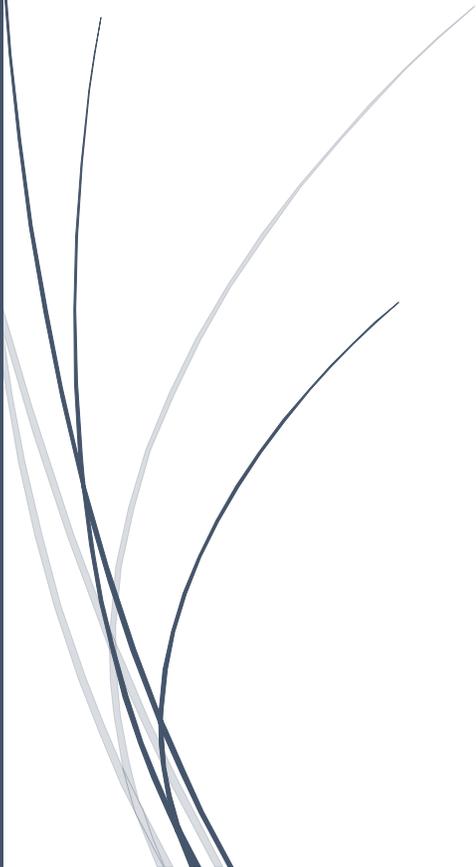




19-6-2020

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE LA EVALUACIÓN A NIVEL PREESCOLAR



Un acercamiento a la evaluación
formativa

La práctica docente se compone de tres momentos fundamentales que son: el diseño de la planeación; cuando el docente necesita conocer el contenido a enseñar, paralelamente a los objetivos educativos, creando las adaptaciones o modificaciones considerando las características del grupo para poder elegir, un método didáctico, recursos, organización e identificar los criterios a evaluar, convirtiéndose en una tarea reflexiva. El segundo momento es, la ejecución o intervención; implicando una serie de acciones por parte del docente como: el manejo de grupo, las explicaciones, la asignación de tareas o trabajos; al mismo tiempo debe monitorear y revisar. El tercer momento es la evaluación, siendo un proceso que permite verificar la comprensión por parte de los estudiantes, a su vez, retroalimentar e identificar el progreso, reconociendo el nivel de logro de las metas de aprendizaje. En algunos niveles educativos se valora para emitir una calificación o una valoración (Pedroza, 2017).

Sin embargo, nos enfocaremos en este último momento entendiendo la evaluación educativa desde la perspectiva de Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997, citado en SEP 2013 como:

Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa. (p. 19).

No obstante la antes citada definición no es absoluta. La concepción de evaluación ha ido cambiando dependiendo el tiempo, el hecho histórico o la perspectiva de los autores. Remontándonos al siglo XIX, hablar de evaluación era sinónimo de medición, teniendo el objetivo de detectar y establecer diferencias individuales. Desde una perspectiva conductista se realizaban pruebas basándose sólo en la conducta, sin tener ninguna relación con los programas escolares. Fue hasta 1950 que Ralph Winfred Tayler reconocido como el padre de la evaluación educativa; retoma el “currículum” y propone evaluar, para saber en qué medida se han alcanzado los objetivos previamente establecidos, marcando el desarrollo individual del alumno, pero en un proceso de socialización al considerar la idiosincrasia de los estudiante y el centro educativo. Con el objetivo de determinar los cambios ocurridos haciéndolos evidentes a los alumnos, padres, profesores y paralelamente evaluar la eficacia

de un programa educacional; con la visión de mejorar la educación. En España, los planteamientos de Tyler se implementaron con la Ley General de Educación de 1970 (Escudero, 2003, p. 13, 14, 15).

