



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



✓
EL INFORME FINAL SOBRE EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS DEL TERCER
GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

María Juliana Quintero Pérez

1614

✓
Gto., noviembre de 1999

RESERVA



**UNIDAD 112
CELAYA, GTO.**

**EL INFORME FINAL SOBRE EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS DEL TERCER
GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**Tesis para obtener el grado de
Licenciado en Educación Primaria**

María Juliana Quintero Pérez



Celaya, Gto., noviembre de 1999

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 20 de enero del 2000.

C. PROFA. MARIA JULIANA QUINTERO PÉREZ
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "*El informe final sobre evaluación de los aprendizajes de los niños del tercer grado de educación preescolar*", opción *Tesis*, a propuesta de la asesora Lic. Cristina Malanca Heredia, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la institución.

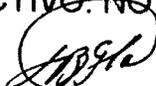
Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE
SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN

Secretaría de Educación

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA


ING. JOSÉ LUIS ZEPEDA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 112
"Educar para transformar"

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: La evaluación de los aprendizajes.....	7
CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN, 7. <i>El paradigma cuantitativo</i> , 9. <i>El paradigma crítico-cua- litativo</i> , 15. MODELOS DE EVALUACIÓN, 18. <i>Juicio de experto</i> , 18. <i>Modelo ideal</i> , 19. <i>Evaluación por normas</i> , 19. <i>Evaluación por criterios</i> , 21. <i>Evaluación ampliada</i> , 24. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, 26. CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE, 29. <i>Teorías conductistas</i> , 30. <i>Teorías del desarrollo cognitivo</i> , 31. <i>Gestalt. Aprendizaje como campo perceptual</i> , 33. Jerome Bruner. Aprendizaje por descubrimiento , 35. David Ausubel. Aprendizaje significativo por recepción , 37. Tratamiento de la información , 39. Plaget. Una teoría global , 42. RELACIÓN CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE-MODELOS DE EVALUACIÓN, 46. CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, 48.	
CAPÍTULO 2: La evaluación de los aprendizajes en el programa de educación preescolar 1992.....	51
FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA, 51. PROPUESTA DE EVALUACIÓN, 55. <i>Para qué se evalúa</i> , 56. <i>Quién y qué evalúa</i> , 56. <i>Cómo se evalúa</i> , 57. <i>Cuándo se evalúa</i> , 58. INSTRUMENTOS E INFORMES DE EVALUACIÓN, 60.	
CAPÍTULO 3: El informe final sobre evaluación de los aprendizajes de los niños del tercer grado de educación preescolar.....	65
LAS PROPUESTAS TEÓRICAS, 65. El informe académico , 66. El informe (reporte) de investigación , 65. 1. <i>Preparación del diagnóstico</i> , 67. 2. <i>Niveles de aproximación a la realidad</i> , 68. 3. <i>La escritura y presentación del informe</i> , 68. 4. <i>Ideas y sugerencias</i> , 69. INFORME FINAL INDIVIDUAL, 83. El rescate de las propuestas teóricas , 83. PROPUESTA DE FORMATO PARA ELABORAR EL INFORME FINAL INDIVIDUAL, 85.	
CONCLUSIONES.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	101
APÉNDICES.....	104
ÍNDICE DE CUADROS.....	108

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje, en la mayoría de los casos y en todos los niveles del sistema educativo, enfrenta un serio problema. El docente no realiza el proceso de evaluación acorde a las necesidades de su grupo y con los lineamientos establecidos, sino por medio de una serie de acciones que proporcionan insuficiente información útil o válida sobre el proceso y los resultados de la enseñanza y del aprendizaje.

Al leer el programa y los documentos de apoyo que la Secretaría de Educación Pública entrega a los docentes adscritos a la educación preescolar y analizar los cuestionamientos que, en particular en nuestro caso, nos hacen los supervisores y autoridades inmediatas, podemos identificar un problema: las educadoras no realizamos la evaluación final del trabajo anual con fundamentos teóricos. En el nivel preescolar, como evaluación final se solicita un informe individual y grupal en el que se reporten los logros de los proyectos realizados durante el ciclo escolar. Esto significa que hay que evaluar un proceso anual, un proceso didáctico que, en el nivel de educación preescolar como en todo nivel educativo, abarca los momentos de planeación, realización y evaluación. También los proyectos pasan por estos momentos.

En este trabajo, sin embargo, no pretendemos analizar todo ese proceso sino centrarnos en el análisis de un elemento que consideramos parte medular del binomio enseñanza-aprendizaje: la evaluación, proceso permanente cuyo objetivo es conocer no sólo logros parciales y finales, sino obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas -en nuestro caso las que pide el Programa de Educación Preescolar 92 (PEP 92)-, cuáles han sido los avances, los principales obstáculos y carencias. Dichos aspectos deben ser tomados en cuenta por el docente para planear estrategias que le permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De modo que el interés central de este trabajo es conocer cómo se debe realizar la evaluación final del ciclo escolar en el jardín de niños y cómo se debe presentar dicho análisis en un informe final que satisfaga los requerimientos y expectativas de las autoridades educativas.

Para poder encontrar la solución al problema que enfrentamos -repetimos: no tener conceptualizado con precisión el tema de la evaluación final en cuanto a que los aprendizajes esperados se hayan dado y al de cómo reportar esos análisis- el trabajo de investigación se orientó hacia la búsqueda de respuestas en tres aspectos teóricos que se presentan como tres capítulos.

En el primer capítulo se reflexiona sobre los conceptos de evaluación y de modelos de evaluación y sobre el concepto y teorías del aprendizaje para terminar con una toma de posición propia sobre qué es evaluar los aprendizajes.

En el capítulo dos se analiza la propuesta de evaluación de los aprendizajes desde la concepción del PEP 92: fundamentos, propuestas e instrumentos para la evaluación, incluyéndose la referencia y análisis de los perfiles de desempeño de un egresado de educación preescolar.

En el capítulo tres se reflexiona sobre el informe final que sobre la evaluación de los aprendizajes de los egresados del tercer grado de educación preescolar, debe presentarse a consideración de las autoridades.

El documento termina con las conclusiones y puntos de vista que se consideran relevantes sobre la temática analizada.

La estructuración del discurso se fue construyendo a partir de múltiples cuestionamientos. Algunos de ellos fueron:

- ¿Qué es una evaluación final del aprendizaje del educando de nivel preescolar?
- ¿Cómo realizar una evaluación final para plasmar los logros intelectuales a los que llega el alumno de edad preescolar?
- ¿Cómo integrar las teorías del aprendizaje con las teorías de la evaluación?
- ¿Qué fundamento es necesario conocer para elaborar una evaluación final?
- ¿Qué fundamentos teóricos, qué modelos de evaluación, pueden adecuarse al nivel preescolar y a los fundamentos del PEP 92?

Estas preguntas fueron respondidas en mayor o menor grado en el curso de la investigación donde se persiguió siempre el objetivo de lograr clarificar cómo realizar una evaluación de fin de ciclo escolar basada en una teoría de evaluación y, sobre todo, cómo presentar los análisis en un informe adecuado.

Desde el primer momento, consideramos que el tema es interesante para el marco educativo del nivel preescolar y que, además, forma parte de los lineamientos que establece el programa al presentar un formato para realizar la evaluación final de cada alumno.

Si el PEP 92 solicita un informe final individual y grupal en el que se rescaten aspectos de las observaciones diarias sobre el alumno y el documento de la evaluación inicial que se elabora en el ingreso del jardín de niños, consideramos que éste también debe dar cuenta de la evaluación final de los aprendizajes, ser una evaluación sistemática y cualitativa acorde a los objetivos del PEP 92 y de los perfiles educativos con que debe egresar un educando del nivel preescolar para que esté apto para su ingreso al siguiente nivel educativo según el modelo nacional de educación.

Se espera que, al poder conceptualizar la problemática, los alumnos se vean beneficiados en su aprendizaje, pues una evaluación final fundamentada y razonada,

permitirá una mejor toma de decisiones educativas. Se trata también de ayudar a resolver un problema que concierne tanto a las educadoras como a los jefes inmediatos de educación preescolar quienes nos cuestionan sobre las formas y fundamentos con que realizamos la evaluación final del ciclo escolar.

O sea que se pretende tener una perspectiva amplia de los logros de los alumnos y del grupo a evaluar a partir, claro, del conocimiento de las dimensiones del desarrollo del niño y de sus aspectos físico, intelectual, afectivo y social.

El presente documento es una investigación bibliográfica por lo cual la metodología de trabajo se centró en la consulta de diversas fuentes de información escrita: libros, antologías, diccionarios especializados, artículos, etc. Sin embargo, aunque la investigación bibliográfica es la que ha prevalecido, se intentó siempre confrontarla con la realidad de las situaciones y práctica docente. Los procedimientos para recolectar la información sobre el tema han sido los siguientes: selección de lecturas, fichado de contenidos y organización de datos según la lógica de construcción del trabajo. En todo momento se procuró hacer un trabajo sistemático.

Cabría mencionar, de manera particular, la importancia que tuvo la elaboración del esquema de investigación. Este fue elaborado inicialmente, a partir de una revisión bibliográfica también inicial pero fue sufriendo modificaciones y reorganizaciones determinadas por la dinámica y las necesidades de conocimiento que se fueron presentando.

Tras finalizar la investigación documental estamos en condiciones de sostener que se enfrentaron ciertas limitaciones como producto de la nula experiencia que se tenía como investigadora. En efecto, no se había presentado la inquietud de hacer un análisis más profundo de las referencias teóricas a las que puede recurrir el investigador, para explicar de manera satisfactoria la problemática de la práctica docente. Por ejemplo se enfrentaba una gran dificultad para distinguir entre el

paradigma conductista y cognoscitivista (constructivista) con relación a las concepciones de evaluación, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Estas dificultades teóricas hicieron que el tiempo en que se pensaba desarrollar la tesis se extendiera dada la necesidad de clarificar los conceptos y de asumir una posición pedagógica ante los mismos.

Estas limitaciones no han sido absolutamente superadas en la medida en que la construcción es un acto permanente. Pero podemos afirmar que al terminar el trabajo conocemos mucho más acerca del problema desde el cual partieron nuestras reflexiones.

Otro de las limitantes para el desarrollo de la indagación fue la que se enfrentó al momento de intentar exponer las ideas. La redacción del discurso resultó en un grado tal de dificultad que hasta se pensó en abandonar el trabajo. El investigador es, como dice Rojas Soriano, “un sujeto histórico-social cargado de necesidades, deseos, limitaciones, etc., que influyen en su trabajo” (Rojas, 1994:259). Uno no puede escapar a su realidad cotidiana y las exigencias de la vida diaria, en buena medida limitan el desarrollo de la labor científica.

También en este aspecto se intentó superar los condicionamientos de la cotidianidad. La finalización del trabajo es una prueba de ello.

Finalmente queremos informar al lector desde donde abordamos este estudio y desde donde nos nutrimos para hacer una propuesta final. En la indagación sobre qué es la evaluación y qué es el aprendizaje, se revisaron los supuestos de las teorías conductista y cognoscitivista. Como consecuencia de ese análisis se construyeron ciertas concepciones -acerca de la evaluación de los aprendizajes, del papel del docente, de la construcción de conocimientos, de la manera de evaluar en el nivel preescolar, del desarrollo intelectual, de los mecanismos, de los procesos, de las técnicas, de los instrumentos, de las actividades, etc.-, fundadas en la concepción

constructivista y en la metodología cualitativa. Es desde allí donde deberá leerse la propuesta que aquí presentamos.

CAPÍTULO 1

La

evaluación

de los

aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes no puede pensarse como un hecho aislado, sino como una serie de actividades relacionadas con el programa escolar, planeadas con anticipación y definidas en cuanto a cuándo, cómo y qué se va a evaluar. La evaluación es, pues, una fase del curriculum.

Sin embargo, no todos concebimos al proceso en los mismos términos. Por ello, lo primero que debemos conceptualizar es qué es evaluar y particularmente, qué es evaluar los aprendizajes.

Empecemos por analizar el primer concepto.

CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN

La evaluación es generalmente considerada como una actividad terminal de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, y no como parte medular del proceso enseñanza-aprendizaje. Es, además, concebida como una tarea administrativa y no como práctica académica.

Desde el concepto del diccionario, evaluación es valoración, es estimación del valor de una cosa o material; por ejemplo, evaluar el talento para la música.

En general, se puede decir que evaluar es recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor y/o mérito de lo que se hace.

En la definición que nos proporciona el *Diccionario de Pedagogía* (Lorenzo, 1982:278) se habla de que la actividad pedagógica requiere de una minuciosa investigación de sus

resultados tanto del rendimiento del maestro como del educando. Gracias a una revisión de los frutos obtenidos en la enseñanza, mediante el descubrimiento de sus aptitudes, inclinaciones y rendimiento se llega a conocer a los educandos. Por otra parte, la determinación del aprovechamiento de los escolares, permite establecer, de manera certera, el grado de eficacia de los métodos educativos.

Una evaluación global, es la que se efectúa al final o término de un periodo de trabajo docente y concierne a todos los elementos, factores y actores del proceso. Los periodos comprendidos varían según el plan general educativo (mes, unidad, semestre, año).

Javier Olmedo (Olmedo, 1988: 284) por su parte, considera que la evaluación es un proceso sistemático mediante el cual se recoge información acerca del alumno para, en primer término, mejorar el desempeño y, en segundo, obtener elementos de juicio acerca del nivel alcanzado, o de la calidad del aprendizaje logrado, o de lo que el alumno es capaz de hacer con ese aprendizaje. En términos generales, su conceptualización es similar a la nuestra.

En efecto, desde nuestra perspectiva y en lo estrictamente relacionado con el alumno, la evaluación institucional es un proceso integral que informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio que el maestro debe recoger y presentar en un informe donde se incluyan las sugerencias para mejorar el desempeño educativo como docente de grupo. Pero la evaluación no es una etapa fija, sino un proceso permanente y sistemático a considerar tanto dentro como fuera del salón de clases, ya sea en el momento de planear la clase como en el momento en que los alumnos aprenden. Ese proceso debe comenzar con el ciclo escolar para conocer qué conocimientos previos trae consigo el alumno y poder decidir qué tipo de ayuda pedagógica se le ofrecerá. En este sentido nuestra apreciación y la del programa de educación preescolar coinciden con las sugerencias de Cesar Coll quien señala que la evaluación inicial es una práctica altamente recomendable para los docentes, para

poder conocer las características de los alumnos desde el punto de vista educativo. En la práctica, la evaluación inicial debe ser un punto de partida ya sea para realizar un ajuste en lo planeado o para seleccionar los recursos didácticos que se integrarán en el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje.

Enfatizando: la evaluación como proceso didáctico es una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico, si se realiza al finalizar la clase, al finalizar un proyecto, al finalizar el ciclo escolar. No es un hecho que dé fin al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un proceso sistemático e integral que no debe estar fuera de la práctica académica sino que debe ser entendida como una actividad más del quehacer pedagógico.

No existe una sola posición teórica sobre qué es la evaluación, cómo realizarla y quiénes participan en el proceso.

En este trabajo rescataremos para el análisis a dos de los paradigmas vigentes más importantes: el enfoque fundamentado en la explicación cuantitativa y el fundado en una explicación crítica cualitativa.

Comencemos por la primera perspectiva.

El paradigma cuantitativo

Según Wheeler (Wheeler, 1995:25) “La evaluación no sólo se refiere a los cambios de conducta absolutos y diferenciales en una unidad de trabajo, sino a las relaciones entre estas unidades... y al grado en que la organización de las experiencias -con-contenido produzca efectos acumulativos asociados con las metas últimas de la educación”.

La finalidad de la evaluación es proporcionar datos del carácter, el sentido y la medida de los cambios de conducta provocados por los esfuerzos educativos y utilizar la evidencia como guía para modificar cualquier fase del curriculum, ya sea la planeación, la ejecución o los planes y programas de estudio.

La evaluación (Wheeler, 1995: 21-30) ha de ser continua, coherente y comprensiva.

El programa de evaluación está encaminado a mejorar el curso, a apoyar la toma de decisiones sobre los individuos o a regular la administración. En cualquiera de los casos ha de ser continuo. El paradigma de valoración es como un **feedback** continuo. Esto es: se trata de un ciclo de pasos hacia delante y hacia atrás que pueden repetirse hasta llegar a la meta total, ya sea la que se estableció originalmente o la que se modificó a la luz del **feedback**. Sin ello, el alumno carece de información sobre sus progresos hasta llegar al final de la meta, y puede sacar conclusiones falsas, habituarse a actitudes equivocadas o aprender falsos métodos de trabajo. El **feedback** es importante para la motivación, ya que la meta está periódicamente sujeta a valoraciones. En resumen, este procedimiento permite al alumno tomar parte en la definición de metas más realistas, considerando a las metas de aprendizaje eficaz como las que el alumno propone por sí mismo, o en su defecto, las que el profesor fija y el alumno está dispuesto a aceptar como propias.

En cuanto a la coherencia, hay que partir de que los objetivos del curriculum presentan un tipo de jerarquía, pues se disponen por orden de importancia. Esa jerarquía debe estar presente en los aspectos de evaluación. Por ejemplo, si se consideran más importantes los conceptos que los hechos, habrá que poner más énfasis en la evaluación del desarrollo de los conceptos que en el recuerdo particular de los hechos. Además hay que considerar que si se da más importancia a la evaluación de los resultados cognoscitivos es porque se piensa que son más importantes, y no porque su evaluación sea más fácil o confiable.

La evaluación ha de ser comprensiva. Existe un paralelismo necesario entre objetivos explícitos y su evaluación, pero es necesario un programa de evaluación comprensivo que valore desde la conducta inicial hasta los resultados finales. De lo contrario es imposible saber si se ha operado algún cambio en el alumno.

Wheeler (Wheeler, 1995:23) habla, desde su perspectiva teórica, de una conducta del escolar cuyo cambio debe ser evaluado y presenta una lista interesante de aquellos aspectos de la conducta que deben valorarse:

Modalidades que se utilizan para el aprendizaje. Estructura de la motivación.

Nivel de aspiración. Experiencias ambientales.

Intereses. Nivel de madurez.

Características de la personalidad para el aprendizaje. Ambiente sociocultural.

Relaciones con los demás (incluido el grupo), adaptación social, habilidades y actitudes.

Rigidez, prejuicio y actitud hacia la autoridad. Creatividad, valores y ética.

Salud física, conocimientos, actitudes y valores. Conocimiento estético, habilidades y capacidades. Habilidad para comunicarse, habilidad para el estudio, habilidad para el trabajo.

Sugiere como los principales medios de valoración y medición:

- a) Tests uniformados (inteligencia, logros, disposición, diagnóstico, pronóstico).
- b) Tests y exámenes elaborados por el profesor.
- c) Observación y registros sistemáticos.
- d) Escalas de medición, inventarios, cuestionarios y catálogos.
- e) Preguntas abiertas, completar frases y técnicas para hacer procesos simples.
- f) Sociometría.

Los utilizados en el nivel preescolar son observación y registro sistemático y de igual forma preguntas abiertas, completar frases y elaborar proyectos de estudio.

Además de los aspectos de continuidad, coherencia y comprensión, la tarea evaluativa debe considerar la problemática de la objetividad, la validez y participación de los involucrados.

La medición, desde la perspectiva de Wheeler, debe ser objetiva, válida y digna de confianza en el sector cognoscitivo. Como no se han desarrollado tests que midan con satisfacción los aprendizajes completos en el dominio afectivo y psicomotor, al igual

que en el cognoscitivo, habrá que seguir dependiendo de la valoración objetiva de los especialistas competentes y de los instrumentos objetivos.

Si bien es necesario recordar que subjetividad-objetividad son un continuum, no una dicotomía, hay que recordar también que un instrumento debe ser objetivo y digno de confianza para utilizarse como prueba fidedigna en el proceso de evaluación.

En la actualidad se le da importancia a la evaluación de lo que se ha conseguido, haciendo hincapié en que la validez del contenido es el grado en que los tests dan una idea adecuada de los tipos de situaciones relacionadas con los objetivos educativos.

