con personas conocedoras o expertas y el examen de situaciones parecidas, mediante estudios de caso y talleres participativos. El objetivo principal del estudio exploratorio es el descubrimiento de conocimientos generales y estrategias operativas. Los estudios exploratorios son especialmente útiles para especificar los problemas globales en problemas de investigación más precisos, más concretos; ayudan al investigador a formular hipótesis o a clarificar conceptos, además, que le permiten familiarizarse más a fondo con la situación problema"*. (Flórez y Tobón, 2001, p.134) El aspecto central de este estudio es examinar, de forma particular, cómo se da la evaluación en la práctica, poder identificar posibles elementos que incidan en el problema de investigación planteado, y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más compleja en el contexto particular de la educación preescolar.

El estudio es también de tipo descriptivo. "Los estudios descriptivos se apoyan en métodos y técnicas cuantitativas, pero el énfasis puede ponerse también en describir atributos y características de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos

para destacar los elementos esenciales de su naturaleza (Hernández, 1991). Se usan técnicas cuantitativas y cualitativas; como la descripción debe ser más profunda que en los estudios exploratorios, requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder; establecen modelos operativos basados en diseños metodológicos tales como diseños longitudinales y transversales. **El diseño transversal** trata de conseguir el conocimiento más integral de los procesos sociales a estudiar; se basa en pequeñas poblaciones o muestras intencionales; no persigue la cuantificación de las ideas sino una mayor comprensión del proceso a investigar. Utiliza técnicas como entrevistas con preguntas abiertas o entrevistas no estructuradas, observación grupos de discusión, técnicas proyectivas donde no hay preguntas o reactivos directos, y análisis de contenido". (Flórez y Tobón, 2001, p. 135) Interesa decir cómo es y se manifiesta la problemática aquí presente, analizar y especificar algunas características relevantes de esto en un particular grupo de docentes, evaluando diversos componentes del fenómeno con vistas a poder ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias de la problemática de evaluación aquí planteada.

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron los siguientes:

- **Aplicación de un cuestionario a docentes (ANEXO III).** Se aplicó un cuestionario a las 40 docentes del Sector III de la delegación Gustavo A. Madero con el fin de obtener información sobre la forma como llevan a cabo la evaluación de sus alumnos dentro del plantel. Se optó por este instrumento para establecer un contacto inicial con las docentes y por ofrecer ventajas como menor tiempo para su aplicación y obtención de datos, mayor libertad en las respuestas y menor riesgo de distorsiones en cuanto no se sufre la influencia del encuestador. La finalidad de esta técnica de investigación es plantear una serie de preguntas que permiten la obtención de datos a fin de estudiar el hecho propuesto en la investigación. El instrumento se encuentra integrado por 17 reactivos, en su mayoría de preguntas abiertas por requerirse de forma primordial de respuestas de opinión o relacionadas con la experiencia docente. Interesó investigar el conocimiento que la docente tiene sobre la propuesta de Evaluación del Aprendizaje de acuerdo con el actual Programa de

Educación Preescolar (enfoque, objetivos, técnicas, metodología, instrumentos), y si los datos obtenidos en la evaluación que realiza cotidianamente le facilitan una adecuación y operatividad del Programa de estudio a las necesidades y objetivos de los alumnos.

- Aplicación de las técnicas **PNI** y **APE** del Programa de Enseñar a Pensar (De Bono, 1987) como un recurso auxiliar para propiciar en las educadoras pensar y reflexionar sobre la Evaluación que se realiza en Jardín de Niños ya que la tendencia común en las discusiones cuando se abordan aspectos como éste es a contestar en forma impulsiva y tendenciosa con actitud de reto y oposición hacia las Autoridades del Subsistema Educativo. Esto limita a las docentes para afrontar una postura crítica reflexiva de la problemática educativa, evasión de su responsabilidad en tanto profesionistas participes del proceso educativo y por ende de sus resultados y la incapacidad para tomar el control de la situación, tomar decisiones y ser un agente de cambio en el aula. La técnica **PNI** (puntos Positivos, puntos Negativos y puntos Interesantes) se aplicó como una poderosa herramienta de pensamiento para explorar de forma objetiva y libre de prejuicios la forma como se lleva la Evaluación actualmente en el Jardín de Niños antes de proponer o sugerir la idea de un cambio. Interesa propiciar que piensen y reflexionen sobre cómo les apoya la evaluación en la práctica docente a fin de obtener datos de cómo está funcionando en la práctica diaria. Como un segundo momento de esta etapa de reflexión y análisis se aplicó la técnica **APE** (Alternativas, Posibilidades y Elecciones) como un esfuerzo deliberado por generar alternativas respecto a la Evaluación a manera de que el instrumento arroje datos interesantes para una posible propuesta a futuro sobre la evaluación.

- Con los datos arrojados en la aplicación de los instrumentos antes descritos se elaboró una Propuesta de **Aplicación del Pensamiento Creativo con Docentes para una Evaluación Reflexiva**, la cual consiste en trabajar con docentes técnicas de pensamiento creativo con el fin de poder abrir vías de respuestas creativas a los problemas o limitantes con que ellas enfrentan a diario en su trabajo docente en lo referente a la Evaluación y con esto diseñar estrategias de solución nuevas e innovadoras que resulten viables dentro del subsistema institucional de educación preescolar.

2. APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

*Sólo hace camino el que persevera
(S.E.P. Meditaciones... 1998)*

El cuestionario está integrado por 17 reactivos, 13 de preguntas abiertas por interesar recabar opiniones y experiencias sobre cómo evalúan las docentes a sus alumnos en su práctica cotidiana, y cuatro preguntas más de respuesta de opción múltiple. Se optó por este instrumento por la facilidad y rapidez que implica su aplicación. Dado que esta destinado a ser contestado por la persona interrogada sin la intervención del encuestador se puede obtener mayor libertad en las respuestas, y menor riesgo de distorsiones en cuanto no se sufre la influencia del encuestador.

El cuestionario abarcó 5 distintos aspectos relevantes para esta investigación: Primeramente, interesó indagar el conocimiento que tiene la docente sobre el modelo de evaluación del Programa de Educación Preescolar vigente. Un segundo momento, conocer el peso que da la docente al aspecto de la evaluación dentro de su trabajo docente. Un tercer aspecto considerado fue investigar el posible conocimiento y dominio que posee de formas de evaluación alternativas al Programa vigente, y como cuarto y último, la pertinencia que pudiera tener para la docente conocer y dominar alguna forma alternativa de evaluación que enriquezca su trabajo docente así como las aportaciones o sugerencias que podría dar al respecto soportada en su experiencia docente. (ANEXO 2)

MUESTRA

Se inició la investigación aplicando un cuestionario a 40 docentes de educación preescolar pertenecientes al sector III de la Delegación Gustavo A. Madero al finalizar el ciclo escolar (1998-1999) con el fin de obtener información sobre la forma como evalúan a sus alumnos. El criterio para la selección de docentes a aplicar el cuestionario fue el ser una muestra disponible ya que pertenecen al sector delegacional en el que yo desempeño la función de directora de jardín de niños. Se consideró poder

operar como una muestra representativa de las docentes del sector Gustavo A. Madero III por pertenecer a distintos planteles educativos, de distinta antigüedad en el servicio y de diversificada formación académica en lo que respecta a la actualización profesional, aspectos tales que podrían enriquecer las respuestas. Se trata de un muestreo no probabilístico... "El muestreo no probabilístico se define como aquel en el cual las unidades de muestreo no se eligen de forma aleatoria. Una característica importante de esta forma de muestreo radica en que el procedimiento se basa en criterios subjetivos derivados generalmente de la experiencia y lógica del investigador. Entre algunas opciones se encuentran **el muestreo por juicio o intencional**, consistente en seleccionar las unidades de muestreo con base en el juicio del investigador; es decir, su experiencia, su lógica y su sentido común sustentan la elección de la muestra; y **el muestreo por conveniencia o accidental**, que consiste en seleccionar las unidades cuidando simplemente que pertenezcan a la población en estudio". (Silva, 1992, p.749)

OBJETIVO GENERAL

Explorar el conocimiento que la docente tiene sobre la propuesta de Evaluación de acuerdo con el actual Programa de Educación Preescolar (enfoque, objetivos, técnicas, metodología, instrumentos de evaluación, indicadores de evaluación).

OBJETIVOS PARTICULARES

- Obtener información sobre la forma como la docente realiza la evaluación de sus alumnos dentro del aula, qué importancia da a este aspecto dentro de su trabajo docente, y de qué forma utiliza esta información para el trabajo con los alumnos.
- Indagar el conocimiento que la docente tiene sobre la propuesta de Evaluación del Programa de trabajo vigente.
- Investigar si en la docente existe interés por recibir apoyo técnico-metodológico para llevar a cabo la evaluación, y de ser así, qué aspectos le interesaría fueran abordados.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Estando reunidas las 40 docentes, se solicitó responder en ese momento al Cuestionario, solicitando su apoyo con base en su experiencia docente frente a grupo a fin de proporcionar información sobre la forma como lleva a cabo la Evaluación de sus alumnos dentro del Jardín de Niños. Se solicitó contestar con libertad y confianza por tratarse de una investigación no institucional, y teniendo como objetivo recabar información para guiar y fundamentar un estudio propositivo sobre una alternativa de Evaluación que, contemplando sus necesidades como docente, sirva de apoyo en la evaluación de sus alumnos (como parte de una investigación para un trabajo de titulación de posgrado).

