



**CENTRO UNIVERSITARIO “MAR DE CORTÉS”**  
Con Reconocimiento de Validez Oficial de  
Estudios de la Secretaría de Educación Pública



**“La evaluación y sus implicaciones emocionales -  
educativas en preescolar: el caso del Jardín de Niños  
Amado Nervo”**

**Trabajo de Tesis que para obtener el grado de Doctora  
en Desarrollo Humano y Educación, presenta:**

**Juventina Villarreal Sandoval**

**Director de Tesis:**

**Dr. Jorge Luis Hernández Calderón**

**Culiacán Rosales, Sinaloa**

**Noviembre de 2017**

ÍNDICE	Pág.
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Capítulo I La evaluación y sus implicaciones como objeto de estudio.</b>	
1.1. Planteamiento del objeto de estudio.....	8
1.2. Formulación del objeto de estudio a una interrogante central.....	10
1.2.1. Pregunta derivadas del objeto de estudio y su interrogante central.....	11
1.3. Propósito general.....	11
1.3.1. Propósitos específicos.....	11
1.4. Supuestos.....	12
1.4.1. Supuesto general del objeto de estudio.....	12
1.4.2. Supuestos específicos.....	12
1.5. Justificación.....	13
1.6. Encuadre y puente de enlace .....	14
<b>Capítulo II La evaluación y sus implicaciones en el estado del arte.</b>	
2.1. Conceptualizando el estado del arte.....	15
2.2. Problemas y paradojas del estado del arte.....	16
2.3. Haceres, quehaceres y deshaceres del estado del arte.....	16
<b>Capítulo III Marco Teórico. Andamiaje e implicaciones científicas.</b>	
3.1. Apertura argumental científica.....	24
3.2. Perspectivas teóricas.....	24
3.2.1. Concepciones sobre evaluación.....	24
3.2.2. Funciones de la evaluación según las diferentes concepciones.....	32
3.3. Concepción y función de la evaluación en el nivel preescolar.....	42
3.4. ¿Qué se debe evaluar en preescolar?.....	43
3.5. Los procesos de evaluación en preescolar 2011.....	51
3.6. La evaluación.....	52
3.7. Bases para el trabajo docente.....	54
3.8. Campos formativos.....	54
3.9. La evaluación a niños menores de seis años.....	55
3.10. ¿Cómo recopilar y organizar la información?.....	59
3.11. ¿Cuándo evaluar?.....	60
3.12. La evaluación en preescolar.....	64
3.12.1. La evaluación diagnóstica.....	65
3.12.2. Sugerencias para la evaluación diagnóstica.....	67
3.12.3. ¿Por qué es importante hacerlo?.....	67
3.12.4. La evaluación formativa.....	68
3.12.5. La evaluación sumativa.....	71
3.12.6. La evaluación de los aprendizajes.....	71
3.12.7. Evaluación de impacto.....	72
3.13. Implicaciones emocionales y educativas en educación preescolar.....	73
3.13.1. ¿Qué son las implicaciones educativas?.....	73

3.13.2	Implicaciones explícitas en educación preescolar. ....	74
3.13.2.1	Significado y sentido de la educación preescolar. ....	74
3.13.2.2	Aprender a conocer. ....	75
3.13.2.3	Aprender a hacer. ....	76
3.13.2.4	Aprender a vivir juntos. ....	76
3.13.2.5	Aprender a ser. ....	77
3.14.	Implicaciones implícitas. ....	85
3.14.1.	Marco de referencia del nivel de preescolar. ....	85
3.14.1.1.	Desde la psicología. ....	85
3.14.1.2.	Desde la pedagogía. ....	85
3.14.2	Desde los principios del nivel preescolar. ....	88
3.14.2.1	Principio de integralidad. ....	88
3.14.2.2.	Principio de participación. ....	98
3.14.2.3.	Principios de la lúdica. ....	90
3.14.3.	La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo. ....	92
3.14.3.1.	Dimensión socio-afectiva. ....	93
3.14.3.2.	Dimensión cognitiva. ....	94
3.14.3.3.	Dimensión comunicativa. ....	96
3.14.3.4.	Dimensión estética. ....	97
3.14.3.5.	Dimensión espiritual. ....	98
3.14.3.6.	Dimensión ética. ....	99
3.15.	Las emociones y sus implicaciones en educación preescolar. ....	101
3.15.1.	Implicaciones implícitas de las emociones. ....	101
3.15.2.	La inteligencia emocional de Wayne. ....	102
3.15.3.	La inteligencia emocional de Salovey y Mayer. ....	103
3.15.4.	La inteligencia emocional de Goleman. ....	104
3.16.	Conceptos de inteligencia e inteligencia emocional. ....	106
3.16.1.	Conceptos de inteligencia. ....	106
3.16.2.	Funcionamiento neurológico de la inteligencia emocional. ....	108
3.16.3.	La mente racional y la mente emocional. ....	109
3.17.	Implicaciones emocionales explícitas en educación preescolar. ....	110
3.17.1.	Influencia de la inteligencia emocional en la personalidad del niño. ....	110
3.17.1.2.	La autoestima. ....	111
3.17.1.3.	El autocontrol. ....	111
3.17.1.4.	La motivación. ....	112
3.17.1.5.	Las habilidades sociales. ....	113
3.17.1.6.	La empatía y la educación preescolar. ....	113
3.17.1.7.	La comunicación. ....	114
3.17.1.8.	Las relaciones interpersonales funcionales. ....	115

3.17.1.9.	La convivencia.....	116
3.17.1.10	El liderazgo.....	117
3.17.1.11.	La inteligencia emocional en padres y maestros. La personalidad del niño.....	118
3.17.1.12	La inteligencia emocional de los padres.....	120
3.17.1.13	La inteligencia emocional de maestros.....	122
3.18.	Enquadre y puente de enlace.....	124
<b>Capítulo IV</b>	<b>En busca de los caminos de la evaluación y sus implicaciones.</b>	
4.1.	Tradición investigativa.....	126
4.2.	Diseño y nivel de investigación.....	127
4.3.	Vertiente metodológica.....	129
4.4.	Enfoque de investigación.....	129
4.5.	Perspectiva de investigación.....	130
4.6.	Método de investigación.....	131
4.7.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos. Observación, entrevista y cuestionario.....	132
4.8.	Universo y muestra de investigación.....	133
4.9.	Sujetos y actores de investigación.....	135
<b>Capítulo V</b>	<b>Reduccionismos fenomenológicos finales.</b>	
5.1.	Primer reduccionismo fenomenológico.....	38
5.2.	Segundo reduccionismo fenomenológico.....	140
5.3.	Tercer reduccionismo fenomenológico.....	141
5.4.	Cuarto reduccionismo fenomenológico.....	145
5.5.	Realidad fenomenológica: el diálogo y la reflexión final.....	147
<b>Conclusiones</b> .....		151
<b>Recomendaciones</b> .....		154
<b>Bibliografía</b> .....		156
<b>Anexos</b> .....		158

## Introducción.

Me lo contaron y lo olvidé;  
lo vi y lo entendí;  
lo hice y lo aprendí.  
Confucio.

En los términos de Confucio, es muy interesante escuchar, tratar de entender y comprender para su sana aplicación el proceso de evaluar. Se ha visto, que al momento de que alguien evalúa, ésta no ha sido la más objetiva y verdadera, finalmente es más fuerte la subjetividad de quien evalúa que el carácter del evaluado. No obstante lo descrito, ¿qué es la evaluación? En la historia de la conceptualización, y quizá desde el origen del término, el término evaluar venga cargado de los intereses del evaluador, y lo dicho se deriva, que a la evaluación, aunque aparece en las ciencias humanas en el campo de la pedagogía, se le conceptualizó como una “medición valorada”.

Tal conceptualización se utilizó para comparar la inteligencia de los niños mediante aplicación de test, evaluación que no tenía ninguna relación estrecha con los programas escolares mucho menos con el proceso natural de aprendizaje de los educandos. Tal conceptualización se extendió y es a partir de la teoría del diseño curricular que se gestan nuevas conceptualizaciones sobre evaluación. La evaluación toma un giro diferente al concepto de origen y se vuelca hacia una evaluación enfocada a los programas; de ahí pasa con una mirada a una evaluación más comunicativa; y así, infinidad de características y funciones se le asignan a la evaluación; modificaciones designadas desde organismos internacionales demandadas en políticas educativas que otros tienen que seguir al pie de la letra.

En el caso de México, la última reforma educativa modifica el proceso evaluativo, y esta reforma se ve plasmada en el Plan de Estudio de Educación Básica 2011. Las reformas además de problemas organizacionales y administrativos, traen aparejados otros tipos de conflictos. De acuerdo a Gustavo López Montiel (Forbes, Sep., 2013), la reforma educativa que el Congreso pasó y el presidente promulgó, ubica únicamente

algunos elementos como la contratación y evaluación de profesores, la administración del personal, etc., pero da escasas pistas para saber cuáles son los elementos fundamentales para ubicar la operación básica de las escuelas, las áreas de responsabilidad, el modelo educativo, el currículo, las horas de trabajo, los materiales, las técnicas didácticas, los objetos de aprendizaje, etc.

Por ello y considerando lo que argumenta López Montiel, al hablar de educación no es tan fácil como se lee la frase, en educación subyacen muchos paradigmas, teorías, teóricos, corrientes, posturas, perspectivas, modelos, tendencias, etc., implicaciones cognitivas y emocionales que para la educadora y educador que no está en actualización permanente pasan desapercibidas, y que se quiera o no, dichos educadores componen la mayoría del sistema educativo.

En el marco de lograr un acercamiento a la evaluación y sus implicaciones emocionales-educativas, este trabajo fue un intento de describir y explicar las interrogantes, el estado del arte, la teoría que fundamenta y la metodología que hace entender más respecto a la evaluación.

En el capítulo uno, se presenta la estructuración del objeto de estudio, sus principales planteamientos, interrogantes, propósitos, supuestos y justificantes; de igual manera el marco que justifica dicha inquietud investigativa.

En el capítulo dos, se hace una conceptualización del estado del arte próximo pasado y actual, respecto al tema de la evaluación y sus implicaciones emocionales-educativas en el terreno de la educación preescolar. Asimismo, con el estado del arte y los resultados de la investigación, se pretende comprender el trabajo de la evaluación y aportar los hallazgos a dicho estado del arte, para contribuir con los sentires y experiencias de los sujetos investigados.

Al hablar del capítulo tres, es exponer los orígenes, los cortes históricos y evolutivos que desde distintas miradas de autores y corrientes teóricas se han construido entorno al término evaluación, emocionalidad y educación.

En el capítulo cuatro, la metodología exponencial desde el paradigma cualitativo, su enfoque etnográfico-fenomenológico, permitió describir y explicar desde sus instrumentos y técnicas de recogida y análisis de datos, darle la veracidad y confiabilidad que la investigación ocupaba para poder terminarla y presentarla como producto final, no como un determinismo positivista , sino como un conjunto de reduccionismos fenomenológicos, congruentes con la mirada cualitativa con que se desarrolló dicha gesta educativa.

En el capítulo cinco se estructuran los diálogos y reflexiones fenomenológicas que sintetizan lo encontrado en las distintas fuentes documentales, electrónicas y bibliográficas sobre el objeto de estudio; pero sin duda, los sentires mismos desde los sujetos y actores educativos que viven en carne propia el proceso de la evaluación, evaluación cargada de mucha subjetividad, porque en palabras de los mismos actores, no lo saben todo, y hacen lo mejor que pueden, el trabajo que le es encomendado.

De igual manera, en este trabajo se presenta la bibliografía y las distintas fuentes consultadas respecto al objeto de estudio y los anexos que dan cuenta de las encuestas, entrevistas y demás instrumentos aplicados para la recogida de datos verosímiles y confiables.

Como conclusión adelantada, puedo decir que me contaron muchas cosas en casa, en la escuela y la calle, pero gran parte de eso que me contaron lo olvidé; mi tarea fue escucharlo, verlo y tratar de entenderlo, pero no lo adquirí hasta que lo hice por cuenta propia y lo aprendí...

Muchas gracias.  
Juventina Villarreal Sandoval

## CAPÍTULO I

### LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES COMO OBJETO DE ESTUDIO.

#### 1.1. Planteamiento del objeto de estudio

¿Qué significa la evaluación en educación preescolar? ¿Qué implicaciones tendrá para tales actores la evaluación? ¿Qué sentimientos se generarán en los sujetos cuando saben que serán evaluados? ¿Debe o no evaluarse a los niños en educación preescolar? ¿Hacia dónde va la evaluación de los niños en educación preescolar? ¿Deberían reprobar o no los niños en educación preescolar? ¿Qué pasa si los niños reprobaran en educación preescolar? ¿Qué fundamentos curriculares estarán explícita e implícitamente en el programa de educación preescolar? ¿Conocerán, usarán, dominarán y aplicarán tales fundamentos curriculares las educadoras en sus prácticas docentes al momento de evaluar? Y si se habla de trabajo docente, ¿cómo se manejarán los niveles de estrés y emociones provocadas por la evaluación en los distintos actores?

Lo anterior genera inquietudes como docente de educación preescolar, pues se ha transitado por distintas reformas educativas y los resultados en cuanto a la formación integral de los niños, ha dejado mucho que desear. Por ejemplo, se puede citar grosso modo los Planes de Estudio de 1975, 1992, 2004 y últimamente el de 2011; éste, integrando a educación básica. Sin duda, que toda reforma debe ser buena; sin embargo, los trabajadores de la educación, apenas están queriendo entender el programa, cuando aparece una nueva reforma, y lo mucho o poco aprendido, queda desfasado; es quizá, ese tránsito incompleto, que no permite que se desarrolle una verdadera evaluación por las implicaciones desconocidas por parte de los colectivos docentes.

La evaluación se constituye en un proceso necesario para conocer los conocimientos que los alumnos han adquirido durante el desarrollo de los aprendizajes esperados, y de lo que arroje ésta, se replantearán nuevas estrategias de aprendizajes para el logro de los aprendizajes esperados señalados en el programa de preescolar, lo que implica un proceso de evaluación formativa.

La evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a las casas de los educandos, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren.

Para desarrollar un proceso de evaluación en el salón de clases, es necesario establecer una evaluación de proceso; este tipo de evaluación consiste en la valoración continua del aprendizaje, pero también en la revisión del proceso de enseñanza, el cual, como se ha mencionado, es la contribución a la construcción de los conocimientos.

No es conveniente considerar que mediante la evaluación durante el proceso, el objetivo sea solamente la valoración del aprendizaje de los estudiantes, sino también de la actuación de nosotros como profesores en la contribución a lograr el desarrollo de las competencias que pretenden los programas.

En realidad, llevar a cabo una evaluación de este tipo es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, puesto que se está a tiempo de reorientar las metodologías utilizadas para alcanzar los propósitos deseados.

Hablar de evaluación, implicaciones y emociones dentro de la educación, y específicamente en educación preescolar, sin duda que es una tarea compleja y

estresante. Es en el jardín de niños, donde por primera vez, los infantes se enfrentan a una educación formalizada y llena de normas y reglas, lo que hace que éstos sufran un shock al pasar del seno materno al mundo de la escuela, una institución cada vez más compleja, ya que los padres ven a la escuela como una guardería y no como una parte importante del desarrollo de las capacidades de sus hijos; además, mandan a sus hijos en condiciones de baja nutrición. Por tal motivo los logros de aprovechamiento académico son bajos. Y aunado a ello, es poco la colaboración y esfuerzo de los padres hacia sus centros escolares, (López Montiel, Forbes, Sep., 2013),

Investigar los terrenos de la evaluación, permitirá adentrarse a un mundo desconocido donde la política educativa guarda y se reserva muchos resultados, y es ahí donde se quiere penetrar para encontrar e identificar las implicaciones emocionales- educativas que tiene la evaluación en educación preescolar, propiamente en un jardín de niños de la ciudad de Culiacán. Investigar permitirá, además, conocer los estándares nacionales e internacionales que sobre evaluación se definen para medir los niveles educativos sobre la enseñanza que reciben los niños.

Por un lado, al enfrentar cara a cara a los principales actores del acto educativo, cuestionarlos y observarlos para ver sus estados emocionales ante la inminente evaluación dentro del marco del desarrollo profesional y desempeño docente y sus variantes de permanencia y promoción educativa. Y por otro lado, conocer e identificar la opinión y sentir que tienen los padres de familia al respecto.

## **1.2. Formulación del objeto de estudio a una interrogante central.**

Este trabajo de investigación va encaminado a escudriñar, hallar y mostrar las implicaciones emocionales y educativas que están y se generan sobre evaluación, por lo tanto, la pregunta central queda de la siguiente manera:

¿Cuáles son los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos de los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo acerca de la evaluación y sus implicaciones emocionales-educativas?

Al interrogar a profundidad qué es la evaluación, se estará llegando de manera directa a sus implicaciones dentro del proceso enseñanza aprendizaje en educación preescolar.

### ***1.2.1. Preguntas derivadas del objeto de estudio y su interrogante central.***

¿Cuál es el concepto de evaluación que tienen los y las docentes del jardín de niños?

¿Cuáles son los argumentos teóricos que tienen los y las docentes del jardín de niños sobre evaluación?

¿Cuáles son los argumentos curriculares que tienen los y las docentes del jardín de niños sobre evaluación?

¿Cuáles son las implicaciones emocionales que desarrollan los y las docentes del jardín al evaluar?

### **1.3. Propósito general.**

Analizar los conceptos de evaluación y las implicaciones emocionales-educativas que generan las educadoras y educadores en el jardín de niños Amado Nervo, para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades actuales.

#### **1.3.1. Propósitos específicos.**

Identificar los referentes teóricos que tienen los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo acerca de la evaluación y sus implicaciones emocionales.

Verificar los referentes pedagógicos que tienen los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo acerca de la evaluación y sus implicaciones emocionales.

Revisar los referentes metodológicos que tienen los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo acerca de la evaluación y sus implicaciones emocionales.