La validez concurrente, se refiere a la proporción en que la conducta elicitada por el test corresponde a algún criterio externo que existe en un momento en el repertorio de conductas del alumno pero que, en su excepción, difiere poco de su validez predictiva cuando se trata de medir la conducta en forma ordinaria, pues está relacionada con la puntuación del test y asociada con la conducta futura. El que un test pueda medir satisfactoriamente la conducta real, aunque no haya predicción, es prueba importante de los factores temporales en la evaluación. Un test que tiene validez a un nivel superior y poca validez predictiva del mismo campo, es evidente que no tiene las condiciones necesarias para el cambio de conducta y sus conclusiones son erróneas sobre la relación entre metas, experiencia, contenido, organización o metodología. Lo anterior nos indica que para poder evaluar es necesario trabajar con un periodo largo para poder elaborar un estudio logitudinal. Pero esto exige un plan de evaluación que cubra más de un grado e implique a más de un profesor.

Lo que dice Wheeler no puede realizarse en el nivel preescolar pues aunque la elaboración del informe final individual se elabora en un ciclo escolar, sólo está involucrada una educadora, aunque cuando un alumno ha cursado dos grados de educación preescolar sí se elaboran dos informes finales, uno por año, y están involucradas dos educadoras aunque lo que evaluamos es el aprendizaje final de un

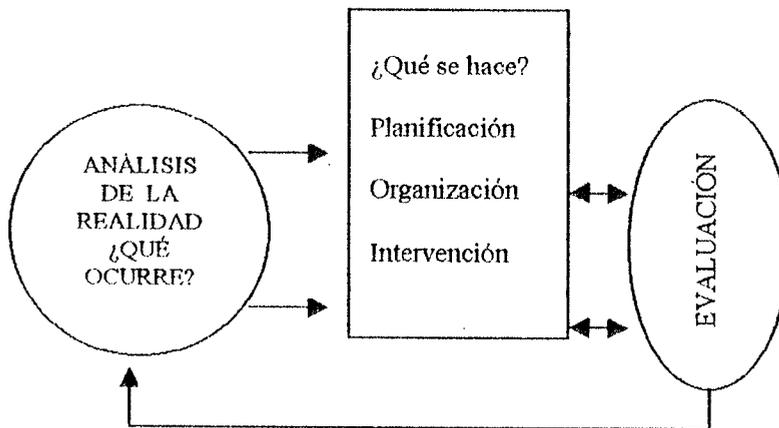
ciclo escolar, haciéndose hincapié en los perfiles educativos de un egresado de educación preescolar.

En cuanto a los participantes en la valoración, habría que señalar que desde que se ejerce la enseñanza y el aprendizaje, se han constituido dos clases: profesores y alumnos. En la medida en que crecieron los medios educativos creció el número de personas relacionadas con la evaluación, valoración y medición desde el personal de jefes inmediatos que evalúa a los profesores hasta los profesores que evalúan a sus alumnos. Estos, por su parte, miden, evalúan y valoran los cambios de conducta que observan en sí mismos y en sus compañeros; algunas veces los alumnos se califican sus trabajos y el de sus compañeros, el profesor comprueba su labor evaluando a su grupo.

Si la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje es preciso incluir al alumno a la hora de evaluar su propio aprendizaje. Es necesario que en los últimos años de escuela los alumnos tomen conciencia del proceso y se les debe animar a aprender valiéndose de métodos eficaces para resolver problemas. Pero desgraciadamente, los maestros se preocupan por la transferencia, es decir, por enseñar con base en problemas que más tarde ocuparán los alumnos en su vida diaria, pero no se les enseña cómo aprender y el alumno se habitúa a que se le examine, pero no aprende a organizar su aprendizaje.

Desde el conductismo de Wheeler, el aprendizaje tiene éxito, cuando se refuerzan las respuestas correctas, se da el **feedback** cognoscitivo y el inmediato conocimiento de los resultados establece el refuerzo efectivo. La evaluación continua en el alumno sirve para establecer y conseguir metas efectivas, que tal vez fortalezcan la motivación del estudiante.

Cuadro 1. *La evaluación en el proceso metodológico*



Fuente: (Cembranos, 1995:33)

Ahora bien, en la síntesis anterior no se ha establecido la distinción conceptual entre los términos evaluación, valoración y medición.

Los tres términos, aunque se utilizan como si fueran intercambiables, son distinguibles. La evaluación, el término más amplio, hace referencia al proceso que determina cuáles son los resultados educativos reales comparados con lo esperado y, además, juzga si los cambios son los deseados. Los juicios a priori sobre si un resultado esperado es deseable o no, los juicios sobre la eficacia, las experiencias elegidas, el contenido utilizado y la manera de utilizarlos, dependen de algún tipo de valoración del cambio de conducta. La valoración es un prerequisite de la evaluación. Las cuestiones: ¿ha habido cambio?, ¿cuánto y en qué sentido?, son cuestiones a las que la valoración ha de responder. La pregunta ¿era adecuada la experiencia educativa para este propósito? es una cuestión de evaluación pues implica un juicio. La valoración podrá responder a las preguntas: ¿existe alguna diferencia entre los grupos?; si es así, ¿cuánta y en qué sentido? La evaluación, por su parte, contesta la problemática: ¿qué método es el mejor?

La evaluación implica emitir un juicio con respecto a ciertos criterios. Valoración será el término que designe el proceso de investigar el nivel de un determinado grupo en relación con las conductas esperadas. El término medición implica un tipo de escala que los individuos ordenan de acuerdo con lo que saben o pueden hacer (no es el caso del nivel educativo en que se labora).

En algunos casos se puede medir cuantitativa y objetivamente; en otros casos, Wheeler considera que la valoración debe ser cualitativa. Para valorar los cambios de la conducta hay que tener en cuenta: la conducta relevante del alumno y los factores ambientales que influyen en la conducta, el efecto del programa de evaluación en el aprendizaje, la motivación del alumno y la evaluación de todas las fases del proceso del curriculum. Evidentemente no se da la evaluación si no se realizan los tres primeros puntos.

El paradigma crítico-cualitativo

En los fundamentos teóricos y metodológicos del discurso de la evaluación, en el marco del actual paradigma crítico, se ha dejado de concebir al sujeto como un sistema de almacenamiento, como un lugar donde se deposita información. El aprendizaje no es algo acabado, sino un proceso donde se analizan condiciones externas e internas, con bases teóricas y técnicas, para entender lo que es aprendizaje como proceso y no como resultado. Así, se considera que una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante algunos obstáculos, manipula objetos y es capaz de sacar una conclusión, es decir, cuando alcanza un equilibrio, después de que asimiló y acomodó conceptos nuevos a sus esquemas.

En cuanto a otro de los conceptos que se manejan al hablarse de evaluación, el de conducta, éste se puede interpretar acorde a la teoría psicológica (Bleger) como molar. Es decir: con la conducta el individuo se expresa en todo momento como un ser total e integrado, cuya totalidad, (mental, corporal y social) no puede evaluarse de manera

total al evaluar el aprendizaje. Morán Oviedo cree que dentro de esa totalidad del sujeto, el aprendizaje es un proceso complejo por lo cual no es posible evaluar el aprendizaje del ser humano sin considerar su conducta, su conocimiento, la relación grupal en que ha trabajado el sujeto.

En efecto, el alumno aprende dentro del grupo en que se relaciona debido a que se cuestiona con la participación de la mayoría de sus compañeros; esto estimula su sentido crítico y dialógico.

Morán Oviedo (Morán, 1993: 259-280), uno de los teóricos de esta perspectiva, propone como forma idónea para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo que él llama una "perspectiva grupal", que se preocupa por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad en eventos tales como: en qué medida avanzó el grupo tomando en cuenta el conjunto de factores que intervienen en el desarrollo grupal; cómo son o pueden ser los obstáculos o limitaciones para que se den los aprendizajes que se plantean en el programa: qué le gustó a todo el grupo; qué condiciones prevalecieron; cuáles fueron las preferencias grupales; etc.

El autor consultado presenta un plan de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que contempla la observación participativa, la investigación-acción y el análisis.

Observación participante. Esta técnica es llamada así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás mediante una relación franca con ellos. Esto significa que el observador (o sea el profesor) deberá practicar "una observación selectiva y participar en todo lo que considere pertinente para, posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado". (Morán, 1993: 270).

La explicación y valoración de los fenómenos grupales son producto de la observación participante. El papel del maestro es, obviamente, activo.

El valor de la observación participante es innegable por los datos que puede recoger el profesor mediante esta técnica y en su práctica educativa.

Investigación participativa o investigación-acción. La investigación participativa está orientada hacia el estudio de procesos reales y concretos que transforman el proceso educativo alienante.

Es un proceso de estudio, investigación y análisis que combina, teoría y práctica y en la que los investigadores e investigados son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece el fenómeno en estudio.

El grupo de alumnos es el objeto, el profesor es el investigador, lo investigado es el objeto; la discusión y el diálogo, fundidos con el conocimiento que aportan los teóricos, el método; la participación y el análisis, los factores.

Analicemos cómo concibe Morán Oviedo a estos factores: la participación es un derecho de todos los individuos que toman parte en acciones individuales y grupales; el análisis es una condición necesaria -tanto en el proceso grupal como en la investigación participativa-, acompañada de un diálogo caracterizado por algunas de las siguientes cualidades: dialéctico, (ritmo de reflexión-acción), crítico, histórico, biográfico y autoevaluativo.

Dentro de esta perspectiva teórica, uno de los instrumentos más recomendados y más utilizados es la entrevista, instrumento del método clínico y técnica de investigación científica que se aplica en psicología aunque su empleo es múltiple, pues puede utilizarla el maestro, el periodista, el jefe de empresa, el juez, el director de escuela, etc.

En el caso de la entrevista utilizada por el maestro, ésta puede ser abierta o cerrada. En la primera, el entrevistador tiene libertad de realizar las preguntas que desee según lo que desee saber del entrevistado. En la cerrada, las preguntas son ya previstas y del

estilo de las que realizamos en el nivel preescolar donde ya está establecido un orden y las educadoras no podemos alterar el documento de las entrevistas a realizar.

El primer tipo de entrevista es amplia y profunda y permite penetrar en la personalidad del entrevistado. Aunque prevalezcan las autoevaluaciones grupales, podemos realizar entrevistas grupales abiertas para evaluar las cuestiones relacionadas con todo lo planeado. La técnica es provechosa para la práctica docente en el proceso de evaluación, pues permite obtener información valiosa respecto del grupo.

El análisis de situaciones grupales. Esta es una estrategia de la práctica docente que permite detectar, analizar, discutir y elaborar estrategias para tener aciertos grupales o logros en las situaciones conflictivas o problemáticas que se encuentran en todo grupo sometido a un proceso de aprendizaje. Lo importante es que todo esto ayuda al logro de aprendizajes, porque la experiencia de la estrecha relación docente-alumno y el análisis de grupo resultan muy provechosos.

MODELOS DE EVALUACIÓN

Los conceptos de evaluación (de los aprendizajes) que manejamos en el apartado anterior no son, obviamente, compartidos unánimemente ni por todos los maestros ni por todos los especialistas. Las diferentes perspectivas, -sólo hemos analizado dos- algunas ya muy antiguas pero aún muy vigentes, han generado la existencia de diversos modelos de evaluación, contruidos sobre la base de supuestos también diversos. A continuación, se presentan las ideas centrales de los modelos más conocidos.

Juicio de experto

En este modelo todo se centra en el maestro. El es el experto para evaluar los conocimientos de sus alumnos; es el único que puede emitir juicios sin equivocarse; su decisión es inapelable; no muestra el examen; no utiliza escalas; no lleva un registro de información, ni control, ni medición; el alumno no puede pedir explicaciones sobre los trabajos, tareas o documentos que elabora.

La evaluación del “experto” es única y no se considera la posibilidad de error por parte del maestro que es el único que sabe y ha depositado conocimientos en sus alumnos. El profesor es el único que puede proporcionar la escala de acreditación o desacreditación.

Modelo ideal

En esta perspectiva el maestro funda su juicio en un modelo ideal de hombre, acorde a la sociedad a la que pertenece. El alumno no puede preguntar al maestro cómo se realizó la evaluación, porque los conocimientos que debe tener el grupo de alumnos corresponden al modelo ideal de requerimientos de la sociedad.

En estos dos enfoques se puede apreciar que la evaluación no es concebida como un proceso sistematizado pues las evaluaciones dependen de juicios personales o de modelos.

Estos enfoques no corresponden a ninguno de los dos paradigmas que hemos manejado en el apartado anterior.

Evaluación por normas

Este modelo de evaluación se centra en la medición presentada como un instrumento confiable que proporciona puntajes e índices matemáticos y estadísticos, para hacer factible el manejo de datos, comparar resultados y establecer normas. Evaluar llega a ser sinónimo de construir instrumentos de evaluación. El evaluador escoge las variables que puede medir. Las variables que no se pueden medir, que son “intangibles” no poseen importancia.

Se ha considerado que la evaluación por normas tiene sus límites por falta de desarrollo instrumental. Desde esta perspectiva, esto es serio porque el instrumento de medición educacional debe aparecer como una herramienta y en calidad de tal debe estar libre de juicios de valor y ser cultural y sociológicamente antiséptico. Ante el instrumento se

reaccionaría como frente a un termómetro: cuestionando la apariencia, pero no el resultado. El termómetro diría cuál es la temperatura de ricos y pobres, de indios y blancos. Sin embargo, las pruebas, los tests, los instrumentos de "medición" educacional no pueden decir lo mismo porque existen medidas diferentes para ricos y pobres, para indios y para blancos. Ahí están las debilidades de los tests de evaluación. Algo similar acontece con las recomendaciones estadísticas con relación a la construcción y análisis de instrumentos de evaluación.

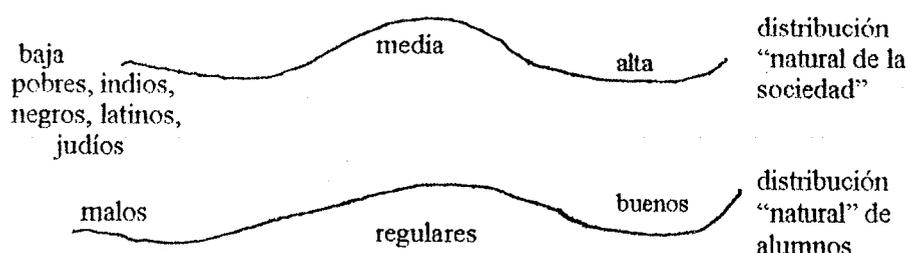
En cuanto a la discusión sobre validez y confiabilidad Husek (1969) menciona que los instrumentos han llegado a ser sofisticados, pero en la elaboración de tests se dan pistas a los alumnos dándoles fórmulas para que la resolución sea homogéneas en contenido y niveles de dificultad, porque se trata de obtener resultados "normales", resultados que se ajusten a la curva normal que vendría a ser una expresión "natural" de un rendimiento educacional.

Benjamín Bloom (Nilo, 1988: 71) sostiene que la "curva normal de calificaciones" ha sido utilizada desde hace tanto tiempo que los maestros han llegado a creer en ella. Pero la curva describe un producto fortuito. Bloom señala que si un maestro evalúa a su grupo y obtiene "una curva normal" (pocos malos y muy buenos y muchos regulares) debe evaluar a su enseñanza como poca efectiva, porque la educación es una actividad intencionada que debe lograr que los alumnos aprendan lo que se les enseña.

Sergio Nilo señala cierto fundamento del darwinismo social en este modelo. En efecto, si en el modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y la supervivencia de los más aptos, se podría aceptar que la curva normal reflejará una distribución "natural" de la población. Los que ocupan los estratos bajos de la sociedad, se encuentran allí por sus méritos o deméritos relativos y bastarían esfuerzos de su parte para mejorar su situación. Esto es "normal", "natural": se es más o menos apto, en la lucha por la vida las especies sobreviven en función de su aptitud para adaptarse al medio. La creencia en este "orden natural" hace que los docentes consideren que hay

alumnos buenos, regulares y malos. Los malos alumnos lo son por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, no tienen "aptitudes", les falta interés, no les gusta estudiar o no aprecian lo que educación significa. Esto es "natural", es "justo" y, según Nilo, tranquiliza las conciencias. No es extraordinaria comprobación el que los malos alumnos provengan de los estratos bajos de la sociedad, participando así de sus vicios de clase: no tienen ambición, no quieren progresar.

CUADRO 2. *Curvas de distribución "normal"*



Fuente: (Nilo, 1988:73)

También es "natural" que consideremos como buen instrumento de evaluación a aquel que produzca el resultado "natural" esperado. Pero este resultado es aceptable si los supuestos básicos son aceptables.

Evaluación por criterios

Esta propuesta fue concebida por Ralph Tyler, quien desarrolló sus conceptos en los años treinta. Tyler opinaba que el proceso de evaluación

es el proceso de determinar en qué medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa de curriculum e instrucción. Sin embargo los objetivos educacionales son esencialmente cambios en seres humanos, es decir, los objetivos apuntan a la producción de ciertos cambios deseables en los esquemas conductuales del estudiante, entonces la evaluación es el proceso para determinar el grado en que se están verificando estos cambios en la conducta (Nilo, 1988:74).

Según Tyler, el objetivo de un programa es generar cambios en seres humanos. Es decir, que el maestro espera un cambio en el alumno desde que está planeando su

enseñanza, acorde a los objetivos del programa. El proceso de evaluación tiene el propósito de verificar si ese cambio deseable de la conducta del alumno se ha producido.

Para Edward Furst, otro teórico de esta perspectiva, la evaluación es una actividad muy importante en el desarrollo de un curriculum, sus tareas son:

1. Determinar los objetivos del curso o programa.
2. Seleccionar las experiencias de aprendizaje que ayuden a alcanzar tales metas.
3. Organizar esas experiencias para que los aprendizajes no queden como hechos aislados.
4. Evaluar los aprendizajes.

Para Nilo, autor que consultamos en este apartado, los planteamientos de Furst tienen sus aciertos y sus desaciertos. En efecto, por una parte Furst amplía los enfoques tradicionales al involucrar en el proceso evaluativo a los alumnos, el curriculum y los procedimientos educativos. Pero por otra, pone énfasis en el cambio de la conducta del alumno como criterio único, llevando a la evaluación a convertirse en una terminal a pesar de que se hable de procesos.

Cuando la teoría fue derivando hacia esa situación (la evaluación como actividad final), aparecieron los aportes de Scriven quien distingue dos tipos de evaluación: a) la sumativa, que se practica al final del curso, proyecto o ciclo escolar y que es “el resultado de la agregación de metas ponderadas”; b) la formativa, que posibilita al **feedback** (retroalimentación), buscando identificar debilidades de aprendizaje antes de terminar la instrucción del curso, unidad, capítulo o lección.

Para llevar a cabo una evaluación formativa, los evaluadores deben ser profundos conocedores de las prácticas reales del aula, particularmente de las actividades de instrucción que preceden a la evaluación. Durante todo el proceso de evaluación formativa el maestro debe tener cuidado de trabajar los objetivos que en una unidad,

capítulo o lección son prerrequisito para el dominio de otros objetivos. La evaluación formativa, por ser parte del proceso de instrucción, no lleva calificaciones.

El tradicional énfasis tyleriano en las conductas observables de los estudiantes, agregado a la concepción de la evaluación como actividad final, provocó en los evaluadores del curriculum la convicción de que evaluar sólo las metas de la instrucción no era lo debido: también hay que evaluar los medios para lograr las metas. Con relación a estos momentos de la evaluación, Javier Olmedo (Olmedo, 1988:287) también considera una evaluación diagnóstica, formativa y la sumativa.

La evaluación diagnóstica es la que se realiza antes de iniciar una etapa de aprendizaje, tema, curso o ciclo escolar con el objeto de verificar el nivel de preparación que poseen los alumnos para enfrentarse a las tareas que se espera son capaces de realizar.

Desde nuestro punto de vista, si el docente no realiza la evaluación diagnóstica, no tendrá bases a partir de las cuales desarrollar su programa y caerá en suposiciones erróneas sobre el nivel de madurez y conocimientos que poseen sus alumnos. En cambio, si el docente hace una evaluación diagnóstica tendrá cimientos firmes y conocimientos de cada alumno, para así planear estrategias de aprendizaje adecuados para su éxito en la instrucción. De igual forma opina Cesar Coll.