El trabajo con los datos arrojados en los cuestionarios se realizó utilizando la técnica de investigación de **análisis de contenido**. "El análisis de contenido es una técnica de investigación, cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de contenidos manifiestos de la comunicación (Festinger y otros, 1972). Por objetividad se entiende la cualidad abstracta que posee todo aquello que es objetivo o que se ajuste al objeto de conocimiento. Sistematizar indica que se deben tener en cuenta todos los aspectos relevantes del texto, o discurso, en un determinado contexto de investigación. La primera manera de abordar el material es su traslado a fichas con correspondientes palabras claves que se extraen de los componentes, dimensiones o indicadores de los respectivos conceptos. El investigador analista divide los datos en sus partes constitutivas para dar respuesta a las preguntas de investigación y someter a validación conceptos o hipótesis-objetivos. Se busca reducir los datos a una forma inteligible e interpretable, de tal forma que se puedan estudiar y poner a prueba las relaciones de los problemas de investigación. En la investigación educativa el análisis de contenido es una excelente metodología para obtener resultados relevantes en esas actividades, y permite comprender no sólo significados, sino también inferir a partir de lo que se dice o escribe". (Flórez y Tobón, 2001, p.120)

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Después de analizar y reflexionar sobre la información contenida en los cuestionarios aplicados a docentes se encontraron los resultados siguientes:

- Todas las docentes cuestionadas coinciden en definir tres etapas de evaluación: inicial (con fines diagnósticos), intermedia (avances y replanteamientos), y final (logros). Cabe destacar que en ningún caso se concibió a la EVALUACION como un proceso permanente, sino como etapas fragmentadas.
- En cuanto a los instrumentos de evaluación que utilizan en la práctica docente cotidiana, en todos los casos se hace referencia básicamente a la observación, y solo pocas docentes hacen mención a una Entrevista inicial a padres de familia y Fichas de Salud, únicamente dos docentes hicieron alusión al Dibujo Libre. En muchos de los casos se observó confusión en las respuestas por falta de claridad en el concepto de Instrumento de Evaluación ya que mencionan como Instrumentos al P.A.T. (Proyecto Anual de Trabajo) y a la Planeación Semanal de manera general siendo que estos documentos administrativos requieren como prerequisite para su realización una Evaluación individual y grupal previa y en ambos documentos se contienen procesos de planeación, realización y evaluación.
- Todas las docentes cuestionadas consideraron necesario partir, al iniciar el año escolar, de una Evaluación Individual, como un punto de partida para conocer las necesidades de los alumnos y su nivel de madurez, solo en un caso se mencionó la importancia de la evaluación individual haciendo énfasis en las diferencias individuales.
- Si bien coinciden en dar importancia a una Evaluación inicial grupal para conocer necesidades y nivel de madurez de la mayoría y poder definir una media de la cual partir en el proceso educativo del ciclo escolar, se observa confusión al diferenciar entre evaluación grupal y evaluación individual, poca claridad en el porqué de estas evaluaciones y escasa definición de hacia donde llevar los resultados encontrados, afirman que son importantes pero no definen por qué ni para qué.

- Al preguntar si se cuenta con información suficiente para emplear de forma adecuada estos Instrumentos de Evaluación, en un inicio la mayoría contestó de forma afirmativa. Sin embargo, cuando en el Cuestionario se pidió hacer mención de algunos indicadores de Evaluación que ellas consideren se proporcionan en dichos Instrumentos se mostró total desconocimiento de este concepto en casi todos los casos ya que la pregunta se dejó sin contestar, en dos casos se hizo mención a Propósitos (objetivos) del Programa de Educación Preescolar pero no a Evaluación. Únicamente en un caso se mencionó: nivel socioeconómico, estado de salud, problemáticas de desarrollo y problemáticas familiares del educando.
- Al preguntar a las docentes si los instrumentos que actualmente se utilizan en Educación Preescolar para Evaluar proporcionan información suficiente para adecuar los contenidos curriculares a las necesidades individuales y grupales de los alumnos, casi la totalidad respondió de forma afirmativa. Pero al preguntar si cuentan con información suficiente para emplear de forma adecuada estos Instrumentos manifestaron carecer de los elementos necesarios para llevar a cabo una adecuada Evaluación, haciendo referencia a causas como:
 1. *deficiencia en el conocimiento de fundamentos teóricos en docentes y orientadoras que faciliten la comprensión y operatividad de instrumentos de evaluación,*
 2. *carencia de formatos adecuados para llevar a cabo registros de evaluación,*
 3. *carencia de homogeneidad en la información que proporcionan las coordinadoras de los cursos de orientación y actualización,*
 4. *inexistencia de un programa formativo para aprender a evaluar,*
 5. *inconstancia en la aplicación de instrumentos de evaluación tanto por parte de la docente como a nivel curricular,*
 6. *falta de secuencia y uniformidad de contenidos programáticos en los cursos de capacitación para la aplicación de dichos instrumentos,*

7. *inexistencia de definición de criterios de evaluación uniformes para el subsistema de educación preescolar,*
8. *tiempos insuficientes para capacitar a las docentes en habilidades evaluativas.*
- Al preguntar si en la práctica cotidiana emplean algún Instrumento de Evaluación distinto a los contenidos en el Programa de Educación Preescolar vigente, casi la totalidad respondió en forma negativa, en algunos casos se mencionó el dibujo libre o el test de Goodenough y en un caso se mencionó una guía de indicadores abocados a niveles de madurez. En correspondencia a esto, al preguntar si conocen algunos otros Instrumentos de Evaluación, algunas docentes mencionaron saber de la existencia de pruebas, mismas que suelen ser aplicadas por psicopedagogos o en Educación Especial.
 - El total de las docentes cuestionadas argumenta no aplicar otro tipo de instrumentos de evaluación dentro del aula, básicamente por dos razones: desconocimiento de éstas y resistencia dentro del subsistema de educación preescolar para aplicarlos.
 - Al solicitar indicar las causas principales a que atribuyen las carencias en la formación y práctica como docentes para llevar a cabo la evaluación individual y grupal de los alumnos, el total de docentes cuestionadas mencionaron inicialmente tres:
 1. *falta de tiempos para evaluar de forma individual y grupal a los alumnos,*
 2. *insuficientes instrumentos de evaluación que proporcionen datos objetivos del desarrollo individual de los alumnos,*
 3. *carencia de información sobre la forma de aplicar los instrumentos de evaluación.*
 - Por orden de importancia se mencionaron como causas:
 1. *dificultad para definir los indicadores a evaluar en cada instrumento, y*
 2. *carencia de una guía de observación.*

- Al preguntar si consideran necesaria la creación de una batería de pruebas de evaluación que proporcione indicadores para elaborar con efectividad el Proyecto Anual de Trabajo (P.A.T.) de su grupo, en total consenso las docentes apoyaron esta posibilidad.
- Se pidió a las cuestionadas, con base en su experiencia docente, proponer indicadores o aspectos que consideran importantes a tomar en cuenta para la elaboración de esta batería, enfocados estos a aspectos de psicomotricidad, expresión oral, imagen corporal, sensopercepciones, problemas de lenguaje, problemáticas familiares específicas. En este aspecto, después de analizar las respuestas proporcionadas por las docentes, se obtuvieron respuestas muy interesantes, pues si bien de entrada afirmaron necesitar una batería de pruebas, las respuestas abiertas proporcionaron mucho mayor riqueza de opiniones respecto a la evaluación, mostrando la necesidad de contar no solo con una batería de pruebas (que era el objetivo inicial al aplicar el cuestionario), sino con la necesidad de una diferente propuesta de Evaluación alternativa a la vigente. Entre los criterios a tomar en cuenta para esto, de acuerdo a los datos arrojados en los cuestionarios, destacan:
 1. *Más que proponer nuevos instrumentos de evaluación lo fundamental es orientar sobre los ya contemplados en el P.E.P. (programa de educación preescolar) sobre fuentes teórico-metodológicas originales, recibir entrenamiento adecuado para aplicarlas, conocer los cambios contemporáneos para su aplicación, que esta información sea proporcionada a las docentes en momento previo a la aplicación de los instrumentos, y no a base de constantes cambios y ajustes sobre el transcurso del ciclo escolar.*
 2. *Que la propuesta contemple la totalidad de dimensiones de desarrollo para evaluar de forma integral al educando.*
 3. *La necesidad de que se establezcan indicadores de evaluación definidos particularmente para cada grado de educación preescolar, a manera de que se facilite adecuar y operar el P.E.P. tomando en cuenta edad, necesidades y competencias por grado y no un currículum uniforme para los tres grados.*

- Por último, se solicitó proponer tiempos y fechas factibles en caso de una posible capacitación a docentes en Habilidades de Evaluación, recibiendo mayor apoyo en que esta capacitación se diera en un rango de 2 a 4 horas mensuales.

2.3 APLICACIÓN DE TÉCNICAS P.N.I. Y A.P.E. DEL PROGRAMA ENSEÑAR A PENSAR (CORT) EN LA EVALUACIÓN

*Perder el tiempo es perder la
oportunidad de realizarnos.
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)*

Como segunda etapa del Trabajo Observacional se aplicó a 8 docentes las técnicas P.N.I. y A.P.E. contenidas en el Programa C.O.R.T. de Pensamiento, de Edward de Bono.

MUESTRA

Esta investigación se realizó con 8 docentes pertenecientes al Jardín de Niños "Luis González Obregón" del sector III, delegación Gustavo A. Madero en el D.F. Estas docentes forman parte de la muestra a que se aplicó con anterioridad el cuestionario sobre evaluación. Ésta muestra, no probabilística, se seleccionó por su disponibilidad y conveniencia en cuanto a autorización administrativa para utilizar tiempos en dos de los consejos técnicos consultivos, dado que yo desempeño en ese plantel la función de directivo, y estos espacios de antemano están destinados para abordar aspectos de actualización profesional y mejora en la calidad de la educación que se proporciona en el centro escolar. Se propuso a las docentes trabajar con estas técnicas y ellas voluntariamente aceptaron, primeramente porque les pareció interesante y útil para abordar el problema de la evaluación, y segundo, para apoyar a la presente investigación.

Las ocho docentes tienen como formación académica la licenciatura en educación, sus años de servicio frente a grupo oscilan entre 2 y 26 años, y la característica que tienen en común es el interés por la actualización profesional y por una mejor la calidad del servicio educativo en escuela pública.

OBJETIVO GENERAL

Propiciar en las docentes una actitud de ser pensante, es decir, comprender que se puede aprender a pensar de

forma racional y eficaz para ser personas asertivas, que podemos construir una personalidad más amplia con definición clara de objetivos y una visión clara de lo que queremos, valorar nuestras ideas y ser tolerantes con las de los demás.