Analizar las implicaciones emocionales que desarrollan los y las docentes del jardín al evaluar

#### **1.4. Supuestos**

##### **1.4.1 Supuesto general.**

La ausencia de referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos en los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo afecta la evaluación y sus implicaciones emocionales-educativas en los niños al evaluarlos.

##### **1.4.2 Supuestos específicos.**

La ausencia de referentes teóricos de los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo incide en la evaluación y las emociones que realizan a los niños.

La ausencia de referentes pedagógicos de los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo incide en la evaluación y las emociones que realizan a los niños.

La ausencia de referentes metodológicos de los y las docentes del jardín de niños Amado Nervo incide en la evaluación y las emociones que realizan a los niños.

## **1.5. Justificación.**

Este trabajo se justificó desde la postura teórica del constructivismo, ya que en esta teoría, la evaluación es una actividad compleja, que constituye una tarea necesaria y fundamental para la labor docente. En la misma línea constructivista, Frida Díaz Barriga (2009), citado por Albin Henderson, nos refiere a la evaluación como un proceso complejo y que dentro del hecho educativo se evalúa prácticamente todo, lo cual implica evaluar: aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, entre otros. Si consideramos el constructivismo y la definición de Díaz Barriga, este trabajo que pretende conocer las implicaciones emocionales-educativas en educación preescolar.

Justificar desde una postura constructivista, obliga a ir por el mismo sendero, por ello la metodología a seguir en esta investigación, será encontrar si la evaluación aplicada en educación preescolar da la oportunidad a los educandos de seguir aprendiendo; de ver si los docentes al evaluar reconocen las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y emociones en sus niños. Lo anterior exige un trabajo arduo, pero abordar un sustento metodológico, permitirá validar y verificar si en la educación preescolar se está evaluando lo que realmente se espera que los alumnos construyan, y finalmente determinar qué implicaciones emocionales-educativas se desarrollan en educación preescolar.

Ningún trabajo que se llame formal, estará completo si no logra que lo teórico y metodológico aterricen en la práctica diaria. En esta postura filosófica, se pretende impactar en las prácticas docentes y en las conceptualizaciones que éstos tienen acerca de la evaluación; asimismo, dejar en claro que la enseñanza es compleja y se necesitan fundamentos sólidos y sabedores de las distintas implicaciones, en este caso, de las implicaciones emocionales y educativas que se dan en educación

preescolar y como éstas impactan en los distintos actores, muchas veces de manera positiva, pero igual de manera negativa.

Finalmente y por último, la justificación de mayor peso es la personal. Desarrollar este trabajo, y en consecuencia, esta investigación, es un reto personal para la oportunidad de continuar con los estudios de docencia y educación enfocada a los niños y niñas entre cuatro y seis años de edad. Buscar la superación y actualización en los nuevos enfoques que sobre educación preescolar se han desarrollado últimamente a nivel mundial y concluir la investigación, será haber logrado el mayor desafío personal impuesto hasta ahorita.

Realizada la investigación, también es cumplir con los requisitos institucionales que exige el centro escolar para poder obtener el Título de Maestra en Desarrollo Humano, pináculo de esfuerzos y sacrificios.

### ***1.6. Encuadre y puente de enlace.***

Constituido el objeto de estudio, éste enmarca el resto de la estructura investigativa, por lo cual estado del arte, marco teórico, marco metodológico, análisis y conclusiones permitirán llegar a los grandes reduccionismos fenomenológicos que nos señala y exige este trabajo de corte cualitativo.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### ***2.1. Conceptualizando el estado del arte.***

Un estado del arte es un mapa que permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso presentar todo aquel trabajo que haya investigado acerca de la evaluación y sus implicaciones emocional-educativas en educación preescolar.

Existe consciencia de la dificultad que implica realizar un estado del arte capaz de dar cuenta de «todo» lo que se ha investigado en este campo. En consecuencia, este estado del arte inicia con el reconocimiento de sus límites, que son también los campos, las marcas, el espacio y el tiempo —y los textos— desde donde se han pensado y organizado.

Una certeza está presente: se ha desarrollado un número mayor de investigaciones que el detectado por este estudio. Varios factores concurren y crean esta diferencia entre “eso” que puede existir y lo encontrado. Por un lado, el tipo de tarea, ya que la realización de un catastro o de un catálogo está amenazada una y otra vez por la “incompletitud”. Por otro, el carácter fragmentario de la investigación educativa y su relativo aislamiento: de los investigadores entre sí (y de las instituciones de investigación) y de la investigación educativa con los otros campos del trabajo educacional.

Este aislamiento se expresa como diferencia entre las investigaciones realizadas y las publicadas, ya que en América Latina se edita sólo una parte reducida de las

que se ejecutan y/o las investigaciones se publican varios años después de haber sido efectuadas. Aún más, algunos investigadores consultados manifestaron que ante las dificultades para publicar los resultados de las investigaciones, se recurre a las ponencias como un tipo de texto que circula con relativa facilidad. Un punto a destacar es que este estado del arte puede ser leído como un diálogo entre textos.

## ***2.2. Problemas y paradojas del estado del arte.***

¿Para qué un estado del arte acerca de las investigaciones en el área de la evaluación y sus implicaciones emocional-educativas en educación preescolar? Dado que la evaluación tiene un largo historial en el desarrollo del hombre y las emociones se caracterizan en inteligencias racionales y afectivas, ambos procesos se interrelacionan entre sí, ya que de la valoración se da el avance y/o retroceso de los sujetos y se determina su éxito o fracaso, lo que es igual a emoción o desilusión.

Entender la simbiosis de lo dicho, juega un papel muy importante en el hacer educativo y pedagógico de los y las docentes de educación preescolar para conocer, dominar y manejar integralmente planes y programas de estudio del nivel citado; es decir, es lograr desdoblar las implicaciones y dar la importancia a este estado del arte.

## ***2.3. Haceres, quehaceres y deshaceres del estado del arte.***

### **TESIS UNO:**

*Raúl Gómez Patiño:* “Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares

Facultad de Psicología, UNAM, México, Mayo de 2008.

*Objetivo general:* “Señalar como las creencias de los maestros influyen en la forma de evaluar a sus niños”

Metodología: Estudio de caso.

El autor señala que las creencias pueden ser cualquier proposición, consciente o inconsciente, inferida por lo que dice o hace una persona. Puede ser precedida de la frase "creo que..." para describir al objeto como verdadero o falso, correcto o incorrecto, evaluarlo como bueno o malo y además predispone para actuar (Rokeach, 1972, cit. en Kane, Sandretto y Health, 2002).

Las creencias son representaciones mentales compuestas de proposiciones conscientes o inconscientes que se expresan por lo que dicen las personas para describir o explicar "algo" a fin de comprenderse a sí mismos y su ambiente, influyendo en su comportamiento.

En los estudios la capacidad y del aprovechamiento de los alumnos, por lo que sobre las creencias de los maestros acerca de la evaluación de sus alumnos se encuentran evidencias de que éstos la consideran como sinónimo de la medición de debe ser "válida y objetiva" y cuya función principal es la promoción y la selección de los estudiantes.

## **TESIS DOS:**

*Roberto Myers, francisco Martínez: "Evaluación y acompañamiento en preescolar"*

Dirección de investigación educativa, Secretaría de Educación Jalisco, 2003

*Objetivo general:* "Reflexionar sobre el quehacer educativo actual en significancia en la selección de los aprendizajes que se desean favorecer en educación preescolar"

*Metodología:* Proyecto de evaluación y acompañamiento.

El autor menciona que todos los procesos de evaluación tienen su base en un conjunto de valores, principios y posturas teóricas que no siempre se declaran explícitamente. De igual forma el proceso de crear una definición de la calidad educativa que se quiere evaluar depende de los valores, principios y posturas de los propios evaluadores.

El acompañamiento que se hace en los centros consiste en varias visitas del equipo evaluador después de la recolección de evidencias para entablar un dialogo con la comunidad educativa basado en los hallazgos de la evaluación (que se sintetizan en un informe escrito). Se esperaba que este proceso derivara en el diseño de acciones para mejorar la calidad, con posibles resultados a corto plazo y algunos otros para el mediano o largo plazo relacionados con ajustes de su PAT. Modelo de evaluación externa y acompañamiento

El modelo de evaluación externa y acompañamiento que se realiza posee los siguientes componentes:

1. Recolección de evidencias de diversas fuentes.- El punto de partida consiste en la realización de una evaluación integral de la calidad educativa del centro. Consideramos tres tipos de fuentes esenciales: (a) sobre la satisfacción de los usuarios (familias, niños y niñas, miembros de la comunidad); (b) sobre los resultados de los niños y niñas en un sentido amplio, más allá del rendimiento académico; (c) sobre las dimensiones asociadas a la calidad educativa, nivel de insumos, el proceso educativo, gestión educativa y la relación del centro con su entorno.
2. Realización de un análisis y síntesis de los hallazgos de la evaluación.- Una vez que se ha realizado la evaluación es necesario concentrar las evidencias y los hallazgos en cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, tablas, gráficas.
3. Transformación de la síntesis en reportes escritos de la calidad educativa.- Un paso importante para el proceso de acompañamiento basado en evidencias consiste en transformar los hallazgos en reportes escritos sobre la calidad educativa.. En el nivel nacional se hace una síntesis de los resultados de todos los centros presentado en un informe sobre el proyecto. En el nivel de cada centro, la estructura básica del reporte posee los siguientes apartados: (a) propósitos de la evaluación; (b) características de la evaluación; (c) Información básica del centro y su contexto; (d) resumen general; (e) fortalezas; (f) áreas excepcionales; (g) áreas de mejora; (h) recomendaciones y sugerencias; (i) siguientes pasos.

4. Devolución de los reportes escritos a diseñadores de políticas y a la comunidad en el nivel nacional se devuelve la información a las autoridades educativas y a los evaluadores en todas las entidades federativas. En el nivel del centro se entrega a la comunidad educativa evaluada con la finalidad de que pueda analizar y discutir los hallazgos y aprendizajes de la evaluación.

5. Las recomendaciones y sugerencias que presentan los evaluadores externos tienen su origen en los aprendizajes (los evaluadores también aprenden de la observación sistemática del quehacer cotidiano de un centro) y de los hallazgos (que se origina en la integración de las evidencias de múltiples fuentes e informantes) de la evaluación realizada. Todos los datos y resultados deben ser respaldados por evidencias claras y suficientes para cada uno de los aspectos que toca el reporte de calidad y se ponen a consideración de la diseño de sesiones de trabajo para la discusión y reflexión de los resultados de la evaluación con la comunidad educativa.

6. La presentación de los aprendizajes y hallazgos no es suficiente para crear un sentido compartido y un propósito común: es necesario construir un espacio de discusión y reflexión, tanto con los responsables del PEC como con las comunidades educativas locales sobre las implicaciones de la evaluación. Si ellos y los evaluadores externos pueden llegar a acuerdos y establecer compromisos se puede iniciar el siguiente paso.

7. Diseño de sesiones de trabajo para utilizar los aprendizajes y hallazgos de la evaluación para diseñar un plan de acción.- Una vez establecido un sentido compartido es posible diseñar un plan de acción específico para mejorar la calidad educativa del programa y/o del centro. Si este plan de acción es sólo promovido por el evaluador externo, difícilmente se realizarán las tareas acordadas comunidad educativa seguimiento del plan de acción.- Una vez establecido el plan de acción, los evaluadores externos realizan visitas para dar seguimiento a los planes de mejora.

8. Volver a la recolección de evidencias.- Después de cierto tiempo, es necesario realizar una nueva evaluación de la calidad de los centros para observar si el trabajo realizado, tanto por el evaluador externo como por la comunidad educativa tiene efectos tangibles en el nivel de calidad.

### **TESIS TRES:**

*Fabiola Eloísa Bajas Torres:* “La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación”

Facultad de Ciencias de la Educación

UNAM, Colima, Febrero 2003.

*Objetivo general:* “Considerar si la evaluación implica que las educadoras deben sensibilizarse de la utilidad de la evaluación”

*Metodología:* Investigación cualitativa con énfasis en etnografía

Señala la evaluación como tarea docente. Se puede decir, que la evaluación es una actividad cotidiana en la práctica educativa, a pesar de que solo hace pocos años se ha profesionalizado su estudio y formalizado su práctica y desde entonces, los investigadores evaluativos han aportado teorías y modelos de evaluación que han modificado o influido en los programas educativos.

La evaluación forma parte pues, del proceso enseñanza-aprendizaje detectando no sólo el desarrollo, logros, deficiencias en los alumnos si no también, fortalezas y debilidades de las instituciones, valorando la calidad de los programas de manera objetiva y el desempeño de los docentes de cualquier nivel donde se desempeñen, ayuda a reformular actividades y mejorar estrategias didácticas y aun cuando se le ha visto identificada con la aplicación de exámenes, análisis de rendimiento de los alumnos, con la medición del desempeño de los profesores y extraordinariamente se le ha visto como parte integral del desarrollo curricular.

Se debe tener presente, el tomar en cuenta no sólo lo cuantitativo si no también lo cualitativo, como lo manejaron Parlett y Hamilton en 1972 con su modelo de

Evaluación iluminativa" opuesto a las teorías dadas y según el cual la evaluación ha de abarcar no sólo resultados de la enseñanza sino a esta en su totalidad, donde recomiendan el use de la observación para la recogida de datos y considerar el contexto en el que tiene lugar la enseñanza como un elemento importante que debe ser objeto de evaluación (Martín Pérez, 1996, p.116).

Cabe hacer mención, que la evaluación es un proceso inmerso en toda actividad educativa y también en la vida cotidiana, evaluamos resultados de acciones diarias, el desempeño profesional, personal, de los hijos, etc. y si bien es verdad que dista de que tengamos presente este proceso como tal, lo utilizamos y el ideal sería tener una cultura de evaluación no sólo en el quehacer educativo sino también en la vida diaria, pero, llegar desde la autoevaluación, cuando sea pertinente hasta lograr una evaluación formativa; que sería el análisis valorativo de un proceso, en este caso el educativo, con el fin de generar retroalimentación para el crecimiento personal. La intención es formar y no controlar o certificar" (Gisper,C. 1998, p.37).

Esto sería un ideal, el lograr una cultura de evaluación nos permitiría pues reconocer nuestras deficiencias y errores y crecer al hacer cambios, si esto se diera en forma personal trasladado al contexto educativo sería fomentar los procesos de autoevaluación en nuestros alumnos, lo que implicaría crear un clima de participación, responsabilidad, confianza.

Pero en el nivel preescolar, prevalece el conflicto entre algunas educadoras del rescate del logro sistémico y ascendente de aprendizajes y desarrollo primordiales de esta edad, y se debe indagar, entonces, a que se refieren las educadoras cuando hablan de evaluación, que características conviene ser consideradas para realizar la evaluación y que esta ofrezca productos dignos de ser rescatados, aquí la cultura de evaluación es utopía.

## **TESIS CUATRO**

*Marcela Girardi, Kaviria Sanhueza; “Estudios sobre las emociones y necesidades básicas de los niños y niñas de preescolar básicas de los niños y niñas de preescolar”*

Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Chile Santiago de Chile, 2013

*Objetivo general: “Analizar por medio del discurso de niños y niñas las emociones y necesidades preescolares que experimentan en el proceso de transito” Metodología: Cualitativa exploratoria*

Describe que en la actualidad, uno de los pioneros en hablar de este tema fue el conocido psicólogo Daniel Goleman (1995) quien en su libro “Inteligencia Emocional” habla sobre los distintos tipos de inteligencias existentes y señala que la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos a su favor, utilizándolos con otros.

Esta es, una nueva concepción de valorizar las emociones, que generó detractores y adherentes. Sin embargo, para fines de la investigación, la mirada de Goleman se tomara sólo como un precursor del tema, porque su visión sobre las emociones, es más bien el poder cognitivo que puede utilizar o “manipular” en diversas situaciones, y en ningún momento se conecta con el ser emocional plenamente, deja de lado la ética y el desarrollo personal y se concentra en la racionalidad.

### **Emociones Básicas**

*Reconocer las propias emociones, sentirlas, ser capaz de llegar hasta el fondo de ellas es un modo de vivir y de vivirse. Hay quien no es capaz de sentir su miedo, su dolor, su rabia. Hay quien no es capaz de experimentar amor y placer. Porque no lo sabe hacer. Porque no se lo permite (Santos Guerra, 2006, p.45).*

En la escuela se experimenta la segunda socialización luego de la familia, que vendría siendo el primer agente socializador de niños y niñas, o como diría Berger y Luckmann (1986), la Socialización Secundaria y con ella la incorporación de roles y normas a las cuales el sujeto se verá subordinado a lo largo de toda su vida. Junto a esto comienza la contención de lo que nos sucede en nuestro interior, pues socialmente la tríada (cuerpo - lenguaje - emociones) se ha parcelado, restando importancia a la dimensión emotiva, en la escuela la escolarización y responsabilidades académicas, parecieran opacar las necesidades emocionales que cada estudiante posee.

*Raúl Gómez Patiño, Roberto Myers, Francisco Martínez, Fabiola Eloísa Bajas Torres y Marcela Girardi, Kaviria Sanhueza.*

La información localizada de estos autores conduce la presente investigación a tener un referente más claro sobre el trabajo de investigación, la evaluación y sus implicaciones emocionales educativas en preescolar en el Jardín de Niños. Los autores señalan en sus trabajos que el evaluar bajo creencias del docente ante los alumnos, dará como resultado una evaluación incierta y con muy pocos datos verídicos para lograr avances significativos en los alumnos.

Es básico el acompañamiento de la docente con sus alumnos, para que la educadora pueda observar las dificultades y logro en el proceso enseñanza-aprendizaje detectando no solo el desarrollo, si no deficiencias, fortalezas y debilidades en los alumnos como en las instituciones, valorando la calidad de los programas de manera objetiva y el desempeño de los docentes de cualquier nivel, y las emociones y necesidades de los niños y niñas al momento de ser evaluados.