La evaluación formativa es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar deficiencias, si las hay, con la finalidad de remediarlas. Es parte integral de un programa ya estructurado que pretende dar cuenta de un proceso, no de productos. Es decir que su función es recabar la información necesaria de la instrucción educativa, captar logros y dificultades. Este momento se debe enfocar a los procesos y tratar de poner de manifiesto los puntos débiles o erróneos y las deficiencias para que el alumno pueda corregir lo que entorpece su avance.

La evaluación sumativa es la que se realiza al término de una etapa de aprendizaje (curso, tema, unidad o ciclo escolar), para verificar los resultados alcanzados. Este tipo de evaluación está enfocado a los objetivos generales del curso y se vincula con la acreditación. El resultado es una calificación final.

Evaluación ampliada

Este nuevo enfoque o nuevo estilo denominado *evaluación ampliada* por Jean Cardinet (1975) o *evaluación holística* por Wulf (1975) tiene un carácter práctico y la meta de obtener información útil y significativa de las diversas personas responsables del sistema escolar, según señala Bertha Heredia Ancona (Heredia, 1988:78).

El enfoque considera a la evaluación como un conjunto de estrategias que se caracteriza por una ampliación del esquema experimental original, que cuenta a su vez con una técnica e instrumentos que siguen un camino análogo al de otras ciencias como la sociología, que utiliza cuestionarios para la evaluación de la actividad docente, cédulas de observación y pruebas de aprovechamiento. De la sociología precisamente, se han tomado las escalas de actividades y sociogramas. De la antropología, las entrevistas, paneles, estudio de campo, análisis de contenidos de periódicos, revistas y noticieros. De la economía se utilizan informes acerca de la oferta y demanda de trabajo y de la historia se retoma la observación de los acontecimientos y el análisis de documentos.

O sea que la característica de este enfoque es la de considerar un marco de flexibilidad y apertura al rescatar la metodología de varias ciencias para obtener aquella información que permita tomar mejores decisiones. Para ello se propone la utilización de diversos elementos (resultados estadísticos, datos de tipo económico, puntos de vista jurídicos, documentos históricos resultado de pruebas de aprovechamiento, etc.), para comprender y explicar una situación global. Esta es, precisamente, la dimensión holística que permite obtener información de la compleja realidad humana y

comprender un problema de interrelaciones entre gran número de variables. Hace énfasis en los procesos y tiene en cuenta la totalidad de las variables que intervienen.

De modo que la evaluación ampliada toma en cuenta la situación global, vista en toda su complejidad. No le interesa un resultado sino la situación íntegra y particular de que se trate. Por ejemplo, los valores “implícitos” de un método de enseñanza o de cualquier innovación educativa, son motivo de evaluación ampliada. Cada caso se considera único en esta perspectiva teórica.

En cuanto a los criterios de validez en este enfoque se señalan los siguientes: transparencia, coherencia, aceptabilidad y pertinencia.

Desde esta perspectiva teórica, la metodología de trabajo parte de la definición del problema de la formulación de una serie de preguntas que servirán de guía para explorar lo que se va a investigar y para que se realice un verdadero estudio evaluativo. En la observación de la situación, la interacción social debe ser directa y participante. El papel del evaluador consiste en ejercer el razonamiento y análisis crítico de los que participan con su experiencia, sobre la base de una observación directa que lo familiarice con la realidad cotidiana de la escuela. Es así como se recopila una amplia gama de información sobre profesores y alumnos.

Luego de la recolección de datos -en la que pueden utilizarse todos los instrumentos que sean útiles- se procede a la elaboración de hipótesis para llegar, posteriormente, a la presentación de resultados en el contexto de un marco de referencia presentado al inicio de la investigación, sin olvidar ser prudente y considerando las limitantes de la investigación.

Por último, deben compararse los resultados con otros que ya han sido publicados por investigadores expertos con la finalidad de señalar las posibles causas de las diferencias y similitudes e indicar cómo y en qué sentido los resultados pueden ser aprovechados para una acción posterior.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para que la evaluación cumpla su función de informar sobre los procesos, el profesor debe tenerla conceptualizada y asumir una posición pedagógica que lo lleve a adoptar algún modelo de evaluación desde el cual elaborar o adecuar instrumentos pertinentes en su práctica educativa. Más adelante veremos cómo esta elección estará íntimamente vinculada con una concepción de aprendizaje.

Por lo pronto, en este apartado queremos reflexionar sobre las preguntas: ¿qué instrumentos pueden ser adecuados para recoger la información sobre el aprendizaje que se pretende evaluar? y ¿cuáles son las condiciones idóneas en que habrán de aplicarse?

Con relación a la primera pregunta, nos pronunciamos por señalar que no hay instrumento que pueda desecharse, ni uno que cubra todas las necesidades de evaluación.

Javier Olmedo (Olmedo, 1988:295) indica que dada la diversidad de tipos de aprendizaje que se pudieran perseguir, hay que utilizar instrumentos diversos. Veamos el cuadro siguiente:

CUADRO 3. *Tipos de aprendizajes e instrumentos de evaluación*

TIPOS DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS
Conocimiento	Examen objetivo
Manejo de información y conceptos	Examen por temas
Habilidades y procesos mentales	Examen oral
Relaciones sociales	Soluciones de problemas
Actitudes	Elaboración de trabajos
Hábitos	Lista de comprobación
Destrezas físicas	Escala estimativa
	Anecdotario
	Registros específicos
	Realización de tareas

Fuente: (Olmedo, 1988:295)

Con relación a la segunda pregunta, podríamos decir que textos sobre evaluación existen muchos, pero sólo la experiencia, creatividad y formación académico-profesional del educador le permitirán desarrollar instrumentos mixtos y adecuados acordes a las necesidades de sus alumnos, al nivel de desarrollo y a los propósitos educativos.

En el nivel preescolar donde ejercemos la práctica docente y donde nos interesa centrar la reflexión, se sugiere el uso de tests evaluatorios que “son pruebas destinadas a explorar capacidades específicas o rasgos de conducta determinados; la manera de aplicarlos e interpretarlos es establecida por el autor del test” (Penchonsky, 1981:122).

Los que fueron conocidos y aplicados en el nivel preescolar hace ya algunos años fueron el test de Filho y la prueba Mali, con los cuales se intenta conocer el nivel de madurez de cada educando. Desde 1992, año en que se modificó el programa, ya no se aplican estos tests y si se lo hace es por iniciativa propia de la educadora.

Otros instrumentos de apreciación cualitativa basados en la observación directa, según habíamos mencionado, son los registros, las listas de cotejo o de control y las escalas de calificación. Según lo sugiere Penchonsky: “La observación directa constituye en el jardín de niños una fuente importante para poder evaluar las conductas de los niños” (Penchonsky, 1981:84) y como la educadora, que observa a todos y cada uno de los niños, no puede conservar en su memoria todos los datos, necesita apoyarse en los registros, en los que vaciará toda la información obtenida para contar con ella cuando sea preciso.

Penchonsky también los llama registros anecdóticos y los caracteriza como “un instrumento de evaluación que realiza el maestro, y tiene como objetivo el anotar los hechos significativos y circunstancias en forma de anécdota, donde el protagonista es el alumno”. (Penchonsky, 1981:90)

También para Gertrude Driscoll (Driscoll, 1988:120) la observación es un medio principal a utilizar en el estudio de la conducta infantil y para sistematizarla se debe describir todo hecho acerca de la conducta del alumno. Driscoll también señala que los registros anecdóticos son un instrumento muy adecuado para ello.

Los registros anecdóticos informan del aprendizaje y desarrollo de los alumnos y describen incidentes y acontecimientos que el maestro ha observado en las situaciones de aprendizaje y conductas de sus alumnos, según lo define Norman E. Gronlund (Gronlund, 1988:134). Un buen registro anecdótico, que puede ser escrito en tarjetas o bien en hojas para cada alumno, separa la descripción objetiva de un incidente de cualquier interpretación del significado del comportamiento, lo que sería una tarea posterior.

Para los registros anecdóticos, la escuela de High Scope recomienda utilizar tarjetas grupales e individuales, pero escribiendo todo el fenómeno en el que participa el alumno, en especial lo que ha llamado la atención sobre hechos relevantes de los que probablemente el alumno no sea consciente. (Ver Apéndice 1)

Ahora bien, como los instrumentos pueden utilizarse para obtener datos pertinentes a una variedad de productos de aprendizaje y a muchos aspectos de la evaluación personal y social, debemos ser selectivos en nuestras observaciones, o sea hacer los registros de acuerdo al propósito que se persiga.

Con relación a este tipo de instrumento, en la práctica real las observaciones que registramos las educadoras no se incluyen como anécdotas, sino sólo como hecho importante del día. Ejemplo: si el niño lloró o no, si trabajó o no, si habló (en caso de ser tímido o callado), etc. No se lleva un registro anecdótico, y menos aún de cada niño, en cuanto a que consideramos como anécdota el análisis del contexto en que se da el fenómeno. Tampoco hay interpretaciones sistemáticas fundamentadas. Reiterando, sólo damos cuenta del hecho y la recuperación posterior del mismo no

hace posible una interpretación adecuada y confiable del por qué se producen las conductas, etc.

Con relación al tema que nos ocupa, una observación pertinente: si en la práctica utilizáramos adecuadamente el registro anecdótico nos “ahorraríamos” gran parte del trabajo en la realización del informe final individual de final del ciclo escolar. Aunque más que “ahorrar” lo que lograríamos sería reportar una evaluación de los aprendizajes coherente, confiable, válida.

En cuanto a las listas de cotejo o de control, otro de los instrumentos de evaluación recomendados para organizar los datos recogidos por observación y que pueden utilizarse en el nivel preescolar, consiste en una serie de preguntas que describen los aspectos específicos de la conducta del alumno al realizar una actividad. Requieren de una previa observación para seleccionar las acciones o conductas significativas que se desea evaluar. (Ver Apéndice 2)

Finalmente, en las escalas de calificación se registra la presencia o ausencia de un rasgo determinado, además de que se señala la intensidad con que se manifiesta. Estas apreciaciones pueden presentar juicios de valor. Estos instrumentos se utilizan, en especial, para registrar conductas del área socio-emocional. (Ver Apéndice 3)

CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE

Para asumir una posición sobre qué es el aprendizaje, es necesario conocer las conceptualizaciones que nos presentan diferentes autores especializados o al menos, con fuertes reflexiones sobre el concepto.

Revisando la bibliografía seleccionada, encontramos que estas conceptualizaciones son tan variadas como lo son las teorías psicológicas sobre el aprendizaje aunque pueden detectarse grupos de autores que hacen referencia a algunas características que se repiten con insistencia. Tal es el caso de las siguientes constantes: el aprendizaje es un

cambio en la conducta del ser humano, es el resultado de la práctica, es una progresiva adaptación, es un cambio de actitud, es una situación dada, es una actividad mental, es una modificación de la personalidad, es un desarrollo estimulado, es la respuesta correcta a estimulaciones, es un proceso de construcción interna del sujeto, etc.

Como se observa, las teorías presentan una gran variedad de concepciones de aprendizaje.

Los dos principales pilares sobre los que se han construido las teorías contemporáneas del aprendizaje son el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner, conocido como conductismo. Pero en la actualidad el marco teórico referencial básico de la psicología de la educación son las teorías del desarrollo cognitivo que aplicadas al ámbito educativo concreto se conocen como constructivismo, conjunto de enfoques que hace énfasis en la actividad constructiva del alumno en el proceso de aprendizaje.

Sobre estas posiciones, centraremos las reflexiones.

Teorías conductistas

Los primeros psicólogos conductistas argumentaban que el acto de aprendizaje es un acto mecanizado pues la existencia del mecanismo estímulo-respuesta supone un condicionamiento del sujeto a un estímulo externo. En eso estriba básicamente la posibilidad de lograr un cambio de conducta, forma en que sustancialmente fue definido el aprendizaje por los conductistas.

La teoría clásica del refuerzo fue superada, en esta perspectiva, por la teoría del condicionamiento operante de Skinner, reconocido profesional influido por la teoría positivista que incorporó los principios del condicionamiento clásico a su propia teoría. Según Skinner la conducta obedece a leyes constituidas por las relaciones entre los hechos ambientales externos (variables independientes) y las respuestas del sujeto

(variables dependientes). Para él la síntesis de estas leyes consideradas en términos cuantitativos dan una imagen de los organismos concebidos como sistemas de conductas.

Skinner inició sus investigaciones siguiendo a Pavlov e influido por él, consideró que existen dos tipos distintos de aprendizaje. El de tipo pavloviano, supone que un estímulo antes neutral tiene el poder de generar una respuesta que era causada por otro estímulo. El cambio de conducta -el aprendizaje- se produce cuando el estímulo neutral es reforzado. Este es el llamado condicionamiento clásico.

Pero Skinner, como ya señalamos, consideró al medio ambiente como factor de aprendizaje y por eso, al distinguir entre las conductas reflejas que el organismo manifiesta como respuestas automáticas a un estímulo concreto y las que el organismo emite sin ninguna estimulación aparente, concibió el segundo tipo de aprendizaje.

Así, denominó reflejo al primer tipo de aprendizaje y operante al segundo. Sin embargo, fue renuente a considerar los hechos internos no observables como factores de la conducta. Lo que más preocupaba a Skinner era el estudio de la conducta como consecuencia del mundo circundante. Sostuvo que una consecuencia que actuaba como refuerzo de una conducta debía ser considerada como reforzador.

De ello se concluye que, en el campo de la educación, el condicionamiento operante que genera el aprendizaje opera cuando se estimula a los niños mediante refuerzos: premios, castigos, recompensas, etc.

Teorías del desarrollo cognitivo

Del conductismo clásico se evolucionó hacia posiciones teóricas que admiten una cada vez más amplia participación de la dimensión cognitiva del sujeto. La llamada corriente cognitivista y la psicología cognitiva surgió, precisamente, por ser

insuficiente la explicación del conductismo en cuanto a la actividad pensante del hombre, considerada como proceso interno de carácter cognitivo.

En materia educativa estas posiciones tuvieron gran impacto porque además de esa actividad interna del sujeto, permitieron derivar las tesis que conciben como posible la intervención del maestro para prevenir problemas de aprendizaje escolar.

En términos generales esta corriente sostiene que el ser humano es activo en lo referente a la búsqueda de información la cual se va procesando -como consecuencia de una motivación- para encontrar una ordenación lógica, un significado personal y una predicción razonable del entorno físico y psicológico. (Enciclopedia General de la Educación, 1999:261)

En efecto, y basándonos en la investigación de Woolfolk y McCune (Woolfolk, 1988:162-198), los cognitivistas consideran que el aprendizaje es el resultado de nuestro intento de dar un significado al mundo. Con objeto de proporcionar un significado a los hechos que se suceden en torno nuestro, utilizamos todos los instrumentos mentales que tenemos a nuestra disposición. Estos elementos internos son considerados como factor de aprendizaje, desde el momento en que esta escuela sostiene que la manera en que reflexionamos sobre las situaciones y las creencias que tenemos influyen en el aprendizaje. Los psicólogos cognitivos consideran que el refuerzo que, por el contrario, es un hecho externo, es también importante en el aprendizaje, porque lo ven como una fuente de datos complementarios que proporciona información acerca de lo que probablemente sucederá si se repiten las conductas. Consideran a las personas como seres activos, participes en experiencias que conducen al aprendizaje, que buscan información para resolver problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya saben para lograr un nuevo aprendizaje. El sujeto aprende a partir de lo que ya conoce y de la forma en que es tratada la nueva información.

La diferencia central con el conductismo, con relación a la consideración del refuerzo se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO 4. *El refuerzo desde el conductismo y el cognitivismo*

CONDUCTISTAS	COGNITIVISTAS
1. El refuerzo es importante en el aprendizaje.	1. El refuerzo es importante en el aprendizaje.
2. El refuerzo fortalece las respuestas.	2. El refuerzo es una fuente de datos complementarios que proporciona información sobre lo probable, si se repiten las conductas.
3. El sujeto es un ser pasivo influido por el entorno, pero hay un condicionamiento operante.	3. El sujeto opta activamente y da muchas respuestas mientras persigue sus objetivos.
	4. El refuerzo disminuye la incertidumbre y da la sensación de dominio y comprensión.

Fuente: (Woolfolk, 1988: 163-164)

La corriente cognitivista nuclea a varias escuelas y autores individuales entre los que destacan la Gestalt, Ausubel, Bruner, los teóricos del tratamiento de información, Piaget y otros.

Gestalt. Aprendizaje como campo perceptual

La teoría de la forma o Gestalt concibe al aprendizaje influido y conformado por lo que ya sabemos. En sus estudios, los teóricos de esta escuela llegaron a la conclusión de que dos personas pueden ver el mismo estímulo y apreciar cosas diferentes, es decir, que lo que percibimos depende de nuestros intereses, actitudes, experiencias previas y estructuras cognitivas, que son lo que ya sabemos. Se alude "a cómo las personas organizan" *sus percepciones en esquemas* para dar un sentido al mundo que los rodea. "El principio básico..., denominado Pragmanz (pregnancia), señala que reconocemos

esquemas mediante la reorganización de estímulos para que se tomen más sencillos, más complejos y más regulares de lo que realmente son" (Woolfolk, 1988: 165).

La percepción cambia según sea el significado y las expectativas de reconocer lo que se ve. Las autoras ponen el ejemplo del signo 13: esto se puede apreciar como si fuera número (13) o letra (B). A esta concepción de ver las cosas desde un significado y desde los sentidos, se le conoce como campo perceptual. El significado está constituido por una parte de la realidad objetiva y por la forma en que organizamos la información. Así, el proceso de organización está afectado por los instrumentos cognitivos (esquemas) que se forman por la experiencia propia de la persona.

Los psicólogos de la Gestalt también dan importancia al *atisbo*, que es un aprendizaje repentino o un vislumbre, pues por intuición la persona puede resolver un problema. Wolfgang Kohler hizo unos experimentos con un chango al que encerró en una jaula donde colocó dos palos, uno grande y un pequeño y, un poco más lejos, un plátano. El mono hizo el intento por conseguir el plátano, pero al no lograrlo atrajo el palo grande con el pequeño y posteriormente alcanzó el plátano: el mono había reorganizado los objetos percibidos reestructurando el campo perceptual y formando un nuevo conjunto para resolver el problema. Tuvo un repentino *atisbo* para resolver el problema. Este mismo experimento se realizó con monos en cautiverio, pero no fue posible obtener el mismo resultado probablemente porque no habían tenido la oportunidad de buscar soluciones usando ensayo y error.

Se puede concluir, que para el *atisbo* partimos de esquemas que ya se poseen, ya que contamos con antecedentes de aprendizajes significativos y, al estar frente a un problema que no se puede resolver, hacemos repentinamente uso de esos esquemas.

Otro gestaltista, Kurt Lewin, aporta más elementos al concepto de *atisbo* al que llama *espacio vital*, concebido como el mundo psicológico actual de un individuo cuya conducta está orientada hacia objetivos que poseen significado para él mismo. El

profesor, entonces, deberá saber que su espacio vital es diferente del de sus alumnos y para apoyarlo tendrá que comprender la conducta del otro.

Estos primeros enfoques son pilares para los modernos enfoques del aprendizaje cognitivo, especialmente el que se maneja en la obra de Jerome Bruner.

Jerome Bruner. Aprendizaje por descubrimiento

Para Bruner el aprendizaje se da por descubrimiento. Su interés en la instrucción desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, le hace decir que los profesores deberían proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a descubrir por sí mismos la estructura de una materia. Esta estructura está constituida por la información esencial; los hechos y detalles no forman parte de la estructura básica. Muchas veces el maestro pide al alumno que detalle hechos cuando se le examina, pero eso no es la esencia de la materia. Por lo tanto, dice Bruner, eso que responde el alumno, no es aprendizaje.