OBJETIVOS PARTICULARES

- La técnica P.N.I. se aplicó como una poderosa herramienta de pensamiento para explorar de forma objetiva, libre de prejuicios, cómo se lleva a cabo la Evaluación actualmente en el Jardín de Niños antes de proponer o sugerir la idea de un cambio. Interesa propiciar que piensen y reflexionen sobre cómo les apoya la Evaluación en la práctica docente a fin de obtener datos de cómo están estos funcionando en la práctica diaria.
- Como un segundo momento de esta etapa de reflexión y análisis se aplicó la técnica A.P.E. como un esfuerzo deliberado por generar alternativas respecto a la Evaluación a manera de que el instrumento arroje datos interesantes para una posible propuesta a futuro sobre la Evaluación.
- Con la aplicación de estas técnicas del Programa C.O.R.T. se busca apoyar a la docente en el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como: habilidad para resolver problemas, razonamiento lógico y adecuado, tolerancia hacia los demás, actitudes de autocrítica, relacionar y encontrar aspectos comunes entre las ideas, reflexión de los aspectos de un problema valorando situaciones y tomando decisiones convenientes, tener mente abierta, hablar con claridad y precisión, mostrar flexibilidad en sus pensamientos.

APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS PNI Y APE

Aplicación de la técnica P.N.I.

Antes de aplicar la técnica PNI se preguntó a las docentes: **¿CONSIDERAS ADECUADA LA FORMA ACTUAL COMO EVALÚAS LOS APRENDIZAJES DE TUS ALUMNOS?** (partiendo del supuesto de que ellas en aula evalúan de acuerdo a la propuesta de evaluación del Programa de Educación Preescolar vigente).

En este momento la respuesta de las 8 docentes cuestionadas fue un rotundo no.

Posteriormente se les explicó el interés en empezar un entrenamiento en técnicas para aprender a pensar y se propuso empezar por la técnica PNI, se explicó en qué consistía y se pidió que pensarán y reflexionaran en silencio sobre los aspectos positivos y los aspectos negativos de la actual forma de evaluación, y por último sobre los aspectos interesantes que pudieran aportar respecto a la evaluación. Se solicitó que esta reflexión se realizara de forma personal y se fuera registrando en una hoja antes de hacer la dinámica grupal para evitar que alguna de ellas ejerciera el liderazgo para ser apoyada en su opinión personal. En grupo se solicitó se fueran registrando en rotafolio las respectivas respuestas. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

LO POSITIVO DE LA FORMA ACTUAL EN QUE EVALUAMOS ES...

- se rescata todo lo cualitativo,
- evalúas los logros o limitaciones del grupo en general con criterio amplio sin calificarlos ni medir por números limitantes,
- en la evaluación se toman en cuenta la autoevaluación de los niños, mi evaluación como docente y la evaluación realizada por los padres de familia en las juntas mensuales,
- se involucra bastante a los padres de familia a través de su participación en el aula en actividades de puertas abiertas,
- se compromete a los padres en los logros de aprendizaje y en la evaluación de éstos a través de los beneficios que ellos como grupo de padres definen a principio de año y van llevando seguimiento en juntas mensuales.

LO NEGATIVO DE LA FORMA ACTUAL EN QUE EVALUAMOS ES...

- permite evaluar solo conductas y no adquisición de conocimientos,

- no contamos con un instrumento de apoyo para evaluar adquisiciones de aprendizajes de las distintas competencias,
- es imposible que la educadora actúe como observadora de avances en el grupo teniendo que atender simultáneamente a 40 alumnos,
- no se lleva de forma adecuada la observación ya que no contamos con personal de apoyo técnico-pedagógico que observe y registre los aprendizajes del grupo,
- sólo permite evaluar procesos socializantes y adquisiciones, en lo referente a procesos cognitivos quedan sin evaluar,
- el programa maneja básicamente procesos socializantes y en las estrategias y elementos para evaluar dejan de lado el trabajo con otras áreas de personalidad de los niños,
- casi no se trabajan ni evalúan conocimientos ya que éstos se necesitarían evaluar de forma individual y no contamos ni con instrumentos ni con espacios de tiempo para realizarlas,
- hay incongruencia entre lo que nos pide trabajar y evaluar el programa y el enfoque de las autoridades al evaluar a los niños y a nuestro trabajo, las autoridades y el programa piden trabajar con hábitos y actitudes y al momento de evaluar a los niños quieren evaluar adquisición de conocimientos,
- falta tiempo para evaluar a los niños,
- los instrumentos de evaluación que nos enseñaron cuando estudiamos en la escuela Normal ya no se nos permiten aplicar en el aula porque dicen están fuera del Programa de S.E.P.

SERÍA **INTERESANTE** VER SÍ...

- Tomar en cuenta la experiencia de las docentes para un cambio de concepción del Programa y de la forma de evaluar,

- trabajar en el diseño de instrumentos de evaluación de aplicación sencilla y rápida para evaluar individualmente,
- revisar instrumentos de evaluación y pruebas y tomar lo bueno y práctico de cada uno para aplicarlos en el aula,
- contar con personal de apoyo capacitado para apoyarnos, evaluando individualmente,
- por parte del directivo definir espacios para apoyarnos en la evaluación de cada grupo,
- contar nuevamente con consultoras de apoyo técnico para poder trabajar mejor la propuesta de evaluación del Programa o cambiando la forma de evaluar pero con apoyos técnicos,
- que los instrumentos de evaluación que se propusieran fueran ajustados a las características particulares de cada comunidad,
- que los instrumentos de evaluación que se nos proporcionan fueran elaborados profesionalmente, es decir, probados y elaborados considerando las aportaciones de las educadoras que estamos en servicio,
- que evaluáramos individualmente a los niños a inicio del año escolar, contando con guías para esto, y organizar los grupos bajo estos criterios,
- si bien es importante trabajar en el aula regular con niños con necesidades educativas especiales para ayudar a avanzar a los más atrasados esto depende de que las características de los grupos sean idóneas, no con grupos de 40 niños y con limitados apoyos como los tenemos en la S.E.P.

Aplicación de la técnica A.P.E.

La aplicación de esta técnica fue más sencilla que la aplicación del PNI la semana anterior, tal vez porque con la experiencia en la aplicación de la PNI se interesó a las

docentes en el tema de discusión y se pudo reflexionar mayormente sobre su importancia en la práctica docente.

Para iniciar la aplicación se explicó a las docentes que trabajarían con una segunda técnica de enseñar a pensar, y de entrada se dio una actitud de interés de su parte. Inicialmente se pidió que pensarán en alguna **Alternativa** para eficientar la Evaluación que realizan en aula y que consideraran fuera viable de trabajar acorde a la metodología y soporte teórico del Programa de Educación Preescolar vigente. Una vez hecha esta reflexión se solicitó que de forma individual escribieran en una hoja la alternativa pensada.

Una vez terminado esto se procedió a pegar en un rotafolio las hojas de las participantes y se explicó la segunda parte de la técnica, consistente en definir en equipo las **Posibilidades** de estas alternativas. Para esto, en discusión en equipo se fueron leyendo y explicando cada una de las alternativas, a la par que se discutía la posibilidad de llevarlas a la práctica. Una docente apoyó en el registro en rotafolio de estas posibilidades ya aceptadas por el grupo.

Como un tercer momento se pidió elegir aquella(s) alternativas, que después de analizarlas en equipo consideramos más acertadas. A continuación se transcribe lo trabajado con las docentes:

ALTERNATIVAS PARA EFICIENTAR LA EVALUACIÓN:

- Participación de la Directora como apoyo en la observación de los alumnos (a falta de apoyos técnicos),
- estudio de algunos instrumentos de evaluación en círculos de estudio por parte del equipo de trabajo para seleccionar algunos a aplicar con los alumnos,
- que no se evalúe a los alumnos bajo criterios tan rígidos por parte de las autoridades ya que sería mejor que se diera a docentes mayor libertad para elegir la forma de evaluar a los alumnos pues son muchas e inflexibles las demandas administrativas,
- que se planearan actividades específicas para evaluar aunque la docente se tardara un poco más de tiempo del

establecido en la agenda de trabajo, pero tener tiempo suficiente para observar las posibilidades de los alumnos,

- que se establezcan tiempos para realizar de forma más completa una verdadera evaluación,
- que las autoridades den lineamientos de lo que quieren y esperan encontrar en las evaluaciones,
- que la evaluación se permita con criterios más abiertos,
- que esté adecuada al tipo de comunidad en la que se encuentra el plantel,
- realizar actividades específicas que apoyen en la observación de aprendizajes a evaluar,
- involucrar a los padres de familia para hacer más objetiva la evaluación, que ellos proporcionen información de cómo observan el aprendizaje de sus hijos y el funcionamiento de la escuela,
- trabajar de forma conjunta con el personal de educación especial (CAPEP) de educación física y de enseñanza musical,
- involucrar a los padres de familia en el proceso enseñanza - aprendizaje,
- que no se vea a la evaluación como un producto sino como un proceso,
- al elaborar instrumentos de evaluación conocer a la comunidad y de acuerdo a estas características dar parámetros de evaluación,
- organizar con los niños actividades por equipos a manera de que se pueda observar mejor a los alumnos e ir haciendo por pequeños grupos la evaluación para que esta sea más individualizada,
- apoyar la evaluación de los alumnos con la participación de los padres ya que ellos pueden observar mejor a sus hijos de manera individual y pueden apoyar a la docente

para detectar qué avances o limitaciones tienen los alumnos.