### **2.3.1. Apertura argumental y científica.**

Se dice que en educación hay tres interrogantes que no dejan ser plenamente a los docentes: ¿El qué, para qué y el cómo enseñar? No obstante que las interrogantes en apariencia simples, tienen muchas implicaciones, un tanto por

encima y un tanto ocultas. Lo que sí está claro, es que los cuestionamientos deben analizarse críticamente para responderse a conciencia, pues el análisis que se realice de dichos cuestionamientos debe dar a conocer si se cumplió o no con los objetivos y propósitos, fines y metas y sobre todo, si hubo capacidad para transferir lo oculto a lo explícito; menuda tarea, bendita responsabilidad.

Con el fin de ir aclarando nubarrones se presentan algunas conceptualizaciones sobre evaluación que han surgido en el devenir del contexto educativo, pero sobre todo, dar a conocer lo que es o debería ser la evaluación. Algo que pasa inadvertido, es que muchas definiciones de evaluación han jugado un papel determinante en el desarrollo de las sociedades al dar por terminados paradigmas que caducaron y permitieron con sus hallazgos, nuevos sistemas o modelos educativos. Asimismo la evaluación reforma lo arcaico y lo vetusto o en su defecto se presenta como innovación.

## **CAPITULO III**

### **MARCO TEÓRICO. ANDAMIAJE E IMPLICACIONES CIENTÍFICAS.**

#### **3.1. Perspectivas Teóricas**

#### **3.2. Concepciones sobre evaluación.**

En la historia de la conceptualización de evaluación, una de las primeras fue la que Mateo (2000:21), considera como “medición valorada”. El inicio formal de la utilización de la medición en el campo de las ciencias humanas se sitúa en los trabajos de Fechner, iniciador de la medición en pedagogía. La medición se utilizó para comparar la inteligencia de los niños mediante la aplicación de test, idea desarrollada en los Estados Unidos.

La práctica de esta concepción, no tenía relación estrecha con los programas escolares y con el desarrollo del currículo, sin embargo prevaleció hasta la primera mitad del siglo XX. Por otro lado los trabajos de Ralph Tyler retoman la necesidad de que el currículum debía organizarse en torno a unos objetivos, que guiaban la planificación de las actividades de los profesores para la enseñanza, selección de materiales para desarrollar los contenidos y preparar los exámenes. Así, se amplía la concepción de evaluación como un medio para mejorar el currículum y la instrucción educativa.

Esta concepción como a los objetivos como los guías del proceso de enseñanza, que debía dar cuenta del logro de los mismos, idea que se insertó al campo educativo y que en la práctica escolar prevaleció y prevalece hasta nuestros días. Permite valorar la eficacia y los conocimientos de los estudiantes, así como los cambios de conducta, mediante la observación y comprobación.

En el ámbito del estudio del diseño curricular Tyler (1975), es considerado el creador del modelo denominado evaluación por objetivos, en dicho modelo la evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.

En la mente de Tyler estaba la idea de que la evaluación se extendiera también al proceso de aprendizaje (no sólo a sus resultados) y al currículom; sin embargo, en la práctica, su modelo, que ha sido intensamente utilizado hasta la actualidad, ha consistido en una comparación de resultados con objetivos y los resultados se han limitado prácticamente a los aprendizajes más fácilmente constatables de los alumnos.

En el modelo Tyleriano, para Sacristán (2000:341), la evaluación debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, la evaluación no deberá de limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieran estar produciéndose.

Ante el fracaso de la eficacia de los sistemas educativos después de la segunda guerra mundial, surgió otra concepción de evaluación propuesta por Cronbach y Scriven (1967), quienes destacaban que la evaluación aspiraba a ser un instrumento de gran utilidad para los programadores, enfocando su actividad en torno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación. Así concebida la evaluación, ésta actúa desde el proceso mismo de desarrollo del programa, sin esperar a que éste haya finalizado, centrando la evaluación más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo.

En la definición de Cronbach y Scriven lo importante es valorar las decisiones del estado o de las autoridades o ejecutivos, con respecto a la aplicación de programas o proyectos que se desarrollan en un determinado ámbito. Aplicando tal concepción al campo educativo y particularmente al de los profesores en relación con los

educandos, se trata de valorar las decisiones que toman los docentes con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes, si estos son adecuados, correctos u operantes.

A la evaluación de programas House (1994) le denomina enfoque de decisión, que es de corte subjetivista, pues la valoración viene de parte de los usuarios mediante instrumentos como la entrevista y las oposiciones de parte de los beneficiarios, ya sea de los programas, acciones o actividades.

La aportación de Scriven plantea que la evaluación tiene dos funciones, que son: la formativa y la sumativa. La primera es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo para mejorarlo, y la segunda, comprueba la eficacia del programa una vez aplicado. Estas dos formas de evaluación abordadas por Scriven, fueron introducidos al campo educativo, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, en concepciones más diferenciadas.

La evaluación para Scriven (1967:16) constituye una constatación o estimulación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Por ello, insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera se centra en el estudio de resultados, mientras que la segunda constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico.

Scriven considera que deben tomarse en consideración no solamente los que se hayan previsto de manera intencional a través de los correspondientes objetivos, sino que la evaluación debe extenderse también a la estimación de resultados secundarios y no previstos, pues de hecho, podrían ser más relevantes que los primeros. Por ello, Scriven propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, que el evaluador no tome en consideración los objetivos que se hayan propuesto para la enseñanza.

Así los criterios para realizar los juicios de evaluación se extraerán del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la enseñanza. Los resultados serán positivos en la medida en que respondan a dichas necesidades.

Otra concepción no menos importante es la propuesta por Cronbach (1963:269) para él, la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Incide intensamente en la calidad de la información, que para él, se manifiesta en características como las siguientes:

1. Claridad, es decir, comprensible a quienes se destina;
2. Oportunidad, es decir, disponible en el momento en que se necesita;
3. Exactitud, es decir, que distintos observadores han de percibir la misma realidad de igual manera;
4. Validez, en cuanto que los contenidos de la evaluación se deben corresponder con la realidad;
5. Amplitud, en cuanto se proporcionen posibilidades para la adopción de diversas alternativas.

Según Cronbach, la metodología de la evaluación ha de procurar un equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales, en función de su mejor aplicación a cada situación escolar. Otra importante preocupación para Cronbach lo constituye la comunicación de los datos de la evaluación. Dicha comunicación ha de ser lo más perfecta posible y por ello no bastan las síntesis de datos, a veces demasiado abstractas. Quien toma decisiones ha de poseer un conocimiento muy completo de la realidad y por ello los informes han de ser minuciosos y amplios, recurriendo a las más variadas fuentes.

En la búsqueda de conceptos sobre evaluación, la definición de McDonald (1971) se caracteriza por ser partidario de una evaluación holística, este autor cree que es necesario considerar todos los posibles componentes de la enseñanza como procesos, resultados, contexto, etc.

Considera que la enseñanza adquiere características distintas para cada situación, por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación de la misma. Para este autor, la evaluación incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información, para proporcionársela a quienes deben tomar decisiones.

En otro contexto Stufflebeam (1971:145) considera que la evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en los resultados.

El mismo Stufflebeam considera necesaria una evaluación de la evaluación, es decir, una metaevaluación, la cual se concreta al afirmar que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

En la definición de Stufflebeam la evaluación se destaca por hacer énfasis en el proceso y no sólo en el resultado, su intención de servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección, como criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y la mejora de la calidad.

En otros terrenos educativos hay quienes consideran que la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio, tal es el caso de Stake (1975:65). Para Stake, en la evaluación hay que tomar en consideración además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios. La evaluación debe estar al servicio de profesores, administradores, autores de curriculum, legisladores, etc.

Según Stake, en la evaluación hay que tomar en consideración los resultados secundarios e incidentales además de los intencionales. El proceso de evaluar implica tareas de descripción y de enjuiciamiento. La descripción se extiende a todo el ámbito evaluable (antecedentes, procesos, resultados) y los juicios no deben emitirse sólo por expertos en evaluación, sino también por profesores, padres, administradores, etc. Otro autor importante como lo es Eisner (1985:53), para él la evaluación es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, el profesor, que respeta estrictamente el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentra, para guiarse en la realización de sus actividades de evaluación. Según Eisner, en ella se identifican tres tipos de tareas:

1. La descripción como primer tarea constituye un minucioso estudio de las actividades a evaluar, con dos dimensiones: fáctica y artística: la primera referida a la naturaleza de los hechos y la segunda como forma de expresión de los mismos que haría uso de la metáfora y otros recursos literarios a fin de ofrecer una imagen más completa y rica.

2. La interpretación como segunda tarea es el momento de la vinculación entre teoría y práctica. Se hace uso de conceptos y principios teóricos para la explicación de los sucesos reales. Dicha vinculación se contempla como mutuamente enriquecedora desde el momento en que los hechos de la realidad pueden contribuir a mejorar los componentes teóricos.

La valoración como tercer y última tarea reside en la realización de juicios de valor las normas o criterios utilizados no son de carácter universal, sino que surgen a partir de las características de la situación que se estudia.

En la escalada de conceptos hay una que dice que la evaluación se proyecta, en sentido amplio sobre todos los componentes de la educación, dicha definición corresponde a Kemmis (1986:124), este autor considera como componentes cruciales en el proceso de evaluación a profesores, currículum, administradores, programas, etc. Los componentes constituyen un elemento interactivo con la enseñanza, sirviendo sus resultados para orientar el desarrollo de la misma.

Más específicamente, para Kemmis, la evaluación es el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico. Para Kemmis el objeto de la evaluación no es resolver o evitar un conflicto, sino proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes. Existen, según Kemmis, una serie de principios o características significativas a los que debe atenerse el proceso de evaluación. Entre ellos destacan los siguientes:

El principio de racionalidad o sensatez está presente en la actuación de los participantes, en la tarea de enseñanza y en el desarrollo de ésta. La evaluación deberá poner de manifiesto las características de dicha racionalidad.

El principio de autonomía y responsabilidad infiere a la enseñanza un sentido de empresa cooperativa en la que cada miembro asume una cierta responsabilidad que interactúa con la correspondiente al resto de participantes.

El principio de comunidad de intereses es otra de las tareas implícitas en la evaluación, éste principio consiste en clarificar la naturaleza de los intereses de todos aquellos que participan en el desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la evaluación facilitaría un proceso de negociación para la armonización de posibles disparidades.

El principio de pluralidad de perspectivas de valor es algo parecido a la pluralidad de intereses porque se puede dar en cuanto a perspectivas de valor. Aquí también la tarea clarificadora de la evaluación puede contribuir para lograr el acuerdo.

El principio de pluralidad de criterio de evaluación. Continuando con Kemmis, la evaluación de la enseñanza se debe en principio, a criterios resultantes del debate interno entre los participantes en la misma. Otros criterios, procedentes de fuentes externas como la consulta a expertos, por ejemplo, pueden constituir un apoyo o complemento.

El criterio de oportunidad en la elaboración y distribución de información deberán tomarse en consideración toda clase de consecuencias implícitas (morales, sociales, políticas, etc.).

El criterio de adaptación informa la proporción que la evaluación debería seguir en el desarrollo de la enseñanza, producirse paralelamente a la misma, para facilitar su perfeccionamiento.

### **3.3.3. Funciones de la evaluación según las diferentes concepciones.**

La evaluación desempeña diversas funciones, sirve para múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es precisamente la pedagógica, pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos, partimos de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada que exige su uso, se evalúa por la función social que con ello se cumple. La evaluación puede cumplir funciones, desde aquellas que generan transformación hasta las que generan perversidad, la discusión puede centrarse en cuáles son las que debe aportar al sistema escolar.

Muchas son las posiciones que se han encontrado al respecto, aunque quizás en la mayoría de los casos haya cierta confusión entre el discurso y la práctica. Se dicen muchas cosas en nombre de la evaluación y poco es lo reconocible como práctica de la evaluación en el sentido estricto.

En un principio la evaluación se entendía como una medición valorada, hasta el punto de utilizarse de forma perfectamente intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa. El comienzo formal de la utilización de la medida en el campo de las ciencias humanas puede situarse en los trabajos de R. Fechner, quien en la segunda mitad del siglo XIX, introdujo la medición psicofísica. Primero en los laboratorios de psicología experimental y, después, asociada al estudio de las diferencias individuales de donde surge la psicometría (Mateo, 2000:24).

Aquí es donde surge el test mental, cuya función sería clasificar a los individuos a partir de una inteligencia promedio, para tipificar las condiciones adecuadas para examinar a los sujetos y poder compararlos entre sí. El mismo autor menciona que, “a principios del siglo XX el principal reto en el campo de la investigación pedagógica era crear test propiamente escolares y elaborar escalas de comprobación de conocimientos, ya que las pruebas de laboratorio y los test psicofísicos de hasta entonces resultaron insuficientes para el estudio de los problemas escolares, además, los test mentales no cubrían las áreas propias del rendimiento escolar.

Hasta Tyler, la evaluación se había centrado únicamente en formular juicios a cerca de los estudiantes tomados individualmente y a partir de prueba de norma de grupo, el resultado de esto es la medición valorada. La medición se utilizó para comparar la inteligencia de los niños mediante la aplicación de test, idea desarrollada en los Estados Unidos. La práctica de esta concepción, no tenía relación estrecha con los programas escolares y con el desarrollo del currículo, sin embargo prevaleció hasta la primera mitad el siglo XX. Esta etapa es conocida como primera generación de la medida.

Los trabajos de Tyler retoman la necesidad de que el currículo debía organizarse en torno a unos objetivos, que guiaban la planificación de las actividades de los profesores para la enseñanza, selección de materiales para desarrollar los contenidos y preparar los exámenes; de esta manera la función de la evaluación es la de servir como medio para mejorar el currículo y la instrucción educativa.

Esta concepción, permitió valorar la eficacia y los conocimientos de los alumnos, así como los cambios de conducta mediante la observación y la comprobación. Tomar a los objetivos como los guadores del proceso de enseñanza, que debía dar cuenta del logro de los mismos, idea que se insertó al campo educativo y que en la práctica escolar aún sigue prevaleciendo hasta nuestros días.

Posteriormente, Scriven (1967) fue el primero en sugerir la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa, para referirse a las dos principales funciones de la evaluación. La primera es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo, para mejorarlo y la segunda comprueba la eficacia del programa una vez aplicado. Estas dos formas de evaluación, fueron introducidas al campo educativo, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, en concepciones más diferenciadas.

Algunos autores como Stufflebeam y Cronbach; han expresado una clara preferencia por la función formativa de la evaluación, la opinión más extendida parece la de que no hay roles acertados o equivocados de la evaluación, por lo menos en lo que se refiere a la función formativa y sumativa. Una evaluación individual puede deliberadamente cubrir más de una función y diversas funciones pueden ser cubiertas de más de un modo y por más de un método.

Más tarde Stufflebeam (1971) refiriéndose a esas mismas funciones, sugirió la distinción entre evaluación proactiva, que sirve a la toma de decisiones y evaluación retroactiva, que sirve para delimitar responsabilidades. Así pues, en su función formativa, la evaluación puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa, o producto, etc.) que se está llevando a cabo. En su función sumativa, la evaluación puede utilizarse para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar.

En consecuencia, la evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión. Según este planteamiento cuando la información no repercute en la toma de decisiones pierde su esencia. Desde la perspectiva de este autor la principal función de la evaluación debe ser el perfeccionamiento de la enseñanza.

Para Stake, la función propia de la evaluación es proporcionar información sobre el valor de la enseñanza, con lo que concluye en la misma información, la elaboración de un enjuiciamiento sobre el valor de lo que se estudia. Si consideramos que la evaluación se compone de las funciones de información y enjuiciamiento y que, globalmente constituyen una realidad distinta, aunque estrechamente relacionada con la toma de decisiones, es posible percibir, en su relación con esta última que la evaluación como entidad global desempeña a su vez tres tipos de funciones: diagnóstica, formativa y sumativa.

Para Gvirtz (2000), la función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como al tratamiento de dificultades particulares. Desde esta óptica, podríamos decir que la evaluación diagnóstica nos proporciona información sobre lo que el alumno sabe, para adaptar la enseñanza con base a ese saber.

En cambio, Hernández (1996:51) considera que la evaluación formativa es la que se supone que debería estar en la base de todo proceso evaluador. Su finalidad no es la de controlar y puntuar a los estudiantes, sino la de ayudarles pedagógicamente a progresar en el camino del conocimiento, a partir de la instrucción que se les imparte y las formas de trabajo que se lleven a cabo en las clases. Este tipo de evaluación, tiene como característica particular que no se da en su solo momento, sino durante todo el proceso, es decir, no es retrospectiva sino prospectiva. Se preocupa por el futuro, no por el pasado.

Y al hablar de evaluación sumativa Díaz Barriga Arceo (1998:207), nos dice que ésta puede ser considerada como la evaluación por antonomasia. Este tipo de evaluación es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo. Su función principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado. Especialmente, debe proveer información que permita derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

La evaluación sumativa, proporciona información acerca de cuan eficientes fueron las acciones emprendidas en la tarea de enseñar; por lo general en este tipo de evaluación se utiliza como instrumento de recogida de datos los test o el examen.

Las críticas más sentidas que se le hace a las concepciones sobre evaluación pertenecientes al paradigma racional-cuantitativo o racional-positivista, son sin duda: que solo se consideran los propósitos del grupo en el poder; los métodos utilizados son fragmentarios, atomistas, reduccionistas y dogmáticos; los comportamientos observables son reducidos a indicadores que no reflejan su complejidad y riqueza; y planten una visión teórica de la realidad.

Su principal función es la de aportar información objetiva, muchas veces totalmente descontextualizada de la realidad misma; y mediante ésta, se tomen decisiones pertinentes para la mejora del objeto evaluado.

En la década de los setenta en los Estados Unidos, se comienza con la profesionalización de la evaluación, una profesión diferenciada de las demás. “En esta década, la aparición de un gran número de modelos catalizó la reflexión en torno a los planteamientos teóricos y prácticos subyacentes y consolidó la evaluación como un ámbito específico de investigación: la investigación evaluativa” (Mateo, 2000:31). En general esta época fue de constantes cambios, mismos que resultaron de suma importancia.