Para Bruner el aprendizaje tiene lugar cuando, desde los ejemplos específicos que da el profesor, el alumno descubre inductivamente las generalizaciones propias de una materia. Bruner recomienda que al preparar la clase, se piense en que se debe despertar el interés del alumno por medio de preguntas del contenido; en que exista una implicación activa del grupo; en que la situación se torne desconcertante o los problemas interesantes; en que, en vez de explicar cómo se resuelven tales problemas, el maestro provea del material adecuado y estimule para que se hagan observaciones, se formulen hipótesis y se propongan soluciones. Para lo anterior se requiere de un pensamiento intuitivo y analítico (fomentar el *atisbo*).

Mediante estos trabajos, el profesor debe apoyar la construcción de *sistemas de codificación* aplicables por el alumno, más allá de la situación en la que se aprendieron.

A esto ayudaría el diseño de un *currículum en espiral* que consiste, básicamente, en la presentación, al alumno, de todas las materias desde muy temprana edad escolar. De lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general es la forma en la que, según Bruner, procede el aprendizaje que debe ser inductivo y adquirirse por descubrimiento (partiendo del hecho específico, descubrir la estructura, la generalidad).

Gilstrap y Martín encuentran seis ventajas en el aprendizaje por descubrimiento que propone Bruner: primero, “ayuda a los alumnos a aprender cómo aprender”; segundo, “el aprendizaje por descubrimiento produce una sensación de excitación y automotivación”; tercero, posibilita que los alumnos se acomoden a sus particulares capacidades; cuarto, contribuye “a fortalecer el concepto que de sí mismo tenga cada estudiante; quinto, los estudiantes tal vez “desarrollen un sano escepticismo” con relación “a soluciones simplistas”; sexto, “los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje”. (Woolfolk, 1988: 174-175)

La principal desventaja que se ha señalado a las tesis brunerianas es que es difícil aplicarlas con grupos grandes y con grupos de alumnos lentos. Incluso si el grupo es pequeño y con alumnos de capacidad alta, el método puede ser caótico si no hay una organización cuidadosa.

En el nivel preescolar para proponer un nuevo proyecto de clase, algunas veces se utilizan preguntas al grupo, como sugiere Bruner, sobre qué es lo que vamos a planear, ya sea para el día siguiente o dentro del tema que se está desarrollando. Como ya se mencionó, las ventajas son que aunque sea una minoría del grupo la que participa, esta minoría ayuda a que el resto del grupo pregunte, se motive y trate de entrar en el tema; la desventaja es que siempre son los mismos niños los que opinan y participan.

Resumiendo las tesis centrales de Bruner, el profesor que quiera lograr aprendizajes (por descubrimiento) en sus alumnos, debe orientar su trabajo con la siguiente metodología:

1. Trabajar con las estructuras básicas de las materias.
2. Ejemplificar permanentemente el concepto que se analiza.
3. Apoyar al alumno en la construcción de sistemas de codificación.
4. Generar posibilidades de transferencias del aprendizaje.
5. Plantear problemas y dejar que los alumnos presenten hipótesis.
6. Aceptar y estimular las suposiciones intuitivas.

David Ausubel. Aprendizaje significativo por recepción

En contraste con Bruner, Ausubel considera que el aprendizaje debe tener lugar básicamente a partir de la recepción y no del descubrimiento. Tal como lo propone Bruner, Ausubel sostiene que el aprendizaje se produce como resultado de la organización de la nueva información que recibe un sujeto. Pero esa organización progresa deductivamente (Bruner resalta la inducción).

Por ello, Ausubel denomina al método de enseñanza que propone, *expositorio*: empleo limitado de aprendizaje verbal significativo o aprendizaje de la información e ideas verbales y de las relaciones entre los conceptos verbales. El concepto ausubeliano de aprendizaje significativo hace referencia a que cuanto más organizada y significativa es la representación de los conceptos, de los principios y de las ideas, más profundamente aprenderá una persona. El objeto de enseñar a un alumno es, entonces, ayudarlo a comprender.

La enseñanza expositiva tiene cuatro características: 1. interacción maestro-alumno; 2. utilización de ejemplos por medio de dibujos, gráficos e imágenes; 3. énfasis en lo deductivo, es decir, comprensión de los conceptos generales para llegar a una

comprensión de lo específico; 4. secuenciación, es decir, seguimiento de pasos determinados.

Los pasos anteriores constituyen la presentación inicial de lo que Ausubel denomina un *organizador previo*, al que sigue un contenido. El organizador previo “es una declaración preliminar de conceptos de alto nivel suficientemente amplios para abarcar la información que seguirá a continuación” y se trabaja por medio de una exposición por parte del profesor. El objetivo de estos organizadores es dar a los alumnos la información que precisarán para que comprendan la lección que sobreviene o ayudarles a recordar y utilizar la información que ya tienen, pero que quizás no consideran relevante en relación con la lección. El organizador actúa como una especie de puente conceptual entre el nuevo material y el antiguo.

De acuerdo con las autoras consultadas, los organizadores previos que concibe Ausubel, pueden adoptar tres diferentes formas: “la definición de un concepto, una analogía entre el nuevo material y algún ejemplo bien conocido o una generalización”. El educador puede adoptar uno de los tres modos o el que mejor le conviene en la enseñanza expositiva de un tema.

Las ventajas del organizador son:

- Dirigen la atención del lector hacia lo que es importante reconocer en el próximo material.
- Destacan las relaciones entre las ideas que serán presentadas.
- Recuerdan al alumno cosas que ya conoce y que poseerán importancia cuando se enfrente al nuevo material.

En la labor educativa del nivel preescolar se utiliza la enseñanza expositiva que plantea Ausubel, pues los cuatro pasos se consideran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, existe una interacción entre maestro-alumno, se presentan dibujos e imágenes durante la clase o desarrollo de proyectos, se analizan los contenidos de manera general para llegar al concepto de lo particular. Con ello, se

logra atraer la atención del alumno y que éste relacione ideas. También se da importancia a lo que el niño ya conoce para que cuando se le enseñe recuerde y exista un aprendizaje significativo.

Resumiendo, nuevamente, la metodología en el aula del maestro que aplique las ideas de Ausubel, tendrá como características:

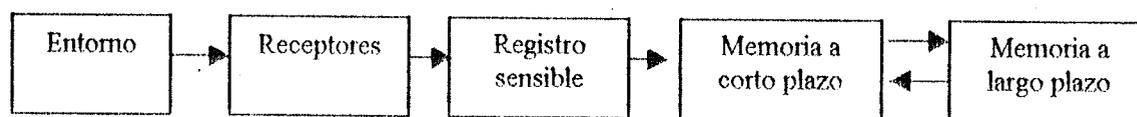
1. La utilización de organizadores previos.
2. La utilización de ejemplos.
3. La identificación y distinción entre semejanzas y diferencias.
4. La presentación organizada del material.
5. La búsqueda del aprendizaje significativo, o sea de un aprendizaje de comprensión donde no prevalezca la mera memorización de contenidos.

Tratamiento de la información

Otro grupo de teóricos cognitivistas se dedicó al *tratamiento de la información*. Esta reciente concepción sistemática del aprendizaje, analiza las formas en que los estímulos del entorno se perciben y son transformados en información significativa, almacenada en la memoria. Este grupo de teóricos supone que lo que ya conocemos influye en lo que aprendemos y recordamos; todo está almacenado en la memoria sin la cual tendríamos que volver a comenzar todo paso a paso. Por lo tanto, el aprendizaje y la memoria se encuentran ligadas entre sí.

El modelo de memoria utilizado fue adaptado de la obra de Gagné: “las personas poseen estructuras para procesar la información, en las que se incluyen receptores como los ojos y los oídos, un registro sensible para la captación de percepciones, una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo” (Woolfolk, 1988: 182).

El mecanismo es el que se muestra en la siguiente figura:



Los estímulos que existen en el entorno, que es lo que se puede percibir, llegan a nuestros receptores que son elementos del sistema sensorial (oído, vista, gusto, olfato y tacto); entonces, los esquemas de la actividad nerviosa que se produce cuando los estímulos llegan a los receptores, son detectados por el registro sensorial en un cuarto de segundo; en este tiempo se selecciona la información, es decir, se seleccionan ciertos rasgos de lo percibido (véanse las semejanzas con la Gestalt) a los que damos sentido reconociendo un modelo basado en anteriores conocimientos.

Esta información transformada en modelo, puede entrar a la memoria a corto plazo.

En la memoria a corto plazo el registro sensorial puede permanecer allí 20 segundos probablemente. Es posible detener la misma información si ésta es ensayada o repetida mentalmente hasta que llegue a utilizarse. Esta repetición se encuentra disponible en la memoria a corto plazo aunque la dificultad para su uso es que cuando no es repetida llega a olvidarse debido a la interferencia de la nueva información y al paso del tiempo o, como dijera Tomas de Aquino, olvidamos porque no utilizamos los conceptos.

Los teóricos de esta corriente sostienen, por otra parte, dos cuestiones interesantes: 1. que la información perdida de la memoria a corto plazo se puede recuperar si se dan las condiciones adecuadas; 2. que el olvido es útil porque al irse “vaciando” la memoria, queda espacio para que se adquiriera nueva información.

Se llega, ahora, al momento más importante del aprendizaje: el ingreso de la información ya transformada en la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo es ilimitada y hay muchas manera de guardar o almacenar la información. En efecto, la información puede ser colocada, por ejemplo, en la jerarquía de conceptos ya existentes que describen Bruner y Ausubel. O puede ser reorganizada, para estar en la memoria a largo plazo, en forma de gráficos, esquemas, cuadros, asociaciones, frases, bromas, etc.

Aparentemente, la información que ha entrado en la memoria a largo plazo estará disponible para ser recordada permanentemente.

Veamos las diferencias entre ambas memorias en el siguiente cuadro

CUADRO 5. *Memorias a corto y largo plazo*

Memoria	Capacidad	Persistencia	Acceso	Afluencia
A corto plazo	Limitada	Muy breve	Inmediata	Muy rápida
A largo plazo	Prácticamente ilimitada	Prácticamente ilimitada	Dependiente de la organización	Relativamente lenta

Fuente: (Woolfolk, 1988: 185)

Por nuestra parte, creemos que lo que almacenamos tiene que ver con lo que queremos recordar o con la utilización que la información tenga para el aprendizaje.

En la escuela, por lo general, es la información retenida en la memoria a corto plazo la que evaluamos: eso hacemos cuando examinamos a un alumno y éste estudia para obtener una calificación. Sin embargo si se utilizara el método de enseñanza propuesto por Ausubel, el alumno aprendería para almacenar en su memoria a largo plazo, claro sin olvidar la autoconciencia del aprendizaje en el alumno.

Con relación a esta problemática, esta corriente propone una serie de estrategias para ayudar a los alumnos a concentrar la atención y enviar la información a la memoria a largo plazo. No los analizamos porque se alejan del objetivo de esta investigación,

pero sí culminamos el apartado, resumiendo las características metodológicas que debería tener la acción del profesor, desde esta perspectiva teórica.

1. Cerciorarse de que se tiene la atención de los alumnos.
2. Ayudarlos a que reconozcan y se centren en la información más relevante.
3. Ayudarlos a que relacionen viejas y nuevas informaciones.
4. Aplicar estrategias adecuadas para ayudar a los alumnos a recordar.

Una teoría global: Jean Piaget

Si bien la teoría de Jean Piaget entra en el ámbito de la escuela cognoscitivista, el tratamiento que este autor hace del objeto de estudio (la estructura del conocimiento), los sustentos teóricos que maneja (constructivismo) y la metodología que utiliza en la investigación (empirismo), han provocado que su obra siempre haya sido analizada como un asunto aparte.

Las autoras que hemos venido consultando como bibliografía de base (Woolfolk, 1988:199-204), sostienen que Piaget comienza por el estudio de lo genético y que su teoría es importante tanto dentro de la psicología como en lo relativo a la enseñanza actual.

La psicología de Piaget es una teoría del desarrollo cuyo objetivo es explicar cómo pasa el sujeto (niños y adolescentes en particular) de un conocimiento de menor validez a otro de mayor validez. En su concepción, los instrumentos mentales de una persona son los procesos internos que utiliza para percibir y estructurar la realidad. Existe una gran diferencia entre la realidad que percibe un niño y la que percibe un adulto.

A medida que los niños se desarrollan, conforme a su potencial genético cambia su comportamiento para adaptarse a su entorno. Estos cambios adaptativos se dan desde el nacimiento de una persona que busca medios de adaptarse a su entorno. La

adaptación implica dos procesos: asimilación y acomodación. La primera es hacer uso de ciertas conductas naturales o que ya han sido aprendidas; la segunda, opera cuando se utiliza una conducta ya aprendida y ésta no es satisfactoria por lo cual se desarrolla un nuevo comportamiento.

A medida que se organiza, la conducta se torna más compleja y más adecuada al entorno; los procesos mentales de una persona se vuelven también más organizados y se desarrollan nuevos esquemas.

Los cambios de los procesos mentales están determinados por cuatro factores: maduración, actividad, transmisión social y equilibramiento.

La maduración hace referencia a la aparición de cambios biológicos que se encuentran genéticamente programados en el ser humano; este factor es el menos cambiante. La actividad del sujeto que actúa sobre su entorno, explorando, ensayando, observando o pensando activamente respecto a un problema también altera los procesos mentales. La transmisión social es lo que se aprende de otras personas, según cada momento de la etapa cognitiva del desarrollo. Finalmente, el proceso de equilibramiento se da cuando, al advertir que un hecho no encaja en ninguno de los esquemas de la persona, el sujeto entra en un estado de desequilibrio que contribuye al cambio de pensamiento y al progreso.

Según Swenson (Swenson, 1988:205-211) en la relación entre la actividad y el proceso de aprendizaje, Piaget considera tres formas de actividad que permiten el aprendizaje: a) el ejercicio, actividad propia del niño que no es enseñada ni transmitida; b) la experiencia física, proceso de manipulación de las propiedades físicas de objetos, en las que entra en juego la experiencia directa del niño con el objeto; c) la experiencia lógico-matemática, tipo de aprendizaje superior que depende más de la interacción sujeto-objeto y que consiste en un proceso de abstracción resultante de esa interacción.

Hemos hablado indistintamente de desarrollo y aprendizaje pero Piaget distingue entre desarrollo y aprendizaje. El desarrollo del conocimiento es un proceso interno vinculado con el proceso de la embriogénesis (desarrollo del organismo, sistema nervioso y funciones mentales); es espontáneo no adquirido ni aprendido. La embriogénesis concluye al llegar a la edad adulta. El aprendizaje, en cambio, es provocado por situaciones externas. Supone el empleo de estructuras intelectuales para la adquisición de una destreza o de una información específica. Puede también suponer la formación de recuerdos por asociación o memorización. Como ya dijimos, podría hablarse de un aprendizaje de actos de destrezas o suponer el aprendizaje como comprensión. Esto implica pensar en la interacción entre desarrollo (**conocimiento**) y aprendizaje.

O sea que Piaget distingue entre **el conocimiento**, que es espontáneo y se relaciona con el hecho de que el cerebro, en proceso de maduración, se vuelve capaz de "conocer" algunos tipos de relaciones, y **el aprendizaje** que es provocado y tiene relación específica con el material aprendido particularmente.

El conocimiento es una comprensión generalizable o un cambio en la forma de pensar acerca de algo. En este contexto, la asimilación consiste en el proceso normal por el cual el individuo integra datos nuevos al aprendizaje anterior.

Piaget considera, como ya se señaló, que el sistema de desarrollo se relaciona con el aprendizaje. En el periodo preoperacional, correspondiente a la edad preescolar de 2 a 7 años, aparecen acciones internalizadas reversibles, en términos de pensar en una acción y lo que sucedería si no se diera; el niño ya no está limitado a un tipo de aprendizaje de estímulo-respuesta o de ensayo y error; empieza a demostrar un aprendizaje cognitivo.

Completando las categorizaciones de Piaget, Wadsworth (1978) divide el preoperacional en etapa egocéntrica (2-4 años) y etapa intuitiva (5-7 años) edades del

preescolar. Este niño ejecuta experimentos mentales en los cuales recurre a los símbolos de hechos como si él participara realmente, lo que conduce a un pensamiento unidireccional (egocéntrico), pensamiento preoperacional no reversible. Pero el egocentrismo simbólico, característico del periodo sensoriomotriz, es aquí acompañado por acciones de descentralización. Empiezan a presentarse habilidades de clasificación (capacidad de agrupar hechos en conceptos o en esquemas), con jerarquías que son muy diferentes a las de los adultos; las categorías son estrechas y con alcance amplio.

O sea que aunque a veces puede haber aprendizaje por intermedio de los mecanismos cognitivos, se trata de tipos primitivos de proceso cognitivo, en que el pensamiento es dominado por estímulos ambientales. Así, aunque el niño de esta etapa descentra las acciones, presenta una conducta perceptual primitiva y su pensamiento es esencialmente egocéntrico o irreversible.

En los estadios posteriores, el sujeto irá evolucionando hacia formas superiores de pensamiento. En resumen, Piaget explica que se aprende por medio de diferentes mecanismos. El proceso de aprendizaje por experiencia directa, también se explica en términos de un proceso de asimilación que requiere de acomodación y de un proceso de equilibrio que inhibe las reacciones que fueron perturbadas originalmente por los esquemas anteriores, para que se pueda propiciar la organización y ajustes necesarios de estos esquemas con respecto al objeto de aprender y así se propicie la creación del nuevo esquema.

Lo importante dentro del proceso del aprendizaje es que del equilibrio se posibilita que el sujeto se adapte al medio cognoscente que le rodea.

RELACIÓN CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE- MODELOS DE EVALUACIÓN

Con relación al tema que estudiamos, ahora debemos señalar que así como en toda teoría de aprendizaje existe un fundamento epistemológico, todo modelo de evaluación que se proponga o que se aplique en la práctica, su fundamenta en una teoría de aprendizaje y en una posición acerca del cómo se conoce.

Esto trata de evidenciarse en el siguiente cuadro.

CUADRO 6. Relación concepción de aprendizaje-modelos de evaluación

Modelos de evaluación y enfoques didácticos	Juicio de experto	Modelo ideal	Evaluación por normas	Evaluación por criterios	Evaluación ampliada
<p>Supuestos teóricos</p> <p>Concepción de aprendizaje</p>	<p>Didáctica tradicional</p> <p>Receptivista (concepción sensual-empirista) El aprendizaje resultado de acumulación</p>		<p>Tecnología Educativa</p> <p>Activista (concepción conductista) El aprendizaje resultado del refuerzo</p>		<p>Didáctica crítica</p> <p>Constructivista (concepción cognoscitivista) El aprendizaje no resulta sólo del refuerzo sino de los mecanismos inherentes al desarrollo</p>
<p>Rol del alumno</p>	<p>Memorizar y repetir contenidos.</p>		<p>Participar activamente en experiencias que conduzcan a aprendizajes.</p>		<p>Constructor del conocimiento por medio de los mecanismos de adaptación (asimilación, acomodación, equilibrio de esquemas)</p> <p>Organizador activo de los datos.</p>
<p>Rol del maestro</p>	<p>Transmitir información a un sujeto considerado como tabla rasa y de acuerdo con las necesidades individuales.</p>		<p>Aplicar una serie de acciones (estímulos) para lograr modificaciones de conducta (respuestas)</p> <p>Reforzar las respuestas "correctas".</p>		<p>Mediar entre el escolar y el objeto de conocimiento.</p>
<p>Concepción de evaluación</p>	<p>Cuantificación (medición) Centrada en el sujeto.</p>		<p>Cuantificación</p> <p>Medición sistemática del logro de objetivos curriculares</p> <p>Centrada en el objeto y en las técnicas.</p>		<p>Cualificación (evaluación cualitativa y autoevaluación)</p> <p>Centrada en el sujeto, en el objeto y en la acción docente.</p>
<p>Rol del alumno</p>	<p>Reproducción "correcta" de contenidos.</p>		<p>Reproducción "correcta" de contenidos.</p>		<p>Elaboración y transformación de sus propios conocimientos. Autoevaluación de la construcción.</p>
<p>Rol del maestro</p>	<p>Acreditar con relación a lo que el profesor considera importante.</p>		<p>Medir habilidades, constatar el manejo de información, acreditar: relacionado con objetivos de planes y programas.</p>		<p>Valoración del proceso de desarrollo intelectual y humano.</p>
<p>Instrumentos</p>	<p>Examen.</p>		<p>Examen</p> <p>Escalas</p> <p>Registros</p>		<p>Múltiples (aportes interdisciplinarios).</p>

Fuente: (la bibliografía consultada y citada)

CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El centro de este trabajo es reflexionar sobre cómo informar adecuadamente a las autoridades escolares, sobre la evaluación de los aprendizajes (una evaluación cualitativa) a nivel preescolar. Para lograrlo iniciamos el estudio haciéndonos una serie de preguntas sobre la práctica real que, en materia de evaluación, se observa en la escuela en que trabajamos. Analizando luego algunos de los modelos de evaluación que se han venido aplicando en nuestra escuela, hemos hecho conciencia de que la evaluación ampliada es el modelo más congruente con el discurso pedagógico implícito en el PEP '92.

