



El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones

La guía *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones* fue elaborada en la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

Autoras

Eva Moreno Sánchez

Liliana María Morales Hernández

Norma Elizabeth Rangel Lozano

Diseño de portada

Alejandro Magallanes

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2006
Argentina 28, colonia Centro,
06020, México, D.F.
ISBN 968-9082-49-3

Índice

MENSAJE	5
PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
DESCRIPCIÓN DEL TALLER	10
PROPÓSITOS	13

Primera sesión

UNA MIRADA A LOS NIÑOS PEQUEÑOS Y A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LA ESCUELA	15
Propósito	15
Actividades	15
Productos de la sesión	24

Segunda sesión

EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN: NUESTRAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS	25
Propósito	25
Actividades	25
Productos de la sesión	33

Tercera sesión

EL REGISTRO DE INFORMACIÓN Y LA VALORACIÓN DE AVANCES EN LAS COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS	35
Propósito	35
Actividades	33
Productos de la sesión	45

Bibliografía

ESTIMADAS MAESTRAS, ESTIMADOS MAESTROS:

¡Iniciamos un nuevo ciclo escolar y lo hacemos entregándoles esta guía para la realización del Taller General de Actualización, la cual propone un conjunto sistemático de actividades formativas.

El propósito del taller es que los encargados del quehacer educativo, puedan aprender más acerca de la enseñanza de contenidos fundamentales para que las niñas y los niños a su cargo logren, a su vez, aprendizajes útiles y perdurables que contribuyan a mejorar su calidad de vida presente y futura.

El taller es un espacio de encuentro profesional; es útil para conversar y tomar decisiones con los colegas y con el director o directora de la escuela, acerca de los temas que forman parte de la delicada tarea de enseñar.

Este encuentro será tan provechoso como lo decida el propio colectivo docente. La guía es un auxiliar; lo sustantivo del taller lo constituye el deseo de las maestras y los maestros por hacer bien su trabajo, el reconocimiento de cuánto saben, de cuánto pueden aportar y escuchar para enriquecer las formas propias de enseñar y las de los compañeros, y de cuánto queda todavía por aprender.

Debido a que la formación docente es un continuo, no termina al egresar de la escuela normal ni se agota en un curso; es una práctica y una actitud permanentes, indagación colectiva y reflexión sobre lo que ocurre en el aula, sobre los cambios que se observan en los alumnos, sobre la necesidad de adaptar las formas de enseñanza a los nuevos requerimientos que la sociedad reclama.

El taller está diseñado para ser un elemento importante del desarrollo profesional, un detonador para que las y los docentes aprendan más sobre lo que día a día les demanda el ejercicio de una enseñanza centrada en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

La guía que tienen en sus manos fue elaborada por un equipo técnico formado por profesores, a quienes agradecemos su esfuerzo y logro, y ha sido producida por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Deseamos a ustedes el mayor de los éxitos en este taller y en el ciclo escolar que inicia.

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

Presentación

En el marco del Programa de renovación curricular y pedagógica de la Educación preescolar, en el ciclo escolar 2005-2006 la Secretaría de Educación Pública, en acuerdo con las autoridades estatales, puso en marcha el proceso de implantación generalizada del *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Este proceso se sustenta en la premisa de que la transformación y el mejoramiento de la práctica educativa y la aplicación de una nueva propuesta curricular no se logran en un ciclo escolar. Se requiere tiempo para el procesamiento y un soporte sistemático y sostenido por acciones de seguimiento, acompañamiento y actualización al personal docente, directivo y técnico de este nivel educativo. En un esfuerzo por extender en la medida de lo posible la asesoría pedagógica, se ha propiciado la participación de un mayor número de asesores en las entidades, entre quienes se incluye personal directivo de escuela, zona y sector. Por esta razón, la aplicación del nuevo programa se ha acompañado del *Curso de formación y actualización profesional* editado en dos volúmenes que abarcan siete módulos, y distribuido gratuitamente a todo el personal que atiende la Educación preescolar general e indígena en nuestro país.

Con estas acciones iniciales, las educadoras y los educadores han participado en un proceso que implica el estudio del programa y de los materiales del curso, el análisis e intercambio de experiencias entre colegas, los intentos por aplicar el programa en su trabajo cotidiano, el descubrimiento de las múltiples posibilidades de acción que los niños tienen durante las experiencias educativas. En este proceso se han enfrentado retos y han surgido dudas, pero también se han buscado alternativas de solución a los problemas.

Con el propósito de continuar impulsando la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de ofrecer orientaciones que permitan una mejor comprensión de los planteamientos del *Programa de Educación Preescolar 2004*, la SEP ha preparado la presente Guía para el Taller General de Actualización 2006-2007 a nivel nacional. De esta manera, se espera que todas las educadoras y los educadores del país cuenten con referentes comunes que les permitan

comprender el sentido y significado de la evaluación y desarrollar este proceso en el jardín de niños en congruencia con los planteamientos del nuevo programa.

La Secretaría de Educación Pública reconoce el esfuerzo y entusiasmo manifestado por el personal docente y directivo de Educación preescolar en el proceso de reforma y espera que este taller contribuya al fortalecimiento de sus competencias profesionales, en beneficio de la niñez mexicana.

Subsecretaría de Educación Básica

Introducción

Comprender los fundamentos y características de una nueva propuesta curricular y su expresión en la práctica cotidiana en el aula y la escuela, implica un proceso continuo de revisión de nuestras creencias acerca de los niños pequeños y sus procesos de aprendizaje, así como de nuestras formas de trabajo educativo.

Durante la implantación generalizada del nuevo *Programa de Educación Preescolar 2004*, iniciado en el ciclo escolar 2005-2006, las educadoras y el personal docente y directivo han manifestado inquietudes, dudas, dificultades y logros identificados al trabajar con dicho programa; estas preguntas e ideas se han tomado como base para elaborar esta guía centrada en el tema *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*.

Las actividades propuestas en esta guía tienen como finalidad que, a partir de la lectura de textos y del programa, del análisis y la reflexión referente a casos, opiniones y evidencias compartidas por las educadoras, se comprendan mejor los planteamientos del programa en relación con las implicaciones que tiene la evaluación centrada en las competencias de los niños. Se espera que las educadoras obtengan elementos para que diseñen sus estrategias que les permitan valorar los avances de los niños en su proceso de aprendizaje, estudiar las dificultades que enfrentan y, especialmente, para aprovechar esa información en el mejoramiento de su trabajo docente. Con estos elementos podrán distinguir las prácticas que son incongruentes con la identificación de avances en las competencias de los niños, de las que permiten documentar sus procesos.

El contenido de la guía puede ser abordado —si se realiza previamente la lectura de los textos— en tres sesiones; de otro modo, sería necesario contar con organizaciones adicionales al taller. Los productos de las actividades serán un insumo que las educadoras podrán utilizar durante el año, ya sea con motivo de revisión o para identificar aspectos en relación con los cuales resulte factible definir el Trayecto formativo correspondiente.

Descripción del taller

ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS GENERALES PARA LA REALIZACIÓN DEL TALLER

El material básico para el trabajo con esta guía es el *Programa de Educación Preescolar 2004*, los testimonios, registros y experiencias de las educadoras, así como los textos para reflexionar en los contenidos.

La utilidad de la guía no se limita al espacio del taller general; su contenido puede ayudar a que, en distintos momentos del ciclo escolar, el personal de cada escuela pueda analizar partes de su contenido con la finalidad de mejorar el trabajo que se desarrolla en la escuela respecto a la evaluación.

Para optimizar el tiempo de trabajo en las sesiones del Taller General de Actualización se recomienda que las educadoras realicen algunas actividades previas a las sesiones (véase la propuesta de organización del tiempo en la página siguiente).

De acuerdo con las actividades propuestas en esta guía, es importante tomar notas personales de las reflexiones que surjan —tanto individuales como colectivas—, pues constituyen una herramienta de apoyo para la discusión y elaboración de conclusiones.