POSIBILIDADES ENCONTRADAS EN ESTAS ALTERNATIVAS

- Apoyo de la Directora para observar a los grupos, con previa guía de evaluación, misma que decidirá con docentes,
- definición de instrumentos para evaluar, revisar en juntas técnicas algunos instrumentos, decidir cuáles y por qué nos pueden apoyar en la evaluación,
- claridad en la definición de los instrumentos, es decir, tener bien definido para que se pretenden utilizar,
- determinar espacios para desarrollar actividades en cada aula por equipos para evaluar individualmente a los alumnos, y se requerirá anticipadamente precisar la intención de la actividad, es decir, qué se va a evaluar en cada una de estas,
- especificar dentro de la planeación anual tiempos específicos para la evaluación,
- trabajo conjunto entre docentes y autoridades para definir qué, cómo y con qué instrumentos se va a evaluar para poder unificar criterios y lograr una buena evaluación,
- que los instrumentos de evaluación sean acordes a las características propias de cada comunidad, por lo que en la revisión de instrumentos ya estandarizados se requeriría hacer modificaciones y adecuaciones,
- continuar el trabajo de puertas abiertas con padres para que conozcan el trabajo en el aula y apoyen a la docente a evaluar los logros que observan en sus hijos así como los aspectos en que los vean atrasados o en retroceso,
- con los maestros de apoyo pedir que proporcionen a las docentes información de qué observan en los alumnos en las actividades que con ellos realizan para con ello enriquecer la evaluación,

- que la evaluación de los alumnos realizada por las autoridades educativas no sea un parámetros para verificar si ésta trabaja o nó sino como apoyo para llevar un proceso permanente de seguimiento y asesoría de cómo la docente puede evaluar y qué aspectos se están favoreciendo en los alumnos.

ELECCIÓN DE ENTRE ESTAS POSIBILIDADES

- ◆ En equipo se decidió que todas las alternativas son muy importantes y que tal vez lo que podría hacerse es partir de las más sencillas e inmediatas para ir graduando paso a paso el logro de una actitud más eficiente y completa de la evaluación de los alumnos.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑAR A PENSAR

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA P.N.I.

Durante la dinámica no se logró eliminar del todo dirigir deliberadamente la atención hacia un criterio más flexible hacia la propuesta de evaluación de la S.E.P. y subsistieron prejuicios contra el sistema institucional, en este caso la Coordinación de Educación Preescolar.

De entrada fue muy difícil lograr que las docentes encontraran aspectos positivos de la forma como actualmente evalúan a los niños y el rotundo NO con que se inició la dinámica no logró modificarse del todo. Pero a pesar de subsistir esta negativa, el forzarlas a pensar en aspectos Positivos las obligó a reflexionar sobre la forma cómo evalúan y encontraron que también hay muchos aspectos ricos a trabajar.

Sin embargo, en los aspectos Negativos se encontraron cosas muy interesantes ya que sus participaciones fueron intencionadas, se dieron con compromiso y reflejaron en sus comentarios conocer el Programa vigente y estar preocupadas en que la forma de evaluar actual no les este siendo útil en los aprendizajes de sus alumnos.

En el apartado de puntos interesantes utilicé la consigna sugerida en el libro de De Bono(1987) de "Sería interesante ver si..." pero las educadoras lo tradujeron como Alternativas. Este apartado de discusión fue sumamente enriquecedor ya que propició reflexionar desde el sustento teórico del Programa el contenido del mismo respecto a la evaluación y persistió la constante inquietud porque se recuperen como valiosas las aportaciones que las mismas docentes pueden dar para una alternativa de evaluación más idónea a las necesidades y características de sus alumnos.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA A.P.E.

En la aplicación de esta estrategia se pudo observar una mayor apertura, interés y disponibilidad de las docentes en la discusión. Se possibilitó con actitud optimista encontrar vías posibles de mejora a la evaluación que comúnmente realizan, lográndose desprender de la actitud derrotista que suele predominar entre las docentes de que son las autoridades educativas quienes no permiten la flexibilidad y propuestas de mejora.

El análisis permitió llegar a la reflexión de que está en manos de la docente lograr un cambio en la forma de evaluar, que esto demanda mayor responsabilidad y profundizar en el estudio de instrumentos ya estandarizados de evaluación así como creatividad para definir como plantel educativo sus propios parámetros y guías de observación.

4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL PENSAMIENTO CREATIVO CON DOCENTES PARA UNA EVALUACIÓN REFLEXIVA

*Las grandes realizaciones
nacieron en el sueño:
(S.E.P. Meditaciones..., 1998)*

SINOPSIS:

Se propone como estrategia el trabajo con docentes sobre técnicas de pensamiento creativo a fin de poder abrir vías de respuestas creativas a los problemas o limitantes con que ellas se enfrentan a diario en su trabajo pedagógico en lo que atañe a la EVALUACIÓN y con esto diseñar estrategias de solución nuevas, innovadoras, y que sean viables dentro del sistema de S.E.P., y en particular en el subsistema de Educación Preescolar.

En este apartado del trabajo se propone abordar con docentes el problema de investigación llevando a la práctica las técnicas de pensamiento creativo propuestas por De Bono (1997). El autor proporciona ciertas herramientas que pueden usarse deliberadamente para generar nuevas ideas, lo que requiere disciplina y gran esfuerzo para poderlas trabajar de forma planificada, intencionada y sistemática.

Con auxilio de la información arrojada por los cuestionarios aplicados a docentes y dada la riqueza que proporcionó la aplicación de las técnicas P.N.I. y A.P.E. del Programa de Enseñar a Pensar, en este apartado se intenta hacer un ensayo de lo que podría ser la aplicación de técnicas de pensamiento creativo operándolas con el problema de investigación inicialmente expuesto.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Se pretende abordar con técnicas de pensamiento creativo el problema de la Evaluación ya que éste, como muchos otros problemas educativos, suele ser abordado con un pensamiento lógico, muy lineal y entorpecido en trabas

burocráticas o de resistencia o choque entre los maestros de base y las denominadas por ellos con cierto rechazo "autoridades del sistema". En este apartado se parte de considerar la posibilidad de que, a la par de un análisis lógico, reflexivo y analítico para abordar el problema, se podría trabajar con otra vía de pensamiento, que es la creativa, para buscar respuestas innovadoras al problema.

Por ellos, se pretende en trabajo colegiado con docentes construir soluciones nuevas o alternativas viables al problema de la evaluación y que propicien un cambio de enfoque. Esto se puede lograr a través del trabajo sistemático y disciplinado con técnicas creativas para que la misma persona organice la información cambiando conceptos y percepciones para idear estrategias que propicien la producción de ideas nuevas.

En esto se parte de considerar el Pensamiento Creativo como "*Generación de alternativas y vías diferentes para solucionar problemas*". Si bien cada persona genera formas de percepción individualizadas con base en su historia personal, formación y experiencia, estas formas pueden ser modificables a formas de pensamiento más creativas a base del trabajo sistemático y persistente con herramientas y técnicas. Este modelo de creatividad se desencadena en función de dar solución a una problemática cuando se llega a la consideración de que no son suficientes el análisis inteligente, la información adecuada y el razonamiento correcto para atender de forma óptima un problema.

OBJETIVO

Diseño de estrategias y técnicas creativas e innovadoras para abordar con educadoras el problema de la evaluación en forma deliberada y sistemática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Precisar, en equipo colegiado con docentes, el problema de la evaluación para abordarlo en forma creativa con estrategias colaterales innovadoras, lógicas y valiosas. Partiendo de un pensamiento convergente, se pretende socializar con docentes (pensamiento divergente).
- Determinar características y factores que desencadenan el problema de la evaluación en educación preescolar,

para con esto la docente diseñar en el aula estrategias colaterales creativas para abatir el problema de la evaluación.

METODOLOGÍA

El enfoque consiste en el trabajo sistemático, conjunto e intencionado de una serie de técnicas que propicien el pensamiento creativo. Se requiere de práctica y esfuerzo para conocer y dominar las técnicas. En la medida en que se vaya aprendiendo a manejar éstas se pueden trabajar en forma más dinámica y flexible.

DESARROLLO DE LAS TÉCNICAS

1. **FOCO DE ÁREA GENERAL:** Sirve para definir el área general dentro de la que queremos generar nuevas ideas.

" QUIERO IDEAS NUEVAS EN EL ÁREA DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. "

2. **MÉTODO DE LOS SEIS SOMBREROS:** Consiste en ir tomando de manera deliberada posiciones (datos e información, sentimientos y emociones, juicio crítico, optimismo, creatividad, razonamiento) para discutir y analizar un tema. Permite apartarnos de la discusión con el propósito de obtener un análisis más provechoso. El pensador es desafiado a usar los diferentes sombreros y experimentar distintas posiciones. La técnica suele propiciar ideas que modifican la opinión inicial sobre el asunto en cuestión.

1. **SOMBRERO BLANCO.** Es la base de datos e información, ¿qué sabemos o qué información tenemos? Se pide se dejen de lado las propuestas y los razonamientos y que se concentren directamente en la información. En este momento todos los participantes averiguan de qué información se dispone, cuál se necesita y cómo se podría obtener.

2. **SOMBRERO VERDE.** Alternativas. Sugerencias. Ideas. Requiere un esfuerzo creativo para plantear posibilidades e hipótesis.

3. SOMBRERO AMARILLO. Factibilidad, beneficios, valores de las ideas. Es para el optimismo, beneficios, visión lógica y positiva de los hechos.

4. SOMBRERO NEGRO. Dificultades, peligros, problemas, puntos que requieren cautela. Es para el juicio crítico, indica por qué no se puede hacer algo. Si se abusa en su uso puede acabar con la creatividad o caer en la negatividad.

5. SOMBRERO ROJO. Intuición y sentimientos acerca de las ideas. Permite expresar los sentimientos, sin explicaciones sin necesidad de justificación.

6. SOMBRERO AZUL. Conclusión. Control del proceso, prepara la agenda para pensar, organiza y controla el proceso de pensamiento, exige resúmenes, decisiones.

El método requiere práctica y esfuerzo conjunto, además de una planeación estratégica con un objetivo definido, y cada sombrero se utiliza como una manera conveniente de introducir cierto tipo de pensamiento. Todos los integrantes deben hacer un esfuerzo por usar todos los sombreros. Si bien no existe una sola secuencia correcta porque se elige en función del tema, si se requiere con anticipación definir determinada secuencia y usarla.