Pero esta propuesta y sus procedimientos no se están llevando a cabo en nuestra escuela porque las educadoras tenemos problemas de formación académica y profesional y porque, debido a la flexibilidad del programa de educación preescolar y a esa formación, el docente no reflexiona sobre la manera de evaluar y más aún sobre cómo realizar el registro de observaciones del grupo y, finalmente, da más importancia a otras acciones de la práctica docente.

¿Cuál es la conceptualización que hemos construido hasta este momento? ¿Desde dónde evaluar los aprendizajes?

Para dar cuenta de lo que pasó en el año escolar (informar sobre el asunto), primero tenemos que partir de una posición pedagógica y epistemológica. Desde esa perspectiva, a partir de la revisión bibliográfica realizada y del análisis de la práctica docente que tenemos en mente permanentemente, conceptualizamos lo siguiente.

- *La evaluación* es una acción de valoración. Es producto del diálogo con los alumnos (qué les gustó y qué no les gustó) y de la observación de habilidades, creatividad, cuidado de la naturaleza; en sí de todo lo que el niño pudo lograr durante el ciclo escolar. Es una acción sistemática que se registra, que valora si la educación ha

propiciado desequilibramientos de los esquemas anteriores con que ingresa un alumno a educación preescolar para que se generen nuevas asimilaciones.

- *El aprendizaje* es un proceso de cambio de las estructuras mentales de cada alumno que no es nada acabado, y que se produce como consecuencia de un proceso adaptativo de asimilación-acomodación (equilibramientos). Tal como lo sostiene Morán Oviedo, el alumno aprende dentro del grupo en que se relaciona. Esto se observa, en preescolar, en el trabajo por áreas, alternativa metodológica que propicia la interacción de los niños con los materiales didácticos, favoreciendo la creatividad, la autonomía, el respeto, el desarrollo del niño y la participación del docente como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte de los aprendizajes que logra el niño en la etapa de preescolar, se producen como consecuencia de esa relación que el niño establece a diario principalmente con los objetos concretos. Así, los elementos del entorno pasan a ser objetos de conocimiento, en la medida en que el niño los hace suyos y en ese entorno de comunidad, padres de familia, salón de clases, escuela, material y objetos con que se familiariza el niño, la interacción que realiza amplía las experiencias de aprendizaje porque los sujetos aprenden a reconocerse a sí mismos - pues se familiarizan con otras personas y niños-, recrean las costumbres de su comunidad y exploran, experimentan, crean, recrean, inventan, dramatizan, etc., y así aprenden por medio de sus propias acciones.

Estas observaciones y análisis están presentes en la teoría de Piaget la cual revela que los niños aprenden "construyendo relaciones desde adentro, a través de la interacción con el medio y combinando las relaciones antes construidas". (Kamii, 1982:105)

La *evaluación de los aprendizajes* es la valoración de ese asimilar y acomodar del alumno que está en conflicto con lo que aprende, de ese proceso inacabado en el que sus estructuras mentales se pueden desequilibrar y equilibrar a partir de lo que le estimula y ayuda la educadora durante el ciclo escolar.

Porque el niño es un ser crítico, reflexivo, cuestionador, investigador, analítico al que el docente facilita el aprendizaje. En la medida en que sucede lo anterior, se propicia el desarrollo del niño.

Ahora bien, por razones metodológicas, dada la delimitación del objeto de estudio de este trabajo, no se hará aquí una propuesta de la evaluación final que solicita la Secretaría, sino que se propondrá acerca de cómo informar sobre el aspecto menos claro del aprendizaje a nivel preescolar. Dado que en el discurso oficial actual, al niño se le considera como un ser integral y esto abarca su conducta, no se habla de que se realice una evaluación de los aprendizajes del preescolar, como ya se mencionara en la introducción, sino de realizar una evaluación final individual que abarque múltiples aspectos (desarrollo, habilidades, interacciones, etc.). De cuáles son esos aprendizajes sobre los que pretendemos informar, hablaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2
La evaluación
de los
aprendizajes
en el programa
de educación
preescolar 1992

El programa de educación preescolar (1992) presenta una clara fundamentación pedagógica que se infiere del análisis de su estructuración y propuesta. Esta posición es constructivista. El constructivismo (y el modelo de evaluación ampliada) también sustenta, obviamente, la propuesta de evaluación.

El programa actual es flexible y permite la creatividad docente desde el momento de la planeación hasta el del proceso de evaluación del aprendizaje de cada alumno, así sea coevaluación o evaluación parcial o final del ciclo escolar por el maestro.

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa de educación preescolar hace énfasis en un trabajo docente que apoye el desarrollo infantil desde las perspectivas física, afectiva, intelectual y social.

En la dimensión física se considera el desarrollo del esquema corporal y el de las relaciones espacio-temporales.

En la dimensión afectiva se considera el desarrollo de la noción de identidad personal, la cooperación, la expresión de afectos y la autonomía del niño.

En la dimensión intelectual se atiende a la función simbólica, la construcción de relaciones lógico-matemáticas, lenguaje y creatividad.

En la dimensión social, se trata de favorecer la pertenencia al grupo, las costumbres y tradiciones familiares y comunitarias y la formación de los valores nacionales.

Estos aspectos del programa de educación preescolar se presentan en los objetivos que se persiguen para la educación preescolar que se pronuncian porque el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisito indispensable para que progresivamente se reconozcan en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas. (PEP, 1992:16)

El logro de los propósitos señalados debe apoyar la formación de un alumno que al egresar del jardín de niños -caso que nos interesa- presente unos particulares perfiles de desempeño que, en el aspecto socioeducativo, son los conocimientos, habilidades y conductas que se pueden esperar del alumno que trasciende de un nivel educativo y que se deben exigir a la gestión educativa nacional.

Los perfiles de desempeño son fruto de la participación social y se supone sintetizan lo que los alumnos, maestros, padres de familia, expertos de diversas disciplinas, representantes de los sectores público y privado, han manifestado como modos de ser, de actuar y de pensar, deseables en el educando mexicano de preescolar.

Para el CONALTE la importancia y funciones que tienen los perfiles de desempeño son claras:

- Articulan las necesidades básicas del alumno y los requerimientos sociales de desempeño en diversos ámbitos.
- Clarifican y delimitan la amplitud y concreción de los desempeños a nivel nacional, estatal y local.

- Proporcionan elementos comunes de formación nacional como guía sustantiva en los proyectos institucionales de cada grupo escolar, incorporando a la vez lo propio de cada lugar.
- Dan elementos de direccionalidad al perfil del docente para que éste desempeñe funciones compatibles con la dimensión y ámbitos donde el alumno se desarrolla.
- Aportan criterios de calidad para asegurar la pertinencia de los contenidos y la flexibilidad de los procesos educativos en función de la dimensión social de los desempeños. (CONALTE, 1991:131-132)

En términos del conocimiento escolar, el conocer los perfiles permite al docente establecer criterios para la selección de los contenidos específicos de aprendizaje de las diversas disciplinas del conocimiento y del comportamiento humano y para la determinación de las habilidades, conocimientos y actitudes por desarrollar en el educando. Este trabajo basado, como se señala, en el conocimiento de dichos perfiles -eje del proyecto de cambio de planes y programas de estudio de preescolar- requiere de una desagregación y especificación de los elementos de la estructura curricular. Lo que activa este proceso son las metas de aprendizaje, señales o marcas de desempeños intermedios que indican la determinación de procesos de menor complejidad cuya progresión configura el desempeño que indica el perfil. Esta progresión de desempeño cuya direccionalidad está dada por los principios rectores o fines de la educación, -identidad nacional, justicia, independencia, soberanía- proporciona las pautas para la elección de contenidos.

Los perfiles de desempeño para la educación preescolar están referidos a los niños que egresan y que cuentan aproximadamente con 6 años de edad. Son tanto para el niño del medio rural como del urbano. El perfil se explicita en diversos rasgos y pretende caracterizar a los niños de esa edad -que están a punto de ingresar a la primaria- en cuanto al comportamiento social con que ingresarán al sistema de educación básica.

Perfil de desempeño social para niños de 6 años:

- Realiza actividades creativas y recreativas con las que expresa sus ideas y sentimientos.

- Aplica normas de seguridad, hábitos de higiene, orden y cuidado de la naturaleza en actividades cotidianas.
 - Interactúa eficazmente con otros niños y con los adultos empleando con fluidez y amplitud la lengua materna hablada.
 - Coopera en juegos y actividades de grupo, al adoptar diferentes papeles sociales y aceptar de manera general algunas reglas y convenciones.
 - Resuelve por sí mismo situaciones cotidianas y aplica nociones de espacio, tiempo, cantidad, causalidad y juicio moral.
 - Reconoce el uso de lenguajes gráfico-simbólicos en situaciones cotidianas y elabora sus propias representaciones gráficas.
 - Participa en tradiciones y prácticas culturales de su comunidad.
- (CONALTE, 191: 145)

A partir de estos pronunciamientos podemos inferir la concepción de aprendizaje que subyace en los materiales de apoyo que la Secretaría envía a los docentes, particularmente en el material llamado *Bloque de juegos y actividades* en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. Ésta la que se sintetiza a continuación:

En las relaciones con otras personas se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad; de igual forma se adquieren y consolidan hábitos encaminados a la preservación de la salud física y mental. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno de otros y cuando se participa y convive en encuentros sociales.

Gracias a la convivencia con otros, el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece. A esto se le conoce como proceso de socialización.

En cuanto a la identidad personal ésta “se construye a partir del conocimiento que el niño tiene de sí mismo, (aspecto físico, capacidades y descubrimiento de lo que puede hacer y expresar” (*Bloques*, 1993:13). Posteriormente, y como vive en una cultura de su localidad, región y país, el niño va logrando construir la identidad cultural, es decir, el conocimiento y apropiación de costumbres y tradiciones del estado de la república al que pertenece.

Todas estas construcciones, "el conocimiento que el niño adquiere, parten de aprendizajes anteriores, de experiencias y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros". (*Bloques*, 1993:17)

La construcción de conocimientos en el niño, se realiza por medio de actividades que realiza con objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que posteriormente puede representar con símbolos; el lenguaje, el juego y el dibujo, son las herramientas para expresar esa adquisición de nociones y conceptos.

A esta concepción de aprendizaje corresponde, en términos de congruencia teórica y como ya se señalara en el capítulo anterior, una determinada propuesta de evaluación. La sintetizamos a continuación.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

En la educación pública, en especial en el nivel preescolar, existen lineamientos a seguir en la práctica educativa. Estos lineamientos están contenidos en el programa de educación preescolar y en otros documentos de apoyo editados por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Preescolar, para conocimiento y mejor desempeño del docente en su práctica de enseñanza.

En materia de evaluación, los lineamientos no son rígidos sino que, por el contrario, se señala que la educadora puede adaptarlos según las necesidades del grupo y que está facultada para elaborar sus propios instrumentos de evaluación, de modo que le aporten más datos claves para darse cuenta de la manera en que se desenvuelve el proceso enseñanza-aprendizaje y de la influencia que ese proceso tiene en el desarrollo de sus alumnos.

Según el Programa de Educación Preescolar la evaluación es un "proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica docente, con el objeto de conocer no sólo logros parciales o finales, sino obtener información de cómo se han desarrollado las acciones educativas, cuáles fueron los logros y cuáles los principales obstáculos". (PEP, 1992:74)

La evaluación se considera como integral y de carácter cualitativo ya que visualiza al niño como una totalidad y atiende a todas las áreas de su personalidad, además de que no está centrada en la medición. También permite conocer cómo marcha el desarrollo del programa, su planeación, el desarrollo del trabajo escolar, su relación con los niños, padres de familia y comunidad.

Para qué se evalúa

Se evalúa para "Retroalimentar la acción de evaluar y la operación del programa, rectificar acciones, proponer modificaciones, analizar las formas de relación docente-alumno, docente-grupo" (PEP,1992:75) Se evalúa para comprender el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, así como para captar logros, intereses y dificultades y, descubrir los factores que los originaron para que sean analizados por docentes, niños, padres de familia y así poder dar soluciones de manera eficaz y profesional.

Quién y qué evalúa

Si bien la responsabilidad recae sobre el docente, la evaluación es una actividad en la que también intervienen los niños y padres de familia ya que éstos últimos también están involucrados en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Docentes, niños y padres de familia son a la vez que participantes, objetos de evaluación.

Todos los aspectos del proceso educativo que influyen directa e indirectamente en el desarrollo del niño, son dignos de tomarse en cuenta para la evaluación: alumnos,

actividades, madurez, ejercicios de educación física, clasificación de materiales con que realizan actividades diarias dentro y fuera del jardín de niños, etc.

Cómo se evalúa

La técnica sugerida es la observación y el instrumento más adecuado, los registros. Observar no significa mirar o escuchar, sino realizar estas acciones con el máximo de atención y con un objeto definido. Implica tener un conocimiento previo y teórico de la conducta infantil. Las observaciones se deben organizar y cumplir con las siguientes condiciones: ser confiables, válidas, precisas y objetivas.

En el jardín de niños se realizan diferentes tipos de observaciones, como se indica enseguida.

La observación continua. Consiste en observar un pequeño grupo en un tiempo determinado.

Las observaciones por áreas y actividades específicas. Proporcionan datos de cómo se desenvuelve un niño al realizar una actividad definida.

La observación espontánea. Se realiza cuando un hecho llama la atención del docente.

La observación dirigida. Se realiza cuando el docente selecciona actividades, criterios y recursos para analizar aquellos que se quiere investigar.

Es importante que el conocimiento de que hay este tipo de observaciones no se quede en la mente del docente, sino que él construya los formatos o use los establecidos y que apele a su creatividad para registrar sistemáticamente los fenómenos educativos a evaluar. El registro no debe guardarse, pues así no tendría objeto haber realizado el registro, sino que requiere de una interpretación.

La información obtenida se usará para apreciar logros, intereses y dificultades individuales y grupales; reorientar el proceso educativo, si es necesario; captar

irregularidades en el desarrollo del niño y canalizarlo a un especialista; evaluar el desempeño del docente.

Cuándo se evalúa

El carácter cualitativo de la evaluación exige que ésta sea constante, sistemática y que se lleve a cabo, según se muestra en el cuadro No. 7 (pág.61), en tres momentos: evaluación inicial, continua o permanente y final.

La evaluación inicial. Se realiza al comienzo del ciclo escolar con el propósito de conocer a los alumnos. Se parte de los registros anteriores –si los hubiera- y de la observación del niño y del grupo: cómo se relaciona cada alumno, su participación, expresión, hábitos, gustos, disfrute de sus preferencias. Esto se realiza desde el primer día de clases.

También se incorpora la información que nos proporcionan los padres de familia al llenar un documento llamado “ficha de identificación del preescolar”: datos generales de cada niño con respecto a la dinámica familiar, características de la vivienda, alimentación y entorno de la comunidad.

Del informe final individual del ciclo anterior se rescatan líneas que proporcionan una visión del comportamiento del niño en el contexto escolar; se toman como parámetros para confrontar, las observaciones de la primera semana que realiza la educadora. De éstas últimas se registran aspectos del autocuidado, autosuficiencia, desarrollo de actividades, formas de expresar sentimientos, necesidades, participación en el juego, expresión gráfica y formas de relacionarse niño-docente, niño-niño.

La evaluación continua o permanente. Consiste en la observación constante de los alumnos, con el único propósito de evaluar el proceso educativo. Realizar lo anterior permite al docente enriquecer, modificar o ajustar las estrategias planeadas, seleccionar los proyectos, técnicas de trabajo y recursos a partir del conocimiento que tienen los

alumnos. La recopilación de esta información se hace a través de las observaciones del docente, la autoevaluación grupal al terminar cada proyecto y la evaluación general del proyecto. Las primeras se registran en una libreta, a manera de lista, para cada niño y en el espacio respectivo del cuaderno de planeación diaria en lo que corresponde al comportamiento dentro del proceso didáctico de acuerdo a lo planeado. La segunda es un diálogo, con la participación niños-docente y sustanciado al término de cada proyecto, a partir del cual se registran obstáculos, logros, lo que les gustó, lo que no se realizó y las actividades que serán retomadas en el próximo proyecto. La evaluación general del proyecto, se registra en un formato que propone el programa de educación preescolar donde, además se retoman las observaciones de la planeación diaria, logros, dificultades, cómo surgió el proyecto, participación del grupo y del docente, lo que se planeó de juegos y actividades que favorecen el desarrollo de los niños en sus dimensiones física, social, intelectual y afectiva.

La evaluación final. Este momento proporciona el resultado final de las acciones educativas realizadas durante el ciclo escolar. Para llegar a él es necesario retomar los análisis de las evaluaciones inicial y permanente ya descritas y así conocer logros, alcances y dificultades de manera individual y grupal de todo el ciclo escolar. La evaluación final se presenta en un informe final individual y en un informe final grupal.

En el primero se informa sobre el comportamiento de cada niño -manifestaciones del desarrollo integral-. Para su realización, la educadora se apoya en los registros de la libreta de observaciones de cada niño. Si es informe final individual de segundo grado entonces la información debe ser objetiva, confiable, porque servirá de antecedente para el docente del siguiente ciclo escolar.

Es precisamente en esta presentación del informe final individual, donde radica la problemática que se intenta solucionar en este trabajo.

El informe final grupal contiene la información grupal en cuanto a la dinámica de trabajo, aspectos relevantes de las autoevaluaciones de cada proyecto, evaluaciones del grupo sobre las relaciones niño-niño, docente-niño, cooperación entre alumnos y equipos.

INSTRUMENTOS E INFORMES DE EVALUACIÓN

Según las sugerencias del PEP'92, la observación es el principal instrumento de evaluación que ha de utilizar la educadora. Pero la observación se debe registrar. Hay que describir los acontecimientos, hechos, actitudes del niño o del grupo tal y como se den y, en un segundo momento, señalar hipótesis, interpretaciones personales, dudas, opiniones del docente acerca de los fenómenos registrados. Esto permite distinguir entre lo que hizo el sujeto observado y las reflexiones, comentarios y explicaciones del observador.

Otro instrumento sugerido es el que se debe utilizar para guardar la información al término de cada día de trabajo, evaluar cada proyecto y realizar la evaluación inicial de cada alumno al comienzo del ciclo escolar. Todos estos registros deben utilizarse para la evaluación final del ciclo escolar. Entonces se podrá constatar si la capacidad de observación se ha cultivado, si el docente es un buen observador; si conoce a sus alumnos, sus intereses, logros y dificultades.

En la práctica docente, en el nivel preescolar la observación constituye, efectivamente, la fuente de datos más importante a la cual el docente recurre para realizar las evaluaciones de las conductas de los niños, de su personalidad y de los logros de la acción educativa.

Sin embargo, la importancia de la observación y del registro para poder llegar a la evaluación final de los aprendizajes del educando, no suele ser tomada en cuenta seriamente y en la libreta de registro que se utiliza, generalmente no se describe el acontecimiento tal y como ocurrió, sino que sólo se anotan algunas conductas

“sobresalientes” del alumno. Si se utilizaran los instrumentos como debe ser no debería haber problemas para la elaboración del informe final individual y del grupal del ciclo escolar.