Algunos de los productos que se elaboren pueden servir también como fichas de estudio que las educadoras pueden utilizar al preparar su trabajo con los niños.

El registro de inquietudes y dudas derivadas del trabajo realizado en el taller es, además, un recurso importante para dar contenido a la asesoría y a las acciones de actualización que se definan conjuntamente con las autoridades educativas de cada entidad.

Es necesario favorecer que las educadoras y el personal participante se sientan en las mejores condiciones para expresar sus ideas, compartir sus experiencias y

confrontar sus puntos de vista, pues ello es un factor importante para profundizar en los contenidos de la guía y el logro de los propósitos.

Los intentos que las educadoras hagan por poner en práctica las orientaciones que contiene el *Programa de Educación Preescolar 2004* serán la base sobre la cual comprenderán de manera cada vez más profunda sus planteamientos, e identificarán en qué consisten los cambios esperados en las concepciones acerca de las formas de trabajo y de evaluación.

Propuesta de organización del tiempo para el desarrollo de las actividades en tres sesiones

El tiempo señalado en la guía es el tiempo real que abarca el conjunto de actividades, pero rebasa el que formalmente está programado para el TGA.

Con la finalidad de que el contenido de la presente guía se desarrolle en las tres sesiones destinadas al taller, se propone una forma de distribución del tiempo que incluye actividades “de tarea” fuera de cada sesión.

Primer día de trabajo

Actividades	Tiempo por actividad	Tiempo acumulado
Primera sesión		
Actividad 1: Puntos de partida		4 Horas
1.1	45 minutos	
1.2	135 minutos	
1.3	60 minutos	
Tarea <ul style="list-style-type: none"> ● Segunda sesión, actividad 1.1: Analizar, de manera individual, uno de los testimonios siguientes, con base en el contenido del apartado VII. “La evaluación” del <i>Programa de Educación Preescolar 2004</i> (véase el contenido de la guía). 		

TIEMPO
ESTIMADO:
90
minutos

Segundo día de trabajo

Actividades	Tiempo por actividad	Tiempo acumulado
Segunda sesión Actividad 1. ¿Qué y cómo evaluamos? 1.1 1.2 Actividad 2. El proceso de evaluación: reflexiones a partir de la experiencia. 2.1 2.2 Actividad 3. ¿Qué podemos identificar de las competencias en los niños? 3.1 3.2 3.3	80 minutos 50 minutos 110 minutos	4 Horas
Tarea <ul style="list-style-type: none"> ● Tercera sesión, actividad 1.1 y actividad 1.2: (Lectura de: 1.1 Procedimiento que ha seguido la educadora en cuanto a evaluación (información obtenida mediante entrevista) y 1.2 Información registrada en el expediente individual de un niño del grupo a quien llamaremos Bernardo... (véase el contenido en la guía). <p>Es importante que al hacer la lectura consideren las preguntas que guiarán el análisis que se hará en la tercera sesión de trabajo en el colectivo docente.</p>		

TIEMPO
ESTIMADO:
90
minutos

Tercer día de trabajo

Actividades	Tiempo por actividad	Tiempo acumulado
Tercera sesión Actividad 1. ¿Qué se registra para evaluar? 1.1 1.2 Actividad 2. Concluamos... 2.1	150 minutos 90 minutos	4 Horas
Tarea para sesión de Consejo Técnico <ul style="list-style-type: none"> ● Actividad 3. Trayecto formativo 		

Propósitos

Propósitos generales

Mediante las actividades que se realicen en este taller se pretende que el colectivo docente:

- Analice, a partir de los planteamientos del *Programa de Educación Preescolar 2004*, las finalidades y la función de la evaluación en la práctica educativa y reflexione en relación con los cambios necesarios para incorporar dichos elementos a su práctica docente.
- Reconozca los desafíos que implica para la educadora y la escuela una evaluación centrada en las competencias: seguimiento de procesos individuales, observación continua y sistemática, registro de hechos relevantes y uso para mejorar el proceso educativo.
- Comprenda cómo registrar a partir de la observación sistemática la información relevante sobre logros y dificultades de los niños y cómo aprovecharla en la reflexión acerca de la práctica docente y el trabajo educativo en la escuela.

Propósitos de las sesiones

- Comprender que el reconocimiento de las capacidades que poseen los niños y los logros que adquieren durante sus procesos de desarrollo y aprendizaje son la base para el trabajo pedagógico y la evaluación.
- Reflexionar respecto a la experiencia personal en el proceso de evaluación e identificar las características de la evaluación centrada en los procesos de aprendizaje de los niños, en relación con las competencias que establece el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

- Reconocer prácticas para obtener información sobre las capacidades que los niños ponen en acción en diversas situaciones, valorar sus avances durante el proceso educativo y reflexionar en la utilidad de esta información para mejorar el trabajo educativo.

Simbología



Individual



Equipo



Plenaria

Primera sesión

Una mirada a los niños pequeños y a los procesos de evaluación en la escuela

Propósito

- Comprender que el reconocimiento de las capacidades que poseen los niños y los logros que van adquiriendo durante sus procesos de desarrollo y aprendizaje son la base para el trabajo pedagógico y la evaluación.

Actividades

1 PUNTOS DE PARTIDA



1.1 Analice el texto siguiente:¹

Tengo veinte años de servicio como educadora. Siempre tuve la idea de que la evaluación se trataba de verificar si el niño había adquirido lo que yo consideraba como los aprendizajes más importantes, para que estuviera preparado para ir a la primaria, por ejemplo, escribir su nombre, contar, aprender a respetar los turnos, recortar, etcétera.

En eso se nos insistía mucho, y con esas expectativas se elaboraban instrumentos, sobre todo listas de cotejo en las que hemos venido marcando si los niños logran o no las habilidades que están registradas.

¹ Este texto se estructuró a partir de una entrevista hecha a una educadora en 2006.

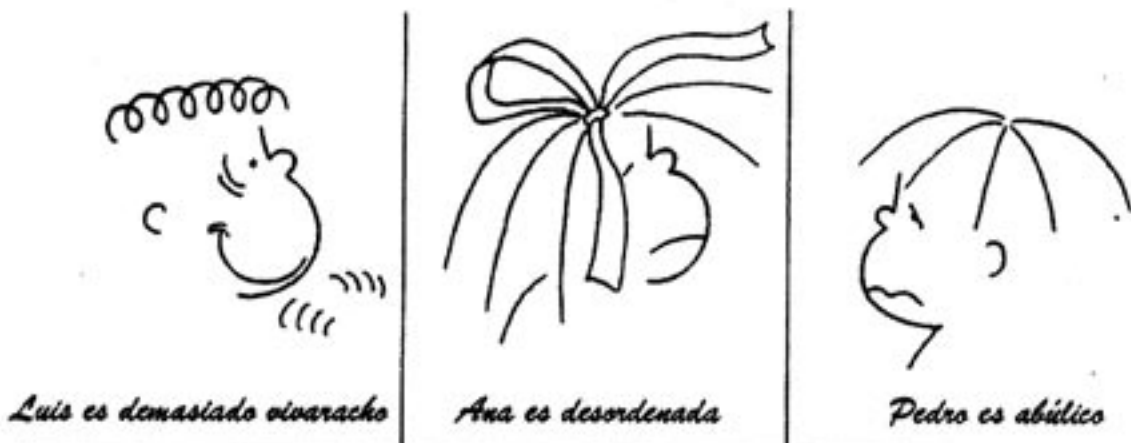
TIEMPO
ESTIMADO:
45
minutos

Había algo que a mí me dejaba insatisfecha, insegura, porque me daba cuenta de que, según lo que registraba, centraba mi trabajo en aquellas habilidades que en la lista quedaban marcadas como las deficiencias (lo que los niños no habían logrado y entonces insistía en que se ejercitaran en esas actividades hasta que según yo, las dominaran; lo que veía es que muchos niños se aburrían y se indisciplinaban.