" PONIÉNDOME EL SOMBRERO... (se van seleccionando en turno los distintos sombreros) mi impresión sobre la evaluación en preescolar... ¿ QUÉ INFORMACIÓN TENEMOS SOBRE LA EVALUACIÓN?, ¿ QUÉ INFORMACIÓN HACE FALTA ACERCA DE LA EVALUACIÓN?, ¿ HAY IDEAS NUEVAS SOBRE LA EVALUACIÓN?, ¿ PODRÍAMOS EVALUAR DE UNA FORMA DIFERENTE?, ETC.

3. ALTERNATIVAS: Es conveniente tener definiciones alternativas de un foco creativo que, aunque todos se vinculan a un área o foco establecido (en este caso la evaluación) en cada caso el énfasis se centra en un punto diferente.

- QUEREMOS IDEAS EN EL ÁREA DE LA EVALUACIÓN.
- QUEREMOS IDEAS EN LA POSIBLE RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA PLANEACIÓN DEL TRABAJO EN AULAS.

- BUSCAMOS INNOVACIONES EN MANERAS DE EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS.
- NECESITAMOS IDEAS PARA LOGRAR QUE LA EVALUACIÓN NOS APOYE EN LA REDEFINICIÓN DE LA PLANEACIÓN DOCENTE.
- QUEREMOS IDEAS PARA IMPLEMENTAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.
- PRETENDEMOS IDEAR MANERAS DE INVOLUCRAR A TODO EL PERSONAL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL PLANTEL.
- DESEAMOS SUGERENCIAS SOBRE CÓMO EVALUAR DE FORMA MÁS PRECISA Y ÚTIL AL GRUPO DE ALUMNOS.

4. REDEFINICIÓN DEL FOCO:

Todas las propuestas de alternativas se centran en la evaluación que hace la docente del aprendizaje de los alumnos (o rendimiento escolar).

5. PAUSA CREATIVA:

Si la idea central es:

" QUIERO QUE LAS DOCENTES EVALÚEN DE FORMA ADECUADA A SUS ALUMNOS "

Quizás tal vez la idea se podría plantear a docentes como...

" ME INTERESA QUE ENTRE TODAS LAS DOCENTES, COMO EQUIPO PENSEMOS EN IDEAS QUE NOS APOYEN EN LA EVALUACIÓN QUE HACEMOS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE NUESTROS ALUMNOS "

Y dejar aquí unos instantes de silencio para hacer una pausa creativa.

6. REDEFINICIÓN DE FOCO: A raíz de la pausa creativa. De donde un foco importante sería:

¿CÓMO ENRIQUECER O MEJORAR LA EVALUACIÓN QUE REALIZA LA DOCENTE DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SUS ALUMNOS?

En donde el problema subyacente podría definirse como:

" LA INUTILIDAD DE LA EVALUACIÓN QUE LA DOCENTE REALIZA DE SUS ALUMNOS YA QUE NO LA VINCULA CON SU PLANEACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE (ES DECIR, CON SU REDEFINICIÓN Y AJUSTE DE CONTENIDOS DE LA CURRÍCULA A LAS NECESIDADES DEL GRUPO) Y POR TANTO LOS RESULTADOS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SON POBRES. POR TANTO PARECIERA QUE LA EVALUACIÓN QUE LA DOCENTE REALIZA NO LE ESTA SIENDO ÚTIL PARA REAJUSTAR SU CURRÍCULA Y PRÁCTICA DOCENTE "

7. CUESTIONAMIENTO: El cuestionamiento creativo supone que el modo actual de realizar las cosas es sólo uno entre varios y que está en vigencia por razones diversas, pero dado que únicamente es una entre otras formas posibles se supone que podemos encontrar otras soluciones innovadoras.

Cuestionamiento a docentes:

¿POR QUÉ EVALÚAS ASÍ A TUS ALUMNOS?
¿PARA QUÉ LOS EVALÚAS DE ESTA FORMA?

UNA VEZ QUE EVALÚAS, ¿QUÉ UTILIDAD LE DAS A ESTA EVALUACIÓN?

¿ POR QUÉ EVALUAMOS DE ESTE MODO?

¿ CREES QUE HAY QUE HACERLO ASÍ?

¿ EXISTEN OTRAS MANERAS DE EVALUAR?

8. ABANICO DE CONCEPTOS: Manera de alcanzar una dirección o método general para llegar a algo, manera práctica alternativa para lograr un propósito.

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO:

- A) RESULTADOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE
- B) DESARROLLO EMOCIONAL
- C) DESARROLLO SOCIALIZANTE
- D) DESARROLLO PSICOMOTRIZ
- E) DESARROLLO DEL LENGUAJE

AGENTES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR:

- A) DOCENTE
- B) ALUMNO
- C) FAMILIA
- D) CURRÍCULA

E) AMBIENTE DE APRENDIZAJE

EVALUACIÓN A NIVEL:

- A) INDIVIDUAL
- B) GRUPAL

9. "PO" PLANTEAMIENTOS ALTERNATIVOS:

"EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN A NIVEL DE INFORMACIÓN, AUNADO A LOS CUESTIONAMIENTOS CON DOCENTES, Y A LAS REFLEXIONES COLECTIVAS EN EL TRANCURSO DEL DESARROLLO DE LAS TÉCNICAS, HA IDO GENERANDO EN DOCENTES UN CAMBIO DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN, SIN NECESIDAD DE ENTRENAMIENTO ESPECÍFICAMENTE DEFINIDO CON ESTE FIN NO DE SATURARLAS DE DOCUMENTACIÓN TEÓRICA COMPLEMENTARIA, SINO A BASE DE INTERESARLAS EN EL FOCO, REDESCUBRIENDO EN DISCUSIONES DE EQUIPO SUS PROPIOS CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIA DOCENTE Y LOGROS. ESTA FORMA CREATIVA DE TRABAJO, POR SÍ, HA PROPICIADO EL APRENDIZAJE."

10. MOVIMIENTO: Estrategias o posibles formas de llevarlo a cabo.

El trabajo de esta forma con docente genera muchas sorpresas y el investigador se da cuenta de que gran parte de la solución del problema inicial esta en la actitud de la docente, en considerar importante lo que hace, y por ende en comprometerse con su actuar docente. Aunque claro, esta es solo una más de todo el abanico de posibilidades de alternativas que podemos encontrar, creativamente al problema.

La reflexión sobre esto puede abrir vías de investigación para el trabajo de formación con docentes sobre la evaluación tomando en cuenta lo siguiente:

- 1° TOMAR EN CUENTA A LAS DOCENTES COMO PARTE MUY IMPORTANTE DEL PROCESO (AUTOESTIMA).
- 2° MOTIVAR A LAS DOCENTES. ¡OJO! TU TRABAJO Y ACTITUD COMO DOCENTE ES MUY IMPORTANTE.
- 3° RECUPERAR SU FORMACIÓN TEÓRICA, SUS ANTECEDENTES Y SU EXPERIENCIA DOCENTE.
- 4° TU ERES CAPAZ DE GENERAR EL CAMBIO EXITOSO AL INTERIOR DEL AULA, SOLO ES DE QUE TE LO PROPONGAS.

5° ES BÁSICO EL EQUIPO COLEGIADO COMO RETROALIMENTADOR Y CONSTRUCTOR DE ALTERNATIVAS, LO QUE UNA CABEZA NO PIENSE LO PODEMOS PENSAR Y RESOLVER UNIENDO ESFUERZOS.

6° SE NECESITA TRABAJAR EN EQUIPO PARA DEFINIRSE UN PROYECTO DE ESCUELA Y NO AULAS AISLADAS E INDEPENDIENTES, SE REQUIERE INTERCAMBIAR ESTRATEGIAS.

11. EVALUACIÓN:

UTILIDAD ¿ SERÁ POSIBLE REALMENTE HACER FUNCIONAR ESTA IDEA?

SÍ, EN LA MEDIDA EN QUE SE CONFÍE QUE EL ELEMENTO BÁSICO ES MOTIVAR A LA DOCENTE PARA QUE SE COMPROMETA CON SU QUEHACER DOCENTE.

BENEFICIOS ¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS? ¿DE DONDE PROVIENEN? ¿SON GRANDES?

LOS BENEFICIOS SON MÚLTIPLES. POR UNA PARTE SE RECUPERA LA FORMACIÓN TEÓRICA, LA EXPERIENCIA DOCENTE Y EL INTERÉS DE LA DOCENTE PORQUE SU ALUMNO APRENDA. POR OTRA PARTE SE PUEDE MEJORAR MUCHO EL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO SABIENDO GUIAR A LA DOCENTE PARA QUE SU ESFUERZO DIARIO LOGRE RESULTADOS ÓPTIMOS. LOS BENEFICIOS SON GRANDES EN LA MEDIDA EN QUE SE LOGRE MEJORAR LOS NIVELES DE RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO. LOS BENEFICIOS PROVIENEN DE LA DOCENTE MISMA.

RECURSOS ¿HAY RECURSOS DISPONIBLES PARA PONER EN PRÁCTICA LA IDEA?

LOS RECURSOS BÁSICOS A ADMINISTRAR AQUÍ SON CUESTIONES DE ORGANIZAR TIEMPOS, MOTIVAR A LAS DOCENTES DE FORMA ADECUADA Y CONTAR CON APOYO DE AUTORIDADES INMEDIATAS PARA DESTINAR ESPACIOS DE JUNTAS Y CONSEJOS TÉCNICOS AL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

CONVENIENCIA ¿LA IDEA SE AJUSTA A LAS NECESIDADES DE QUIEN TENGA QUE APLICARLA?

SÍ, YA QUE IMPLICA NULO ESFUERZO ECONÓMICO, ES UNA NECESIDAD APREMIANTE PARA LAS DOCENTES Y PARA LOS GRUPOS DE ALUMNOS Y LAS DOCENTES CUENTAN CON MÚLTIPLES RECURSOS PARA LOGRARLO, SOLO ES COSA DE MOTIVACIÓN Y DE REACOMODO REDEFINICIÓN DE SUS RECURSOS (TEÓRICOS Y EXPERIENCIALES). SOLO HABRÍA QUE REACOMODAR ESPACIOS DE TIEMPOS.