Lo señalado se resume en el siguiente cuadro que presenta la evaluación tal como la concibe la Secretaría de Educación Pública.

Cuadro 7. *Momentos de evaluación en el jardín de niños*

Momentos	Fuentes de información	La realiza
Inicial	Informe final individual del ciclo anterior Observaciones de las primeras semanas Fichas de identificación	El docente (con participación de padres de familia)
Permanente	Autoevaluación grupal al término de cada proyecto Evaluación general del proyecto	Niños-docente El docente
Permanente	Observaciones significativas de cada niño	El docente
Final	Conjunto de evaluaciones anteriores	El docente

Fuente: (SEP, *La evaluación...*, 1993:25)

Como ya se señaló, en la evaluación final realizada por el docente al término del ciclo escolar, se informa, mediante una descripción breve, acerca del desarrollo del programa y de lo que fue la práctica educativa específica. En esta actividad el docente interpreta aspectos, a su juicio importantes, y rinde dos informes en los que da cuenta del desarrollo de las actividades del ciclo escolar.

Uno de ellos es el informe final grupal en el que se evalúa el accionar del grupo en su totalidad: intereses grupales principales, desagradados y preferencias, logros y/o dificultades, qué se pudo o no se pudo realizar, grupos que se formaron, organización

de reglas dentro del salón de clases, intercambios de experiencias, participaciones en las evaluaciones de cada proyecto, etc.

El otro documento es el informe final individual en el que se solicita dar cuenta del comportamiento del preescolar con relación a su trabajo en los bloques de juegos y actividades. No se requiere evaluar e informar sobre los aprendizajes alcanzados durante la estancia en el jardín de niños; los documentos oficiales no solicitan un análisis detallado, sino **una referencia, a grandes rasgos, de las conquistas del alumno en cada aspecto.**

Es en este asunto en el que hemos centrado nuestra atención en el presente trabajo: cómo informar sobre los **aprendizajes** que ha logrado el preescolar porque aunque no de manera explícita sino implícita, sí existen **contenidos** en el programa de preescolar, contenidos que se encuentran en los llamados bloques de juegos y actividades. A partir de aquí se va a informar al finalizar el ciclo escolar.

Por ello, en el siguiente cuadro se ha intentado concentrar las propuestas que se hacen en el PEP'92 y que se constituyen en fuentes importantes para informar sobre la evaluación de aprendizajes del preescolar de tercer grado.

Cuadro 8. *Fuentes para informar sobre la evaluación de los aprendizajes del alumno de tercer grado de educación preescolar*

Contenidos sugeridos en los bloques de Juegos y actividades para apoyar el desarrollo intelectual.	Aprendizajes posibles (propuesta curricular)	Técnicas para recoger los datos	Instrumentos para evaluar los aprendizajes
Relacionado con la Imagen corporal			
Sensaciones, percepciones e imagen corporal	Ejecutar movimientos corporales dirigidos, en el salón de clases o fuera	Observación continua; por áreas, en actividades específicas; espontáneas y dirigidas Registro de las observaciones	Listas de cotejo Registros anecdóticos Escala de calificaciones y Libreta de observaciones

Contenido sugeridos en los bloques de Juegos y actividades para apoyar el desarrollo intelectual. (consideraciones teóricas)	Aprendizajes posibles (propuesta curricular)	Técnicas para recoger los datos	Instrumentos para evaluar los aprendizajes
Juegos corporales que respetan reglas	Atender órdenes visuales y auditivas, de imitación, mímica, de tiempo	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Realización de esculturas de barro, plastilina, etc.	Conocer la figura humana u otros objetos	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Juegos de reconocimientos de sensaciones y percepciones corporales: táctiles, auditivas, gustativas, oír el interior de su cuerpo	Sentir y reconocer percepciones por medio de diferentes texturas de materiales	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Relacionado con la estructuración del tiempo			
Ordenar secuencias de cuentos: antes, después, mañana, tarde y noche	Concientizar la existencia del tiempo, de secuencia.	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Narrar secuencia de actividades	Comprender la secuencia de la mañana de trabajo	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Identificar días de la semana (calendario)	Conocer que el tiempo se puede dividir, medir y registrar	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Relacionado con el espacio			
Cerca, lejos, en medio, espacio ocupado, vacío, imaginario, espacio interior, exterior y abierto	Ubicar los objetos en el espacio, distinguir los tipos de espacio	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Relacionado con la naturaleza			
Observación de cultivos, cuidado de plantas, de animales, registro de datos, de su crecimiento	Conocer y satisfacer la curiosidad natural acerca de plantas, animales, astros y cambios naturales del mundo	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Relacionado con el desarrollo social			
Experiencias diversas para desarrollar un sentido de iniciativa, seguridad y confianza en ellos mismos y en otros	Lograr interactuar acción en el contexto social, iniciativa, seguridad y confianza	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>

Contenidos sugeridos en los bloques de los juegos y actividades para apoyar el desarrollo intelectual (consideraciones teóricas)	Aprendizajes posibles (propuesta curricular)	Técnicas para recoger los datos	Instrumentos para evaluar los aprendizajes
Relacionado con el lenguaje y su representación			
Relatos y conversaciones, descripción imágenes, fotografías, acontecimientos	Expresión oral en forma de relatos y conversaciones	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Jugar con tralenguas	Lenguaje oral	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
"Lectura" de cuentos para sus compañeros (grupo)	Conocer que las letras se leen	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Imitar personajes. Escritura	Representación gráfica de su "escribir" no convencional, acorde a su edad	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Relacionado con las matemáticas			
Manipulación de objetos	Conocer las cualidades y propiedades de los objetos, para agrupar, seleccionar, ordenar, diferenciar, repartir, quitar, relacionar en correspondencia	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Formas geométricas	Establecer semejanzas y diferencias de objetos o figuras geométricas Noción de forma, comparación, funcionalidad	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Representación gráfica del número por medio del modelaje de un determinado número de objetos, de dibujos, de la utilización de objetos reales que indiquen el número; "escritura" del signo	Conocer convencionalmente la representación del número	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>

Fuente: (PEP'92: 40-52 y Barocio: 1996, 9-10;14)

CAPÍTULO 3

El informe final sobre evaluación de los aprendizajes de los niños de tercer grado de la educación preescolar

En este capítulo se sintetizan las revisiones de algunas propuestas sobre cómo elaborar distintos tipos de informes (por ejemplo, un informe académico o un informe <reporte> final de investigación). El objetivo es aprovechar las sugerencias de tipo formal y los referentes teóricos presentados en los capítulos anteriores, para proponer un formato utilizable para rendir un informe individual sobre los aprendizajes logrados por cada niño que egresa del nivel preescolar.

LAS PROPUESTAS TEÓRICAS

El informe académico

Este es un documento escrito que tiene la función de presentar los resultados de un proceso de investigación documental: los objetivos propuestos en el estudio, las técnicas y procedimientos empleados, la exposición y argumentación de los temas, los hechos y datos alcanzados y la conclusión e implicaciones obtenidas a partir de los resultados (Mungía, 1985:87).

El informe (reporte) de investigación

En su guía para realizar investigaciones educativas Rojas Soriano (Rojas, 1994:257-264) dice que el informe final de investigación, documento en el que se exponen los resultados del quehacer científico, es la parte fundamental del trabajo del

investigador. Sin embargo, su elaboración constituye uno de los problemas reales más serios a los que se enfrenta el investigador el que, ya en la práctica profesional y ya quizá desarrollada la investigación, puede llegar a abandonar el trabajo ante lo dificultoso que significa hacer el informe. Este autor dice que el investigador puede escribir sus ideas, pero cómo redactar, qué escribir, etc., es un obstáculo a veces tan insuperable, que suele quedar en el olvido la redacción del trabajo investigado. En efecto, la redacción del discurso es un proceso largo y tedioso que puede acabar con la paciencia de muchos de nosotros. Sin embargo, el saber exponer las ideas de forma clara, precisa y con estilo elegante, es una exigencia básica. Por ello, es necesario ejercitar el arte de escribir a través de la práctica.

Lo que hace Rojas es dar recomendaciones primordiales para tener en cuenta. Veamos algunas.

- Conocerse a sí mismo.
- Conocer la psicología del público al que se quiere conquistar (Gramsci) (en nuestro caso, conocer la psicología del lector y nuestros lectores del informe final individual serán las directoras y las supervisoras de zona).
- Exponer las limitaciones y capacidades de organización de las ideas.
- Considerar las preferencias del lector en cuanto a formato, diseño, organización del texto.
- Introducir concentradores de atención para que el informe resulte ameno y conquiste al lector.
- Considerar el efecto que, en el intento de atraer al lector, causan los primeros párrafos.
- Exponer los materiales teóricos, históricos y empíricos de manera atractiva para motivar la lectura del texto.

- Revisar la redacción del texto las veces que sea necesario para alcanzar la máxima claridad y elegancia de estilo.
- En la versión final del texto escoger un título que refleje, en forma precisa, el contenido del trabajo.
- Considerar que el trabajo del investigador no termina con la exposición del trabajo (en el informe o reporte) sino que continúa durante todo el proceso de una eventual impresión y difusión del texto.

Ma. Margarita Ávila Aldrete (Ávila,1994:90-93). Esta autora sostiene que el informe constituye un documento único ya que es un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella. En resumen, el informe es un tipo de trabajo escrito, que presenta los resultados de la investigación en general: de la documental, de la observación y de la explicación que se ha ido construyendo sobre el objeto investigado. Esta autora, considerando el tipo de trabajo académico que deben realizar los estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan'94 de la Universidad Pedagógica Nacional, hace unos planteamientos que espera sean útiles a estos usuarios.

1. Preparación del diagnóstico

La autora inicia sus reflexiones refiriéndose al diagnóstico (que debe presentar el estudiante de 4to. semestre de la licenciatura citada) ejemplificando con el trabajo del médico. En la práctica y para realizar una prescripción, los médicos hacen un diagnóstico. Para eso, el médico recoge y analiza todos los datos a su alcance y los interpreta. Ese es su diagnóstico. En todos los datos que da el paciente, existe un "síntoma" que es la manifestación de la enfermedad, pero no es la enfermedad.

En el trabajo docente, al realizar el diagnóstico también encontramos "síntomas" que no son el problema, sino una manifestación del problema.

En la preparación del diagnóstico, la observación es una actividad básica y “sea cual fuere el enfoque de investigación puesto en práctica, la observación tiene siempre cabida e importancia, pues los datos obtenidos con otras técnicas, como son la entrevista o el cuestionario, pueden interpretarse apoyándose en los datos que se han reunido por la observación” (Avila, 1994:90). Esta técnica está presente en diversas formas de investigación educativa.

La observación debe ser reforzada con otras técnicas, como la entrevista, además del apoyo teórico de lectura y escritura que son imprescindibles.

O sea que una investigación parte de un diagnóstico y en el informe hay que reportar cómo se recogieron e interpretaron los datos para hacer el diagnóstico.

2. Niveles de aproximación a la realidad.

Después de observar la práctica docente, el estudiante investigador hace un análisis del contexto en la que ésta se desarrolla, observa que el contexto está en continuo e inicia la búsqueda de apoyos teóricos que permitan explicar la preocupación temática.

Citando a Rojas Soriano, la autora también considera que “durante todo el proceso de investigación se van ampliando y completando las notas referentes al marco teórico y conceptual, lo que demuestra que su elaboración es un proceso dialéctico” (Avila, 1994:91). Sobre este marco referencial también se da cuenta en el informe.

3. La escritura y presentación del informe

Como ya se señaló, el investigador puede llegar a abandonar el trabajo, al intentar escribir su investigación y no poder hacerlo, porque para escribir es necesario un aprendizaje que no se puede adquirir de la noche a la mañana: hay que vivir ese proceso y una práctica adecuada. No existen normas para la organización del informe, sino que lo existente son ideas y sugerencias, pues al igual que lo que pasa

con la lectura, el escribir debe hacerse con libertad, aunque es necesaria una disciplina. Al escribir siempre hay que tener presente lo que dice Giroux: no perder de vista la "idea directriz".

La escritura es individual pero es, también el resultado de un trabajo colectivo, entendido como la posibilidad del diálogo consciente en el que no es posible hablar de un "yo pienso, yo hago" sino de un "pensamos", "exponemos", etc. Es decir, que la escritura será en plural porque será producto de un diálogo razonado de una construcción social del conocimiento.

Para presentar (el diagnóstico) el informe, se aprovecha toda clase de recursos, desde artículos de periódicos, revistas, folletos, libros, antologías, audiovisuales, dibujos, etc. Después, se procede a la elaboración convencional del informe (aquí se hace referencia al informe escrito sobre el diagnóstico) sin olvidar las referencias al contexto social en que se ubica la escuela.

4. Ideas y sugerencias

a) La organización del contenido

Es necesario organizar los puntos del informe y, antes de escribir, ordenar y enlistar los enunciados. De esta manera se cuenta con un plan de exposición y con un esquema. Los enunciados del esquema se podrán utilizar como subtítulos y así, el escrito será claro y ordenado. Posteriormente el esquema nos servirá como índice del informe.

b) Las partes del informe

Son las mismas para cualquier trabajo escrito formal:

- Carátula o portada
- Índice o tabla de contenido
- Introducción

- Desarrollo
- Conclusiones
- Bibliografía

En la carátula o portada del informe es necesario anotar lo siguiente:

- El título del trabajo y subtítulo (si lo tiene)
- El nombre de quien lo elaboró (si es colectivo los nombres por orden alfabético)
- Nombre del curso (o asunto)
- Grupo
- Nombre de la institución
- Lugar, mes y año (no anote el día)

Estos datos se distribuyen en la hoja de la carátula; los espacios se establecen a juicio de quien lo elabora.

El índice es la primera hoja del informe. En él se anotan título y subtítulo y número de página en que inician.

En la introducción debe ser explícita la preocupación por el tema, pues éste es el eje del trabajo. En este espacio se exponen las razones o motivos que llevaron a elegir el estudio, las fuentes a las que se recurrió, la postura teórica adoptada y la forma en que se desarrolló la observación. La introducción debe ser breve.

Sigue el desarrollo del trabajo, que está organizado acorde al esquema. De hecho ya se debió organizar desde el momento en que se reunió la información.

En las conclusiones se redacta el resumen del diagnóstico y la reflexión de cómo se llegó a lo que se presenta.

c) Recomendaciones técnicas

- Notas de pie de página

Al hacer citas textuales, se debe dar crédito al autor en las notas de pie de página. Al final de la cita se escribe el número entre paréntesis. Este se repite en la parte inferior de la hoja, fuente de datos que nos servirá para hacer aclaraciones. Las notas se numeran en forma progresiva a lo largo del trabajo.

Es necesario asignar números progresivos a las hojas. Éstos se pueden anotar en el ángulo superior derecho o en el extremo inferior. El lugar elegido debe ser el mismo en todas las hojas; es necesario presentar la numeración en el índice.

Miguel Martínez Miguelez (Martínez, 1994:109-112). Según Martínez, el informe final, producto de toda la investigación, debe presentar una redacción de características tales que los destinatarios, sea la institución patrocinante, los miembros del jurado, colegas o comunidad científica del área, puedan seguir las etapas que ha cubierto el investigador y llegar a las mismas conclusiones. Es decir que se trata de que la investigación demuestre y convenza al lector de que lo que se expone en el informe y en las conclusiones son cuestiones firmes. En la parte central del informe se debe prevenir al lector de posibles objeciones, presentando diversos puntos de vista y demostrando que el escogido es el más consistente. Lo apropiado es que uno mismo sea su propio crítico y que, a la vez, esté abierto a la crítica y a la aceptación de otras explicaciones.

También hay que estar preparado, lo cual es obvio, para que si el investigador tiene una postura, sus conclusiones resulten inaceptables para grupos con ideas opuestas. En el informe se debe ubicar al lector sobre el punto de vista adoptado.

El investigador precisará los pasos o etapas fundamentales del trabajo: su interés en el tema estudiado, marco epistemológico y teórico, diseño de la investigación, planificación y elección de la muestra, recolección de los datos, categorización, análisis, estructuración teórica y posibles aplicaciones.

A continuación podemos observar la propuesta que sobre el uso del espacio en el informe, hace el autor analizado.

Cuadro 9. *Distribución aproximada del espacio en el informe*

Partes del informe	Porcentaje de espacio
1. Objetivos del estudio	5
2. Orientación epistemológica	5
3. Marco teórico y conceptual	20
4. Diseño general de la investigación	10
5. Selección de participantes y su situación	10
6. Experiencia y rol del investigador	5
7. Estrategias para la recolección de datos	10
8. Categorización y aplicación de resultados	25
9. Presentación y aplicación de resultados	10
T o t a l	100%

Fuente: (Martínez, 1994:110)

El autor opina que más que una descripción cuantitativa, en las ciencias humanas es la descripción verbal, cualitativa la más adecuada, pues permite una versatilidad y riqueza conceptual con precisión de detalles y matices que es apta y adecuada para representar un fenómeno o realidad humana.

Un buen informe debería contener mapas, tablas, matrices, diagramas, figuras e ilustraciones que hagan la realidad descrita más visible y fácil de ser captada. Debería contener, además, muchas citas contextuales y típicas tomadas de las declaraciones de los informantes (se pondrán entre comillas si son citas textuales y entre apóstrofes si ofrecen sólo el contenido y no las palabras originales).

La descripción de la realidad estudiada tiene que ser global, completa, contextual, de manera que las acciones constituyan una unidad.

En cuanto a la lógica del trabajo, las normas prescriben lo siguiente: las suposiciones deben clarificarse; las definiciones deben ser adecuadas, sin ambigüedad en el razonamiento; las conclusiones necesarias; los enunciados específicos. Si el

enunciado es observacional debe ser fidedigno, si un enunciado es aplicación de un principio debe ser lógico, las conclusiones inductivas y justificadas, las afirmaciones de una autoridad, aceptables.

En cuanto a la aplicación y recomendaciones, Martínez señala que

El papel del investigador es el de sugerir posibles líneas de acción que se derivan directa y lógicamente de las conclusiones de su investigación, y dejar que la decisión final sea tomada con libertad mental y anímica por los responsables de la institución o comunidad respectiva que, debido a su cargo, cuentan también con otras fuentes de información, influencia o intereses, responsabilidades u otro enfoque de la realidad global (Martínez, 1994:112).

El autor recomienda que el informe preserve confidencialidad y anonimato de personas y lugares estudiados: no se deben poner en evidencia nombres, alumnos, institución o comunidad.

Window's 95 (Microsoft). Esta propuesta, muy técnica, se encuentra en el programa "Asistente para autocontenido" donde se presentan los rubros para elaborar un informe. Se distingue entre "informe corto" e "informe profesional".

Power point: Informe de desarrollo

Definir el tema

- . Dividir el tema en diferentes áreas
- . Enumerar los diferentes componentes del tema.

Estado general

- . Estado del proyecto
- . Calendario o cronología actual del proyecto

Componente uno: antecedentes

- . Equipo o departamento involucrado
- . Descripción del alcance y los objetivos

Componente dos: estado

- . Logros
- . Asuntos pendientes
- . Qué se ha aprendido durante este periodo

Asuntos principales

- . Establecer la prioridad de los asuntos pendientes
- . Incluir sugerencias de medida respecto a los asuntos pendientes

Fase siguiente

- . Resumir medidas tomadas anteriormente
- . Especificar medidas futuras
- . Definir cualquier requisito que se tenga para los participantes
- . Sugerir una fecha y un lugar para la próxima reunión de control.

R. Walker (Walker, 1994:94-108). En su propuesta de cómo tratar los datos y cómo presentar los informes de investigación, Walker (1994:94) señala que en el momento de diseñar un informe habrá que tomar en cuenta diferentes maneras y formatos de presentación: el contexto, a qué público va dirigido el trabajo, qué medio será más adecuado y qué formas de presentación son las más efectivas. Según él, modo eficaz de transmitir los resultados de la investigación es el oral por medio de audiovisuales o el escrito. Esto no es posible en el contexto en que realizamos este trabajo.