A pesar de las propuestas de Tyler la evaluación se transforma en tests estandarizados con principios estadísticos; bajo esta línea Bloom (1975, citado en Careaga, 2001) define la evaluación como: “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cada uno”, para ello propone la taxonomía de los objetivos educativos teniendo una estructura jerárquica que va de lo más simple a lo más complejo o elaborado, de los procesos cognitivos hasta llegar al de evaluación, siendo el nivel más alto. “Para ser capaz de evaluar, tiene que disponer de la información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y, finalmente, de evaluarla” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000). Así, el enfoque de la evaluación es sumativa.

En contraste con Bloom Scriven (1967, citado en Casanova 1998) contrapone la idea de hacer énfasis en la necesidad de valorar el objeto evaluado, sin enfocarse únicamente al producto final como se hace en la evaluación sumativa, sino también es importante evaluar el proceso educativo que propone la evaluación formativa, donde los resultados son a corto y largo plazo. Con esta perspectiva en el siglo XXI los aspectos cualitativos y cuantitativos tienen la misma importancia, considerándolos como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2013). Este proceso se da en diferentes formas de evaluación, en función del momento de su implementación; teniendo evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003, citados en SEP, 2013). Que a continuación se definen.

La evaluación diagnóstica vista desde la perspectiva de Orozco (2006) se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar un curso o asignatura. Así el docente puede identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes; siendo este el punto de partida para el diseño de la planificación considerando las estrategias de intervención docente. En el preescolar esta evaluación permite identificar el nivel de logro de los estudiantes considerando los seis campos formativos y se da al inicio del ciclo escolar,

siendo una evaluación diagnóstica inicial. Sin embargo, también se permea la evaluación diagnóstica puntual que se realiza en distintos momentos que son: “al iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso. Su función principal es la de identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema o unidad” (Díaz y Hernández, 2002).

La evaluación formativa se llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. Puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones del desempeño (Shepard, 2006, p. 16). Brinda la oportunidad de observar lo aprendido como lo que falta por aprender, permitiendo tomar decisiones inmediatas basadas en la reflexión para la mejora. La evaluación se debe de realizar a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad y no al final como comprobación de un resultado (Casanova, 1998).

Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son tres: regulación interactiva, esta es inmediata a consecuencia del intercambio frecuente y sistemático entre el docente y los estudiantes. Este tipo de regulación se realiza principalmente mediante técnicas de evaluación de tipo informal (observaciones, entrevistas, diálogos), por medio de la evaluación, la coevaluación con el profesor, la autoevaluación y la evaluación mutua con otros compañeros (Díaz y Hernández, 2002, p. 408). La regulación retroactiva, permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; por último la regulación proactiva, permite hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano (SEP, 2013, p. 26).

La evaluación sumativa o también conocida como final resulta apropiada para la valoración de un producto o proceso, surgiendo al finalizar una unidad de enseñanza o curso, con el propósito de asignar una calificación; a su vez proporciona información que ayuda a determinar el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa (Shepard, 2006). De igual manera esta evaluación tiene una función social pedagógica, pero no es sinónimo de acreditación. Sino su función es avalar que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos.

Como se expuso en los párrafos anteriores el concepto de evaluación es dinámico debido a que ha ido transformándose en el tiempo, dependiendo de los contextos. En México autores como Martínez y Blanco (2010, citados en Cordero, Serrano y Patiño, 2013) identifican dos periodos relevantes en la historia de la evaluación educativa en nuestro país de 1970 a 2010

El primero se desarrolló en las décadas de los setenta y ochenta y se caracterizó por el interés de la SEP en la recolección de información censal para la construcción de estadísticas a nivel nacional, así como por un incipiente desarrollo de pruebas aprendizaje. En el segundo, que va de 1990 a 2002, el interés se orientó a la evaluación de los aprendizajes, en particular en educación básica. El Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (1997) y PISA (2000) (p. 3).