La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hasta llegar a la evaluación centrada a la toma de decisiones. Con ello se recrudecieron las críticas al modelo científico-lógico-positivista en la medida en que se producía un acercamiento a las ciencias sociales. En este periodo la función de la evaluación desde el ámbito pedagógico no sufre cambios importantes, pero si desde el punto de vista administrativo, se pasa de una evaluación centrada en los objetivos, a una centrada a la toma de decisiones.

En la década de los noventa, se origina un cambio importante en el desarrollo educativo; surge un nuevo paradigma el cual se creía resolvería la pluralidad existente hasta entonces; el constructivista-respondente. Este paradigma resultó de la fusión entre el enfoque respondente de R.E. Stake y el paradigma constructivista.

En este enfoque, se lleva a plantear una evaluación de carácter cualitativa, centra la atención en todo el proceso del aprendizaje, sobresaliendo los modelos de la evaluación iluminativa, de carácter holístico, que lleven a una mejor comprensión crítica y revolución de prácticas pedagógica. La observación y el involucramiento en todas las actividades de los estudiantes constituyen los instrumentos eficaces para poder desarrollar el proceso de evaluación del aprendizaje desde esta perspectiva teórica.

La evaluación es considerada como proceso, debe retomar los estadios evolutivos de los esquemas individuales de cada alumno y sirva de indicador para propiciar el conocimiento. Mateo (2000:53), las características de la evaluación alternativa son las siguientes:

1. Las muestras se caracterizan por experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
2. El juicio es otra característica de evaluación basada en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.

3. La focalización de la evaluación se centra de manera individualizada sobre el alumno a la luz de su propio aprendizaje.
4. Otra característica es que habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
5. La evaluación tiende a ser idiosincrática.
6. Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
7. Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

En síntesis, esta concepción es absolutamente pluralista, debido a que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etc. La transformación más relevante que se produjo es el reconocimiento explícito del carácter multidisciplinar de la evaluación. Asimismo, se produjo un desplazamiento claro desde una concepción instrumental de la evaluación hasta una visión iluminativa en la que se reconoce su carácter cultural y político.

Hasta aquí se ha descubierto que las concepciones sobre evaluación son diversas, como también diversas son sus funciones. A entendimiento propio, la función básica debería ser la de ayudar a alcanzar una mayor comprensión de la naturaleza del objeto de la evaluación, buscando con ello su mejora.

Históricamente, la evaluación no ha desempeñado únicamente esta función, ha satisfecho funciones formativas como las de programación, mejora, funciones sumativas como las de selección, acreditación o rendición de cuentas; pero también las funciones sociales. En una sociedad en la que el nivel de escolaridad alcanzado, el gran rendimiento que se obtiene en los estudios cursados tiene que ver con los mecanismos y oportunidades de entrada a gran parte del mercado laboral, la certificación de valía que las instituciones escolares expiden a sus alumnos cumple un papel social fundamental.

La acreditación del saber – y de las formas de ser o de comportarse- expresan la posesión de un capital cultural y de valores que se cotizan en la sociedad (Sacristán, 2000:384).

La función social de la evaluación cumple con un papel ideológico muchas veces oculta. Todo se desarrolla como si se hubiese construido en un espacio ideológico estructurado en dos vertientes: negativo, que se organiza alrededor de la represión, selección, sanción de control y positivo que se da alrededor de la idea de progreso, cambio, adaptación y racionalización.

Este espacio ideológico al que se refiere, rebasa el contexto escolar y aunque históricamente el papel de la evaluación no necesariamente responde a cuestiones de orden académico, en la actualidad esta tendencia se ve más marcada. De esta manera, la función de la evaluación queda a expensas de un grupo de poder, quien determina con base en los resultados, lo que es calificable y lo que no lo es. Rosales (2002:13), argumenta que no pocas veces la evaluación ha sido utilizada, como instrumento de represión, de amenaza en los sistemas predominantemente autoritarios de enseñanza.

Se esgrime el examen como una amenaza, a modo de pobre recurso motivacional para hacer que el alumno estudie, cuando no tenemos a mano mejores recursos estimuladores de su actividad. A veces no sólo se utiliza por los profesores con este fin, sino también por la familia y por la sociedad. El mismo Rosales También menciona que:

1. En gran cantidad de ocasiones la evaluación constituye un instrumento al servicio de la selectividad para determinar las posibilidades de titulación o no titulación, de promoción o no promoción, de acceso a un determinado puesto de trabajo o no. Se utiliza así mismo con frecuencia para determinar la posición relativa del alumno ante el grupo.
2. La evaluación en la actualidad lleva consigo la manipulación de hechos y argumentos con el fin de valorar o determinar la conveniencia de algo. Un conjunto de principios o valores sirven de fundamento para juzgar. Por

desgracia esos valores son heredados de la técnica y tienen como fin último la calidad.

3. Los valores a los que nos referimos están colonizando los valores sagrados y poco a poco forman parte de nuestra cosmovisión, un modo de interpretar al mundo y de vivir. Valores como eficiencia, eficacia y utilidad, se presentan como la única y legítima forma de racionalidad; es un modo de pensar, de razonar; todo en beneficio de la eficiencia máxima y del costo-beneficio.

Las nuevas necesidades de la sociedad de mercado, según Torres (2005: 189) presionan a los sistemas educativos para formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, capaz de acomodarse a los cambios. Se busca conformar unas personas que sepan trabajar en equipo, pero para competir en equipo: algo imprescindible para una organización de la producción sobre la base de círculos de calidad. Aunque también se pretende dotar al alumno con destrezas útiles para el mundo laboral; para que esa persona pueda venderse de modo más eficaz en un ambiente social y laboral donde todo tiene precio.

De esta forma como afirma Popkewitz (2003:160), la escolarización es, pues, un conjunto de estrategias para dirigir cómo razonan los estudiantes a cerca del mundo en general y de sí mismo en ese mundo. Los métodos para efectuar el conocimiento escolar, establecen los parámetros de cómo la gente ha de inquirir, organizar y comprender su mundo y su sí mismo.

El currículo es un conjunto de métodos y estrategias que incluyen principios para la acción. Desde esta perspectiva el currículo pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. Bernstein (1980:212) menciona que el currículo define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se considera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento.

Por tal razón, las grandes reformas educativas de los últimos años se centran en los contenidos; aunque se declara que tiene por objeto desarrollar procesos de comprensión, en el fondo el establecimiento del sistema de medición de calidad de la educación tiende a centrar el problema de la educación en resultados y no en sus procesos.

Desde esta lógica, es común utilizar mecanismos reduccionistas que se han implantado a través de un sistema de exámenes de medición de calidad (exámenes nacionales e internacionales de conocimientos). La preocupación por la calidad, entendida como logro de unos objetivos básicos, lleva a incrementar los controles sobre la práctica educativa, que en determinados sistemas educativos son complementarios: la precisión de objetivos y contenidos en las directivas que regulan el currículo y a través de evaluaciones externas.

En los sistemas educativos que poseen esas evaluaciones externas se levantan movimientos y posiciones críticas hacia un procedimiento que hace a los docentes más dependientes de la ordenación externa, restándoles autonomía profesional. Por otro lado tienen importantes consecuencias educativas negativas.

Cualquier evaluación que se haga desde afuera, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir (Sacristán, 2000:361).

El instrumento elegido para realizar las evaluaciones externas es el examen, como tal representa el reduccionismo técnico, evalúa conocimientos fáciles de medir, pero olvida otros igual o más importantes desde el punto de vista ontológico.

Con la incursión del modelo constructivista en la evaluación, se da por hecho que ésta ahora sí cumple con la función formativa y que se ha superado el reduccionismo que ejercía con otros paradigmas existentes. Desafortunadamente, lo anterior ha quedado únicamente como un ideal teórico, en la práctica tanto en las evaluaciones de los profesores como en las evaluaciones externas, se sigue ejerciendo la evaluación con fines de control, acreditación, clasificación, medición y promoción; un claro ejemplo de estas son las pruebas PISA y ENLACE (Sustituido por PLANEA, Reforma Educativa 2013).

Y aunque en el discurso buscan mejorar las condiciones para alcanzar la tan ansiada calidad, en el trasfondo se realizan por recomendaciones de grupos de poder que buscan conocer la calidad de mano de obra para poder hacer sus inversiones con el menor riesgo posible.

### ***3.4. Concepción y función de la evaluación en el nivel preescolar.***

En el marco descriptivo de las conceptualizaciones y funciones de la evaluación, y conscientes más de su carácter cuantitativo determinista, que de su carácter cualitativo crítico social; es necesario entrar al mundo de las orientaciones evaluativas oficiales desde el régimen de la postura de la política educativa mexicana; en primer lugar, para tratar de entender en que línea se enrumba, y en segundo lugar, que tan cualitativos se es con el sistema sugerido, si es que se conoce, domina y usa correctamente a la evaluación desde su plano teórico y práctico o si se cae en el juego de evaluar por evaluar.

Considerando la apertura descrita, en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004:131), la evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer respecto a su situación al comenzar y culminar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades. En esta definición, al igual se consideran objetivos, metas y propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel.

Con los datos registrados, la educadora tendrá una base de información que le permitirá organizar e interpretar en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar lo que sus niños hacen y dejan de hacer en relación al proceso mismo que sobre evaluación se le indica tomar y considerar para el fin educativo.

Considerando la definición oficial, la evaluación tiene tres fines principales estrechamente relacionados: El primero, constatar en los alumnos y alumnas, sus aprendizajes, logros y dificultades, durante las actividades diarias, para alcanzar las competencias señaladas en los campos formativos del programa; el segundo, identificar qué factores influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incluyendo la práctica docente, como base para mejorar la pertinencia del trabajo o modificarlo; la última, mejorar –con base en los datos anteriores– la acción

educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar.

De este modo, la evaluación del aprendizaje constituye la base para que la educadora, sistemáticamente, tome decisiones y realice los cambios necesarios en la acción docente o en las condiciones del proceso escolar. Por tanto, la evaluación en este nivel tiene una función formativa, ello implica establecer prácticas que permitan observar los procesos y la evolución del dominio de las competencias y no como resultado final, como sucede en otros niveles educativos, donde la acreditación forma parte fundamental de la evaluación para ascender de grado o continuar en el mismo.

En teoría, la evaluación marca una función formativa según lo refiere el programa, así está plasmado el discurso y en consecuencia, tenemos que irnos a la realidad para comparar que es lo que verdaderamente hacen administrativos y docentes en relación a su enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de sus alumnos al momento de evaluar.

### ***3.5. ¿Qué se debe evaluar en preescolar?***

Si la evaluación es un proceso que debe considerar todos los aspectos administrativos, académicos y el actuar de sus principales actores como los son docentes y niños, entonces ¿qué debe evaluar la educación preescolar y a quién debe evaluar primero? Se cree que en primer lugar los docentes se deben para detectar sus oportunidades y fortalezas, pero más también sus debilidades y amenazas latentes como actores principales del desarrollo del hecho y acto educativo.

No obstante como es común en el país, los hacedores de la educación en el aula parten de lo que se encuentra en los documentos oficiales y de lo que dictan éstos, o en el mayor de los casos, de lo que se hace o de lo que se dice y se escucha en pasillos. Por lo anterior, se establece una jerarquía de evaluación siguiente:

## 1. El aprendizaje de los alumnos

Constatar periódicamente los avances de cada niño o niña, en relación con los propósitos fundamentales, es el objetivo principal pero no el único, al evaluar se deben tomar en cuenta los avances en el proceso educativo. Y debido a que los resultados de evaluar al aprendizaje no informan sobre lo extraescolar, deben ser tomados en cuenta otros factores.

## 2. Proceso educativo en el grupo y la organización del aula.

Debido a la influencia que existe dentro del aula entre niños y niñas y las relaciones que establecen entre ellos durante la jornada diaria, así como su participación en el trabajo colectivo, sus oportunidades de participar en las actividades diarias, es necesario intervenir, para rescatar entre otras cosas, la interacción con los niños, pues la buena relación educadora-alumnos constituyen un clima de trabajo que debe ser revisado así como otros factores que influyen como son el uso del tiempo, del espacio, y los materiales de trabajo.

## 3. La práctica docente.

La intervención educativa desempeña un importante papel dentro de los aprendizajes de los alumnos. Las educadoras deben tomar muchas decisiones con base en su formación académica, concepciones, tradiciones y de todo lo que considere importante para el aprendizaje de los niños y niñas; en el hacer diario sin duda impregna su sello personal, estilo, trato y comunicación en cada una de las actividades que realiza en el aula.

Según estos rasgos, cada práctica docente puede ser eficaz, motivadora y estimulante para lograr los aprendizajes en los niños o puede resultar por lo contrario, ineficaz, rutinaria y poco motivadora. Está demostrado que las acciones evaluadoras solo tendrán sentido si los resultados obtenidos sirven para generar la

reflexión y modificar los aspectos en donde se generan los obstáculos, que es necesario diseñar nuevas estrategias para el trabajo cotidiano. Por tanto, se debe reflexionar constantemente sobre el proceso y los resultados que se obtienen. La autocrítica y el aprovechamiento de los recursos pueden ser buenos aliados, y si se comprende así, mejorará sin duda, toda práctica docente.

La organización y el funcionamiento de la escuela, incluyendo a los padres de familia.

La educación y formación de los niños no es sólo responsabilidad de la educadora, involucra a los padres de familia, a la escuela en su conjunto, por tanto, los logros o dificultades del aprendizaje de los alumnos están influenciados por la organización escolar, las relaciones entre el personal docente, la función directiva, el uso del tiempo escolar y la relación que se establece con las familias de los alumnos.

Según la concepción del programa, se debe evaluar todo lo que está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los alumnos; en el ideal de evaluación, el hecho anterior, es de una relevancia trascendental porque la evaluación no se centra en el aprendizaje del alumno, trasciende a otros ámbitos: la práctica docente; el proceso educativo en el grupo y la organización del aula; la organización y el funcionamiento de la escuela, incluyendo a los padres de familia.

Dentro del resultado del proceso evaluativo basado en la interpretación y análisis de la información disponible, claro que todo sujeto impregna una perspectiva personal al momento de evaluar, por ello es importante que la evaluación del aprendizaje tome en cuenta a todos los involucrados en el proceso de evaluación enriqueciéndolo con su opinión desde el lugar que ocupen dentro del proceso.

Esta propuesta de evaluación busca la mejora de cada uno de los componentes que de una u otra manera intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de hacer más eficiente la labor educativa y con base en ella,

proporcionar algunos elementos teóricos y metodológicos que permitan acceder a la tan anhelada calidad educativa.

#### 1. ¿Cuándo se debe evaluar?

El programa de educación preescolar, está centrado en el interés sobre las capacidades, las manifestaciones y variaciones entre cada niño o niña de la misma edad, por tanto, la evaluación del aprendizaje es continua, ya que durante cualquier actividad, como educadoras podemos percatarnos de las necesidades de apoyo, por lo que se debe tener una actitud de alerta constante hacia todo lo que sucede con los niños y niñas.

La evaluación en el nivel preescolar es totalmente cualitativa, esto implica que a través de la observación se vaya obteniendo información relevante que indique los avances y/o retrocesos que poseen los alumnos en el transcurso del ciclo escolar; según lo mencionado por el programa la evaluación del aprendizaje es continua, esto implica que de manera permanente debemos registrar datos relevantes en los avances de cada niño, por lo que es necesario hacer registros diarios.

Para cumplir con esta parte que el programa propone, es necesario un tiempo considerable; mismo que la mayoría de los docente no lo tienen; de esta manera las anotaciones que se realizan en el cuaderno de observaciones sirven como respaldo del trabajo que se hace a diario y cuando se inspecciona la parte oficial, hay que decirlo, no todas las actividades y acciones que hacen y realizan los educandos son registrados en el momento preciso, sino muchas horas o en ocasiones mucho días después, convirtiéndolo en el resultado de la inventiva de cada docente, muy alejada de la realidad en la que interactúa con sus niños, imponiéndose nuevamente la actividad administrativa a la pedagógica.

## ¿Cómo se debe recopilar la información?

Los principales medios para recopilar la información son la observación del trabajo de los niños, el diálogo con ellos y sus padres y la entrevista. El programa de educación preescolar, propone utilizar el expediente personal del niño y el diario de trabajo a fin de facilitar la tarea evaluadora y organizar la información.

En el expediente personal del niño, las educadoras deben reportar información sobre cada niño o niña, evidencias de hechos importantes. El expediente contendrá: una ficha de inscripción y fotocopia del acta de nacimiento; entrevistas con la madre, padre o tutor; notas sobre los logros y dificultades del proceso de aprendizaje del alumno; entrevistas con los niños, recopilación de sus trabajos y evaluación psicopedagógica, en caso de tener alumnos con necesidades educativas especiales.

El diario de trabajo es el instrumento donde se registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo.

Como se puede apreciar, el planteamiento del programa de educación preescolar en lo referente a evaluación es muy completo; desafortunadamente la evaluación en la práctica real representa una dificultad para cada docente de este nivel. ¿Por qué? Porque el programa plantea un carácter formativo de la evaluación, eso implica, que todo el personal involucrado en el servicio sea consciente e independientemente de las condiciones de cada niño, la escuela debe garantizarles oportunidades para progresar en sus aprendizajes.

Por tanto, la evaluación en este nivel debe ser exclusivamente formativa. Así, la evaluación del aprendizaje constituye la base para que de manera sistemática, se tomen las decisiones y se realicen los cambios necesarios en la acción docente o en las condiciones del proceso escolar.

La función formativa implica que establezcamos prácticas que nos permitan observar los procesos y la evolución del dominio de las competencias y no solamente verlas como un resultado final, situación muy difícil por desconocimiento o carga excesiva administrativa.

Por otro lado el desarrollo de competencias en los niños pequeños es un proceso complejo que no puede reducirse a la aplicación de instrumentos de medición, como en otros niveles educativos.