CONCLUSIONES

Después de reflexionar sobre los contenidos a que se hace referencia en el marco conceptual y su vínculo con las experiencias de docentes que se obtuvieron en el trabajo de campo se puede concluir que:

Entender la evaluación como un recurso que da por resultado poder "calificar" al alumno es perder o desperdiciar todas las bondades que ofrece el proceso mismo para el ejercicio profesional del docente. Estimar los resultados de formación y aprendizaje adquiridos por el alumno es solo el inicio del proceso evaluador, sirviendo como indicadores iniciales que guíen la reflexión de la dinámica áulica para evaluar al proceso educativo en conjunto.

Se necesita comprometer en la evaluación a todos los agentes involucrados en el proceso educativo, apreciándose a ésta como un proceso multifactorial cuyo fin último sea la formación del educando, lo que implica entonces no solo evaluar a éste sino a la actividad educativa particular de cada centro escolar.

Es preciso definir a inicio del ciclo escolar el modelo de evaluación a trabajar, mismo que requiere ir acorde al proyecto educativo definido por cada centro escolar y ser coherente con el proyecto curricular. Dicho modelo puede sufrir ajustes o modificaciones de acuerdo a necesidades particulares de las dinámicas áulicas y de plantel, evitando hacer improvisaciones durante el ciclo escolar.

En el modelo de evaluación que se determine trabajar para el ciclo escolar se necesita establecer la metodología para la evaluación tanto del aprendizaje como de los procesos de enseñanza (técnicas e instrumentos para registro de datos), modelos de informe y de otros tipos de comunicación con padres, así como criterios para la promoción de alumnos al siguiente ciclo escolar.

Es básico aplicar una evaluación acorde a la propuesta de trabajo del programa soportada en un trabajo sistemático, con formas de registro previamente definidas, así como precisión para su operatividad, previéndose la posibilidad de reajustes a los contenidos programáticos en

el trayecto del ciclo escolar con vistas a resultados de aprendizaje.

Resulta necesario elevar la calidad de la evaluación a base de reflexionar en equipos colegiados sobre la importancia de llevar un seguimiento y evaluación permanente de la práctica educativa, trabajar en un cambio de actitud en el que se concientice de que su actuar y lo que provoca en los alumnos es muy importante y valioso, esto la motivaría a tomar con mayor responsabilidad y compromiso la forma en que evalúa.

Urge promover en la docente una actitud de innovación que la lleve a actualizar los procedimientos de enseñanza dentro del aula, soportado y justificado esto en una evaluación continua y sistemática del funcionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se requiere que aprenda a sistematizar la riqueza de información que puede proporcionar la observación del trabajo áulico como un prerrequisito para una evaluación de calidad. Éste registro experiencial, llevado a efecto de forma individual o por el equipo colegiado, podría proporcionar indicadores necesarios a tomar en cuenta en el diseño de una propuesta de Evaluación y en la organización de un Programa de entrenamiento en Habilidades para operar tal propuesta. Esto también apoyaría en la elaboración de informes para los padres de familia en donde se describan los avances y dificultades que presente el alumno en el proceso de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje efectuada por la docente es un recurso básico para la autoevaluación de su desempeño profesional, y las estrategias empleadas para evaluarse deberán surgir de esta misma práctica y ser elaboradas por el propio equipo de trabajo.

El Programa de Educación Preescolar presenta una propuesta de evaluación con bondades para efectuar tal acción con calidad, y los espacios asignados en Consejos Técnicos Consultivos permiten trabajar en la capacitación a docentes sobre los aspectos teórico metodológicos que la soportan para poder trasladar esto al trabajo en aulas. A pesar de esto, las docentes con que se trabajó en ésta investigación reportan no contar con la información y formación suficiente y adecuada en lo referente a evaluación, lo que parece indicar que la capacitación no está dando los resultados esperados en su desempeño

profesional al no impactar de forma favorable la operatividad de los contenidos en el aula.

Los datos proporcionados por las docentes en el cuestionario aplicado, así como el esfuerzo de análisis y reflexión que realizaron al trabajar las técnicas para aprender a pensar enriquecieron el análisis de la problemática educativa a investigar a partir de la recuperación de los datos por ellas reportados de sus vivencias en el aula. Entre esto destaca lo siguiente:

Las docentes manejan un concepto de EVALUACIÓN muy ambiguo, más apegado a un prerrequisito administrativo que a un aspecto central del proceso educativo y donde la Evaluación se concibe aún como momentos o etapas fragmentados y no como un elemento que de forma permanente enriquece el trabajo educativo.

Se observa una desvinculación entre el acto de evaluar y los contenidos y operatividad del programa de educación preescolar. Esto nos lleva a cuestionar si en la práctica docente cotidiana se trabaja en función de características y necesidades del alumno o con fines a cubrir contenidos programáticos de un ciclo escolar.

Muestran escaso dominio de conceptos como Instrumentos e Indicadores de Evaluación, falta de definición en qué, por qué, para qué y cómo evalúan, así como carencia de formas de registro que den cuenta de una evaluación continua y sistemática.

Expresan una demanda, con carácter de urgente, por contar con herramientas que les permitan llevar a cabo la Evaluación de los alumnos en tres aspectos: contar con instrumentos de evaluación, aprender a aplicarlos, y necesidad de que estos sean de fácil y rápida aplicación y registro.

Una queja constante es que perciben una desvinculación entre la capacitación técnico-metodológica proporcionada por las autoridades educativas y las necesidades reales que se tienen en los planteles, por lo que coinciden en la necesidad de que las propuestas e iniciativas de cambio arranquen justamente de la realidad que se vive dentro de las aulas.

Se percibe cierta improvisación de los instrumentos de evaluación empleados por la supervisión escolar en el

intermedio y al final del ciclo escolar al no ser dados a conocer a las docentes desde inicio de ciclo escolar como elementos integrados en la propuesta de evaluación vigente para el ciclo escolar.

La técnica de observación muestra ser el único Instrumento de Evaluación utilizado de forma general por las docentes, pero expresan desconocer la metodología para operarlo así como carencia de sistematización en formas de registros de datos que den cuenta de una acción intencionada, planificada, ordenada, sistemática y permanente. Posibles causas de esto pueden ser: los tiempos limitados para llevar a cabo la evaluación de los alumnos, falta de comunicación entre docentes y supervisión escolar para las fases de evaluación intermedia y final de los alumnos en donde ambas instancias conozcan y dominen los instrumentos de evaluación a aplicar.

El manejo de técnicas para aprender a pensar mostró ser una estrategia efectiva para fomentar en las docentes una actitud reflexiva y responsable ante su desempeño docente. El trabajo colegiado con estas técnicas propició un análisis más profundo y diversificado del problema de evaluación y, a la par que se analizaba el problema, fueron sugiriendo alternativas para abordarlo. Esto mostró ser una estrategia efectiva al permitir a las docentes aterrizar problemas áulicos como el de la evaluación y darles solución analizando y reflexionando de forma socializada sus personales experiencias áulicas. De esta forma se puede efectivamente construir el conocimiento de una forma socializada utilizando la riqueza que ofrece la experiencia docente y que suele ser desperdiciada por falta de disciplina y sistematización para registrarla.

La información obtenida con docentes indica la riqueza y utilidad de recuperar el sentir expresado por ellas para diseñar programas de capacitación en estrategias de evaluación, proporcionando soportes teórico metodológicos en el manejo de estos contenidos y rescatando las experiencias dentro de aula.

Habría que trabajar sobre una posible propuesta de evaluación organizada en un programa de capacitación que, sin salir de la propuesta teórico-metodológica que soporta el Programa de Educación Preescolar pudiera cubrir las necesidades de apoyo a las docentes. Algunas características que podrían contemplarse para este diseño, de acuerdo a lo reportado por ellas, es que sea breve, de

contenido sencillo, claro y de fácil aplicación y registro, en donde, más que proporcionar instrumentos de evaluación no contemplados en éste se rescaten existente, trabajar éstos con docentes para definir soportes metodológicos, variantes implícitas en cada uno de ellos, indicadores a evaluar, definición de habilidades y estrategias para aplicarlos dentro del aula.

Esta propuesta tendría que darse al final del ciclo escolar o inicio del siguiente, pero antes de empezar el trabajo con los grupos de alumnos. Desde ese momento se definirían las técnicas de evaluación, forma de registro sistemático para la obtención de datos producto de la aplicación de la técnica de observación (escala de valores, lista de control, grabaciones,...). Y de forma mensual podría llevarse un seguimiento del impacto de esto en aulas así como de apoyo en programa de capacitación continua.

La sugerencia después de la aplicación de estas técnicas de recolección de datos con docentes es que este tipo de actividades y razonamientos se continúen aplicando de forma sistemática con docentes para que estas las puedan aplicar de forma cotidiana con sus alumnos dentro del aula.

El trabajo con estas técnicas requiere de un esfuerzo colegiado, a nivel de centro escolar como parte del proyecto de plantel, ya que si bien este tipo de programas puede resultar muy enriquecedor a nivel de desarrollo de la persona, implica un cambio de actitud y de compromiso en todos los involucrados para que resulte eficiente ya que al promover en los centros escolares estrategias para aprender a pensar pues se compromete a permitir el diálogo, análisis y cuestionamiento por parte del equipo de trabajo, y a la par de esto a ser tolerante y con apertura a críticas en cuanto a su desempeño. Consecuentemente se esperaría impactar con procesos similares al interior de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- AVILÉS A., E., RUÍZ I., I., SÁNCHEZ M., C. (2000). *Líderes Educativos*. S. E. P., México.
- BLOOM. B. S. y HASTINGS, J. T. (1977). *Evaluación del Aprendizaje*. Ediciones Troquel, Buenos Aires.
- CABALLO, VICENTE E. Comp. (1991). *Manual de técnicas de terapia y Modificación de Conducta*. Siglo XXI, Madrid.
- CASANOVA, MARIA ANTONIA (1998). *La Evaluación Educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, S. E. P., México.
- CASTILLEJO B., J. L. y Colaboradores (1989). *El currículum en la Educación Preescolar*. Editorial Santillana, Madrid.
- COOK, T. D. y REICHARDT. CH. S. (1995). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Editorial Morata, Madrid.
- DE BONO, EDWARD (1987). *Aprender a Pensar*. Plaza y Janes Editores, Madrid.
- DE BONO, EDWARD (1997). *El Pensamiento Creativo*. Paidós, México.
- DE IBARROLA, MARÍA (1997) "Evaluación del Aprendizaje", en *BÁSICA* (Revista de la escuela y el Maestro NO. 15). Fundación S. N. T. E., México.
- DE SÁNCHEZ, M. (1992). *Creatividad*. Editorial Trillas, México.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGraw Hill, México .
- HERNANDEZ ROJAS, G.. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, México.