El instrumento resultaba para mí limitado, pues sólo admite un SÍ o un NO, pero yo me daba cuenta de que los niños hacen muchas cosas que uno pasa por alto y que ese instrumento no permite registrar cosas que rebasan, muchas veces, lo que nosotros esperamos ver o tenemos planteado como meta de esas actividades.

Este modelo de evaluación, esta forma personal de entenderla, tal vez la fui adquiriendo durante mi experiencia como estudiante, desde pequeña y a lo largo de los años, y hace algún tiempo me he empezado a cuestionar si a eso debe reducirse lo que nosotras como educadoras debemos reportar sobre los niños, si esa información de "sí o no logró tal..." es en verdad una evaluación de lo que los niños aprenden.

Revise y analice las siguientes imágenes acerca de la evaluación:²



² Tomadas de TONUCCI, Francesco. *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova, 1983. Las modificaciones en los términos empleados fueron autorizadas por el autor.



Con base en su experiencia al trabajar con los niños, ¿qué reflexiones le provoca el texto y la caricatura acerca de las prácticas de evaluación? Escríbalas y comente con sus colegas.

LOS NIÑOS PEQUEÑOS Y LA EVALUACIÓN



- 1.2 Analice el texto siguiente, con base en la pregunta: ¿Qué aportaciones le parecen fundamentales para comprender el sentido de la evaluación en la Educación preescolar?

TIEMPO
ESTIMADO:
135
minutos

“Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil”. Entrevista con Francesco Tonucci³

1. ¿Qué es lo que los niños deben obtener en la escuela infantil?

Si nos pusiéramos de acuerdo sobre esta cuestión, se podría también plantear correctamente el problema de la evaluación o de la valoración, como prefiero llamarle.

Todos sabemos que durante los primeros años de la vida tiene lugar en el niño un esfuerzo evolutivo de una dimensión tal que no tendrá igual en toda su vida posterior. Es en estos años cuando se construyen los fundamentos en que se apoyará todo el desarrollo, cognitivo, social, afectivo de toda la vida. En estos primeros años el niño deberá entrar en el sentido de la temporalidad, comprender lo espacial, extender sus relaciones, desenvolver sus afectos, delinear su carácter, dar nacimiento a su curiosidad. Si estos fundamentos no se construyen en los primeros años, difícilmente se podrán desenvolver después las competencias previstas por la educación familiar, por las normas sociales o por los programas escolares. En comparación con esta tarea prodigiosa que el niño realiza en los primeros años de su vida, casi sin darse cuenta y sin que lo perciban los adultos que le rodean, todos los aprendizajes futuros, por importantes que sean deben considerarse de un significado y esfuerzo menores. Aprender a leer y escribir sería banal si todo aquello que lo sustenta como prerrequisito o como motivación está débilmente fundado.

Lo que he dicho, si es cierto, implica que el enorme esfuerzo infantil requiere de condiciones familiares y ambientales favorables y eso significa afecto, alimento suficiente, higiene, riqueza de estímulos. La realidad nos dice que muchos niños en nuestros países carecen de estas garantías mínimas y que el desarrollo que deberíamos promover durante sus primeros años está en riesgo. Es por esto que los servicios públicos a la cabeza de éstos la escuela deben hacerse cargo de proporcionar a los niños las bases culturales necesarias para el desenvolvimiento fundamental de su personalidad.

La escuela infantil, que interviene en el periodo crítico de los 3 a los 6 años, tiene una tarea mucho más importante en comparación con las que asumirá sucesivamente el sistema escolar, desde la primaria hasta la universidad. Sería verdaderamente demencial que estos tres años fundamentales vinieran a dedicarse a preparar los aprendizajes posteriores con actividades de

³ Entrevista realizada el 12 de mayo de 2006. Francesco Tonucci es investigador en el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Cognición del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, Roma, Italia.

preescritura, prelectura y precálculo, mismas que en los hechos consisten en acostumbrar a los niños a sostener el lápiz en la mano, a rellenar formas sin salirse de los bordes, a permanecer sentados largos ratos, a escuchar sin molestar, etcétera.⁴

Por el contrario, deberían identificarse aprendizajes mucho más de fondo, en la base. De manera que a la pregunta inicial yo respondería: en la escuela infantil los niños deberían aprender a estar juntos, a convivir con sus compañeros, a compartir experiencias y emociones, a expresarse por medio del lenguaje que cada uno prefiera, a observar la realidad, a asombrarse frente a las cosas nuevas, a buscar respuestas, a escuchar, a trabajar juntos. Se trata de poner a cada uno en situación de decir lo que piensa de cada cosa que se discute, en la certeza de que cada uno piensa algo y de que vale la pena que todos lo sepan.

En el campo de las ciencias, por ejemplo, la escuela deberá permitir al niño el contacto con la naturaleza y con los objetos biológicos, hoy de hecho prohibido, impedido, vedado por el desarrollo inhumano de la ciudad. A partir de estas experiencias, el niño aprenderá a observar-escuchar, a formular las primeras hipótesis, a contrastarlas con las de los otros, a arriesgarse a las primeras teorías, a reconocerlas superadas, etcétera.

Es sobre esas cosas, si es que somos capaces, que podríamos empeñarnos en valorar o evaluar. Pero ésta sería una valoración sobre la escuela, sobre los maestros, sobre los instrumentos que hemos escogido y ofrecido, sobre los ambientes que hemos creado y para verificar si todo eso ha sido suficiente para obtener el cumplimiento de todos esos objetivos por todos los niños. Si no hemos obtenido éxito, somos nosotros quienes debemos encontrar mejores soluciones, sin descargar la responsabilidad sobre la voluntad y disposición de los niños ni sobre la disposición de las familias.

2. El sentido de la evaluación

¿Quién tiene el valor para evaluar la creatividad de un niño? ¿Quién lo tiene para medir la capacidad del niño de sentir afecto por sus amigos o demostrar interés en un juego?

Un amigo italiano me contaba que durante una reunión con las madres y los padres, la maestra de la escuela infantil a que asiste su hijo de 5 años le informó que el pequeño estaba “retrasado” en dibujo. ¿Qué significa esta

⁴ Para revisar una crítica a este tipo de objetivos y prácticas véase: TONUCCI, Francesco. “La verdadera reforma empieza a los tres años” en *La reforma de la escuela infantil*. México: SEP, Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2002.

frase? ¿Qué significa estar “retrasado” en dibujo? O por el contrario ¿qué significa estar “adelantado” en dibujo? Serían valoraciones razonables si tuviésemos un modelo de aquello que debería ser el dibujo infantil a los 3, a los 4, o a las 5 años, pero tal cosa no es posible. Deberíamos rechazar con decisión una valoración del dibujo infantil que diga, por ejemplo, que el pequeño debe pasar en un cierto periodo de la representación frontal de la figura humana a una representación de perfil, o de la transparencia a la opacidad en la representación de las ropas, o del desorden y la sobreposición de figuras a la perspectiva en la representación del espacio. Es verdad que los niños transitan por estas maneras de representar gráficamente la realidad, pero es muy difícil sostener que esto deba suceder en un periodo predecible y que deba ocurrir así necesariamente.

Muchos grandes pintores han desechado los rasgos de perfil o la perspectiva, buscando otros caminos en la representación de la realidad. ¿Deberían por eso ser valorados negativamente en dibujo? Sabemos que cuando los niños dibujan no están interesados tanto en la realidad tal como ésta es “mirada” sino sobre todo en la realidad así como él la percibe. Y, por tanto, ¿qué es lo que significaría evaluar? ¿Es posible valorar la percepción que tiene un niño para así poder correctamente evaluar sus representaciones gráficas? ¿Tiene sentido corregir el dibujo de un niño “porque la realidad no se ve así”, si lo que el niño quería representar es aquello que él percibe de esta realidad?