El autor señala que “La forma de hallar medios efectivos de transmisión de la información en los estudios de investigación aplicada es una cuestión apenas desarrollada en comparación con el esfuerzo invertido en la elaboración de métodos y técnicas de recogida de datos” (Walker, 1994:96), lo cual hemos comprobado en esta investigación documental: no es fácil encontrar buenos ejemplos de cómo presentar un informe. El concluye con algunas sugerencias y ejemplos sobre cómo transmitir la información pero, particularmente consideramos que el siguiente

ejemplo es adecuado porque presenta los resultados de estudios de evaluación, aspecto sobre el cual queremos, precisamente, informar.

El ejemplo escogido corresponde a lo realizado por Robert Stake quien sostiene que en los resultados de estudios de evaluación, la evaluación no puede centrarse en el análisis y en la descripción simultáneamente. Él defiende el uso de la técnica que llama "retrato" o "descripción".

La técnica de la descripción es realizar algunos juicios en el que entren varias personas y así hacer una descripción aplicada a una evaluación de un programa o proyecto en el ciclo escolar (del jardín de niños, en nuestro caso). En la descripción puede haber dos opiniones: una favorable y otra contraria, se confrontan y al final del informe se retoman sin más comentarios. Según Stake, la confrontación puede brindar oportunidad de objetividad.

DECLARACIÓN FAVORABLE	DECLARACIÓN DISCREPANTE
<p>Ninguno de los visitantes que examinamos detenidamente TCITY*-1971 se mantuvo escéptico. Cualquier visitante joven conoce lo importante que es descubrir, ser escuchado y sentirse partícipe. Un visitante de más edad sabe que no es frecuente hallar una clase en la que el maestro y los alumnos se perciben mutuamente como personas de verdad. A cualquiera podría parecerle imposible que un programa de escuela de verano sea capaz de ofrecer todo a más de 800 niños, pero TCITY-1971 lo ha hecho.</p> <p>Todo especialista en <i>curriculum</i> teme que, al relajar las normas de conducta y fomentar la independencia del alumno, se abandone la capacidad de trabajo y la productividad que requiere la educación. Los profesores y alumnos de TCITY-1991 han conseguido que aprender resulte tan atractivo y motivante que muchos temas de interés humano han vuelto a formar parte del temario del <i>curriculum</i>: conciencia de la condición humana, obstáculos a la comunicación, interacciones ecológicas, etc.</p> <p>TCITY cuenta además con excelentes profesionales. Sus estudiantes le imprimen dinamismo. Sus directivos le prestan un constante apoyo. Sus profesores le dan dinamismo, apoyo y organización. No sería correcto decir que Mr. Caruson, Mr. Rose y</p>	<p>TCITY no es un <i>scandalum magnatum</i>. Pero es menos de lo que afirma ser y más de lo que desea ser. Hay pruebas más que suficientes para poner en tela de juicio algunas facetas del Instituto, si no para criticarlo abiertamente. Se ha dicho que es un proyecto costoso, dilatado, innovador y ejemplar; los atributos de este Instituto merecen un examen crítico.</p> <p>¿Qué costes tiene? Los costes económicos de este proyecto bastarían para asignar 1.000 dólares a cada grupo de 6 estudiantes para que ellos mismos diseñaran su propia experiencia estival. Se podría preparar a más de 100 estudiantes superiores para iniciar una carrera universitaria en Macalester y subvencionar a 25 especialistas en <i>curricula</i> durante 6 meses para el diseño y desarrollo de nuevos programas de bachillerato superior.</p> <p>¿Qué costo entraña el separar a 800 líderes de su cultura local juvenil? ¿Qué consecuencia puede traer el hecho de ampliar la distancia entre los estudiantes del Instituto y sus padres, sus profesores de bachillerato o sus amigos de fuera del Instituto? No tanto como para hacer acusaciones de elitismo neofascista, pero lo bastante como para reflexionar seriamente sobre el problema.</p> <p>El Instituto no oculta un sentimiento de superioridad por considerarse una institución innovadora, que</p>

los profesores opinen todos lo mismo en materia de objetivos y métodos educativos, pero colectivamente han creado un *currículum* dinámico de orientación humanística y de base académica.

La calidad de la enseñanza este verano se ha mantenido elevada día a día y clase a clase. Algunos de los profesores optaron por actuar de manera informal, ofrecer "oportunidades" y compartir una experiencia significativa. Otros impartieron sus materias de manera más intensiva, con el ánimo de compartir información y métodos de resolución de problemas. Pero unos y otros lo hicieron magníficamente.

El nivel de aprendizaje también fue elevado. Los estudiantes cogieron bien el ritmo. Trabajaron incansablemente. Respondieron bien a las demandas de sus profesores, supieron improvisar, plantear ideas y argumentos, y dejaron constancia de su presencia allá donde fueron. Los jóvenes dieron un gran paso hacia la madurez.

Pero este paso tuvo también su coste. Miles de horas, miles de dólares, algunos cientos de problemas. Con todo, comparando el presupuesto destinado a esta escuela con otros conceptos del presupuesto de educación -e incluso de parques, autopistas o armamentos-, el TCITY-1971 puede considerarse una *buena inversión*. Ochocientos niños, aproximadamente, volvieron a casa con nuevos conocimientos, nuevas formas de pensar y nuevas perspectivas. Un saldo positivo.

No cabe duda de que esta experiencia debería estar al alcance de otros muchos niños de Minneapolis y St. Paul. Hay quien dice que "TCITY no es bueno porque va dirigido a una élite". Pero según reza un sabio proverbio, "Todo afán de repartir a partes iguales entre todos los grupos un bien escaso está condenado a no dar nada a nadie". A los menos privilegiados debería garantizárseles una mayor igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, incluso en tiempos de recesión económica, deberán salvaguardarse las oportunidades para los mejor dotados.

TCITY-1971 ha triunfado. Ha sido una excelente inversión. Satisface la obligación social de proporcionar una educación esmerada a quienes ocuparán en el futuro la vanguardia de la sociedad - en las artes, los negocios, el gobierno y la vida en general. Los profesores de TCITY-1971 han sabido aunar la sensibilidad, el estímulo intelectual, la libertad de pensamiento y el disfrute para ofrecer a nuestros futuros líderes una experiencia enriquecedora.

TCITY-1971 ha triunfado. Ha sido una excelente inversión. Satisface la obligación social de proporcionar una educación esmerada a quienes ocuparán en el futuro la vanguardia de la sociedad - en las artes, los negocios, el gobierno y la vida en general. Los profesores de TCITY-1971 han sabido aunar la sensibilidad, el estímulo intelectual, la libertad de pensamiento y el disfrute para ofrecer a nuestros futuros líderes una experiencia enriquecedora.

Robert Stake
Especialista en Evaluación, CIRCE

ofrece una alternativa a la educación concebida como negocio. Hay que advertir que el Instituto no pretende constituirse en alternativa a la escolarización, sino promocionar el desarrollo de formas de alternativas de educación para las escuelas. Y también en eso ha fracasado. ¿Qué ha hecho el TCITY para demostrar que el estilo de vida que ofrece podría aplicarse a las escuelas tal y como son hoy en día? ¿Dónde se ve en las escuelas corrientes que el personal docente sea tan importante para el instituto? ¿En el presupuesto? ¿En el liderazgo administrativo? ¿Dónde están las oportunidades para que los maestros, los jefes de estudio o los superintendentes puedan vivir esa vida que se les ofrece en esta institución? ¿Y dónde se deja a los padres? TCITY está haciendo un flaco servicio a los programas normales de las escuelas.

He aquí algunos otros aspectos de TCITY que desconciertan a los escépticos:

1. ¿Hasta cuándo va a seguir considerándose la "crítica" en clase como un componente de autoexploración educativa? ¿Existe algún procedimiento de control de calidad de los programas de verano? Por ejemplo, ¿no debería considerarse una crisis educativa el hecho de que la mitad de la clase se halle ausente de una reunión programada?
2. ¿Cómo contribuye el TCITY a que los alumnos comprendan que los criterios del Instituto son muy altos, que las normas y expectativas aplicadas en la escuela no cuentan y que lo que se considera "excelente" aquí no pasa de ser un "bien"? El TCITY tiende a desanimar innecesariamente algunos estudiantes.
3. ¿Es descabellado esperar que más de dos de los 22 profesores o asistentes puedan tener algún plan o idea medianamente claros sobre cómo utilizar el enfoque o los curricula del TCITY en sus clases del curso siguiente?
4. Pocos estudiantes -o profesores- conocen los procedimientos de selección empleados para componer el cuadro de profesores o el cupo de estudiantes. ¿Por qué tiene que ser un misterio?

Lo peor queda para el final. Este informe concluye con la siguiente afirmación: la falta de una autocrítica constructiva, dimensión crucial de la vida instruccional de TCITY, constituye un inconveniente fundamental. Las observaciones y entrevistas realizadas por el evaluador discrepante durante un periodo de 4 días muestran tan sólo 5 casos de estudiantes que recibieron orientación, se mostraron partidarios o realizaron autocrítica. A mi juicio, hubo demasiadas oportunidades perdidas y, lo que es peor, ante las preguntas del evaluador, tanto profesores como alumnos mostraron muy escaso entusiasmo por

<p>TCITY: Twin City Institute Talented Youth (Instituto para la Juventud Tatentosa de Ciudades Generacionales)</p>	<p>esta práctica. ¿Acaso es mucho pedir a los participantes de los cursos del instituto después de 4 semanas de actividades? Puede que no baste ni con 7. Hay una actividad para profesores al final de los cursos, llamada "Fragmentos", que supone un tímido intento, a todas luces suficiente.</p> <p>La escasez de autocritica no es tan dañina como la ausencia de interés por ella. Tan sólo pude observarla en unos pocos casos, y no de manera accidental. Un instituto para destacados bachilleres no tiene justificación para pasar por alto la autocritica individual y de grupo.</p> <p style="text-align: right;">Terry DENNY Especialista en Evaluación (STAKE y GIERDE, 1974: 135-8)</p>
--	---

Así las entrevistas, opiniones, declaraciones discrepantes, proporcionan cierta objetividad y la metodología a usar podría ser la del diálogo socrático.

Citando a Tom Stoppard, Stake también considera que "el diálogo es el procedimiento más eficaz para aquel que no tiene formada una opinión" (Walker, 1994:99).

Pero la "reformulación de los datos de investigación a modo de diálogo socrático requiere de un esfuerzo considerable en la organización del material y en la redacción con vistas a ofrecer una descripción equilibrada e inteligible" (Walker, 1994:100). Para que lo anterior funcione el investigador (evaluador) debe someterse a una disciplina, pues en esta manera de investigación basada en el diálogo, hay que entresacar cuestiones de las entrevistas y de otros materiales, tarea que lleva tiempo.

MacDonald y Stake realizaron un informe a partir de transcripciones de conversaciones y de entrevistas reales que seleccionaron y organizaron, pero el trabajo fue largo. Hubiese sido más sencillo realizar un enlistado de cuestiones como alternativa para presentar la misma información. Sin embargo, el uso del diálogo permite que se introduzca la divergencia de criterios, discrepancias, etc., en el informe final.

Pick y Walker emplearon transcripciones de entrevistas para producir una obra de radio; para elaborar el guión, las respuestas fueron adaptadas por un dramaturgo.

Esa podría ser otra manera de presentar un informe final. No se trata sólo de condensar toda la información de manera escrita o en resúmenes, sino de seleccionar los datos existentes para informar sobre las cuestiones esenciales.

Estos y otros intentos de experimentar con varias formas de presentación no han logrado una amplia difusión, pero sí discrepancias. “Las innovaciones en los formatos de presentación tienen que elaborarse cuidando mucho cómo se explican y justifican los enfoques empleados a las personas más directamente afectadas” (Walker, 1994:102). Las innovaciones quedan a juicio del investigador pero quien utilice un formato nuevo o cambie el mismo debe tener una postura teórica o bases firmes de cómo está rindiendo su informe final como fruto de una investigación de la práctica docente.

Mariela Velasco Muñoz y Jesús Macías Hernández (Velasco, 1988:33-58). Incluimos, en este apartado, un ejemplo de reporte de una investigación sobre una problemática regional sobre calidad, pertinencia y equidad en la educación secundaria.

De la siguiente manera se presentó el informe.

Características de la investigación

Diseño. Se utilizó una metodología cualitativa, con una técnica de entrevista, con un diseño de guía con el fin de obtener información acerca de la calidad.

Escenario. Secundarias generales y técnicas de diversas regiones y municipios de Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, San Luis Potosí (región huasteca), Tabasco y Zacatecas.

Participantes. Autoridades educativas, supervisores, directores, maestros, padres de familia y alumnos; 60 participantes por cada entidad, completando 480 personas en total para entrevistas.

Técnicas y fuentes de recolección de información. Se optó por la técnica de la entrevista.

Tipo: guiada

Características: los aspectos a analizar contenidos en una guía. El entrevistador sigue una secuencia.

Etapas metodológicas

Diseño, revisión y ajuste del anteproyecto

Se determinaron: justificación, objetivos, planteamiento del problema, preguntas y subpreguntas de investigación, mecanismos para la elaboración del marco teórico, limitaciones del estudio, escenario, participantes, técnicas y fuentes de recolección de información, diseño de la metodología para el trabajo.

Difusión inicial del proyecto

Se dio a conocer al personal del CONALTE, integrándose un equipo de siete investigadores, con capacitación interna por medio de seminarios. Después, se presentaron los avances del proyecto a los secretarios técnicos de 15 entidades del país, en una reunión de este Consejo en marzo de 1997. Primeramente, en cuatro entidades: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Guerrero. Tabasco y San Luis Potosí solicitaron incorporarse a los trabajos y, más adelante, se integraron Durango y Zacatecas.

Revisión de la literatura y conformación del marco referencial. Para elaborar el marco referencial se realizó un intenso trabajo de investigación documental, consultando redes de información y centros de documentación. Primeramente se elaboró un documento llamado: "Apuntes para el marco teórico", con el contenido de conceptos y experiencias acerca de calidad, pertinencia y equidad, integrando escritos sobre antecedentes y la situación actual del nivel educativo de secundaria

general y técnica de los estados participantes. Así se conformó el marco referencial de la investigación.

Estudio piloto.

El proyecto contempló un estudio piloto, con el propósito de subsanar imprecisiones relacionadas con entrevistas y realizar a su vez un ensayo para esclarecer mecanismos, metodología para el análisis y procesamiento de la información.

El personal de CONALTE y los investigadores de los Consejos Estatales Técnicos de la Educación emprendieron entrevistas en los estados de Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Tabasco. En Durango, Guerrero, San Luis Potosí y Zacatecas, a las entrevistas las realizaron el personal del Consejo Estatal, siguiendo los lineamientos y orientación de la coordinación del proyecto.

El estudio piloto se realizó de junio a julio en varias zonas de los estados de Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco y Zacatecas, en escuelas secundarias estatales y federales de las ciudades de Tuxtla Gutiérrez y Chiapas de Corzo, en Chiapas; en ciudad de Pachuca y Tepatepec en Hidalgo; en las regiones de: Costa Grande, Acapulco, Costa Chica, Norte, Centro, Montaña y Tierra Caliente, del estado de Guerrero; en Oaxaca de Juárez, Nazareno Etila y San Pablo de Mitla, en Oaxaca; en municipios de Tamanzunchale, (Chapulhacanito), Xilitla, San Martín Chalchicuautla, Axtla de Terrazas, (Jalpilla) y Nexcuayo (Matlapa), en la región Huasteca de San Luis Potosí; en la ciudad de Villahermosa, el municipio Jalpa de Méndez y el poblado de El Río, en Tabasco y en las capitales de Durango y Zacatecas.

Hubo disposición y apoyo por parte de autoridades educativas y escolares, secretarios técnicos e investigadores de las entidades, de las personas entrevistadas en cada estado, lo que favoreció facilitar el proceso y cumplir con esta etapa del proyecto en los tiempos que se establecieron.

La cantidad de los entrevistados, varió en cada entidad, debido a la organización y tiempo disponible del personal de CONALTE y de los Consejos Estatales Técnicos de la Educación, obteniéndose un total de 200 entrevistados.

En general, el estudio piloto arrojó información relevante relacionada con los propósitos perseguidos, pues se eliminaron preguntas que reportaban información similar; se reformularon las confusas; se estableció congruencia tomando en cuenta el propósito de la investigación; se pudo calcular un tiempo promedio para la aplicación de cada entrevista y de los días requeridos para cada entidad; se subsanaron errores relacionados con el procedimiento de selección de la muestra, en la aplicación de la entrevista y en la coordinación de acciones operativas para análisis y procesamiento de la información.

Con los productos del estudio piloto, se logró hacer ajustes como en la guía de entrevistas y en los procedimientos metodológicos y operativos, realizándose además un ensayo de análisis y procedimiento de la información con el fin de esclarecer mecanismos y metodología para el seguimiento del proceso.

Como primer paso se analizó que fuesen congruentes las variables objeto de la investigación y guía de entrevista.

Se replantearon preguntas con el fin de establecer congruencia con las variables derivadas del planteamiento, propósito y preguntas de investigación. Se unificaron, además, preguntas de la guía de entrevista debido a que se detectaron algunos errores.

Finalmente, se revisaron las respuestas de los entrevistados para poder definir con cuidado las categorías que permitieran procesar la información. Se continuó con la revisión y análisis de los registros de las entrevistas de los estados de Durango, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Tabasco y Zacatecas para afinar las variables,

categorías y preguntas de la guía de entrevista, con el propósito de determinar los lineamientos técnico-metodológicos para el trabajo de campo.

Trabajo de campo

Para tener en claro la metodología y operatividad del trabajo de campo, fue necesaria la capacitación interna en un seminario-taller durante el mes de agosto de 1997. Este estuvo dirigido a secretarios técnicos investigadores de los consejos estatales participantes. Al evento asistieron los involucrados en el proceso. Se analizaron los documentos en torno al trabajo colegiado, para luego procesar la información emanada de las investigaciones efectuadas en cada entidad.

Los investigadores de CONALTE apoyaron en la realización de entrevistas en los estados de Chiapas, Durango, Guerrero, Oaxaca y Tabasco. En Hidalgo, San Luis Potosí y Zacatecas apoyaron el personal del consejo estatal, apoyándose en los criterios establecidos en el seminario-taller.

Análisis y procesamiento de la información. Los resultados, conclusiones y sugerencias de la investigación fueron incluidos en el informe general, que contiene los informes estatales y consideraciones generales. Fue entregado a las autoridades del CONALTE para que sea de utilidad esta información en la toma de decisiones sobre problemas concretos de la educación secundaria general y técnica.

Difusión de los resultados. La revista *Educación* fue contemplada para difundir el reporte de investigación: características, metodología, resultados, conclusiones y sugerencias significativas. Por medio de distintos órganos de difusión del CONALTE y la participación de las entidades y estados del país, se trató de ver la factibilidad de su publicación en otros medios e instituciones.

Secretaría de Educación Pública. En este momento, consideramos necesario presentar el formato que propone el PEP'92 para rendir el informe final individual. Las categorías de análisis a considerar ya se han definido en el capítulo anterior: se

solicita se considere al niño en forma integral, se analice su comportamiento en relación con los bloques de juegos y actividades. Se indica que el análisis no debe ser detallista sino hacer referencia a los grandes rasgos que definen las conquistas básicas del alumno en cada aspecto.

INFORME FINAL INDIVIDUAL

Nombre del niño: _____

Fecha: _____

Anotar los datos más significativos del comportamiento del niño que se encuentran en:

- La libreta de observaciones
- Las autoevaluaciones grupales

Integrarlos con las observaciones que se hagan sobre los mismos aspectos en la evaluación inicial.

Fuente: PEP'92, 1992:88

El rescate de las propuestas teóricas

Luego de hacer la revisión bibliográfica en la que encontramos reflejada, particularmente en el texto de Walker, nuestra sensación de que no existe una propuesta modelo para elaborar un informe final y que el formato debe ser construido por el investigador de acuerdo a su postura teórica y a sus necesidades, consideramos necesario presentar en un cuadro una concentración de los puntos de vista de los autores analizados. Este tiene la finalidad de detectar los factores de coincidencia que nos orienten para la elaboración de la propuesta de protocolo.