Sin embargo, fue hasta el año 2011 cuando se decreta el acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, estableciendo en el artículo segundo el Plan de Estudio 2011. Educación Básica; siendo el documento rector que establece las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, bajo la visión de contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo; cumpliendo con las demandas de la sociedad mexicana del siglo XXI (SEP, 2011, p. 25). Estableciendo en el principio pedagógico siete la importancia de la evaluación para aprender; desde un enfoque formativo. Un año después la Secretaria de Educación Pública, concreta el nuevo enfoque de la evaluación, “que no sólo emitiera juicios de valor sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, sino en acciones que contribuyan a la mejora del proceso educativo, lo cual, implica: b) Evaluar con enfoque formativo, a partir de los aprendizajes esperados y las competencias establecidas en el currículo nacional” (Acuerdo 648).

Así la educación básica en México tiene un enfoque basado en competencias que en palabras de Frade (2008, citado en Vigo 2018) es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades del pensamiento en distintas situaciones, generan distintas destrezas en la resolución de problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores. De la misma forma la evaluación es por competencias teniendo la característica de ser un proceso objetivo, validado, confiable, completo, integral significativo, predictivo que

conduce a la toma de decisiones, promoviendo la rendición de cuentas entre docente, alumnos y el resto de la comunidad escolar (Frade, 2009, p. 15).

Asimismo la Ley General de Educación establece en el artículo 50 que la evaluación comprenderá en lo individual de los conocimientos, habilidades, destrezas, y en general de los propósitos establecidos en el plan y programa de estudio. Paralelamente la SEP implementa un modelo de evaluación que considere lo cualitativo así como lo cuantitativo. Permitiendo destacar los logros y dificultades, pero al mismo tiempo asigne una calificación numérica (Acuerdo 696). Específicamente en la educación preescolar la evaluación es exclusivamente cualitativa tomando como referente los aprendizajes esperados de los seis campos formativos; orientando a los docentes para saber en qué centrar su observación con la finalidad de recabar información para emitir un juicio sobre el desempeño (SEP, 2011, p. 31).

Para que el docente pueda recabar información sobre el desempeño de cada estudiante es indispensable implementar diversos tipos de evaluación, involucrando a la comunidad escolar; una de ellas es la autoevaluación realizada por el estudiante que permite valorar sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, con la finalidad de mejorar su desempeño. Otro tipo de evaluación es la coevaluación siendo un proceso que permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de alguien más; puede darse durante la práctica de una serie de actividades o al finalizar un proceso de enseñanza. Finalmente, la heteroevaluación a cargo del docente, quien considera las producciones del estudiante que permitirán mejorar el nivel de logro (SEP, 2013, p 30).

En definitiva, el docente juega un papel crucial en el ámbito de la evaluación educativa, desde el momento de planificar actividades que promuevan el aprendizaje hasta el diseño e implementar diversas estrategias o instrumentos de evaluación para identificar el desempeño de sus alumnos; de igual manera, pueda identificar lo que han aprendido y/o falta por aprender. Sin embargo, paralelamente el docente debe de estar en un proceso de evaluación constante con la clara convicción de mejorar su práctica docente; donde se concreta su saber y su saber hacer, convirtiéndose en una tarea compleja, que necesita ser analizada en sus límites, delimitar sus alcances y describir sus procesos. Para hacerlo de manera sistematizada puede hacerse por medio de la autoevaluación, “que se encuentra relacionada con la reflexión pues, en ambos los maestros se convierten en responsables de

valorar su propia práctica, recogiendo, interpretando y juzgando la información delimitada por criterios, para generar, estrategias de acción” (Airasian y Gullickson, 1994 citados en SEP, 2010, p. 50).

Al realizar la autoevaluación una de las vulnerabilidades de los docentes es el diseño de instrumentos de evaluación pertinentes y efectivos para la retroalimentación de saberes. A continuación se profundizará en este ámbito; retomando con mayor énfasis los instrumentos que se implementan en el nivel educativo de preescolar.

Para que el docente pueda diseñar instrumentos de evaluación necesita en un primer momento implementar una o algunas estrategias de evaluación entendiéndola desde la perspectiva de Diaz y Hernandez (2006, citados en SEP, 2013, p. 18) como el conjunto de métodos, que orientan el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y recursos siendo los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno.