Si todo esto es válido en relación con el dibujo también lo es para el lenguaje, para el razonamiento lógico, para la creatividad, para la habilidad, para el carácter, para la curiosidad...

El riesgo más grande de la evaluación es el de restringir nuestra atención a unas cuantas formas de lenguaje y a unas cuantas competencias, escogiendo aquellas que se consideran más importantes para la trayectoria escolar del niño. De esta manera se enfatizan algunas competencias y otras son subestimadas. Estas últimas tenderían a ser subestimadas también por los niños y por sus propias familias e irían disminuyendo hasta desaparecer. Ésta es una grave responsabilidad de la escuela.

Esta discriminación ocurre porque, por un lado, se piensa que la escuela infantil debe preparar para la escuela primaria (es por esto que se le ha llamado “preescolar” en muchos lugares del mundo) y que por lo tanto debe preocuparse del aprendizaje de aquellas competencias que la escuela primaria deberá desarrollar (como la lectura, la escritura, el razonamiento lógico o las matemáticas). De ahí se desprende su alta valoración. Por el otro lado, se considera que es muy difícil evaluar competencias más

A primero de EGB a los cinco años⁵



⁵ Imagen tomada de TONUCCI, Francesco. *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova, 1983. EGB significa Educación General Básica.

profundas, como las creativas o las corporales. Pero actuando así, se castiga precisamente a aquellos niños que, teniendo predisposición por los lenguajes expresivos, emotivos o motrices, encontrarán mayor dificultad para adaptarse a las propuestas escolares y serían condenados al fracaso.

3. La evaluación: lectura de una experiencia compartida

Aceptando lo anterior, resulta evidente que la evaluación no es un proceso de medición del aprendizaje individual sino un proceso de lectura de una experiencia compartida. En el primer caso la escuela simula que el niño llega al aula como un recipiente vacío y que la tarea de la maestra es la de llenar progresivamente ese vacío, a partir de sus propuestas, sus materiales, su programa y su método. En este caso sería coherente pensar en la evaluación como la medida en la cual el recipiente vacío se ha llenado y, dado que la maestra ha dado a todos un trato igual, si alguno no ha obtenido provecho la culpa será necesariamente del alumno flojo, distraído o rebelde o de su familia desinteresada. Sin embargo, si la experiencia escolar, especialmente en estos primeros años, adquiere el valor fundamental antes señalado y la trayectoria educativa es vista como la construcción de competencias por parte de niños que son competentes en las relaciones entre ellos y se benefician de un ambiente rico y estimulante, entonces la evaluación será una delicada e importante experiencia de lectura de la vivencia escolar misma para que ésta sea comprensible y, si es necesario, modificable por parte de todos los actores que concurren en ella: los niños, los padres, las maestras. Todos están dentro, todos tienen mérito y todos tienen responsabilidad.

Para que esto suceda se necesita adoptar instrumentos adecuados de descripción y de documentación de la experiencia escolar, para que cuando los maestros, los padres y los niños se reúnan para revisarla puedan basarse en materiales y documentos, testimonios ciertos y no sobre recuerdos y sensaciones, siempre parciales y falibles.

Por esto se comprenderá la obsesiva recomendación que hago de conservar los dibujos de los niños, con su nombre y fecha, de escribir las palabras de los niños para conservar sus historias, sus discusiones y sus ideas, así como de fotografiar el material que no pueda conservarse de otra manera. Así se podrá auxiliar a los padres, por ejemplo, a comprender el largo proceso que recorre un niño para representar gráficamente su mundo y alegrarse cuando supera una fase y se enfrenta a aquella que le sigue.

En comparación con esta riqueza me parece humillante, ofensiva y peligrosa la práctica de una evaluación cuantitativa de competencias específicas de los niños que siempre están orientadas a preparar los futuros aprendizajes escolares.

4. La obsesión escolar por la homogeneidad: un riesgo en las prácticas de evaluación

Pienso que el problema más preocupante es que atrás de las varias propuestas de evaluación de competencias existe una idea de normalidad, que esconde la idea aún más peligrosa de homogeneidad. A partir de ellas se piensa que un niño que tiene 3 años debe saber ciertas cosas, si tiene 4 debe saber algunas más y si ya tiene 5 debe saber todas aquellas que son necesarias para iniciar de la mejor manera la educación primaria. Obviamente, esta hipótesis excluye la posibilidad de que niños que son diversos tienen tiempos de maduración que también lo son, que son distintos entre todos ellos aunque tengan la misma edad. Excluye que en un grupo asista un niño ciego, con dificultades motrices o con problemas psíquicos. Más simplemente, excluye que a un niño le guste más moverse, cantar o iluminar y a otro le guste dibujar, participar en juegos de precisión u ordenar los libros. ¿Resulta entonces que si dos niños son distintos entre sí, uno debe ser considerado correcto y por lo tanto valorado positivamente y el otro fuera de la norma y por lo tanto valorado negativamente?

El niño con alguna discapacidad podrá ingresar en una escuela así, pero sólo como huésped, recibido tal vez con afecto y tolerancia, pero no como una persona que reivindica su derecho a la diversidad y la pone frente al grupo como valor y como garantía de la diversidad de cada uno.

La precaución más importante que debe asumir una educadora o un educador, especialmente quienes trabajan con niños de esta edad, es prohibirse la construcción de un “modelo de normalidad”, para comprometerse, por el contrario, con el valor de la diversidad y ayudar a los niños y a los padres a compartir este concepto fundamental de la educación y de la democracia.



- 1.3 Comenten y registren las ideas identificadas. Entre esas ideas, ¿cuáles podrían tomar a manera de consejos o recomendaciones para aplicarlas en el proceso de evaluación?

TIEMPO
ESTIMADO:
60
minutos

Reflexionemos...

El crecimiento personal es muy rápido en estas edades y puede ser muy desigual de un niño a otro, lo cual implica que las expectativas grupales, a estas edades, sólo pueden referirse a ciertos comportamientos sociales (convivencia, tolerancia, cooperación, respeto a reglas de funcionamiento grupal, por ejemplo), pero en el terreno de las adquisiciones de áreas particulares serán las variaciones individuales las que prevalezcan.

Por supuesto, esto no significa que no haya evaluación en el preescolar, pero debe tratarse más bien de un registro de avances de cada alumno y del grupo total, en los distintos campos formativos. Para ello, la educadora debe ser capaz de identificar signos de avance, previos a las respuestas correctas. En el caso de la actividad gráfica, las educadoras hace décadas que son capaces de hacerlo.⁶

Productos de la sesión

- Reflexiones acerca de las prácticas de evaluación que se realizan.
- Consejos o recomendaciones por considerar en el proceso de evaluación.

⁶ Tomado de FERREIRO, Emilia. "El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo" en *Por la reforma de la escuela*. México: Educación y Cambio A. C., *Cero en conducta*, núm. 51, año 20, 2005, p. 52.

Segunda sesión

El sentido de la evaluación: nuestras creencias y prácticas

Propósito

- Reflexionar respecto a la experiencia personal en el proceso de evaluación e identificar las características de la evaluación centrada en los procesos de aprendizaje de los niños, en relación con las competencias que establece el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Actividades

1 ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAMOS?



- 1.1 Analice uno de los testimonios siguientes, con base en el contenido del apartado VII. "La evaluación" del *Programa de Educación Preescolar 2004*. Hacer el análisis con especial interés en las preguntas que aparecen después de los testimonios.

TIEMPO
ESTIMADO:
80
minutos

A. Al evaluar tratamos de ser muy prácticas, en colegiado elaboramos un instrumento en el cual ubicamos las competencias que nos parecen prioritarias a conocer de los niños, las en listamos y después de observarlos determinamos si las manifiestan o no; bueno, también si lo hacen frecuentemente o casi nunca y eso nos permite conocer lo que saben y pueden hacer. Para hacer el instrumento nos apoyamos en las propuestas que nos ofrecen algunas editoriales y les hicimos algunos cambios que pensamos nos funcionarían más.