Sin embargo, frente al reto que implica la evaluación del desarrollo de competencias, se están presentando problemas que expresan una interpretación errónea del significado de evaluación de competencias; por ejemplo, hay prácticas de evaluación en las que al evaluar las competencias, se transcribe y sólo se checan mediante marcas si los niños lograron o no la competencia evaluada; es decir, se usa la información para convertirla en una lista de cotejo que no informa los avances en el desarrollo de las competencias de los alumnos.

La evaluación educativa tiene una connotación tan amplia, hasta ahora entendido, que en ocasiones –más bien en su mayoría- se ha confundido con la medición, pero entre ambos conceptos existe una diferencia significativa. Medir es asignar un número a los fenómenos a través de la comparación de estos con una unidad preestablecida. Por ejemplo, en algunos momentos, para conocer las etapas por las que está atravesando un grupo, se requieren instrumentos de medida sistematizada para la recolección de información, como las pruebas, inventarios, exámenes, escalas, etc.

Este tipo de evaluación es reduccionista, atomista y fragmentaria; este es un concepto limitado de evaluación ya que concibe a ésta como una estructura solamente psicométrica divorciada casi totalmente del aspecto didáctico, sin considerar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto al sentir y frustración de las educadoras con o des-conocimiento de la evaluación, Tonucci (2006:32) nos dice que el riesgo más grande de la evaluación es el de restringir su 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 tendrán que ser subestimadas por los niños y por sus propias familias e irán disminuyendo hasta desaparecer. Una interpretación como ésta, reduce el sentido y el significado de la evaluación como proceso a la mera acción de llenar un formato que no indica el avance real de cada niño. Ante esta situación, la evaluación pierde su carácter formativo y se convierte en una serie de datos que sirven únicamente para cumplir con las exigencias de la parte oficial.

En la óptica de Tonucci, Scriven (1976:65) asevera que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico. Deben tomarse en consideración no sólo lo que se haya previsto de manera intencional a través de los correspondientes objetivos, sino que la evaluación debe extenderse también a la estimación e resultados secundarios y no previstos, pues de hecho podrían ser más relevantes que los primeros. Bajo esta óptica, no hay que utilizar un solo instrumento (como el caso de las listas de cotejo) para obtener la información, pues sólo reduce la complejidad de la realidad que se desea evaluar.

Otro problema preocupante, es que atrás de la idea de evaluar las competencias, existe una idea de normalidad, es decir, de homogeneidad. A partir de ella se piensa que un niño de tres, cuatro o cinco años debe saber ciertas cosas de acuerdo específicamente a la edad que tiene. Obviamente, esta generalidad niega la diversidad de niños y niñas, y por supuesto a los diversos tiempos de maduración que son distintos en cada uno aunque tengan la misma edad. Bajo esta perspectiva

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 valorado negativamente.

En la implementación de la reforma curricular en la educación preescolar (2006:12), se hace mención al carácter formativo de la evaluación y a su implicación, pues asegura, que todo el personal involucrado en el servicio sea consciente que independientemente de las condiciones de cada niño y niña, la escuela debe garantizarle oportunidades para progresar en su aprendizaje. Por lo tanto, es necesario evitar que la evaluación se concentre en la elaboración de juicios apresurados o en etiquetas de aplicación masiva respecto a los avances de los alumnos; su función es, sobre todo, mejorar la práctica educativa.

Al desconocer los docentes otras formas de evaluar, como por ejemplo la evaluación holística, es común que opte por la elaboración de formatos (listas de cotejo) en lo que únicamente se indica si el alumno alcanzó a desarrollar la competencia o no, con ello se limita el carácter holístico que persigue la evaluación en este nivel educativo. Las competencias no se adquieren de manera definitiva; se amplían y se enriquecen en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Bajo estas circunstancias, la evaluación que realizan los docentes se descontextualiza, propiciando con ello, la ineficacia del proceso, al convertirse en una serie de incongruencias que no cumplen con la función formativa ni con el carácter cualitativo de la misma. La evaluación del aprendizaje de los niños en el nivel preescolar, se reduce al simple llenado de formatos que tienen como finalidad el cumplimiento administrativo y no el aspecto formativo del que tanto se habla en el programa.

Uno de los temas que reviste una gran importancia en el ámbito educativo es la evaluación, entendida como el proceso a través del cual tenemos una referencias de las competencias logradas por los alumnos, sus procesos, avances, debilidades y fortalezas, etc. Todo proceso evaluativo sirve para conocer el nivel de logro de los alumnos con referencia a los propósitos educativos de los programas, asimismo la evaluación es una herramienta que al docente le permite valorar los procesos de la escuela, docentes, padres, etc. Integrándola con un enfoque más global que les permita tener una mejor calidad educativa.

### ***3.6. Los procesos de evaluación en preescolar 2011.***

En los años previos a la implementación de la reforma curricular para la educación preescolar se realizó un proceso de evaluación interna que aportó elementos para tener un diagnóstico sobre las prácticas pedagógicas predominantes en este nivel educativo. Entre las implicaciones más importantes, derivadas de ese diagnóstico, surgió la necesidad de desarrollar prácticas profesionales que partiendo del reconocimiento de las capacidades con las que ingresan los niños al nivel, impulsarán en el trayecto de la educación preescolar, el desarrollo de capacidades de pensamiento para el aprendizaje permanente en los niños, mayor autonomía y socialización, y mejor convivencia con sus pares y con otros adultos.

Con respecto a la evaluación, se identificó que, durante muchos años, las educadoras utilizaron instrumentos como listas de cotejo, test, escalas o exámenes impresos, bajo el supuesto de que con ellos era posible medir el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños. El uso de estos instrumentos, en la educación preescolar, correspondía a concepciones desde las cuales se consideraba que la evaluación debía basarse en el contraste de resultados con indicadores preestablecidos, observables y cuantificables.

Con base en los aportes de la investigación, la Reforma Educativa del 2004 desarrolló otro enfoque, partiendo de la importancia del aprendizaje que deben tener

los niños en preescolar y de cómo adquieren dichos aprendizajes y de cómo evaluar lo que aprenden; durante la reforma se ha colocado en el centro del trabajo pedagógico el desarrollo de competencias en los niños, intención que se expresa en los propósitos y en las competencias de cada campo formativo en los que se organiza el programa.

En consecuencia, la perspectiva de una evaluación que se centra en la comprobación de resultados, se transforma en una que se enfoca en el proceso de desarrollo y las características de aprendizaje de los niños pequeños; ello demanda a la educadora una gran sensibilidad y capacidad de observación, así como registrar y analizar aspectos clave sobre lo que hacen y dicen los niños durante el desarrollo de las actividades que la maestra propone, considerando la(s) competencia(s) que pretende favorecer. Documentar el proceso de desarrollo de los niños implica que, durante el ciclo escolar, la educadora obtenga información de manera permanente.

### **3.7. La evaluación.**

De acuerdo con el enfoque del programa de educación preescolar, la evaluación centrada en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, tiene como finalidades y funciones, las siguientes:

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a la metas o propósitos establecidos en el programa educativo; esta valoración –emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar.

En la educación preescolar la evaluación tiene tres finalidades principales, estrechamente relacionadas:

Constatar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas –sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos- como uno de los criterios para diseñar actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.

Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incluyendo la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.

Mejorar -con base en los datos anteriores- la acción educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar. (PEP. 2004 pp. 122).

Por ello, el carácter formativo de la evaluación en la educación preescolar la convierte en un medio para el mejoramiento del proceso educativo y no para determinar si un alumno acredita o no el nivel. En el Acuerdo 592 se establece que en la educación preescolar “la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberla cursado”.

El acuerdo 592 por el que establece la articulación de la educación básica y del cual emana el plan de estudios 2011. La educación básica, define, a través del principio pedagógico evaluar para aprender, la visión que, para la educación básica, debe tener la evaluación:

En el programa de educación preescolar 2011, los apartados bases para el trabajo docente y campos formativos, son el referente para la organización del trabajo docente y la evaluación; entre sus planteamientos es importante destacar los siguientes:

### **3.8. Bases para el trabajo docente.**

El logro de los propósitos de un programa educativo se concreta en la práctica, cuando existe un ambiente propicio y se desarrollan acciones congruentes con esos propósitos. La finalidad de este apartado es brindar un referente sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia (Programa 2011. Educación Preescolar. Pp. 19).

### **3.9. Campos formativos.**

Los campos formativos facilitan a la educadora tener intenciones educativas claras (qué competencias y aprendizajes pretende promover en sus alumnos) y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga.

En la presentación de cada campo formativo se identifican los siguientes componentes:

1. Información básica sobre características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en relación con cada campo, así como los logros que, en términos generales, han alcanzado al ingresar a la educación preescolar. En función de estos rasgos se explica el enfoque para el trabajo docente con cada campo formativo, destacando criterios didácticos a considerar, según el caso.
2. Competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
3. Aprendizajes esperados, que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser, le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan

progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos. (Programa 2011. Educación Preescolar, pp. 39-40).

4. Constatar que la función social del nivel preescolar se está cumpliendo, al ofrecer experiencias de aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias de los niños, es una responsabilidad de las educadoras y sus autoridades, quienes requieren de una forma de evaluación básica que les ayude a valorar el avance en el desarrollo y aprendizaje respecto a los propósitos y competencias establecidos en el programa y al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades.

A partir de las ideas expuestas, es posible apreciar que en la educación preescolar se ha impulsado la evaluación con sentido formativo, a partir de la publicación del programa de educación preescolar 2004. De acuerdo con los planteamientos hechos en el plan de estudios 2011 educación básica, se constata que existe continuidad en el enfoque sobre la evaluación; por ello, es importante aprovechar la experiencia desarrollada por las educadoras en el proceso de evaluación, en el manejo de estrategias e instrumentos que son los más adecuados para evaluar aprendizajes en niños menores de seis años.

### ***3.10. La evaluación a los niños menores de seis años.***

Los estudiosos de la evaluación con niños pequeños plantean la necesidad de tener presentes algunas consideraciones, ya sea al ponerlos en situación de evaluación en el aula o someterlos a una evaluación externa. Por ejemplo, destacan que las expresiones del desarrollo de los niños tienen un desenvolvimiento variable en el tiempo y distintas en sus manifestaciones concretas, en lo cual influyen tanto las particularidades biológicas y psicológicas de cada niño en lo individual, como la influencia del medio familiar y cultural en el que se desarrollan. Aunque puede hablarse de tendencias y pautas predominantes, su temporalidad es muy variable,

tanto en su aparición como en su desenvolvimiento. Se insiste en que, dentro de un rango muy amplio estas variaciones son absolutamente normales y no tienen significación como indicador del desarrollo general del niño, cuando se realiza un “corte” o una evaluación en un momento dado.

Audrey Curtis señala que en registros y evaluaciones existen varios problemas que pueden presentarse en los niños pequeños al realizar algún tipo de evaluación. Uno de ellos consiste en que la familiaridad que van alcanzando los niños que asisten a la educación preescolar, es gradual e irregular con las formas de las actividades y las relaciones en el aula.

En un aula de educación preescolar que funciona positivamente, los niños se están habituando a las personas con las que interactúan, tanto la educadora en la que van adquiriendo confianza, como con sus compañeros. Aun así, como lo muestra la experiencia de cualquier educadora, los niños tienden, por razones totalmente normales a tener comportamientos irregulares, e incluso, aparentes regresiones.

Muchas experiencias de investigación sobre evaluación, han aceptado que sus resultados no son confiables, debido a que introdujeron en el ritmo y las formas de la actividad cotidiana un estímulo “de ruptura” frente al cual los niños no responden con espontaneidad y seguridad.

Otro problema que se puede enfrentar es que los pequeños muestran tener muchos más conocimientos y aptitudes de lo que su lenguaje les permite explicitar, por lo que es posible que no contesten, o verbalicen una respuesta que el adulto considere como equivocada porque el niño aún no ha desarrollado su vocabulario o no tiene las herramientas adecuadas de lenguaje para contestar correctamente (se le dificulta estructurar una idea que exprese lo que piensa), también puede suceder que no entienda la pregunta o lo que se le pide es completamente nuevo y no sabe cómo hacerlo. (Situación diferente a no ser capaz de hacerlo).

Otra dificultad se relaciona con la lógica de pensamiento de los niños, si lo que se le pregunta no encaja con esta lógica puede negarse a contestar algo que para él no tiene sentido. De la misma manera si la tarea que se le pide es aburrida perderá rápidamente el interés y se negará a hacerla.

Otras dificultades se refieren a las condiciones o el contexto, si el niño tiene hambre, está desvelado o tiene miedo, seguramente se negará a hacer lo que se le pide o no pondrá el mismo empeño que si está motivado; un ejemplo muy claro se da cuando se evalúan las capacidades de conversación de los niños, no resulta lo mismo si se le observa cuando hay una situación de comunicación real con sus compañeros, que cuando se crea una situación artificial con un adulto.

Parece claro que uno de los resultados del proceso de escolarización es el habituarse a ser sometido a situaciones de evaluación, que son claramente situaciones -por naturaleza- descontextualizadas. Ese es un aprendizaje que no han realizado los niños que asisten a la educación preescolar y que no es conveniente que sea parte de los aprendizajes fundamentales en esta etapa de su vida. En el caso de someter a los niños a una evaluación externa, una experiencia frecuente en la investigación y en la evaluación es que el adulto tiene claras expectativas respecto a cuáles son las respuestas correctas o adecuadas y supone además que la situación de evaluación es clara para los niños.

Sin embargo, los niños construyen su propia interpretación de la situación y en su caso elaboran respuestas distintas que tienen sentido desde su propia perspectiva, aunque con frecuencia difieran de la expectativa del adulto. Diversos investigadores, entre los cuales vale la pena mencionar a Urie Bronfenbrenner, John T. Bruer y Michael Siegal, han señalado que en una situación artificial de evaluación lo que el niño se pregunta es quién es ese adulto que lo está interrogando y por qué le hace preguntas tan fuera de lugar. De ahí que desde hace tiempo se prefiera y se le otorgue mucha más confianza a la indagación y a la evaluación “naturalista”, que

se realiza en situaciones en las que los niños actúan con naturalidad y sólo para propósitos muy definidos se recurra a la clásica investigación de laboratorio o clínica.

Otras consideraciones que es necesario destacar se refieren a la evaluación de lo que se enseña y cómo se enseña. Evaluar competencias es una tarea compleja, ya que éstas se manifiestan en acción; por ello, es esencial centrarse en los procesos y en las estrategias que las niñas y los niños utilizan para realizar lo que las actividades les demandan y no en los productos o en el conocimiento adquirido. Tratándose de las niñas y los niños pequeños, lo más pertinente es utilizar instrumentos que permitan documentar esos procesos y para lograrlo se requiere un trabajo continuo, sistemático, de observación y registro sobre su desempeño.

En el proceso de evaluación es relevante que la educadora comprenda el enfoque pedagógico de cada campo formativo y tenga claridad sobre cómo aprenden las niñas y los niños, pues de ello depende que al observarlos actuando, sepa en qué fijarse (por ejemplo, en el trabajo con pensamiento matemático, será importante que observe lo que hacen las niñas y los niños para resolver un problema que se les plantea, si se trata de un experimento, la atención deberá centrarse en las hipótesis o explicaciones que elaboran, entre otros rasgos).

De este modo, la evaluación del aprendizaje constituye la base para que la educadora, sistemáticamente, tome decisiones y realice los cambios necesarios en la acción docente o en las condiciones del proceso escolar -en primer lugar, las del aula- que estén a su alcance.

Por todo lo anterior y considerando las recomendaciones que hacen los estudiosos del tema, la evaluación de niños pequeños debe realizarse en el contexto de las situaciones a las que los niños se van habituando y ser realizada mediante registros reiterados a lo largo de un periodo prolongado por la persona con la o que están habituados a trabajar, ya que de esta manera no se alteran ni las relaciones, ni

las formas de trabajo, es decir, debe ocurrir con fluidez, con naturalidad, con confianza y sin distracción atencional.

### **3.11. *¿Cómo recopilar y organizar la información?***

Considerando la experiencia que en evaluación formativa se ha tenido en la educación preescolar, así como la continuidad entre el programa 2004 y 2011, se proponen las siguientes estrategias para recopilar y organizar la información.

La observación atenta de los alumnos y del trabajo que realizan, el diálogo con ellos y con los padres de familia y la entrevista, son los principales medios para obtener la información en que se basa la evaluación.

Para contar con información diversa sobre el aprendizaje de los alumnos, se propone la integración de un expediente personal, en el cual la educadora reporte y reúna información acerca de cada niño, evidencias de hechos importantes de su historia personal. Para responder a tal fin, el expediente contendrá los siguientes instrumentos: ficha de inscripción y fotocopia del acta de nacimiento; entrevistas con la madre, el padre o el tutor; notas acerca de los logros, los avances y las dificultades del proceso de aprendizaje de la alumna o el alumno; entrevista con ellos; recopilación de sus trabajos y en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica.

Como parte de la tarea educativa, es necesario que la educadora registre los logros y las dificultades de los alumnos en el desarrollo de las competencias, para lo cual será necesario contar con información “clave”, de situaciones específicas en las que esos logros o dificultades se manifiestan, así como el apoyo que los niños necesitan para avanzar. Los trabajos que elaboran los alumnos son evidencias valiosas de su aprendizaje. Incorporarlos a un expediente personal permite observarlos avances que su autor manifiesta en su desarrollo a lo largo del ciclo escolar; conviene incluir evidencias que refieran al trabajo en distintos campos

formativos. En cada trabajo deben anotarse datos de identificación (nombre, fecha de realización) y un comentario breve de las circunstancias en que se realizaron o de los progresos alcanzados por el alumno.

Otro instrumento para recopilar información es el diario de trabajo, que elabora la educadora; en él se registra una narración breve de la jornada y de hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Se trata de registrar aquellos datos que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella como la actividad planteada, organización y desarrollo de la misma, sucesos sorprendentes o preocupantes.

Reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje: si las formas de trabajo utilizadas hicieron que los niños se interesaran en las actividades, que se involucraran todos (y si no fue así, ¿a qué se debió?), ¿qué les gustó o no?, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿les fue difícil o sencillo realizarla?, ¿por qué? Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación: ¿cómo calificarla esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir?, ¿qué necesito modificar?

### **3.12. ¿Cuándo evaluar?**

Dado el enfoque formativo de la evaluación que se propone para la educación preescolar y para la educación básica en su conjunto, se ha mencionado la importancia de documentar el proceso de aprendizaje de los niños y del análisis de la práctica docente de manera permanente.

Por otro lado, como parte de las estrategias e instrumentos que se han trabajado en la educación preescolar a partir de la reforma, se ha considerado la necesidad de hacer “cortes” para valorar de manera periódica los avances de los niños, para la toma de decisiones pedagógicas que tengan como finalidad que los niños y las niñas

continúen avanzando en sus aprendizajes. Frente a este planteamiento, en la educación preescolar se realiza una evaluación inicial y evaluaciones periódicas:

La evaluación inicial es el punto de partida para organizar el trabajo. Su finalidad es que a través de actividades exploratorias la educadora obtenga información básica sobre cada niña y niño de su grupo: qué saben hacer en relación con algunas competencias señaladas en el programa; sus condiciones de salud física, rasgos que caracterizan su ambiente familiar (formas de trato, actividades que realizan en casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores, etc.).

Hay que tener presente que no se pueden conocer en un mes los saberes y la capacidad de acción de todos las niñas y los niños del grupo en relación con todas las competencias y todos los campos formativos. Por ello es necesario concretar la atención en aspectos relevantes que permitan a la educadora saber desde el inicio del ciclo, cómo son sus alumnos, quiénes requieren atención urgente, específica y de qué tipo y en qué condiciones generales iniciará el trabajo pedagógico con el grupo.

Como se ha mencionado, el programa de educación preescolar se enfoca en las competencias de las niñas y los niños, en los aprendizajes que con ellas se relacionan y que hay que propiciar y en la diversidad de logros que en cuanto a las competencias pueden existir entre los pequeños de una misma edad.

Los avances que logran los alumnos en cada una de estas competencias se manifiestan al actuar en situaciones reales de la vida escolar o extraescolar; por esta razón es necesario subrayar que la evaluación del aprendizaje es continua. Se aspira a que la educadora asuma una actitud de alerta constante hacia lo que pasa con los alumnos y su aprendizaje, lo que posibilitará la puesta en práctica de mejores estrategias y decisiones educativas.

La valoración que haga la educadora, debe basarse en la información que recopila, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar, tomando en cuenta los avances que los niños van teniendo en el

proceso educativo o cuando se les brinda cierto apoyo y mediante él consiguen nuevos logros.

Para fines del registro en la cartilla de evaluación se requerirá hacer varios cortes a lo largo del ciclo escolar que implican realizar un recuento acerca de los logros, los avances y las limitaciones en la formación de los pequeños, así como de las probables causas y situaciones que los generaron. Este balance posibilitará contar con información valiosa acerca de lo que saben, conocen y hacen los niños al concluir un año de preescolar o el nivel educativo.

La valoración más específica al cabo de ciertos periodos, en la cual se sintetice la información disponible acerca de los progresos y las dificultades de cada alumno, probablemente demande llevar a cabo actividades específicas con algunos de ellos para disponer de más información. Con el fin de indagar cómo actúan en situaciones concretas y cómo resuelven los problemas que se les presentan, habrá que asegurarse de que comprendan las instrucciones y de que se sientan en confianza para lograrlo; la valoración de los logros destacará, sobre todo, los avances en relación con su situación anterior y no en función de criterios generales u homogéneos que pueden resultar arbitrarios. Recomendaciones a considerar durante la evaluación de los niños:

El avance en las competencias de los niños y en los aprendizajes relacionados con ellas, requiere un trabajo sistemático a lo largo de los tres grados de preescolar; no se da en periodos cortos, sino que implica un largo proceso, por ello es necesario ofrecer distintas experiencias con diversos materiales, variantes y complejidades.

Aun realizando las mismas actividades, el avance de cada niño es particular; cada quien tiene características y logros que pueden diferir entre compañeros del mismo grupo.

El conocimiento de los alumnos y del programa son los fundamentos para planificar y evaluar el trabajo a lo largo del ciclo escolar. La función educativa del jardín de niños consiste en promover el desarrollo de sus competencias, tomando como punto de partida el desempeño de los niños en relación con las que se plantean en el programa.

Es importante que la evaluación sea constante y sistemática. Para ello, el/la educador/a:

Valora la realización de las actividades al observar la participación y el desempeño de los niños y al escucharlos con atención durante las actividades. Recoge, organiza e interpreta información en diversos momentos del trabajo diario. Registra información “clave” de avances y dificultades de los niños, recolecta evidencias y documenta los procesos individuales en los expedientes personales de los niños; registra notas en el diario, sobre el desarrollo de las actividades al final de la jornada.

Para obtener información acerca de los niños, también se sugiere que el docente realice entrevistas con padres de familia y los propios alumnos. Con lo anterior documenta lo que sucede en las actividades, así como hechos relativos al desempeño de los niños; esta información es la base para la valoración periódica de los avances de cada alumno y su registro en los momentos de corte.

La evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa, como medio para el mejoramiento del proceso educativo en todos sus aspectos: selección de competencias y aprendizajes a favorecer, decidir las situaciones de aprendizaje, así como los recursos y espacios más adecuados para seguir promoviendo las competencias de sus alumnos. Por ello, si en determinado momento del proceso de evaluación algún niño muestra un desempeño incipiente en el desarrollo de alguna competencia, esto no puede ser motivo para ser relegado al interior del grupo; por el

contario, será un indicador para diseñar alguna estrategia específica que apoye su desarrollo.

Hay que tener presente que el desarrollo de competencias en los niños pequeños es un proceso complejo que no puede reducirse a la aplicación de instrumentos de medición, por eso se sugiere que la valoración que se realice, se base en la información que aporten los expedientes de los niños: productos, notas registradas por la educadora o el educador durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Otro punto a considerar, es que en el diagnóstico inicial no se pretende la evaluación de todas las competencias que se señalan en el programa, sino que se trata de formarse una idea básica en relación con las capacidades que ya poseen los niños y decidir en qué competencias conviene poner énfasis para planificar el trabajo docente. Al respecto, cabe destacar que no es necesario realizar un diagnóstico de grupo además de un diagnóstico individual, ya que cada niño tiene características propias y expresan distintos ritmos de aprendizaje. No se trata de homogeneizar.

Finalmente, hay que recordar que hay una gran diferencia entre hacer cortes para informar de los resultados de la evaluación y llevar un proceso permanente de registro de los avances de los niños para sustentar las valoraciones que se presenten cuando se requiera. Por ello, la educadora requiere disponer de información sobre cada niña y niño del grupo que atiende: notas de observaciones que haya realizado durante las actividades, productos de trabajo que evidencian algo relevante en la formación de la niña o el niño, etc.

### ***3.12.1. La evaluación en preescolar.***

En la educación preescolar la importancia de la evaluación se caracteriza por la valoración de los niveles de logro de las competencias agrupadas en los distintos campos formativos que están contenidos en el programa, es decir, se hace una

comparación de lo que los niños saben o pueden hacer con referencia a los propósitos educativos del mismo.

Tiene un carácter formativo ya que se realiza de forma continua a través de todo el ciclo escolar, se utiliza prioritariamente la observación para la obtención de los datos ya que ésta es cualitativa. Su importancia radica en que a partir de la evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar la profesora reúne la información necesaria para guiar, diseñar, coordinar y dar seguimiento al proceso educativo necesario acorde a las necesidades de sus alumnos, tomando como indicadores de evaluación las competencias.

Según Díaz y Hernández (2002) al referirse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como una forma de evaluar los programas educativos existen dos tipos de funciones: la pedagógica y la social. En el nivel preescolar su función es eminentemente pedagógica, ya que se realiza para obtener la información necesaria para valorar el proceso educativo, la práctica pedagógica y los aprendizajes de los alumnos con la finalidad de tomar decisiones sobre las acciones que no han resultado eficaces y realizar las mejoras pertinentes.

Sin embargo, la organización e implementación de estrategias evaluativas puede mejorar. Haciendo de la evaluación un proceso que genere información más específica acerca de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y el nivel de logro de las competencias en los campos formativos que considera el nivel preescolar, con orientación hacia la toma de decisiones de manera adecuada y oportuna.

### **3.12.2. *La evaluación diagnóstica.***

La evaluación diagnóstica en el nivel preescolar se realiza al inicio de cada año escolar y se utiliza para que la docente identifique el nivel de competencias que muestran los alumnos al iniciar el programa, permitiendo que desarrolle una

planificación del proceso enseñanza aprendizaje y lo orienta respecto a las necesidades de cada uno de los alumnos.

Esta evaluación es el punto de partida para organizar el trabajo a lo largo del ciclo, en el cual se establece una planeación para las competencias que se han de trabajar y sirve para detectar las necesidades específicas de los alumnos y alumnas, entre otras acciones de la intervención educativa, por lo cual constituye la base de muchos juicios importantes que se emiten a lo largo del ciclo escolar.

El principal agente para la realización de la evaluación es la educadora, ya que a partir del conocimiento que tiene de los alumnos, diseña, organiza, coordina, orienta y da seguimiento a las acciones y actividades a realizar en el aula para el logro de las competencias, sabe las necesidades y las dificultades a las que se enfrentan sus alumnos y sus posibilidades.

El procedimiento para la evaluación diagnóstica se realiza durante el primer mes de trabajo con los niños para lo cual la profesora de preescolar diseña un plan mensual con actividades exploratorias que abarcan competencias de los diferentes campos formativos para poder determinar el nivel de dominio que tienen sus alumnos.

Posteriormente de lo observado en la jornada diaria la educadora hace registros sobre los aspectos más relevantes anotándolos en su libreta de observaciones para integrar el expediente personal del niño en donde se encuentra toda la información referente a su historia personal. Los documentos que lo integran son, el acta de nacimiento, cédula de inscripción, entrevistas con la madre, el padre o ambos en donde se registran todos los aspectos relacionados con sus antecedentes prenatales, antecedentes socioculturales de la familia, antecedentes de desarrollo y crecimiento, necesidades especiales (en caso de haberlas), etc.

Otro de los elementos con el que la educadora cuenta para realizar la evaluación son las opiniones de los niños, acerca de las dificultades presentadas en el desarrollo de las actividades, las sugerencias o gustos por ciertas actividades. Los padres de familia también aportan elementos valiosos sobre los avances que detectan en su hijos, sobre las acciones que emprende la escuela son opiniones importantes para revisar las formas del funcionamiento y organización de la escuela y el trabajo realizado en el aula.

### **3.12.3. Sugerencias para la evaluación diagnóstica.**

Al inicio del año escolar se debe conocer el grado de desarrollo de las competencias de sus alumnos y alumnas. Esta información es importante tenerla desde el inicio confrontándose durante el ciclo escolar.

Así el maestro podrá evaluar los progresos en general. Le sugerimos la siguiente estrategia de evaluación de su grupo. Obviamente, se espera que el desempeño de sus alumnos mejore cuando compare la misma evaluación que usted aplicará en momentos diferentes.

1. Realizar una evaluación diagnóstica al inicio del año escolar para establecer los conocimientos de los alumnos y las alumnas.
2. Realizar una evaluación a mitad del año para establecer los progresos e identificar los aspectos que deben ser fortalecidos.
3. Al final del año, hacer otra evaluación para establecer hasta qué punto los y las estudiantes lograron los propósitos del año escolar.

### **3.12.4. ¿Por qué es importante hacerlo?**

1. Le permite determinar el grado en que sus alumnos y alumnas van logrando las competencias.

2. Le apoya para tomar decisiones acerca de los aprendizajes que recibirán más atención en los días siguientes.
3. También podrá determinar cómo debe diseñar las situaciones didácticas para que sus alumnos y alumnas logren exitosamente los propósitos.
4. Retroalimenta a la maestra acerca de la eficacia del diseño de las situaciones didácticas y de su intervención educativa.

### **3.12.5. La evaluación formativa.**

La evaluación formativa es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones orientadas a ofrecer retroalimentación al alumno, es decir, para modificar y mejorar el aprendizaje durante el periodo de enseñanza. En preescolar, la función de la evaluación es eminentemente pedagógica ya que se realiza para obtener la información necesaria para valorar el proceso educativo, la práctica pedagógica y los aprendizajes de los alumnos con la finalidad de tomar decisiones sobre las acciones que no han resultado eficaces y realizar las mejoras pertinentes.

Esta evaluación nos indica el nivel de logro y las dificultades que presentan los niños y las niñas para desarrollar las competencias que se encuentran agrupadas en los campos formativos, los cuales son componentes básicos de los propósitos generales del programa de educación preescolar.

Estos campos formativos se refieren a los distintos aspectos del desarrollo humano como el personal y social, pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito, desarrollo físico y salud, exploración y conocimiento del mundo, y la expresión y apreciación artística. En preescolar esta agrupación permite la identificación clara de la intención educativa a lograr en cada uno de ellos. Por lo anterior, en este nivel se evalúan los aprendizajes de los niños y niñas traducidas en competencias cognitivas, procesales y actitudinales.

La evaluación en el nivel preescolar es formativa porque su carácter es cualitativo y se utiliza principalmente la técnica de la observación directa de los alumnos y del trabajo que realizan, por lo que la principal fuente de información la es el trabajo de la jornada escolar; la entrevista y diálogo con ellos.

El procedimiento que se realiza es a partir de una evaluación diagnóstica la cual se realiza durante el primer mes del trabajo con los niños, para lo cual la profesora de preescolar diseña un plan mensual con actividades exploratorias que abarcan competencias de los diferentes campos formativos, principalmente del desarrollo personal y social y de lenguaje y comunicación por ser éstos los campos transversales para todo el currículo; a partir de ellas se determina el nivel de dominio que tienen sus alumnos.

A partir de este diagnóstico el cual se retroalimenta con las entrevistas realizadas a los padres de familia se definen las competencias a trabajar durante el siguiente mes elaborando su plan mensual y así continua el proceso de evaluación formativa durante el ciclo escolar, para realizar la evaluación final aproximadamente en el mes de mayo.

En el expediente del niño y en el diario de la educadora se incluyen las anotaciones de las observaciones realizadas a lo largo del ciclo escolar referentes al proceso de desarrollo de las competencias trabajadas, dificultades, necesidades, posibilidades, etc. También se incluyen evidencias de parte del niño sobre su trabajo realizado seleccionando aquellas producciones que la maestra considera pertinentes y que reflejen un nivel mayor de dominio de la competencia.

Otro de los aspectos que componen la evaluación formativa es el diario de clase o diario de la educadora, en el cual se recaba la información referente a la jornada diaria que permitan identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos, incluyendo la intervención docente y las condiciones en las cuales se desarrolla el trabajo educativo que sirve de base a la maestra para valorar su

pertinencia y adecue o modifique sus estrategias, métodos, etc. Ya que de esta intervención docente depende en gran medida el aprendizaje de los alumnos. Con respecto al trabajo educativo. Con base en estos registros periódicos la maestra ha de reflexionar y tomar decisiones pertinentes sobre la acción educativa.

Algunas interrogantes que vienen planteadas en el Programa pueden centrar estas reflexiones sobre el trabajo del aula en la maestras: ¿a qué propósitos concedo mayor importancia en los hechos, es decir, qué tipo de actividades realizó con mayor frecuencia?, ¿qué estrategias o actividades han funcionado adecuadamente?, ¿qué acciones no han resultado eficaces?, ¿qué factores dificultan el logro de los propósitos fundamentales?, ¿cuáles niños o niñas requieren mayor tiempo de atención u otro tipo de actividades?, ¿qué acciones puedo emprender para mejorar?, ¿aprovecho los recursos con que cuentan el aula y el plantel?.

En otra dimensión de la evaluación en preescolar también se realiza una evaluación del proceso educativo del plantel; es decir, las acciones realizadas en las escuelas preescolares en la cual se toma como referencia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con la finalidad de dirigir las acciones del directivo y docentes para el mejor logro de esos resultados; esta invita a realizar una reflexión colegiada acerca de la práctica docente y de las acciones que resultan o no idóneas para el trabajo en el aula y la escuela, la cual permiten ver si es adecuada la organización y funcionamiento de la misma.

Otro miembro involucrado en el proceso de evaluación es el supervisor de zona, ya que es el responsable de vigilar que las condiciones de las escuelas propicien el mejor logro de las competencias y se coordine el trabajo educativo fomentando la actitud y colaboración profesional de los educadores.

### **3.12.6. La evaluación sumativa.**

La evaluación sumativa, también llamada de resultado o de impacto, se realiza al final de la aplicación de la intervención y se usa para emitir juicios sobre el programa y sobre justificación del mismo.

Tiene como propósito certificar la utilidad del programa. Contesta las interrogantes: ¿Qué resultado se produce, con quién, bajo qué condiciones, con qué formación, a qué costo? Por lo tanto, permite establecer y verificar el alcance de los objetivos y metas propuestas.

Se completa con la evaluación formativa, llevada a cabo durante la aplicación del programa para la mejora y perfeccionamiento del mismo. Por ende, un programa necesita tanto la evaluación formativa como de una evaluación de sus resultados finales. Tomando como referencia a Cabrera (1993), la evaluación de resultados tiene 3 enfoques:

### **3.12.7. Evaluación de los aprendizajes.**

El docente es el responsable directo de la misma y se valoran los aprendizajes que han alcanzado los alumnos con respecto a los objetivos del programa. En este sentido podemos decir que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos preescolares se realiza durante el ciclo escolar en donde la educadora a través de los instrumentos que utiliza tales como la observación y el registro, las tareas, los trabajos de los alumnos y el portafolio o expediente individual por medio de los cuales constata sus logros y dificultades en referencia a las competencias.