Cuadro 10. Fuentes a considerar para elaborar una propuesta de informe final individual sobre la evaluación de los aprendizajes del alumno de tercer grado de educación preescolar.

Características	Autores	Rojas Soriano	Aldrete	Martínez Miguez	Window's	Velazco et al.	Walker	SEP
Testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella. Momentos: diagnóstico procesos resultados propuestas		X No menciona el diagnóstico	X	X	X	X	X	X
Elaboración como proceso dialéctico (ampliación permanente de los referentes) en construcción: no hay un conocimiento acabado sobre el objeto de estudio por lo cual el informe da cuenta del estado actual de investigación.		X	X	X	No se señala	X	X	No se señala
Redacción que da cuenta de manera clara de los tres momentos señalados en el primer punto.		X	X	X	No se señala	X	X	No se señala
Explicitación de los supuestos teórico-metodológicos		X	X	X	No se señala	X	X	No se señala
Aspectos instrumentales:) escenario) procedimiento de la recogida de datos) tratamiento de la información		X	X	X	X	X	X	X
Aspectos formales: datos de identificación (portada o carátula) índice introducción desarrollo resultados propuesta conclusiones bibliografía anexos		X	X	X	X	X	X	No se señala

El formato proporcionado por la SEP no nos ha sido suficiente para que se pueda elaborar un informe final individual que satisfaga al docente y a las autoridades educativas.

Coincidiendo con Walker en su apreciación de que el que investiga puede innovar en los formatos, se presenta a continuación una propuesta de formato de un informe final individual relativo a la evaluación de los aprendizajes del alumno del tercer año de la educación preescolar.

Secretaría de Educación Pública
Secretaría de Educación de Guanajuato
Dirección General de Educación Preescolar

Jardín de Niños: "Juan Amos Comenio"

**Informe final individual sobre los aprendizajes alcanzados por
(nombre del alumno)**

Educadora: (nombre de la educadora)

(Lugar y fecha)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. DATOS GENERALES DEL NIÑO	4
2. SUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAN EL INFORME	5
Marco conceptual	
Escenario	
Fuentes primarias y secundarias de datos	
Procedimientos para la recogida de datos	
Tratamiento de la información	
Momentos de la evaluación	
Inicial	
Permanente	
Final	
3. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	7
CONCLUSIONES	9
BIBLIOGRAFÍA	10
ANEXOS	11

INTRODUCCIÓN

(objetivos y justificación del informe)

b. ESCENARIO. (salón de clases, patio de recreo, áreas de trabajo u otros lugares donde se haya realizado la observación)

c. FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE DATOS

d. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

e. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

f. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN:

Evaluación inicial (fechas aproximada)

Evaluación permanente

Evaluación final (fecha aproximada)

3. EVALUACIÓN FINAL DE LOS APRENDIZAJES

a. Evaluación diagnóstica inicial

b. Evaluación intermedia

c. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En relación con la imagen corporal	Sí	No
Ejecuta movimientos corporales, dirigidos en el salón de clases, fuera.		
Atiende ordenes visuales y auditivas, de imitación mímica, de tiempo		
Conoce la figura humana u otros objetos		
Siente y reconoce percepciones por medio de diferentes texturas de materiales		

En relación con la estructuración del tiempo	Sí	No
Conoce la existencia del tiempo, de secuencia		
Comprende la secuencia de la mañana de trabajo		
Conoce que el tiempo se puede dividir, medir y registrar		
Reconoce la causalidad (a su nivel)		

En relación al espacio	Sí	No
Identifica dónde están los objetos en el espacio como: cerca, lejos, en medio, espacio ocupado, vacío, imaginario, espacio interior, exterior y abierto.		

En relación con la naturaleza	Sí	No
Logra investigar, satisfaciendo su curiosidad natural acerca de plantas, animales, astros y cambios naturales del mundo.		
Aplica normas de seguridad, hábitos de higiene, orden y cuidado de la naturaleza en actividades cotidianas		

En relación con el desarrollo social	Sí	No
Interactúa dentro del contexto social con iniciativa, seguridad y confianza.		
Coopera en juegos y actividades grupales.		
Participa en tradiciones y prácticas culturales de su comunidad.		
Acepta de manera general, algunas reglas y convenciones y evidencia cierta noción de juicio moral		

En relación con el lenguaje y representación	Sí	No
Logra la expresión oral de relatos y conversaciones		
Conoce. que las letras se leen		
Tiene representación gráfica de su "escribir" inconventional acorde a su edad		

En relación con las matemáticas	Sí	No
Conoce cualidades y propiedades de los objetos, para realizar agrupaciones, seleccionar, ordenar, diferenciar, repartir, quitar, relacionar en correspondencia.		
En las formas geométricas reconoce semejanzas y diferencias.		
Conoce la representación convencional del número.		

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

(Resumen de lo observado y analizado: reflexión sobre logros y dificultades enfrentadas por niños y educadora; propuestas para el siguiente ciclo escolar)

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

(Evidencias: listas de cotejo, fotografías, cuadros, registros anecdóticos, etc.)

CONCLUSIONES

La problemática de la práctica educativa de la cual partimos para realizar este trabajo fue, como ya adelantáramos en la introducción, la de no saber elaborar el informe final individual en el nivel preescolar, según nos lo expresara una autoridad inmediata la que no quedó conforme con la redacción del formato de evaluación que contiene el programa de educación preescolar 1992.

Reanalizando los informes entregados, se observó que la apreciación de la citada autoridad era correcta, aunque no se supiera orientar el trabajo. Se comenzó, entonces, por releer atentamente el PEP'92 y los documentos de apoyo que la Secretaría de Educación Pública entrega a los docentes del nivel preescolar. Además, se realizaron pláticas con las compañeras del nivel educativo comentado y se observó que algunas se limitan a llenar el formato de manera obligatoria y sin sentido, otras lo redactan de manera más cuidada pero también sin fundamentos; el resto ya no lo realiza.

Ante el análisis de esta situación, y para lograr superar la dificultad que enfrentamos, se decidió elaborar un trabajo (esta documentación documental) donde se reflexionara sobre el tema y se formulara una propuesta de formato de informe final individual.

Para hacerlo se partió de una consideración central: en educación preescolar es importante analizar y evaluar el proceso de aprendizaje del educando. En este nivel si bien no existe un contenido explícito en el PEP'92, aquél sí está implícito en los bloques que marca el mismo y es aquí donde el alumno aprende "contenidos" en su estancia del jardín de niños.

Elaborar un informe señalando estos aspectos es importante tanto para la propia educadora, como para padres y madres de familia y para los profesores de educación primaria que recibirán a los niños de nuevo ingreso acompañados de una evaluación de los logros alcanzados en el nivel preescolar.

El tipo de especulaciones con que se inició la investigación hizo posible que se recomprendiera y resignificara lo que es aprendizaje, evaluación, evaluación de los aprendizajes; que se reconceptualizara que la evaluación no es sólo un proceso terminal, que no es ni debe ser una carga administrativa, sino que debe estar encaminada a mejorar; que la evaluación es un proceso sistemático que debe recoger información relativa al alumno (en el caso de nuestra investigación) para mejorar el desempeño del escolar -y del maestro- y obtener elementos para juzgar el nivel de calidad del aprendizaje alcanzado. Estas conclusiones son, consideramos, coincidentes con posturas como la que Olmedo tiene como concepción de evaluación.

Al revisar los supuestos de los viejos y nuevos modelos de evaluación -algunos muy antiguos pero aún vigentes- se coincidió con las posturas del modelo de evaluación ampliada pues éste tiene fundamentos que compartimos (en cuanto a visión del alumno, de la escuela, del papel de los contextos, etc.) y porque presenta una amplia gama de estrategias provenientes de los esquemas análogos de otras ciencias sociales de las cuales toma mucho para realizar la evaluación. El enfoque es, además, acorde con la evaluación que se propone realizar en el nivel preescolar.

Posteriormente se analizaron varias propuestas sobre instrumentos de evaluación y se observó que éstas se corresponden con una concepción de aprendizaje. La revisión y análisis nos permite hacer hincapié en que no hay instrumento que pueda desecharse, ni hay uno sólo que cubra todas las necesidades de evaluación del docente: su experiencia, creatividad y formación académico-profesional para las que le permitirán desarrollar y adecuar los instrumentos de evaluación que necesita para poder valorar las necesidades y desempeños de los educandos del nivel educativo en que labora.

Los rescates bibliográficos realizados en este momento, fueron muy útiles para tomar decisiones sobre cuáles son los instrumentos más adecuados para evaluar los aprendizajes del preescolar; esto constituye una importante base para poder realizar la evaluación final individual de fin de ciclo.

De la misma forma en como se realizó el estudio del concepto de evaluación, se procedió con el de aprendizaje. Se abordaron lecturas sobre diferentes paradigmas teóricos: el conductismo de Pavlov y Skinner; la teoría del desarrollo cognitivo de Bruner y Ausubel; el grupo de teóricos del tratamiento de la información; las proposiciones de Piaget. De dicha revisión pudimos conceptualizar al aprendizaje como ese proceso de cambio de las estructuras de cada alumno que no es nada acabado y llegar a la conceptualización de que la evaluación de los aprendizajes significa dar cuenta de lo que pasó en el año escolar (informar sobre el asunto); significa valorar ese aprender del alumno que está en conflicto con lo que aprende, ese proceso inacabado de estructuras mentales que se pueden desequilibrar y equilibrar a partir de lo que le estimula y ayuda -la educadora entre otros- durante el ciclo escolar y en su vida cotidiana.

A partir de los análisis teóricos anteriores, se hizo necesario hacer una revisión detenida del programa de educación preescolar, de los documentos de apoyo de la educadora y de los perfiles de desempeño del preescolar para poder: 1) ubicar el enfoque de evaluación de la SEP y, 2) hacer un reconocimiento del programa como

fuelle desde donde informar sobre los aprendizajes del alumno de tercer grado de educación preescolar.

En el último capítulo de la tesis, se trata de lo relativo al informe y a una propuesta de cómo elaborarlo. Para ello fue necesario consultar a varios autores que hablan sobre como elaborar informes: elementos, objetivos, público al que se dirigen, etc.

Finalmente, en el discurso de uno de ellos, R. Walker, se encontró la respuesta a lo que se vivía: hay mucha literatura sobre cómo hacer una investigación pero muy poca sobre cómo informar sobre ella. Lo real es que la estructuración de un informe es, aunque haya lineamientos, una cuestión del investigador.

Entonces, nos propusimos innovar el formato que envía la SEP. El que hemos construido y que se presenta en la parte final de este trabajo, rescata todo lo relacionado con los propósitos de currículo y que se concentra en los bloques y actividades propuestos por el PEP'92.

En términos personales esta investigación dio una clara respuesta a la problemática que se vivía en la práctica docente: en términos sociales, pretendemos que tenga un impacto en la escuela en que laboramos y que sea un apoyo al trabajo de otras compañeras que, al consultarla, puedan clarificar conceptos y a partir de esa clarificación contribuyan a elevar la calidad de sus prácticas docentes.

Pero no sólo imaginamos que este documento pueda ser consultado por otras educadoras. También quisiéramos imaginar que las autoridades dispondrán que se envíen copias del informe a los padres de familia -para que conozcan los logros de sus hijos en el jardín de niños- y al futuro maestro de educación primaria -para que sirva el informe final individual como un diagnóstico del alumno que ingresa al siguiente nivel educativo-.

Finalmente, en el plano de la realidad, quisiéramos señalar que la propuesta que hemos presentado no está acabada y que estamos abiertos a la crítica y las sugerencias para que, en un futuro, ésta pueda innovarse, mejorarse o modificarse según las intenciones y lineamientos de los planes y programas en los que se apoya el sistema educativo nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA Aldrete, Ma. Margarita (1994). "La elaboración del informe". *Contexto y valoración de la práctica docente. Antología*. UPN, México.
- BAROCIO, Roberto (comp.) (1996). *Las experiencias de High Scope para el nivel preescolar. Compendio de lecturas*. Ed. Trillas, México.
- CEMBRANOS, Fernando (1995). "La evaluación". *Aplicación de la alternativa de innovación. Antología*. UPN, México.
- COLL, Cesar (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós, México.
- CONALTE (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa 1989-1994*. SEP. México.
- DRISCOLL, Gertrude (1988). "Cómo estudiar la conducta de los niños". *Criterios de evaluación. Antología*. UPN, México.
- GRONLUND, E. Norman (1988). "Registros anecdóticos". *Criterios de evaluación. Antología*. UPN, México.
- HEREDIA Ancona, Bertha (1988). "La evaluación ampliada". *Criterios de evaluación. Antología*. UPN, México.
- KAMII, Constance (1982). "La autonomía como objeto de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget". *Infancia y aprendizaje*. No. 18. Madrid.
- LARROYO, Francisco (1982). *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. Ed. Porrúa. México.

- MARTÍNEZ Miguelez, Miguel (1994). "Elaboración del informe final". *Contexto y valoración de la práctica docente. Antología*. UPN, México.
- MATEO ANDRES, Joan. (Director) (1999). *Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1*. Océano, Barcelona.
- MICROSOFT. *Windows 95*. D.R.
- MORÁN Oviedo, Porfirio (1988). "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal". *Evaluación en la práctica docente. Antología*. UPN, México.
- MORRIS, L. Bigge (1988). "¿Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas del aprendizaje?". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN, México.
- MUNGUÍA Zatarain, Irma, et al (1985). "Tipos de escrito". *Técnicas y recursos de investigación I*. UPN, México.
- NILO U. Sergio (1988). "Evaluación por normas". *Criterios de evaluación. Antología*. UPN, México.
- _____ (1988). "Evaluación por criterios". *Criterios de evaluación. Antología*. UPN, México.
- OLMEDO, Javier (1988). "Evaluación del aprendizaje". *Evaluación en la práctica docente. Antología*. UPN, México.
- PENCHONSKY de Bosch, Lidia (1981). "Evaluación en el jardín de infantes". México, Hermes.
- ROJAS Soriano, Raúl (1994). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Ed. Plaza y Valdés. México.
- SEP/DGEP (1992). *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México.
- _____ (1991). *Actividades matemáticas en el nivel preescolar*. México.
- _____ (1992). *Áreas de trabajo. Un ambiente de aprendizaje*. México.
- _____ (1993). *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. México.
- _____ (1993). *La evaluación en el jardín de niños*. México.

- _____ (1992). *Programa de educación preescolar*, México.
- SWENSON, Leland C. (1988). "Jean Piaget: una teoría maduracional cognitiva". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN, México.
- VELASCO Muñoz, Mariela y J. M. Hernández (1998). "Reporte de la investigación: factores asociados con la calidad, pertinencia y equidad de la educación secundaria de los estados de Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco y Zacatecas. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 7^o. época. Vol. XII, número 53, enero-junio.
- WHEELER (1995). "La evaluación". *Aplicación de la alternativa de innovación*. UPN, México.
- WOOLFORK, Anita y N. L. McCune (1988). "Concepciones cognitivas del aprendizaje". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN, México.
- _____ (1988). "Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN, México.
- WALKER, R. (1994). "Tratamiento de los datos y presentación de informes de investigación". *Contexto y valoración de la práctica docente. Antología*. UPN, México.

APENDICES

APENDICE 1. *Registro anecdótico*

APENDICE 2. *Ejemplo de lista de cotejo*

APENDICE 3. *Ejemplo de escala estimativa*

APENDICES

Apéndice 1

REGISTRO ANECDÓTICO

Jardín de niños: "Guillermo Prieto"

Fecha: 22-03-99

Observadora: Profra. María Juliana Quintero Pérez

Periodo de trabajo: Planeación de trabajo del día

Es parte de una mañana de trabajo. Elí dice a Roldán, compañero del trabajo de mesa: -"Mira: ese es el número 4 y señala la cartulina que se encuentra en el pizarrón y en la que está escrito el número 4". Roldán se dirige a la maestra: -"Maestra, dice Elí que ese es el número cuatro". La maestra contesta: "Sí, sí es el número cuatro, Elí tiene razón". Mientras, en otra mesa, Jessica está callada. Nunca platica con el resto del grupo debido a que su lenguaje es poco claro y poco entendible. A su lado está Teresa, que le dice a Socorro: "Ve por el bote de las estrellas". Socorro va por el bote y ambas sacan el material para jugar. Se trata de pequeñas figuras geométricas en forma de rombo con las que arman una estrella grande. Usan muchas de las figuras y platican en voz tan baja que no alcanzo a escuchar.

En otra mesa, Juan José le pide a Humberto los tambores para jugar. El inquieto de Humberto comienza una fiesta y el resto de la mesa de trabajo continúan. No dejan trabajar con el juego de dominó a las otras mesas.

Van a jugar dominó los que trajeron las cartas que recortaron en casa. Al poco rato se elige un proyecto de trabajo; pocos son los que participan, pero esta vez habla y pide la palabra Jessica, la que casi no habla y pide conocer de peces. Casi no le puedo entender y me ha dicho lo que quiere en el oído. Yo le pregunto -"¿Cuál? No entiendo lo que me dices". Pido ayuda a un compañero al que también le falta madurez en el lenguaje y él me dice: -"Los peces maestra". Repondo: "Oh sí, perdón Jessica. Digo: "¿qué les parece la propuesta de Jessica...?"

Apéndice 2

EJEMPLO DE LISTA DE COTEJO

RASGOS DE CONDUCTA	SÍ	NO
Es participativo		
Prefiere jugar solo		
Comparte sus juguetes, materiales y objetos de trabajo		
Monologa		
Platica en equipo y con el resto de sus compañeros		
Coloca graffias a sus objetos personales para reconocerlos		
Espera su turno para poder participar, ya sea por medio de lenguaje oral o para juegos tradicionales		
Coopera en actividades grupales		
Es ordenado y respeta las reglas del salón de clases		
Propone juegos a sus compañeros de equipo, ya sea dentro del trabajo en el salón o en educación física		
Desarrolla, atiende a prácticas de higiene, cuida su cuerpo y el medio ambiente		
Participa en juegos organizados, en educación física, en rutinas de activación colectiva		
Atiende a los ejercicios que se le presentan para tener identidad propia (cuerpo)		

Fuente: (elaborado por la autora tras la consulta de diversos materiales de apoyo)

EJEMPLO DE ESCALA ESTIMATIVA

Es participativo durante el periodo de planeación de día

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Coopera en el trabajo de equipo

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Durante el juego libre comparte sus materiales

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

En el periodo de trabajo en las áreas coopera con el resto de sus compañeros, ya sea con material, en la realización de actividades o en el juego dramatizado

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Se integra con facilidad en las áreas de trabajo durante el horario establecido

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Utiliza lenguaje oral para expresar sus gustos, deseos, lo que no le gusta y para solicitar material de trabajo

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Se ha integrado al grupo, en juegos libres, dirigidos, en el trabajo de áreas y deportes

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Le gusta realizar lo planeado para y durante la jornada de trabajo

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Muestra autosuficiencia para resolver por sí mismo sus problemas

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Toma la iniciativa y propone aspectos a investigar

Siempre	Algunas veces	Muy poco	Nunca
---------	---------------	----------	-------

Fuente: (elaborado por la autora tras la consulta de diversos materiales de apoyo)

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1.	<i>La evaluación en el proceso metodológico</i>	14
CUADRO 2.	<i>Curvas de distribución normal</i>	21
CUADRO 3.	<i>Tipos de aprendizaje e instrumentos de evaluación</i>	26
CUADRO 4.	<i>El refuerzo desde el conductismo y el cognitivismo</i>	33
CUADRO 5.	<i>Memorias a corto y largo plazo</i>	41
CUADRO 6.	<i>Relación conceptual de aprendizaje-modelos de evaluación</i>	47
CUADRO 7.	<i>Momentos de evaluación en el jardín de niños</i>	61
CUADRO 8.	<i>Fuentes para informar sobre la evaluación de los aprendizajes del alumno de tercer grado de educación preescolar</i>	62
CUADRO 9.	<i>Distribución aproximada del espacio en el informe</i>	72
CUADRO 10.	<i>Fuentes a considerar para elaborar una propuesta de informe final individual sobre la evaluación de los aprendizajes del alumno de tercer grado de educación preescolar</i>	84