En lo personal acostumbro registrar en el diario de trabajo aquello que me parece relevante de lo que va sucediendo con el grupo, si les gustó lo que hicimos, si se interesaron, qué pasó con algunos niños o niñas que conozco poco y los cambios que le hago a mi planeación mensual; a veces registro cómo me sentí, si las actividades se hicieron como las planeé y en el tiempo en que las propuse, pues a veces se pierde mucho tiempo en cuestiones que a los niños no les son útiles. *Educadora, 2006.*

B. La evaluación siempre se me ha dificultado..., siento que no puedo y muchas veces pienso que lo estoy haciendo mal; me falta orientación al respecto, me han dado algunas ideas, pero no es lo mismo que te digan: "se va a evaluar esto y así..." y entonces lo que hago es involucrar a los niños en la evaluación, les pregunto si les gustó la actividad o no, qué aprendieron, si les fue fácil o difícil... eso me ayuda a saber qué pasó con las actividades que se llevaron a cabo.

Para la Directora es muy importante que evaluemos nuestras formas de enseñanza; ella dice que tenemos muchas carencias; y por eso estamos grabando para ver el trabajo de cada quien y analizar la práctica de cada una... y entonces modificar lo que está mal... con esos videos nos hemos dado cuenta que no se trata de que los niños recorten o peguen o hagan únicamente actividades... pues no es lo que ellos necesitan, ellos necesitan actividades más interesantes y retadoras; a nosotras se nos dificulta mucho saber cómo diseñarlas; ahora ya he logrado hacer actividades secuenciadas y que a los niños los hagan esforzarse. *Educadora, 2006.*

C. Creo que con este programa las educadoras tenemos que reflexionar mucho acerca de lo que hacemos en el aula; cuando me evalúo, eso es lo que hago; trato de pensar si la manera en como organicé al grupo fue la más conveniente, si la situación que diseñé para promover el desarrollo de las competencias fue acertada, si les pude explicar a los niños y niñas con claridad lo que tenían que hacer, si ellos se comunicaron entre sí; a veces me es muy difícil darme cuenta de cómo fue mi forma de trabajar y si me dio resultado lo que pretendía impulsar. En ocasiones pienso que me gustaría que hubiera en mi aula otra compañera que me ayudara a saber en qué me equivoco o cómo hacerle mejor.

De repente, cuando estoy con los niños me doy cuenta que estoy más preocupada porque todos tengan los materiales y estén sentados y callados; entonces me tengo que obligar a observarlos y fijarme en ellos: en lo que hacen, en cómo se comunican, en las maneras en cómo resuelven los problemas.

En ocasiones al estar con ellos me percato de que no sé qué observar, ni a quién o quiénes; y aun cuando recuerdo la competencia que planeé para la actividad que estoy trabajando, no sé qué tendría que ver. No sé bien por qué me sucede esto, tal vez sea que así es como uno va cambiando... *Educadora, 2006.*

D. Tengo muchas dudas acerca de la evaluación; todavía no me queda muy claro cómo hacerle para observar las manifestaciones que los niños y las niñas expresan de las competencias; sé que tengo que priorizar, pero todas me parecen importantes; la Directora dice que lo definamos a partir de nuestra experiencia y de lo que sabemos que los niños necesitan aprender; pero no me parece tan fácil; por ello en el equipo se decidió definir las al principio del ciclo escolar.

Estas inquietudes y dudas que tengo las registro en el diario de trabajo y con ello me voy dando cuenta —cuando lo leo posteriormente— lo que voy comprendiendo y lo que todavía me resulta difícil; en este momento hay algo que me inquieta, si un niño o niña ya manifiesta, por ejemplo —como dice el programa— que “ya es capaz de clasificar elementos y seres de la naturaleza según algunas de sus características”, ¿después qué sigue?, ¿cómo sé que avanzan? Porque, según he oído en algunos talleres y pláticas que nos han dado, no es que las competencias estén ordenadas de acuerdo a como se van manifestando, ¿o sí?

Lo que creo que me ayuda mucho es registrar todo lo que observo de los niños y niñas; todos los días registro algo de algún niño o niña y si puedo de más, eso me ayuda a conocerlos más, pues es muy difícil que a principio de año —cuando el diagnóstico— puedas conocer todo lo que quisieras saber de sus capacidades. *Educadora, 2006.*

PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

Entre los planteamientos del *Programa de Educación Preescolar 2004* acerca de la evaluación

- ¿Cuáles atiende la educadora que da su testimonio?
- ¿Qué planteamientos de los que ella hace son incongruentes con los del programa?, ¿por qué?

- ¿Qué dificultades enfrenta la educadora?



- 1.2 Presenten los resultados del análisis, de modo que se comenten los cuatro testimonios y se registren las ideas en un pliego de papel. Pueden usar una tabla como la siguiente:

Planteamientos del Programa que se atienden	Planteamientos incongruentes con el Programa que identifican	Dificultades que enfrenta la educadora

2 EL PROCESO DE EVALUACIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA



- 2.1 Analice el texto que sigue:

TIEMPO
ESTIMADO:
50
minutos

¿Cómo entender el proceso de evaluación propuesto en el Programa de Educación Preescolar 2004? (Reflexiones a partir de la experiencia)⁷

Seguramente son muchas las educadoras que han vivido una experiencia similar a la que intento describir en estas líneas sobre lo que ha significado el proceso de apropiación del *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Una primera cosa que me llamó la atención es la definición que se plantea: lo importante es que la evaluación nos sirva para saber cómo avanza cada

⁷ Texto escrito por CASTAÑO, Amada Alicia. Educadora (licha_ac65@yahoo.com.mx).

uno de nuestros alumnos. Parece obvio, ¿no? Pues en mi caso no ha sido así, porque para poder evaluar lo que aprenden los niños en mi grupo lo primero que debo tener claro es qué es importante que aprendan.

¿Qué es importante que aprendan? Éste es un reto con el nuevo Programa porque lo que se plantea como fundamental en la Educación preescolar es que los niños desarrollen un conjunto de competencias; esto me obliga, como educadora, a preguntarme: ¿qué es lo que yo he estado enseñando y cómo tengo que intervenir ahora?

Si lo que se pretende que logren los niños no se logra con el tipo de actividades que he venido haciendo, entonces tiene que haber cambios en mis formas de trabajo y, en consecuencia, en las formas de evaluar.

La primera cuestión que surgió cuando analizábamos esta situación en el colegiado fue que pensar en trabajar y evaluar todas las competencias era abrumador, simplemente nos perdíamos, porque hay muchas cosas en los campos formativos que no sabemos y no comprendemos bien. Por eso decidimos irnos de a poquito y empezar a trabajar y reflexionar sobre las preguntas, unas que habían surgido en nuestras primeras exploraciones del Programa y otras que fueron apareciendo durante su aplicación.

Una de nuestras necesidades ha sido comprender mejor lo que implica el concepto de competencia en el desarrollo de nuestras actividades con los niños. ¿En qué teníamos que centrar nuestra observación? ¿Por qué no hay un instrumento específico que nos permita ir marcando lo que los niños van haciendo en las experiencias que les proponemos? ¿Cómo identificar sus logros?

Para iniciar el análisis decidimos utilizar un registro de observación que viene en el Módulo 1 del curso de formación que estamos estudiando. Nos fue útil analizarlo para intentar aclarar las dudas que teníamos.

El registro es sobre una situación que favorece el desarrollo de la competencia "Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto". En la situación didáctica los niños se entrevistan unos a otros y se hacen preguntas sobre lo que los hace sentirse tristes, contentos o apenados.

No fue fácil analizar el registro, porque generalmente en lo que nos hemos fijado es en cómo interviene la educadora y también se nos hace difícil ver qué hacen y pueden hacer los niños, porque estamos acostumbradas a observar lo que no saben y no pueden por su edad y proceso de desarrollo.