En este nivel no se generan instrumentos con escalas estimativas, listas de cotejo o algún otro instrumento preelaborado, ésta evaluación se da a través de la descripción de la situación de cada alumno en referencia a los campos formativos y competencias, sobre sus logros y dificultades, sobre lo que conocen y saben hacer,

por lo que a diferencia de otros niveles educativos en donde se asigna evaluaciones cuantitativas como las calificaciones las cuales determinan la acreditación de un grado o la certificación de un nivel educativo, la evaluación tiene una función esencialmente formativa como medio para el mejoramiento del proceso educativo.

En la educación básica, la evaluación sumativa determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los alumnos.

La evaluación final brinda elementos para la valoración del proyecto educativo, del programa desarrollado, de cara a su mejora para el período académico siguiente; considerando el fin del curso como un momento más en el proceso formativo de los alumnos, participando en cierta medida de la misma finalidad de la Evaluación Continua. Es importante destacar que se evalúa para conocer el grado de logro de los objetivos y no para emitir una calificación, aun cuando esto pueda ser un requisito o exigencia social de la que el docente no puede desligarse.

Entre los fines o propósitos de la Evaluación Sumativa, destacan los siguientes:

1. Hacer un juicio sobre los resultados de un curso, programa, etc.
2. Verificar si un alumno domina una habilidad o conocimiento
3. Proporcionar bases objetivas para asignar una calificación
4. Informar acerca del nivel real en que se encuentran los alumnos.
5. Señalar pautas para investigar acerca de la eficacia de una metodología.

### **3.12.8. Evaluación de impacto.**

Valora el conjunto de las acciones formativas y cómo influyen éstas en el mejor logro de los objetivos, mejoría de las relaciones y satisfacción interna. En este sentido, la evaluación sumativa se logra a través de algunos instrumentos dirigidos al

personal docente y directivo para valorar y contemplar aspectos tales como: el impacto que tienen las prácticas educativas de los docentes y la atención que han prestado a los procesos formativos de los alumnos durante el desarrollo de las actividades escolares así como la evolución en el dominio de las competencias, el tipo de relaciones que establecen los alumnos y los que establece cada uno de los integrantes del personal docente y directivo con sus padres de familia, cual es el tipo de intervención docente que realiza, etc., es decir abarcar aspectos importantes que influyen en el proceso educativo.

Esta evaluación puede incluir además la reflexión sobre la evaluación formativa que realice el directivo sobre cada uno de los docentes y sobre todas las acciones formativas que se desarrollen en el jardín de niños para tener un panorama sobre los efectos previstos y no previstos que pueden ser de interés para los responsables de aplicar el programa (Cabrera 1987 y Scriven 1967)

Sobre los elementos a considerar en la evaluación sumativa, con la idea de contemplar a la institución desde un punto de entidad global, incluye el desempeño docente, impacto de los proyectos, el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje de los niños en un bloque de contenidos o en el curso completo, etc.

### **3.13. Implicaciones emocionales y educativas en educación preescolar**

#### **3.13.1. ¿Qué son las implicaciones educativas?**

Según el diccionario de la real academia de la Lengua española, nos menciona que el significado de implicación es el hecho o acontecimiento que es consecuencia o efecto de otros, por tanto se hace referencia en las siguientes líneas para dar a conocer una perspectiva más exacta a dicha interrogante.

Las teorías actuales del aprendizaje sustentan que los seres humanos de cualquier edad construyen sus conocimientos a partir de sus propios saberes y que los enriquecen cuando interactúan con otros nuevos. Llevar a la práctica el principio

de que el conocimiento es una construcción que se genera al interactuar con los otros y con el entorno, representa un desafío profesional para el docente de educación preescolar; lo obliga a mantener una actitud constante de observación, indagación e interés, frente a lo que experimentan en el aula los niños, a fin de que se atiendan las diferencias de ritmo y dominios de aprendizaje que existen en el grupo.

Si resumimos la definición de DRAE, en conjunto con las posturas teóricas, podemos decir entonces que: una implicación conlleva elementos explícitos e implícitos, y ambas situaciones exigen compromiso, pero mayor es el compromiso con aquello que no se ve, que no se observa ni se mira, pero que se sabe que ahí está y determina un hacer, un decir; tal es el caso de la educación, los y las docentes estamos acostumbrados a trabajar con un plan y programa de estudio donde la mayoría medio conocemos el currículo formal/explicito, pero desconocemos en su totalidad el currículo formal/implícito.

Por tal razón, a continuación se presenta lo que consideramos las implicaciones educativas en educación preescolar, tránsito obligado para entender el papel de la evaluación en las situaciones emocionales y educativas de los niños y niñas de educación preescolar.

### ***3.13.2. Implicaciones explícitas en educación preescolar.***

#### **3.13.2.1. Significado y sentido de la educación preescolar.**

En las postrimerías del siglo XX hasta ya entrado el siglo XXI, hay un consenso cada vez mayor en el sentido de interpretar el desarrollo humano como el centro de todo proceso de desarrollo. Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino con el fin de contribuir al progreso de la sociedad en que vive, fundamentando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades.

La educación contribuye al desarrollo humano en todas sus dimensiones. La declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, Tailandia (1990) plantea la necesidad de construir una visión ampliada de la educación básica donde la satisfacción de las necesidades de aprendizaje puedan concebirse en términos de componentes tales como universalizar el acceso, y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar el ambiente y fortalecer la concertación de acciones.

Según Jacques Delors, en el documento “La educación encierra un tesoro”, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

### **3.13.2.2. Aprender a conocer.**

Este tipo de aprendizaje puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aprender para conocer supone aprender a aprender, para poder aprovechar la posibilidad que ofrece la educación a lo largo de la vida.

### **3.13.2.3. Aprender a hacer.**

Aprender a conocer y aprender a hacer es en gran medida, indisoluble. Tienen que ver con el desarrollo de competencias para que los seres humanos sean capaces de hacer frente a diversas situaciones y problemas, y a trabajar en equipo. Supone, para los niños y las niñas, la participación en la planeación, realización y elaboración de una tarea común; la creación de una dinámica que favorezca la cooperación, la tolerancia y el respeto y, además, la potenciación de aprendizajes verdaderamente significativos en situaciones que tienen valor especial para el que aprende a través de la acción, intercambio de información con los demás, toma de decisiones y puesta en práctica de lo aprendido.

Es a partir de la observación y experimentación con lo que hay y sucede a su alrededor, que los niños son capaces de obtener e incorporar un gran caudal de información, formular hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar. Y pueden hacerlo, gracias a las formas de acción e interacción que establecen con los objetos y elementos del entorno y con los otros, compañeros y adultos.

Para el establecimiento de estas formas de relación, la educación preescolar se constituye en un espacio y un tiempo generador de posibilidades de gozo, conocimiento y bienestar para los niños, sus familias, los docentes y las comunidades a las cuales pertenecen; es una oportunidad de construcción permanente de relaciones afectivas, recreativas y significativas para todos.

El reto fundamental del trabajo en este nivel implica un nuevo y renovado compromiso para afrontar el desafío de contribuir a la formación de los niños y las niñas como ciudadanos(as) reconocidos(as) y sujetos plenos de derechos.

#### **3.13.2.4. Aprender a vivir juntos.**

Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás, fomentando el descubrimiento gradual del otro, la percepción de las formas de interdependencia y participación, a través de proyectos comunes que ayudan prepararse para tratar y solucionar conflictos.

En este sentido la educación tiene una doble misión: de un lado, el descubrimiento del otro, que enseña sobre la diversidad de la especie humana y contribuye a una toma de conciencia de las semejanzas, las diferencias y la interdependencia entre todos los seres humanos. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo, para saber quién es; solo así se podrá realmente poner en lugar de los demás y comprender sus reacciones.

De otro lado, aprender a vivir juntos implica tender hacia objetivos comunes: cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores, cooperativos y solidarios que posibiliten a todos los niños y las niñas del país el ingreso al sistema educativo independientemente de su condición física o mental o de consideraciones de raza, sexo, religión, como un objetivo común, se ratifica verdaderamente el principio señalado de que “los derechos de los niños prevalecen sobre los de los demás”. Es el respeto, cuidado y atención de los niños, un punto de partida, en toda sociedad, para el logro de la convivencia humana.

#### **3.13.2.5. Aprender a ser.**

Más que nunca, la función esencial de la educación es propiciar en todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que se necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y de esta manera puedan ser artífices, en la medida de lo posible, de su destino. “El desarrollo tiene por objeto, el despliegue completo del hombre con toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos, individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños”. Este desarrollo del ser humano que va del nacimiento al fin de la vida, es

un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo, a través de las relaciones con los demás; de la individualización en la socialización.

Sobra decir que estos pilares no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Es necesario replantar los tiempos y los ámbitos de la educación-familia, escuela, comunidad, medios masivos- harán que se complementen y articulen entre sí, con el fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo el contexto en constante enriquecimiento.

En este sentido la institución educativa hace parte del contexto general y a la vez es un contexto específico; está inmersa en un ambiente influido por factores sociales, económicos y culturales e igualmente es transformadora del mismo; se constituye en un referente ambiental de pertenencia para el niño, cobra vida para él porque allí amplía su marco de socialización, constituyéndose en un espacio vital e inmediato para su desarrollo.

Dentro de este contexto, muchos de los factores y condiciones del desarrollo infantil son resultado de la interacción entre creencias, actitudes y comportamientos, que los padres y adultos de la comunidad tienen con relación al niño y la niña, a su educación, crianza y necesidades como ser humano y social. La concepción de niñez es reflejo del imaginario colectivo y forma parte principal de cada cultura.

Por tanto, para impactar positivamente en la educación preescolar sería necesario proponer una pedagogía educativa con pertinencia cultural. El proceso pedagógico debe reconocer una historia de vida y de significaciones en cada uno de los niños que acuden al preescolar así como en sus familias, y a partir de ellas iniciar su proceso, buscando su articulación con las tendencias actuales que sustentan científicamente la práctica educativa en investigaciones realizadas con el objeto de hacerla óptima.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo humano no puede ser analizado al margen del individuo como ser biológico. Como seres humanos, poseemos un organismo con características anatómicas y funcionales, que en esta edad se encuentra en un proceso de plena evolución, especialmente en su sistema nervioso que posibilita comportamientos que lo diferencian cualitativamente de las otras especies.

Esto pone de presente la obligación de satisfacer todas las necesidades básicas relacionadas con la viabilidad de la vida y la supervivencia en condiciones óptimas de salud, nutrición y protección, al igual que oportunidades equitativas de educación. Corresponde a la institución educativa promover estilos de vida saludables y asegurarse de gestionar con otros sectores a nivel interdisciplinario e interinstitucional, la búsqueda de estrategias de atención que en el caso de los niños de preescolar, son determinantes para su crecimiento y desarrollo sano y óptimo.

De igual manera, el desarrollo humano es considerado como un proceso socio-cultural. Desde el mismo momento de la concepción (e incluso antes) los niños son afectados por todo un conjunto de creencias, valores, lenguajes, objetos, situaciones y expectativas; en una palabra, por todo aquello que define y materializa la cultura del grupo social en el cual están inmersos.

Por tanto, la expresión de sus potencialidades, y particularmente de aquéllas relacionadas con la capacidad de producir conocimiento y transformar su medio físico y social, será cualitativamente distinta dependiendo de las expectativas y experiencias de aprendizaje que el medio socio-cultural les proporcione. En esta vía la institución educativa se constituye en un espacio de socialización, vital para los niños preescolares, por cuanto allí se acude en búsqueda de experiencias significativas que la cotidianeidad de la vida familiar y comunitaria por sí mismas no proporciona.

Como proceso social, el desarrollo ocurre en forma interactiva entre los miembros de la especie. Esta interacción es cualitativamente diferente en diversos momentos; los niños y las niñas son sujetos activos que afectan y son afectados por las interacciones con sus padres, su familia y demás miembros de la comunidad. Las relaciones sociales que establecen, son el principal mecanismo de la socialización y la humanización.

El desarrollo humano es un proceso gradual que depende de las oportunidades y experiencias de interacción y aprendizaje que el medio proporciona a los niños y las niñas. El niño es afectado por el entorno y este a la vez es transformado por él. No basta entonces con afectar uno sólo de ellos: los niños, es necesario incidir sobre las expectativas y creencias de los adultos para afectar positivamente la cultura sobre la infancia.

La conceptualización sistemática del entorno físico y socio-cultural implica reconocer que todos los espacios y los tiempos que comparten son instancias de aprendizaje. Los niños están inmersos en un sistema cambiante de múltiples interacciones que conforman su espacio vital, por tanto, para poder lograr una perspectiva integral es necesario afectar la comunidad en general e incidir sobre las expectativas y creencias de los pobladores para afectar positivamente la cultura sobre la infancia y obtener cambios perdurable y generalizados en las prácticas de crianza.

Los niños y las niñas, como seres humanos, se desarrollan integralmente. Se hace necesario comprenderlos como una unidad total, en la que no es posible abordar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que las aborda de manera parcial, particular y aislada. Entender el desarrollo humano como proceso implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones: ética, comunicativa, espiritual, cognitiva, estética, socio-afectiva y corporal.

Reflexionar alrededor de estos principios del desarrollo humano y del sentido pedagógico de la educación preescolar es pertinente y hace posible afectar positivamente los ámbitos familiar, comunitario, social e institucional a la vez que permite entender la razón por la cual la educación preescolar tiene una función especial que la hace importante por sí misma y no como preparación para la educación primaria.

La educación preescolar tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de niños y niñas. Sus principios y objetivos se diseñan en función de la educación de las niñas y los niños de esta edad, de sus necesidades y posibilidades, del momento del desarrollo en que se encuentran principalmente de la consideración de que ellos son el eje de este proceso y sus principales protagonistas.

En la educación preescolar el niño pasa a ser miembro de un nuevo colectivo, es decir a compartir actividades, objetos, intereses, relaciones con personas y compañeros diferentes al de su ámbito familiar. El docente debe favorecer y aprovechar este espacio para nuevos aprendizajes: de un lado el desarrollo de la sociabilidad como uno de los aspectos básicos de la educación y, por otro, un equilibrio entre la dimensión individual y la social que contribuya al desarrollo personal.

*La educación preescolar afecta las actitudes siguientes:*

La actitud ante el adulto: Cuando en un equilibrio de comprensión y exigencia, el niño es el eje de la vida escolar, se siente conocido, valorado, estimulado y cómodo, produciendo como respuesta inmediata una actitud de buena disposición y confianza.

La actitud ante el docente: Está totalmente relacionada con la dimensión social. El niño percibe una nueva valoración de su actuación. En la institución educativa, su propia imagen se perfila en relación con la imagen que él tiene de los demás.

El docente influye especialmente en esta primera percepción: sus valoraciones, sus juicios, aunque sólo se manifiesten por medio de comentarios que parecen intrascendentes pasan en la imagen que el niño se hace de sí mismo y de los demás.

La actitud ante los otros niños: Como consecuencia de la percepción que el niño tiene del docente, de la vivencia de lo que adentro del grupo él es para el docente, tendrá una actitud en relación con sus compañeros. Sobre las posibles reacciones que esto genera, se puede presentar una tendencia a ampliar el individualismo, a valorar sólo las afinidades (el niño se encuentra mejor con los que ya conoce, los que más se le parecen) y la tendencia a descubrir el valor de la diversidad (al niño le gusta conocer nuevos compañeros, nuevas formas de hacer).

La actitud ante sí mismo: En este proceso se esbozan en el niño actitudes de seguridad o inseguridad, autoestima o infravaloración, realismo o inferioridad o superioridad.

Estas actitudes inciden en el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano. Cuando el niño constata que en casa puede hablar de la institución educativa y que en la institución puede reflejar su mundo familiar o extraescolar, es decir, cuando encuentra un verdadero interlocutor, inicia un proceso de crecimiento en el ámbito de todas las dimensiones de su desarrollo. Cuando percibe que el docente tiene con él la misma relación que con cualquier otro compañero del grupo, el niño descubre una nueva dimensión de cada compañero y empieza a percibirse como parte de un conjunto concreto.

Así, es posible establecer una relación con el grupo como un “nosotros” constituido por personas diferentes y a la vez próximas que se tienen confianza (adulto-niño, y niños entre sí) o por el contrario, como miembro de una colectividad anónima, en la cual cada uno se siente diferente y distante de los otros, en donde cuentan los individuos, pero no las personas. Uno y otro caso llevan a una espiral: el primero de sociabilidad, pertenencia y formación; el segundo, de formalismo y alejamiento.

La educación preescolar pretende, por una parte, por una buena atención individualizada en el grupo y favorece el desarrollo personal al máximo de las posibilidades de cada individuo, y por otra, inicia el desarrollo de pertenencia a un colectivo, diverso por principio.

Se trata de brindar una educación preescolar en condiciones de equidad, en situaciones donde los niños y las niñas puedan satisfacer sus necesidades vitales, pero donde las formas de satisfacerlas se fundamentan en una pedagogía con pertinencia cultural, una pedagogía que “capte las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valore la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas, una pedagogía que adquiera significados y relevancia para los distintos grupos humanos en los cuales está inserta, y brinde posibilidades de gozo y bienestar. “

*Esta pertenencia es deseable desde diversas perspectivas:*

1. Desde el punto de vista del niño, porque además de la singularidad que se debe respetar y valorar, están las diferencias que son propias del medio cultural del que es partícipe; porque posee como ser humano una necesidad de identificación cultural y de pertenencia que es necesario satisfacer; porque entre sus principales características de aprendizaje está el ocuparse de situaciones lo más concretas posibles y vivenciales y si nos preguntamos cuál es el medio que debería proveer aquello, estaría su entorno natural, social y cultural.
2. Desde el punto de vista de la cultura, porque toda cultura, creación humana, merece respeto y el derecho a ser transmitida y renovada por lo que el rescate y valoración deben ser parte de una actitud general de la humanidad; porque cada cultura crea sus sistemas de socialización y enculturación propios, que son necesarios de considerar en toda propuesta educacional, ya que llevan consigo un conjunto de símbolos y códigos que son importantes tanto en el proceso de transmisión como en los contenidos que se desarrollan.