- FERNANDEZ BALLESTEROS, ROCÍO (1981). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*. Editorial Cincel, España.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. Y CARBOLES, J. A. I. (Comp.) (1986). *Evaluación Conductual: metodología y aplicaciones*. Pirámide, Madrid.
- FLORES OCHOA, R. y TOBÓN RESTREPO, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. McGraw Hill, Colombia.
- GARCÍA CUETO, EDUARDO (1993). *Introducción a la Psicometría*. S. XXI. Madrid.
- GOLDSTEIN, G. Y HERSEN, M. (1990). *Handbook of psychological assessment*. Editorial Pergamon. New York.
- HERNÁNDEZ, R. G. (1998). *Paradigmas psicológicos en el aprendizaje*. Piados, Barcelona.
- HERSEN, M. (1976) "Historical perspectives in behavioral assessment". En Hersen, M. y Bellack, A. S. *Behavioral assessment: A practical handbook*. Pergamon Press, Oxford.
- MC LOUGHLIN, J.A. y LEWIS, R.D. (1990). *Assesing Special Students*. Merbill Publicing Company, Columbus.
- MERANI, Alberto (1982). *Historia Crítica de la Psicología*. Grijalbo, México.
- NAMO DE MELLO, G.(1998). *Nuevas Propuestas para la Gestión Educativa*. S. E. P. México.
- OLLENDICK, T.H. y GREENE, R. (1990) "Behavioral Assessment of Children". En: *Handbook of Psychological assessment*. Editorial Pergamon, New York.
- RODRIGUEZ, E. M. (1997). *Curso práctico de creatividad*. Editorial McGraw Hill, México.
- ROSALES, Carlos (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcca, S.A. de Ediciones, Madrid.

- ROSS, A. O. (1991). *Terapia de la Conducta Infantil*. Limusa, México.
- SÁNCHEZ, A. y RAMÍREZ, A. (1995). "Los Dilemas de la Evaluación". En: *Cero en conducta*. Enero-abril, México.
- SANCHEZ, MARGARITA (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento*. Trillas, México.
- SCHMELKES, SYLVIA (1995). *Hacia una mejor Calidad de nuestras Escuelas*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, S. E. P. México.
- S. E. P. (1993). "Evaluación de la Educación". Cuaderno 17. En 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. S. E. P., México.
- S. E. P. (1998). *Guía para la Planeación del Plantel. Ciclo Escolar 1998-1999*. S. E. P., México.
- S. E. P. (1998). *Guía para la Planeación Docente. Ciclo Escolar 1998-1999*. S. E. P., México.
- S. E. P. (1999). *Guía para la Evaluación y Ajuste del Proyecto Anual de Trabajo de la Docente del D. F. S. E. P.*, México.
- S. E. P. (1999). *Guía para la Evaluación y Ajuste del Proyecto Anual de Trabajo en los Jardines de Niños del D. F. S. E. P.*, México.
- S. E. P. (1999). *La nueva escuela urbana*. S. E. P., México.
- S. E. P. (1998). *La Planeación y Evaluación de la Intervención Pedagógica en el Nivel Preescolar*. (Cuaderno de Trabajo). S. E. P. México.
- S. E. P. (1992). *Lecturas de Apoyo*. S. E. P., México.
- S. E. P. (1998). *Manual de Organización del Jardín de Niños en el D.F.* S. E. P., México.

- S. E. P. (1998). "Meditaciones para la vida escolar". En *Agenda del maestro*. S. E. P., México.
- S. E. P. (1996). *Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar*, S. E. P., México.
- S. E. P. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. S. E. P., México.
- S. E. P. (1981). *Programa de Educación Preescolar*. Libro 1. S. E. P., México.
- S. E. P. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. S. E. P., México.
- SHEA. T.M., (1986). *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de Conducta*. Editorial Panamericana, Buenos Aires.
- SILVA, ARTURO (1992). *Métodos cuantitativos en psicología*. Trillas, México.
- SILVA, F. (1989). *Evaluación conductual y criterios psicométricos*. Pirámide, Madrid.
- SILVA, F. y MARTORELL, C.(1991). "Evaluación conductual y evaluación Tradicional: la cuestión psicométrica". En: CABALLO, V. E. *Manual de Técnicas de terapia y modificación de conducta*. S. XXI, Madrid.
- S. N. T. E. (1997) "El Papel de la Evaluación en la Renovación del Sistema Educativo Nacional". En *2º Congreso Nacional de Educación S. N. T. E.* S. E. P., México.
- SWANSON, H. L. y WATSON, B. L. (1982). *Educational and psychology Assessment of exceptional children: theory, strategies and applications*. Theecjhesby Company, S. T. Louis.
- WOOLFOLK, A. E. (1990). *Psicología Educativa*. Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A., México.

ANEXO I

INDICADORES DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE

A continuación se presentan los indicadores de Ambiente de Aprendizaje en tareas definidas, comunicación y Condiciones Físicas que la educadora debe considerar para diseñar y evaluar el ambiente de aprendizaje del aula.

TAREAS DEFINIDAS

Todas las actividades que se realizan en el jardín de niños tienen un sentido educativo:

- Los niños(as) conocen qué van a aprender en las actividades que realizan.
- Lo que los niños(as) hacen para aprender y lo que aprenden les sirve, tiene funcionalidad en su vida cotidiana.
- Las actividades presentan retos posibles de resolver por los niños(as) y consideran las diferencias individuales.
- La jornada diaria de trabajo incluye: asambleas para organizar y registrar las actividades que se realizarán; aseo personal y de lugar de trabajo; saludo; despedida y actividades literarias, todas aquellas encaminadas a los conocimientos y prácticas habituales a adquirir.
- Las actividades permiten que se apliquen las normas para la convivencia, el juego y el trabajo.
- Las actividades se organizan de manera individual, colectiva o en equipos en función de lo que se va a aprender.
- La organización de las actividades de ritmos, cantos y juegos, educación física, cuidado de animales, se realizan en función de los conocimientos y prácticas habituales que se tienen planeados que los niños aprendan y pueden corresponder a cualquiera de las tres etapas para adquirirlos.
- Los padres y madres de familia conocen lo que sus hijos van a aprender y cómo apoyan en casa estos aprendizajes.
- El juego es una actividad intencionalmente organizada para la adquisición de conocimientos y prácticas habituales.

Aprovechamos el tiempo para realizar actividades educativas

- El registro de la secuencia de las actividades de la jornada de trabajo diaria permite que los niños(as) reconozcan la necesidad de un orden en lo que hacemos, e identifiquen lo que se hará primero y lo que se hará después.
- La duración de las actividades planeadas es adecuada a las características de los niños(as) y lo que se tiene que aprender
- La planeación de las actividades de la jornada de trabajo contempla que los niños(as) siempre estén haciendo algo educativo y los tiempos de espera sean mínimos.
- Lo que hacen los niños(as) en el recreo contribuye a la adquisición de los conocimientos y prácticas habituales planeadas.

COMUNICACIÓN

Todo lo que dices es importante:

- La educadora da importancia a lo que dicen los niños(as).
- La docente se esfuerza por comprender lo que los niños(as) desean comunicar.
- Es paciente y sensible para que los niños(as) perciban su interés por lo que expresan, les proporciona tiempo suficiente para opinar, preguntar, responder.
- La cercanía, contacto físico y actitud de aceptación invita a los niños(as) a comunicar sus sentimientos, a sentirse valorados y a tener confianza de exteriorizar sus ideas sobre el mundo así como a reconocer otras formas de relacionarse.
- La docente confirma que cuenta con la atención del niño(a), que la escuchan cuando les habla y que entienden lo que tienen que hacer.
- Se muestra atenta a los mensajes no verbales.
- La educadora repite las frases correctamente, en lugar de corregir la gramática o la pronunciación.

El lenguaje permite comunicarnos

- La educadora se expresa claramente y se apoya con acciones que refuerzan el lenguaje.
- La educadora proporciona instrucciones sencillas, las repite y las dice de diferentes formas para que todos los niños y las niñas las comprendan.

- Aclara para qué y cómo se hará, demuestra y ofrece ejemplos.
- La docente ofrece varias palabras entre las que el niño(a) pueda escoger.
- Ofrece modelos de lenguaje oral apropiados.
- La educadora emplea diversas formas de lenguaje - gráfico, corporal, escrito matemático - para que los niños(as) reconozcan su uso.

Puedes hablar con todos:

- La educadora genera que los alumnos(as) se comuniquen entre ellos.
- Propicia debates: acerca de un hecho observado o imaginado; sobre ideas para resolver un problema o para emprender un trabajo; de propuestas de acción; de comentarios sobre lo realizado.
- La docente anima a los niños(as) a que expresen verbalmente ideas, sentimientos, opiniones y experiencias.
- La educadora alienta a los niños a emplear el lenguaje gráfico, corporal y artístico para comunicarse.

CONDICIONES FÍSICAS

El espacio y el material nos sirven para aprender:

- La organización del espacio es lógica y permite que los niños(as) adquieran los conocimientos y las prácticas habituales que tienen que aprender.
- La distribución del espacio es flexible para permitir el intercambio fluido de información, la discusión, la expresión de maneras colectivas o en pequeños grupos sobre los que los niños(as) tienen que aprender.
- La organización de los niños(as) en el espacio permite que todos aprendan, es flexible y posibilita la ayuda mutua y la colaboración.
- Las comisiones establecidas incluyen la participación de todos(as) los niños.
- Los niños(as) reconocen y respetan las normas para usar los materiales y espacios.
- Se establecen nuevas normas para el uso de materiales y espacios en función de las necesidades cotidianas.
- Existen materiales diversos que permiten la experimentación, la discusión, la observación sobre lo que los niños(as) tienen que aprender.