El análisis de ese registro nos llevó a decir cosas como: “la mayoría de los niños se interesaron y participaron en la actividad”, “estuvieron contentos y les gustó la actividad”, “algunos de ellos todavía necesitan su tarjeta para copiar su nombre” y cosas por el estilo. Y nos surgió la pregunta: ¿eso muestra capacidades que ponen en acción durante la situación?

Entonces fuimos identificando, por ejemplo, que en el registro se ve que la situación permitía que los niños hicieran muchas cosas: hablar, escuchar, preguntar, “escribir” la información que obtenían, recordarla y luego dictarla a la educadora —era una situación de lectura para los niños—, relacionarse con otros, identificar que había distintas respuestas de los compañeros. Algo que descubrimos y que fue muy importante para nosotras es cómo todas estas actividades estaban relacionadas con la competencia a favorecer.

Al seguir analizando, hicimos descubrimientos que nos parecieron muy importantes; por ejemplo:

Los niños *muestran comprensión* sobre las diferencias al decir que con la actividad supieron lo que les daba pena, cómo son los sentimientos de los demás, lo que hacen los compañeros, escucharon lo que dijeron los compañeros, aprendieron de los demás.

¡Éstas son, sin duda, manifestaciones de la competencia! ¡Son las expresiones de sus ideas, de lo que pensaron e hicieron! Aunque parezca una obviedad, para nosotros fue un descubrimiento importante porque así empezamos a entender por qué se sugiere que vayamos registrando lo que observamos que los niños hacen y dicen al realizar las actividades de la situación. Esto es muy diferente a observar si hacen o no lo que yo como educadora espero, o lo que dicen literalmente las manifestaciones, por eso entendimos también que una lista de cotejo no es útil, porque no nos da información de cómo actúan los niños. Además, comenzamos a entender también que las manifestaciones que señala el programa son una guía, pero por como son los niños y todo lo que pueden lograr, hay rasgos que no necesariamente están en esa columna y que son muestra de las competencias que ellos van logrando.

¿Qué necesitamos? Nos pusimos de acuerdo para seguir intentando, para centrar nuestra observación en los niños, no en si la actividad les gustó o fue interesante (cuando hemos registrado sólo eso, no tenemos información de las capacidades de los niños) y empezamos a registrar ideas breves de lo que vemos que hacen durante las actividades que les proponemos.

Conforme mantenemos esa estrategia, vamos viendo que la información que escribimos de cada niño o niña se va enriqueciendo a lo largo del año, y eso nos permite tener elementos para valorar sus avances.



2.2 Comenten las ideas que les ayudan a despejar algunas dudas o que consideren sugerencias útiles, y registrenlas.

3 ¿QUÉ PODEMOS IDENTIFICAR DE LAS COMPETENCIAS EN LOS NIÑOS?

3.1 Lean los siguientes registros referidos a los niños.⁸

TIEMPO
ESTIMADO:
110
minutos

Eli

Mientras se hacía la actividad de armar figuras con piezas de cartón de diferentes formas, Eli armó rápidamente dos figuras. Eli le dijo a Alejandra: “yo escojo estas piezas (dos triángulos) y mira: si las junto, se hace un cuadrado con sus lados, éstas son sus esquinas”. Estas dos como lunas forman un círculo.

Laura

Muy inquieta, le cuesta trabajo respetar las normas e indicaciones, a veces se sale del salón sin avisar o toma material sin pedir permiso, no termina sus trabajos. Molesta a sus compañeros y tiene muchos conflictos con Adriana. sus trabajos han mejorado, ya los termina para tener derecho a las áreas de juego, reconoce el círculo, cuadrado y triángulo; puede contar hasta el 15 sin problemas, se ubica en el espacio con los términos: al centro, afuera, arriba, abajo, todavía confunde derecha e izquierda...

Mario

En una situación de medición, hicimos una actividad sobreponiendo prendas de vestir. Cuando a Mario le puse sobre su brazo la manga del suéter de Luis, Mario dijo: “mi brazo es más largo, me queda chico” (el suéter).

⁸ Registros tomados de expedientes de niños y niñas de diferentes grupos y escuelas.

Cuando le dije a Mario que comparara un pantalón que él llevó (de su hermano mayor) con el que llevó Luis (de su hermanito de tres años), dijo: "éste tiene piernas más largas, porque éste es de bebé".

Mario entiende también qué pesa más, cargando los objetos, y lo ha comprobado cuando con objetos pequeños hemos usado la balanza.

Fernanda

Es demasiado egocéntrica y no controla sus impulsos; cada rato se pelea con sus compañeros y cuando sabe que me di cuenta de lo que hizo, se esconde o se pone a llorar.

Es todavía muy dependiente y requiere de apoyo para realizar actividades como: abrochar el suéter, amarrar las agujetas, usar correctamente los cubiertos en la mesa, abrir o cerrar botes y guardar los materiales.

Sabe recortar y colorea muy bien; tiene conocimiento de los números y puede reconocerlos cuando los ve. También tiene conocimiento de las figuras geométricas, las nociones temporales, su ubicación espacial y tonicidad muscular.

Sara

Teníamos varias cajas (de zapatos, cereal, leche, galletas) para que ellos dijeran cómo podíamos hacer un dado grande. Tenían el modelo del dado de madera con el que jugamos a veces.

Sara dijo: "con el bote largo de leche Lala". Tomó el cubo de madera y lo puso al lado de la caja, comparando la altura y señaló alrededor de la caja: "le cortamos aquí y luego con la tapa de otra caja lo cubrimos aquí y ya queda un cubo, con sus seis lados".



3.2 Reflexionen acerca de la información de los registros anteriores, a partir de las cuestiones siguientes:

- ¿Qué coincidencias y diferencias identifican en el tipo de información que contienen los registros?

- ¿De qué da cuenta cada registro?
- ¿Qué acciones de los niños identifican, relacionadas con alguna(s) competencia(s) propuesta(s) en el Programa? (consulten el Programa).



3.3 Presenten los resultados de la actividad y realicen las conclusiones en relación con la pregunta siguiente:

- ¿Cuáles de las descripciones consideran que son útiles, por la información que aportan acerca de las capacidades de los niños y las niñas?, ¿por qué?

Recuerde que...

Los rasgos que dentro del Programa aparecen en la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando” no agotan las posibilidades que los niños tienen para actuar y reaccionar en las diversas experiencias en que participan.

Las competencias se van desarrollando en la medida en que los niños vivan múltiples y variadas experiencias que les demanden “usar” sus capacidades. Por ello, no debe asumirse que cuando los niños hacen algo que coincide con las manifestaciones que señala el Programa, la competencia se ha logrado cabalmente. Siempre habrá oportunidades que, con mayor grado de complejidad, les representen retos ante los cuales seguirán desarrollando las competencias. Como ejemplo podemos aludir a las competencias de lenguaje oral.

Productos de la sesión

- Cuadro de la actividad 1.2.
- Planteamientos y sugerencias por considerar en el proceso de evaluación.
- Orientaciones para el registro y descripción de información referente a las capacidades de los niños y las niñas.

Tercera sesión

El registro de información y la valoración de avances en las competencias de los niños

Propósito

- Reconocer prácticas para obtener información acerca de las capacidades que los niños ponen en acción en diversas situaciones, valorar sus avances durante el proceso educativo y reflexionar sobre la utilidad de esta información para mejorar el trabajo educativo.

Actividades

1 ¿QUÉ SE REGISTRA PARA EVALUAR?

TIEMPO
ESTIMADO:
150
minutos



- 1.1 Analicen la información siguiente que una educadora ha elaborado durante el ciclo escolar y respondan las preguntas que se presentan después de dicha información.

Procedimiento que ha seguido la educadora en cuanto a evaluación (información obtenida mediante entrevista con ella)

Primero identifico qué es lo que voy a observar en relación a mi planeación y a las competencias que tengo contempladas, pero también registro si sucede algo que me dé pistas para identificar cambios emocionales en los niños —tristeza, baja participación, inquietud, comportamientos diferentes a lo usual—. Esto lo tomo en cuenta y lo registro para considerarlo como parte de la evaluación, porque hay que tenerlos muy en cuenta en el proceso de aprendizaje, ya que no les permite asimilar.