Para diseñar alguna estrategia de evaluación es necesario implementar una técnica entendiéndola como: “el modo global de obtener información, para lo que se requiere el uso de recursos concretos que son los instrumentos” (Bonvecchio y Maggioni, 2006, p. 65). Así los instrumentos de evaluación son “el medio a través del cual se recaba información y se registran los datos que permitan emitir una valoración” (López, 2009 p. 66). Teniendo fines específicos. Existen múltiples instrumentos de evaluación formativa que permiten tomar decisiones, adecuándose a las distintas formas de expresión del conocimiento incluso, considerar las características de los estudiantes.

Algunos autores hacen dos principales divisiones de las técnicas para evaluar; la primera es de observación en las que se pueden encontrar la guía de observación, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo y escala de actitudes y la segunda de desempeño considerando el portafolio, la rúbrica y la lista de cotejo. En esta ocasión sólo se definirán los instrumentos que se implementaron el plan de acción, enfocados al docente y paralelamente al plan de mejora involucrando a los estudiantes.

La guía de observación es una lista de indicadores entendiéndolos como “señales que muestran el nivel de dominio en el cual se desarrolla una competencia a partir de los criterios” (Tobón, 2010). Estos pueden ser planteados en forma de pregunta o afirmación, con la

finalidad de observar distintos aspectos de la dinámica, detectando los avances y/o dificultades sobre las actitudes. Para su realización es necesario los propósitos, el tiempo de duración concluyendo con los indicadores (SEP, 2013, 21, 22).

Portafolio: Es una carpeta en la que se guardan los trabajos que han sido definidos en el plan de evaluación; estableciendo el campo formativo (Frade, 2009, p. 33). Además se incluyen guías para la selección de los contenidos, criterios para juzgar, los trabajos o reflexiones de los propios estudiantes. En él se pueden poner en juego los conocimientos conceptuales (hasta el más alto nivel), procedimentales y actitudinales.

Lista de cotejo: Es un listado de aspectos a evaluar, al lado se coloca un puntaje. Puede evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar. Posibilitando intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede señalar estados de avance o tareas pendientes (Cortés y Añón, 2013, p. 27).

Escala de valoración: es un registro de objetivos o indicadores ordenados y sistematizados para ser valorados en diferentes grados; teniendo mayor riqueza de conocimiento, que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente (Moreno, 2016, p. 222).

Rúbrica: En ella se establecen los criterios a evaluar una actividad, producto, evento o instrumento; existen dos modalidades. Una es la analítica con los siguientes elementos: dimensiones, niveles de desempeño, pueden expresarse tanto con etiquetas cualitativas (excelente, bueno, satisfactorio, etcétera) como con un sistema numérico, o con ambos. La segunda modalidad es la de descriptores; siendo una breve explicación de la evidencia que permite juzgar a lo largo de las distintas dimensiones o criterios y asignarlo a un nivel de desempeño concreto. Se evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del producto o desempeño y luego suma el puntaje de estas para obtener una evaluación total (Moskal, 2000; Nitko, 2001, citado Cortés y Añón, 2013, p. 24).

Rúbrica holística donde los criterios son considerados sobre una escala descriptiva única proporcionando un juicio más global centrándose en la calidad, dominio o comprensión generales tanto del contenido específico como de las habilidades que incluye la evaluación en un proceso unidimensional (Moreno, 2016, p. 235, 236).

Indiscutiblemente como puede analizarse, el diseño de instrumentos no es una tarea sencilla, requiere que el docente ponga en juego una serie de conocimientos y habilidades.