- La organización atractiva de los materiales invita a los niños(as) a utilizarlos para lo que tienen que aprender en ese momento.
- Los diversos materiales que se van a emplear -periódicos murales, ilustraciones, cuentos- incluyen imágenes de personas de diversas características físicas, sociales y reflejan el origen y la vida familiar de los niños(as).
- La organización de las actividades considera el empleo de todos los espacios del aula, del plantel y lugares de la localidad.

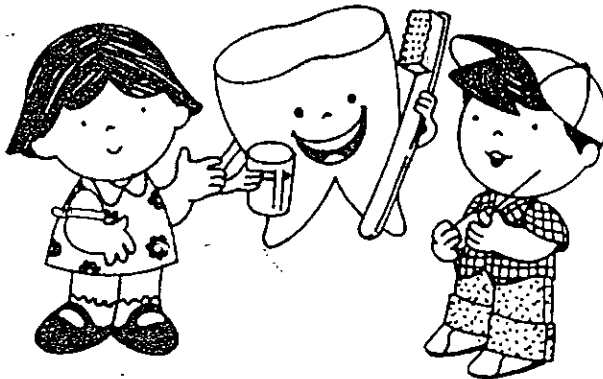
FUENTE: S.E.P. (1999). *Guía para la Planeación Docente*. Ciclo escolar 1999-2000. S.E.P. Educación Preescolar, p.13 a 16.

ANEXO II

GUIA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA SALUD DEL
PREESCOLAR



Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F.



GUÍA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA SALUD DEL PREESCOLAR

—PARA APLICAR A NIÑOS Y NIÑAS DE NUEVO INGRESO—

I. IDENTIFICACIÓN DEL JARDÍN DE NIÑOS:

- 1. Nombre: _____ 2. C. C. T. _____
- 3. Domicilio: _____
- 4. Teléfono: _____ 5. Delegación: _____ 6. Turno _____
- 7. Grado: _____ 8. Grupo: _____ 9. Ciclo escolar: _____
- 10. Nombre de la Educadora: _____
- 11. Fecha de aplicación de la entrevista con el padre o la madre: _____
- 12. Servicio de salud: _____ 13. AGEB: _____
- 14. Firma de la Directora: _____ 15. Sello: _____

Presentación

La Guía para la Atención Integral de la Salud del Preescolar tiene el propósito de apoyar al personal docente de educación preescolar y al personal médico, para obtener información que permita detectar y dar seguimiento al estado de salud de los niños y las niñas preescolares.

Durante los primeros veinte días hábiles del ciclo escolar, las docentes llevan a cabo el diagnóstico de su grupo, para lo cual, entre otras actividades, realizan entrevistas con los padres y madres de familia a fin de acercarse al contexto sociocultural de los niños y niñas. Es este el momento de recopilar información sobre el estado de salud de los y las preescolares, lo cual aportará elementos para tener una visión más clara de los factores que pueden incidir en su formación y aprendizaje.

El análisis de la información contenida en esta Guía posibilita a la docente para:

- **Detectar y canalizar oportunamente** al centro de salud, clínica o unidad de medicina familiar, a los alumnos y alumnas que presenten problemas de salud.
- **Definir estrategias didácticas con su grupo**, encaminadas a fomentar la adquisición de hábitos de higiene, alimentación y autocuidado, y
- **Orientar a los padres y madres de familia** sobre las acciones que deben realizar para mejorar y conservar la salud de la población infantil y de la comunidad.

En el ciclo escolar 1999-2000, esta Guía se aplicará a la población infantil de nuevo ingreso y formará parte del expediente del alumnado junto con el **Examen Médico del Escolar**. El expediente de los alumnos y alumnas de primero y segundo grados se entregará a la directora al concluir el ciclo escolar, a fin de que la educadora del grado siguiente cuente con la información necesaria para organizar su intervención.

Si el alumno o la alumna es de tercer grado, la Guía se entregará al padre, madre de familia o tutor al concluir el jardín de niños, con la indicación de que se presente al inscribirse en la escuela primaria.

Así mismo, la Guía se entregará al padre, madre o tutor al dar de baja al alumno o alumna, con la indicación de que la presente al inscribirse en otro jardín de niños, para que la educadora pueda continuar con el seguimiento de su estado de salud.

II. DATOS PERSONALES:

16. Nombre del niño o la niña: _____

17. Edad: _____

18. Sexo: (F) (M)

19. Peso: _____

20. Talla: _____

21. Fecha de nacimiento: _____
año / mes / día

22. Lugar de nacimiento: _____
23. Hospital: _____

24. Derechohabiente: IMSS ISSSTE

25. Clínica: _____

26. ¿Presentó el Examen Médico del Escolar?
SI NO

27. Domicilio: _____
Calle _____ No. int. y ext. _____ Colonia _____
C. P. _____ Delegación _____ Teléfono _____

28. Nombre del padre: _____ Edad: _____
Escolaridad: _____ Ocupación: _____

29. Nombre de la madre: _____ Edad: _____
Escolaridad: _____ Ocupación: _____

30. Nombre del tutor (en su caso): _____ Edad: _____
Escolaridad: _____ Ocupación: _____

31. Estado civil de los padres: Solteros () Casados () Divorciados ()
Viudo/a () Unión libre ()

32. En caso de emergencia, avisar a: _____
Con domicilio en: _____ Teléfono: _____

III. ANTECEDENTES:

33. Embarazo: normal () con problemas () especifique: _____

34. Parto: normal () con problemas () especifique: _____

35. Lactancia: le dio pecho () cuánto tiempo _____
biberón () desde qué edad _____ hasta qué edad _____

36. Presenta alguna discapacidad (SI) (NO)Cuál: _____
Desde cuándo: _____ Usa prótesis: auditiva () lentes () silla de ruedas () ortopédica ()

37. Sufrió algún accidente que ameritó revisión médica u hospitalización: (SI) (NO)
En el caso de hospitalización, cuánto tiempo: _____

38. Padece con frecuencia: anginas (SI) (NO) catarro (SI) (NO)
bronquitis (SI) (NO) diarrea (SI) (NO)

39. Ha padecido: varicela () rubeola () escarlatina () paperas ()
hepatitis () tifoidea () tosferina () otras: _____

REGISTRO DE ATENCIÓN MÉDICA

SERVICIO DE SALUD	FECHA	OBSERVACIONES	FIRMA Y SELLO

OBSERVACIONES

OBSERVACIONES

ANEXO III

CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

Se requiere tu aportación como docente frente a grupo con el fin de proporcionar información sobre la forma como llevas a cabo la EVALUACIÓN de tus alumnos dentro del Jardín de Niños. Con esta información se pretende guiar y fundamentar un estudio propositivo sobre una alternativa de Evaluación que, contemplando tus necesidades como docente, te sirva de apoyo en las fases de Evaluación Individual y Grupal de tus alumnos. Agradecemos de antemano tu cooperación. (Propuesta de Investigación en la Maestría en Modificación de Conducta. U. N. A. M. Campus Iztacala)

NOMBRE:

EDAD:

AÑOS DE EXPERIENCIA FRENTE A GRUPO:

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS:

INSTRUCCIONES: Describe brevemente lo que se te solicita.

- 1.- Menciona las etapas de evaluación que desarrollas durante el año escolar y su función.
- 2.- ¿Qué instrumentos de evaluación empleas en cada etapa? (si varían por etapa favor de especificar)
- 3.- Tanto en el P.E.P.'92 (Programa de Educación Preescolar) como en la Guía para la Planeación Docente vigente en el ciclo escolar se propone emplear algunos instrumentos de evaluación para el inicio del ciclo escolar. Menciona los que recuerdes:
- 4.- ¿Cuentas con información suficiente para emplear de forma adecuada estos instrumentos? Especifica en cuál no y por qué:
- 5.- ¿Consideras necesario evaluar individualmente a tus alumnos al inicio del ciclo escolar? ¿ Por qué?
- 6.- ¿Consideras necesario evaluar en forma grupal a tus alumnos al inicio del ciclo escolar? ¿Por qué?

- 7.- Los instrumentos que actualmente utilizas en la fase de evaluación inicial ¿te proporcionan información suficiente para adecuar los contenidos del Programa de Educación Preescolar a las necesidades individuales de tus alumnos? ¿Por qué?
- 8.- Los instrumentos que actualmente utilizas en la fase de evaluación inicial ¿te proporcionan información suficiente para adecuar los contenidos del P.E.P. a las necesidades grupales de tus alumnos? ¿Por qué?
- 9.- Describe brevemente 5 posibles indicadores que te proporcionan estos instrumentos para la evaluación de tu grupo:
- 10.- En tu trabajo docente ¿empleas algún instrumento de evaluación distinto a los arriba contemplados? ¿Cuál(es)?
- 11.- ¿Conoces algunos otros instrumentos que te podrían ser útiles para evaluar a tu grupo? ¿Cuáles?
- 12.- ¿Alguna vez has intentado aplicarlos? ¿Por qué? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de información obtuviste?
- 13.- ¿Consideras necesaria la creación de una batería (de pruebas) de evaluación que proporcione indicadores para elaborar el Proyecto Anual de Trabajo de tu grupo?
- 14.- De acuerdo a tu experiencia docente, describe algunos indicadores o aspectos que consideras importantes para la elaboración de esta batería:
- 15.- Si partimos de considerar que existen carencias en la formación y práctica de la docente para llevar a cabo una evaluación completa y acertada de los educandos a nivel individual y grupal, ¿a qué atribuirías estas carencias?
- () falta de tiempo para evaluar individual y grupalmente
 - () insuficientes instrumentos de evaluación
 - () falta de información sobre la forma de aplicar los instrumentos
 - () carencia de una guía de observación
 - () dificultad para definir los indicadores a evaluar en cada instrumento
- 16.- En caso de que se te proporcionara capacitación para desarrollo de habilidades evaluativas, ¿qué tiempo destinarías a ésto?