A mí me gustan las matemáticas y lo de exploración y conocimiento del mundo, pero en el jardín todas nosotras propiciamos especialmente el desarrollo social y emocional, ya que somos agentes de cambio, damos valores. La relación o el vínculo de interacción en el salón son centrales, están en todo lo que hacemos, en que todos podemos decir lo que sentimos. Lo afectivo es muy importante, porque uno puede decirles a los niños: “no pasa nada, vamos a intentarlo juntos y vamos a ver que sí puedes”. Cuando uno de mis chiquitos no me está hablando, cuando se está reprimiendo, se nota; o cuando se enojan y no te dicen por qué se enojaron —yo les veo los ojitos a punto de llorar—, no me gusta la impotencia, que alguien siente que no puede externar lo que piensa.

Observo a los niños durante las situaciones didácticas —que incluyen principalmente el juego—, no evalúo con hojitas que les dé a los niños, porque cuando juegan puedo observar diversas capacidades de los niños; por ejemplo: en un juego de matemáticas puedo también observar si siguen las reglas, cómo enfrentan los retos y yo juego con ellos, los apoyo y en las mismas actividades, cuando las están haciendo, les voy poniendo “cosas más complicaditas”.

Para hacer una evaluación de avance, por ejemplo, con Bernardo, yo considero el proceso que ha seguido. Al principio se burlaban de él porque no le entendían, ahora él es capaz de llegar con una tarea y una exposición y pararse y decir “lo que yo dije es esto” y si hay una palabra que no entendieron (sus compañeros) él ya no se ofende cuando le decimos: “es que no te escuchamos”, trata de volverlo a decir y su lenguaje ha mejorado. Para mí eso ya es una valoración de avance, de poderme parar enfrente del grupo y poderles decir lo que yo traje de tarea.

Durante el año les voy haciendo preguntas a los niños, dependiendo de lo que observo en ellos y de lo que voy trabajando. Esta información también la utilizo para la valoración que voy viendo de sus avances. Por lo general

trato de ir escribiendo diario sobre los niños y niñas que más me llamen la atención de ese día; no siempre puedo hacerlo diario, pero considero que sí es importante hacerlo así. Hay cosas que sé de los niños que no escribo, pero lo descubro, por ejemplo, ahorita que estoy en la entrevista.

- ¿En qué tipo de situaciones la educadora obtiene información acerca de lo que hacen los niños y las niñas de su grupo?
 - ¿Qué tipo de información, de la que da la educadora, permite a usted apreciar avances en el niño que se describe?
 - En opinión de la educadora, ¿qué papel desempeña el ambiente de trabajo?
- 1.2 Ahora analicen la información que se registra enseguida, con base en los planteamientos siguientes:
- En su opinión, ¿qué información es útil para valorar el avance en el niño?, ¿cuál consideran que no reporta información respecto al desarrollo de competencias?, ¿por qué?

Información registrada en el expediente individual de un niño del grupo⁹ a quien llamaremos Bernardo (tiene 6 años y es el tercer año que asiste al jardín de niños)

Septiembre

Es participativo en todas las actividades.
Mantiene su atención en relatos, cuentos y asambleas.

A veces a sus compañeros y a mí nos cuesta trabajo entender qué quiere decir, nos lo repite y me comenta su mamá que se siente muy mal cuando esto sucede.

9. La información se presenta con fines de análisis y no para juzgar el trabajo de la maestra o para tomarlo como modelo. Fue proporcionado en abril de 2006 por una educadora que atiende un grupo de tercer grado, en un jardín de niños urbano de organización completa. El nombre de la maestra se omite y el del niño se ha sustituido, a fin de mantener la confidencialidad de la información.

Le gusta trabajar y muestra mucho interés por aprender a escribir, ya que pregunta con frecuencia: "¿aquí qué dice? ¿cómo se escribe...?"

Le cuesta mucho trabajo el manejo de sus emociones; el día lunes 12 de septiembre un compañero lo molestó y lo empujó y él le dio un golpe en la nariz y le sacó sangre. Lo vi sumamente molesto, platicué con él, pero aun así se le notaba que seguía enojado.

Entrevista:

¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Quiero trabajar ayudando a las mamás, tener dinero y ser papá.

¿Qué te gusta que suceda en la escuela?

Me gusta mucho trabajar, comer, la plastilina y los materiales y jugar con mis compañeros.

¿Qué no te gusta que suceda en la escuela?

Me pone muy triste que alguien me pegue, siento miedo y tengo miedo que se vaya a caer el techo.

¿Qué esperas de tus maestras?

Quiero que hagamos muchos trabajos bonitos

¿A qué le tienes miedo?

Me da miedo que se caiga el techo encima de nosotros.

Octubre

Sus trabajos los realiza rápido, de repente se le olvida escribir su nombre o algunos detalles de su dibujo.

Le enseñé a construir pirámides con las fichas y le ha gustado mucho, cuando termina su trabajo, me solicita tomar ese material para construir una pirámide cada vez más grande.

Le comienzo a entender mucho más, pues al principio le pedía que me repitiera las palabras, él se sentía —en algunas ocasiones— y se ponía a llorar porque nadie lo entendía.

Sobre su dificultad para controlar sus emociones, cuando se muestra intolerante con sus compañeros, a veces me puedo acercar a él y trato de decirle que si sus compañeros no aceptan a lo que él quiere jugar, juegue un rato a lo que ellos dicen y después proponga sus ideas. Esta propuesta dio resultado en una ocasión y se acercó a decirme muy contento que ya estaba jugando a lo que él quería; ese día me sentí muy contenta y fue muy hermoso recibir ese beso.

Entrevista:

¿Qué haces en tu casa cuando llegas de la escuela?

Me baño, veo televisión "Wini Puh", juego futbol con mi papá en el patio los sábados.

Noviembre

Lo observé cuando participaba en juegos que implican desplazarse en diferentes direcciones, en algunas ocasiones le cuesta trabajo todavía distinguir entre derecha e izquierda; también lo he notado durante la actividad de ritmos, cantos y juegos y honores a la bandera.

En las actividades de Educación física mostró mucha habilidad cuando la maestra puso un circuito para mantener el equilibrio y realizar marometas.

Durante una actividad relacionada con la competencia "Expresa curiosidad por conocer y saber más de su entorno, de la naturaleza y del universo...", comentó sus conclusiones y planteó preguntas sobre el espacio: "¿qué otro tipo de habitantes hay?", y expresó gráficamente cómo se construyó la nave espacial en su equipo, elaborando un instructivo.¹⁰

Se han notado algunas mejorías en su lenguaje oral, ya que se esfuerza por pronunciar mejor las palabras. Algo que considero ha servido mucho es que como en el taller de inglés los corrijo en la pronunciación del vocabulario, por eso ya no se ofende cuando le repito las palabras en español para que trate de pronunciarlas mejor.

Entrevista:

¿Quién de tu familia juega más contigo?

Mi papá.

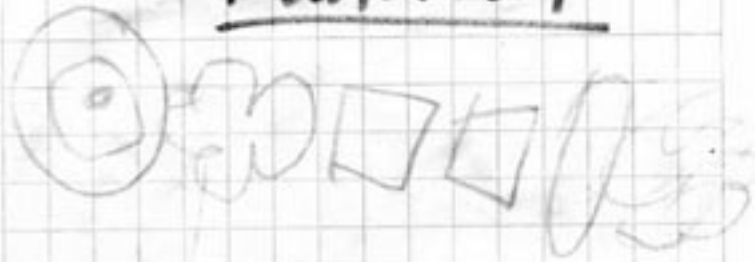
¿Quién es tu mejor amigo/a en la escuela?

Víctor.