Pero al mismo tiempo, estos deben ser pertinentes; “al estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles educativos y la cultura; adaptando los propósitos y/o, necesidades del entorno nacional, regional e internacional” (Tünnermann, 2009). Por consiguiente el docente al seleccionar los instrumentos de evaluación, debe de retomar el currículo propuesto en el plan 2011 para que exista una congruencia entre los propósitos y las necesidades de la sociedad; fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez que el docente diseño instrumentos de evaluación pertinentes es indispensable cerciorarse que estos sean eficaces “al existir coherencia entre los objetivos planteados y los resultados observados” (Blanco, 2008, p. 14). Para ello necesita existir una congruencia entre los objetivos de la planeación, las actividades que conforman la situación o secuencia de aprendizaje y por ende entre los indicadores del instrumento seleccionado. Así, el docente podrá analizar los instrumentos e identificar el nivel de logro de cada estudiante para brindarle una retroalimentación.

Autores como Hattie y Timperley (2007, citados en Lozano y Tamez, 2014, p. 5) proponen que retroalimentar es una actividad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, porque implica darle información que le ayude a cumplir con los objetivos de aprendizaje. La retroalimentación debe tener un enfoque formativo con la que se intenta modificar el pensamiento o comportamiento para mejorar el aprendizaje; mediante el dialogo entre el docente y el estudiante (Askew, 2000, citado en Moreno, 2016).

En el nivel preescolar la retroalimentación no sólo se da al estudiante, también es importante crear el diálogo con los padres de familia, como lo propone el acuerdo 696, dando a conocer las evaluaciones parciales, al igual las observaciones sobre el nivel de logro, dificultades o recomendaciones para mejorar el desempeño académico; esta comunicación, no se limita a los tres momentos establecidos en el programa de educación preescolar; sino el docente tienen la libertad y deber de comunicarlos cuando lo considere necesario; reconociendo que la evaluación en el nivel preescolar en su totalidad es cualitativa.

Referencias

Blanco, R. (2008). Eficacia Escolar. Desde el enfoque de calidad de la educación. Santiago: OREALC/UNESCO.

Bloom, B. (2000). Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada UNESCO, París vol. XXX, n° 3. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blooms.pdf>

Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2006). *Primera fase: Planificación*. Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes. (p. 65). Buenos Aires. Edición novedades educativas.

Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educer*, vol. 5. Venezuela: Universidad de los Andes.

Casanova, M. (1998). *La educación educativa. Escuela básica*. México: Biblioteca para la actualización de maestros.

Cordero, A., Serrano, L. y Patiño, A. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 41, pp. 1-19 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325007.pdf>

Cortés, J., y Añón, M. (2013). Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación.

Recuperado de:

http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500001688024&name=DL_FE-399422.pdf

Díaz, F. Y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México.

Escudero, E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*. v. 9, n. 1, p. 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

López, P. (2009). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. (pp. 66) España: Nacera.

Lozano, M. y Tamez, V. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 17, núm. 2, , pp. 197-221

Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>

Moreno, O. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Orozco, J. (2006). “La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción”, en: Varela, M.J. (ed.) La evaluación en los estudios de traducción e interpretación. Sevilla: Bienza. Recuperado de

http://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf

Pedroza, Z. (2017). Desarrollo y Validación de un Instrumento para Evaluar la Práctica Docente en Educación Preescolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. (112/113,) 109-129. Recuperado de [file:///C:/Users/susy/Downloads/7597-16227-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/susy/Downloads/7597-16227-2-PB%20(2).pdf)

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2010). Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México. México.

Secretaria de Educación Pública. (2011). Plan de Estudio 2011 Educación Básica. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2013). Evaluación en el escuela. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2013). El enfoque formativo de la evaluación. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. México: SEP.

Tobón, S. 2010). Estrategias de colaboración. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. (pp. 259) Madrid.

Tünnermann, B. (2009). Seminario “Técnicas y desafíos de la educación superior en el marco de la confederación mundial de la educación superior. Pertinencia y calidad para la educación superior. París: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Vigo, (2018). *Contextualización de la competencia*. Definición científica de competencia. Visión multidisciplinaria. (pp. 69) Perú: Lambayeque.