¹⁰ El *instructivo* se incluyó en el expediente del alumno. En el reverso de esta evidencia la maestra escribió el nombre del niño y la fecha en que lo hizo.

Instructivo de la nave "Planeta X"

Material



Diseño



Diciembre

En la asamblea expresó algunas de las costumbres que se llevan a cabo durante las fiestas navideñas (la posada, la cena familiar, etcétera).

Es muy observador porque es uno de los primeros que me comenta sobre los adornos del salón.

Ya solicita la palabra para participar y formular preguntas sobre lo que quiere saber.

Se mantiene atento en la narración de historias y cuentos.

Utiliza estrategias para resolver problemas numéricos como el conteo y agrupa objetos según sus atributos cualitativos de forma, color y textura; todavía no los agrupa por su utilidad.

En este mes lo observé un poco triste y con cambios de humor; a veces se molesta muy fácilmente con sus compañeros, por lo que he sido más cariñosa con él, pues considero que se debe a que ya está muy cerca el nacimiento de su hermanita, también platicué con su mamá para informarle sobre su estado de ánimo.

Entrevista:

¿Qué es lo que más te gusta de la Navidad?

Los juguetes que me trajeron.

Enero

La psicóloga de CAPEP le hizo una evaluación y me comentó que había mejorado mucho en su lenguaje oral, que quisiera trabajar con él con trabalenguas y rimas; pero que después ella consideraba que ya no era necesario que siguiera en terapia.

Me mostró uno de los dibujos que había hecho como evaluación, y en él se notaba que él se ponía, y después se había tachado; ponía a su nueva hermanita y a su mamá y, en comparación con el papá, se veían muy pequeñas. La figura paterna era la que más sobresalía.

Entrevista:

¿Cuál es tu animal favorito?

(No se registra respuesta.)

Febrero

En la junta mensual que llevé a cabo, su papá se presentó. Yo sabía por la entrevista con la mamá que es su segundo matrimonio y Bernardo no es hijo de este señor; le pedí hablar a solas con él. Le comenté que Bernardo se notaba un poco triste y le pregunté si le estaban permitiendo cargar a su hermanita y si lo estaban incluyendo en el cuidado de la bebé.

El señor me comentó que Bernardo había pasado por un estado gripal muy fuerte y que por este motivo lo habían apartado un poco.

Después le comenté qué resultados había tenido tanto en la evaluación de CAPEP como en la que yo he ido haciendo, le mostré el dibujo y se lo interpreté según las indicaciones que me había hecho la psicóloga, expresándole que Bernardo lo ponía muy alto, porque era una figura muy importante para el niño. Su cara fue de sorprendido y gracias a ese comentario, Bernardo me ha contado que su papá juega mucho con él y lo lleva a pasear; lo veo más contento.

Entrevista:

¿Qué te hace sentir feliz?

¿Qué te hace sentir triste?

(No se registran respuestas.)

Marzo

Los ensayos de la tabla gimnástica, así como los juegos de posiciones que llevamos a cabo en el salón de clases y el del "maremoto" han ayudado mucho a Bernardo a que ubique derecha e izquierda; lo he observado porque en los honores a la bandera marca el saludo con la mano correcta. En algunos ensayos, ya no quería participar, pero lo alentaba para que diera su mejor esfuerzo, pues es un trabajo colectivo; como mencioné en el diario, los resultados fueron muy satisfactorios.

Le gusta participar en la orquesta y respeta las indicaciones cuando los dirijo.

Participa con mayor seguridad en los circuitos de Educación física, aunque le cuesta todavía trabajo mantener el equilibrio en una pierna.

He observado que en el recreo es un poco más compartido y eso le ha permitido relacionarse mejor con sus compañeros.

Entrevista:

¿Cómo cuidas el ambiente en tu hogar?
(No se registra respuesta.)

2 CONCLUYAMOS...



- 2.1 Recuperando el conjunto de actividades realizadas y con base en la información que ubiquen en el Programa, en el apartado VII. “La evaluación”, presenten argumentos que completen las ideas siguientes:

TIEMPO
ESTIMADO:
90
minutos

¿Por qué la evaluación es un elemento para...

- planificar el trabajo docente?
- orientar a las madres y a los padres respecto a lo que van logrando sus hijos y en cuanto al tipo de actividades en las que ellos pueden involucrar a los niños para que avancen en el logro de competencias?
- la toma de decisiones por el equipo directivo y docente en la escuela?

¿Qué sí es y qué no es la evaluación de competencias en los niños?

Recuerde que...

De un solo registro no se obtiene valoración. Sólo la información que se obtiene de manera sistemática sobre lo que se observa que los niños hacen y dicen permite ir documentando los procesos que siguen y hacer valoraciones sustentadas de los avances que logran. Por lo tanto, considerando que en un mes la educadora logra, con realismo, registrar poca información de cada niño y niña, lo más recomendable es que cada bimestre se haga esa valoración. Si se va registrando periódicamente la información, al finalizar el año bastará con agregar comentarios sintéticos acerca de los logros, los avances y las dificultades que muestran los niños, así como de las probables causas y situaciones que las generaron. Esta información, que se incluye en el expediente de cada alumno, será suficiente y se entregará a las madres

o padres de familia al finalizar el año, quienes a su vez entregarán dicho expediente a la maestra o maestro que atenderá al niño en el siguiente curso.

3 TRAYECTO FORMATIVO

Con la finalidad de avanzar en la comprensión de la evaluación como una herramienta que permita reflexionar en la práctica, les sugerimos tomar en cuenta lo siguiente:

1. A partir de los avances obtenidos en el desarrollo de esta guía, seleccionar aquellos ejes de discusión o puntos críticos que se hayan derivado del trabajo de análisis realizado, a fin de recuperarlos en otros momentos de intercambio.
2. Elaborar un plan de trabajo para realizar el diagnóstico, que permita explorar al principio del año lo que los niños son capaces de hacer. Recuerden que la guía del TGA 2005 es un recurso de apoyo para tal fin. Con base en el diagnóstico podrá registrar sistemáticamente la información que explique lo que cada niño va haciendo en las diversas situaciones que les proponga.
3. Aprovechar los espacios de los Consejos Técnicos Consultivos para trabajar un tema referido a la evaluación, que sea prioritario para el equipo de trabajo del plantel.

En la elaboración del plan de trabajo para el diagnóstico Recuerde que...

Los niños son diferentes. Cada uno tiene características propias, entre las que destacan los ritmos distintos de aprendizaje. Por esta razón, el programa enfatiza la observación de cada niño y el registro de información que explica los avances de cada niño. Atendiendo a este fundamento, el diagnóstico se hace en función de cada alumno que integra al grupo, cual se forma por cada uno de los niños que están juntos en el aula; por lo tanto, la elaboración de un diagnóstico de grupo que pretenda interpretar el

conjunto de capacidades de los alumnos (concentrado en porcentajes de logro) no tiene razón de ser y resulta innecesario, pues la información importante es la de cada niño y niña.

Productos de la sesión

- Notas de reflexión personales acerca de la información que es útil para valorar avances en las capacidades de los niños y las niñas.
- Ideas centrales respecto al proceso de evaluación basadas en los planteamientos del *Programa de Educación Preescolar 2004*, el intercambio de experiencias y las actividades desarrolladas en el Taller General de Actualización.
- Plan general para continuar su proceso de formación.

Bibliografía

- FERREIRO, Emilia. "El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo" en *Por la reforma de la escuela*. México: Educación y Cambio, A.C., *Cero en conducta*, núm. 51, año 20, 2005.
- SEP. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP, 2004.
- TONUCCI, Francesco. "Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil". Entrevista, 12 de mayo de 2006.
- TONUCCI, Francesco. "La verdadera reforma empieza a los tres años". En *La reforma de la escuela infantil*. México: SEP, Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2002.
- TONUCCI, Francesco. *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova, 1983

La guía *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones* se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en los talleres de

El tiraje fue de 276 700 ejemplares.