Desde el punto de vista de las orientaciones curriculares, porque dejan de ser ajenas al vincularse mejor con la realidad del niño, configurándose como un puente entre la educación familiar y la educación preescolar; se aprovechan recursos que generalmente se desestiman y que son de mayor significado para los niños.

La educación preescolar deberá: animar, en forma permanente, la reflexión y el cuestionamiento de los docentes; detectar sus actitudes y posicionamiento frente a la cultura en que se integran con el fin de identificar prejuicios o tendencias hacia ella; provocar la búsqueda de valores y características esenciales de la cultura en donde viven los niños; realizar un proceso de integración, selección y filtro de lo más valioso y significativo de ella para el proceso educativo y analizar su compatibilidad con las de otras fuentes culturales; valorar otros agentes educativos, reconocer ambientes físicos propios de la comunidad, estructural, tiempos y espacios acordes con sus significaciones en la comunidad.

Es una nueva educación preescolar en donde es posible hablar de una educación común de calidad, de un núcleo válido para todos los niños y las niñas, pero abierto a la diversidad y auténticamente comprensivo. El hablar de una educación en una determinada edad y no para preparar para una etapa posterior es un gran avance. Educar a los niños y las niñas para la vida, para formar ciudadanos libres, democráticos y especialmente para ser niños es la idea central que da sentido a la educación preescolar.

El marco de referencia del nivel de preescolar, tiene como base en su aspecto legal, a nuestra Constitución Política, en la cual se define el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar y las instituciones que lo hacen posible y la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. En la práctica educativa deben tenerse en cuenta, y es ahí donde están algunas de las implicaciones que implícitas que de manera explícita no observamos; es decir, están los enfoques políticos,

sociológicos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, teóricos y metodológicos que la fundamentan.

### **3.14. Implicaciones implícitas.**

#### **3.14.1. Marco de referencia del nivel de preescolar.**

##### **3.14.1.1. Desde la pedagogía.**

La actividad en el desarrollo se concibe como la interacción que el sujeto establece con los objetos del mundo físico y social; pasa de un plano externo, sensorial y práctico a uno interno, reflexivo, que le permite encontrar las relaciones que existen entre ellos, representarlas y operar mentalmente para así construir o reconstruir conocimientos, logrando alcanzar de esta forma niveles cada vez más superiores en sus propias y muy personales formas de pensar y de relacionarse con los objetos y las personas.

La comprensión de la actividad como forma esencial mediante la cual el niño aprende y logra su desarrollo, fundamenta la concepción de una pedagogía activa sobre la cual deben construirse las estrategias a través de las cuales se cumple el proceso pedagógico en el nivel de preescolar.

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo del niño en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del niño y a la relación escuela-comunidad y vida; identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje, concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-

alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente. Esta pedagogía centra su interés en la naturaleza del niño, y tiende a desarrollar en él, el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura.

La pedagogía activa, como tendencia orientadora del quehacer pedagógico para el nivel de preescolar, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, pues es mediante ella, que los niños y las niñas construyen conocimientos que, al ser experimentados e incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja.

La pedagogía activa sustenta que todo lo que rodea a los niños puede ser fuente inagotable de preguntas, que suscitan la búsqueda de información, de formulación de hipótesis, de análisis, comprobación, exploración y observación. De esta forma, todo el medio es un generador de actividades, que se convierten en insumos de conocimientos y aprendizajes con significado y finalidad, enriquecidos con las experiencias previas de los niños y con el intercambio comunicativo que se establece entre el grupo infantil y el docente.

Dentro de la pedagogía activa, la actividad es considerada como un elemento fundamental, ya que las diversas concepciones educativas del mundo contemporáneo postulan que las acciones prácticas conducen más rápidamente el aprendizaje y al conocimiento, sin embargo, hay que considerar la actividad en el proceso educativo desde dos perspectivas: La acción como efecto sobre las cosas, es decir, como experiencia física y la acción como colaboración social, como esfuerzo de grupo, es decir, como experiencia social.

Se educa para que las personas se desempeñen mejor en el ambiente social, cultural, económico y político en el cual se desarrollan para que, conociendo mejor su medio, participen en la defensa de aquellos valores que su comunidad y su sociedad

consideren importante, y al mismo tiempo participen en la renovación y la búsqueda de nuevos y mejores valores, cuando se requiera un cambio.

Es desde la propia actividad consciente como el niño construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior. La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje enriquece su pensamiento. Con el manejo en la actualidad de los recursos telemáticos, encuentra, procesa y asimila información a mayor velocidad gracias a la intensidad interactiva que se produce.

Las actividades de los niños de tres a seis años, en el nivel de preescolar deben ser estructuradas y adecuadas a sus etapas de desarrollo, para lograr la integralidad y armonía en sus procesos a nivel cognitivo, social y emocional. Cuando el niño está en una actividad que responde a sus intereses y necesidades, no espera que el docente le dé todo solucionado y le indique la manera de realizarlo: busca, pregunta, propone y ejecuta las acciones y trabajos que crea necesarios para cumplir con su propósito.

La forma de actividad principal o rectora que el niño realiza a través de su proceso evolutivo varía con la edad, esto significa que existe una forma de actividad en las diferentes etapas del desarrollo que prima sobre las otras sin menoscabar o estar ausentes otros tipos de actividades. Se sabe que el juego es la actividad rectora del preescolar, esto no implica que allí estén presentes otras formas de actividad como la manipulación de objetos, la comunicación o actividades diferentes a lo que comúnmente llamamos juego. Sin embargo las transformaciones fundamentales en esta edad dependen en gran medida del carácter del juego, especialmente el juego simbólico, el juego de roles, cuyo papel es determinante en el desarrollo logrado en esta etapa.

El juego es el motor del proceso de desarrollo del niño y se constituye en su actividad principal: es social por naturaleza y se suscita por su deseo de conocer lo

nuevo del mundo circundante, de comunicarse con otros niños, de participar en la vida de los adultos. A través del juego el niño adquiere independencia, cultiva las relaciones con su entorno natural, social, familiar y cultural, fomenta el espíritu de la cooperación, la amistad, la tolerancia, la solidaridad, construye nuevos conocimientos a partir de los que ya posee, desarrolla sus habilidades y sus cualidades de líder, de buen compañero, es decir, se desarrolla como persona, adquiere pautas de comportamiento y una filosofía ante la vida.

Como ya se dijo, el punto de partida de todo aprendizaje es la propia actividad, pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma. Todo el entorno que rodea al niño es un generador de actividades que al ser orientadas y estimuladas por el docente se convierten en fuente de conocimientos y aprendizajes significativos dirigidos a una finalidad. Este se constituye en el fundamento principal de la pedagogía activa.

La pedagogía activa no sólo reconoce la actividad interna y externa del niño frente al conocimiento, sino que tiene en cuenta la concepción global que el niño tiene del mundo. Las actividades que en este enfoque se proponen deben ser estructuradas y adecuadas a su nivel, responder a los intereses del niño y estar dirigidas hacia el cumplimiento de un objetivo.

### **3.14.2. Desde los principios del nivel de preescolar.**

#### **3.14.2.1. Principio de integralidad.**

El principio de integralidad: “Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural”. Plantear el principio de integralidad en el preescolar implica que toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo étnico, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar

niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre.

Para lograr un desarrollo integral de los niño, es necesario, en los primero años de vida, contar con una apropiada nutrición, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas con su padres y con otros adultos que ejercen algún tipo de influencia en su proceso de crianza.

La educación preescolar, además de continuar y reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y las niñas traen de su casa, los introduce al mundo escolar y les crea condiciones para continuar en él, potenciando sus capacidades que les faciliten el aprendizaje escolar y el desarrollo de todas su dimensiones como seres humanos, por tanto se deben orientar a la solución de problemas abiertos y complejos, como las complejas situaciones que los niños encuentran y resuelven en los contextos naturales relacionados con su mundo físico, afectivo, cognitivo, social y cultural, con una clara intencionalidad pedagógica y didáctica. El niño como ser integral debe ser atendido por otros sectores que tienen competencias específicas.

#### **3.14.2.2. Principio de participación.**

El principio de participación: “Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso grupal y personal”.

En el desarrollo del principio de participación se hace relación a la concepción que se tiene de vinculación activa, consciente y permanente de la familia, la sociedad y el Estado, como comunidad educativa, con el objeto de garantizar a los niños y las niñas su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Se parte

de reconocer que la familia, cualquiera que sea su tipología, es el núcleo primario en el cual los niños han iniciado sus procesos de comunicación, socialización y participación; al igual que ha sido el espacio en el que se han construido los primeros vínculos, relaciones afectivas y significaciones hacia sí mismo y hacia los otros.

Los niños tienen conocimientos y comportamientos que responden a las prácticas de crianza de sus hogares y comunidades de donde provienen, y al llegar a la institución educativa se encuentran con todo un bagaje cultural y un sistema nuevo de relaciones. De esta manera, cuando el niño, su familia, el docente y la institución educativa inician su encuentro, conjugan en este espacio sus historias de vida, sus expectativas en el presente y sus ilusiones para el futuro.

En la medida que cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa, conozcan y comprendan los procesos de desarrollo de los niños en edad preescolar, reconozcan la incidencia que han tenido las prácticas de crianza en ese desarrollo, logren comprender e interiorizar los derechos de los niños y los fines y objetivos de la educación, podrán establecer en forma consciente y comprometida el sentido del por qué y para qué de su participación tanto individual como colectiva y se generarán compromisos que posibiliten la participación democrática en la toma de decisiones en todos los aspectos que atañen a la formación y atención integral de los niños en edad preescolar en los contextos familiar, escolar y comunitario.

#### **3.14.2.3. Principio de lúdica.**

El principio de lúdica: "Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Asimismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y

convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar”.

Para desarrollar el principio de la lúdica se debe reconocer que el niño es un ser lúdico, esto es, que en lo que él realmente está interesado es en realizar actividades que le produzcan goce, placer y posibilidades de disfrute.

El niño es un ser sensible, recién llegado al mundo adulto que trae consigo sus sentimientos y pensamientos, y necesita ser tenido en cuenta, querido y cuidado. Necesita descubrir e intercomunicar sus emociones, sus creencias y las nociones que tiene de las cosas en un clima de confianza, porque de esta manera puede madurar emocionalmente, conocerse y vivir sana, creativa y felizmente. Esto se logra en la medida en que le sea posible recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural, conocer su historia.

Se considera que una persona que se desenvuelve en estas condiciones crece haciéndose presente, activo y creativo en el tejido social, no siendo agresor y menos aún violento. El juego es la expresión máxima del carácter lúdico del niño, para él, el juego se constituye en una actividad fundamental (rectora). Todos los niños juegan y les gusta jugar, ya que ello les proporciona enorme alegría, a través de él se incorporan a la vida social, al trabajo en equipo, amplían, precisan y construyen conocimientos y forman valores y actitudes.

Se puede decir que el juego es una auténtica actividad creadora y colectiva, que produce una profunda satisfacción a los que en ella participan. Se trata de la inmensa alegría de crear, inventar, comunicar y transformar.

### **3.14.3. La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo.**

Comprender quienes son los niños y las niñas que ingresan al nivel de educación preescolar y al hacerlo, le dan sentido y lo hacen posible, remite necesariamente a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, desde su propia individualidad en donde se manifiestan las condiciones del medio social y cultural al cual pertenecen.

Esta concepción trasciende la concepción pura de áreas de desarrollo y los ubica en una dinámica propia que responda a intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes de cada una de ellos. Le corresponde al docente, a las familias y personas cercanas de los niños, estar al tanto del proceso de evolución que vive durante este periodo de vida (tres a cinco años), en una interacción constante que posibilite su pleno desarrollo.

Actualmente las diferentes disciplinas que propenden por el proceso de formación integral del niño, reconocen la importancia del sentido que adquiere para su desarrollo lo que él construye a través de la experimentación, reflexión e interacción con el mundo físico y social, lo cual lleva a afirmar, que el niño debe compartir, actuar y disfrutar en la construcción de aquello que aprende. En esta línea podría definirse el desarrollo como la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir, de actuar, que suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de la experiencia vivida.

Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimientos funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una, determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño

se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios.

De manera breve a continuación se describen las dimensiones que intervienen en el desarrollo del niño y la niña en edad preescolar y de los indicadores de logro que se establecen para este nivel. Es fundamental la visión integral que se tenga de estas dimensiones al interactuar con el niño y al formular los indicadores, por tanto, el orden en el cual aparecen no supone una jerarquía de importancia de una sobre las otras; lo necesario de identificar para una mejor comprensión del ser y del quehacer de cada niño en su grupo es el reconocimiento de su contexto social y cultural, al igual que sus ritmos y tiempos particulares de aprendizaje a través de los cuales manifiesta y logra su desarrollo.

#### **3.14.3.1. Dimensión socio-afectiva.**

La comprensión de la dimensión socio-afectiva hace evidente la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida incluyendo el periodo de tres a cinco años. El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

La emocionalidad en el niño es intensa, domina parte de sus acciones, pero es igualmente cambiante: de estados de retraimiento y tristeza, puede pasar a la alegría y el bullicio, olvidando rápidamente las causas que provocaron la situación anterior. El control sobre sus emociones es débil, no pone distancia entre él y sus

sentimientos y difícilmente llega a criticarlos, juzgarlos o corregirlos; es impulsivo y vive con profundidad sus penas y alegrías, haciendo a veces que sus temores sean intensos.

El niño pone emoción y sentimiento en todo lo que hace, y mucho más aún cuando la actividad es lúdica, por ellos las realiza con entusiasmo o por el contrario, se niega con gran resistencia a realizarlas. El niño va logrando su desarrollo afectivo a través de esta emotividad y sus diferentes manifestaciones, de la misma forma como las otras personas, especialmente la más cercanos y significativos para él, como docentes, adultos, amigos, las asumen y le ayudan a vivirlas. Una relación positiva con ellos es estimulante y eficaz, así como una negativa malogra los esfuerzos de los niños y crea riesgos de desarrollar cualquier tipo de conductas frustradas o sentimientos de fracaso.

Procurar un adecuado desarrollo socio-afectivo del niño implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitando la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y participación, hacer parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás.

#### **3.14.3.2. Dimensión cognitiva.**

Entender el desarrollo de la dimensión cognitiva en el niño que ingresa al nivel de educación preescolar, remite necesariamente a la comprensión de los orígenes y desarrollo de la gran capacidad humana para relacionarse, actuar y transformar la realidad, es decir, tratar de explicar cómo empieza a conocer, cómo conoce cuando

llega a la institución educativa, cuáles son sus mecanismos mentales que se lo permiten y cómo se le posibilita lograr un mejor y útil conocimiento.

En las últimas décadas, la psicología cognitiva ha logrado una gran revolución y significativos avances, al proponer teorías del cómo se logra el desarrollo, y la posibilidad de facilitarlos en las relaciones que establece la familia y en la escuela, fundamentales para consolidar los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria.

El niño, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia juega un papel vital, desarrolla su capacidad simbólica, que surge inicialmente por la representación de los objetos del mundo real, para pasar luego a las acciones realizadas en el plano interior de las representaciones, actividad mental, y se manifiesta en la capacidad de realizar acciones en ausencia del modelo, realizar gestos o movimientos que vio en otros, y pasar a jugar con imágenes o representaciones que tiene de esos modelos.

En el periodo de tres a cinco años de edad, el niño se encuentra en una transición entre lo figurativo-concreto y la utilización de diferentes sistemas simbólicos, el lenguaje se convierte en una herramienta esencial en la construcción de las representaciones, la imagen está ligada a su nominación, permitiendo que el habla exprese las relaciones que forma en su mundo interior.

La utilización constructiva del lenguaje se convierte en instrumento de formación de representaciones y relaciones y, por tanto, de pensamiento. Los símbolos son vínculos principales de la intersubjetividad y relación social; son en esencia sistemas de relación a través de los cuales se comparten mundos mentales. Desde el punto de vista evolutivo hay que comprender que sin los símbolos sería imposible el compartir intersubjetivamente el mundo mental con otros, pero igualmente sin ese compartir con otros sería imposible el desarrollo de la capacidad simbólica en el niño.

Para entender las capacidades cognitivas del niño de preescolar, hay que centrarse en lo que éste sabe y hace en cada momento, su relación y acción con los objetos del mundo y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar, escolar y comunitario para el logro de conocimientos en una interacción en donde se pone en juego el punto de vista propio y el de los otros, se llega a acuerdos, se adecúan lenguajes y se posibilita el ascenso hacia nuevas zonas de desarrollo. La capacidad que logre la institución educativa y en especial el docente del nivel preescolar, para ofrecer oportunidades, asumir retos, permitirá que el niño desde muy pequeño reciba una atención apropiada para el logro de su propio desarrollo. Es desde el preescolar en donde se debe poner en juego la habilidad del docente para identificar las diferencias y aptitudes del niño y en donde la creatividad le exigirá la implementación de acciones pedagógicas apropiadas para facilitar su avance.

#### **3.14.3.3. Dimensión comunicativa.**

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas básicas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y assimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes encontrando solución a tareas complejas.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del

conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento.

Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento. Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.

#### **3.15.3.4. Dimensión estética**

La dimensión estética en el niño juega un papel fundamental, ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos, especialmente con sus compañeros, el docente y padres de familia, manifiesta sus sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético garantizados, climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones

armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural.

La sensibilidad en la dimensión estética, se ubica en el campo de las actitudes, la autoexpresión, el placer y la creatividad que encierra un compromiso, entrega, gratuidad y no obligatoriedad. Hay una estrecha relación entre la sensibilidad y la evolución de la construcción de la autoconciencia, hablar de la sensibilidad es hablar de respuesta pronta ante lo nuevo, de la delicadeza y sutileza, de ofrecer posibilidades de expresión, sentimiento y valoración que permitan al niño su desarrollo en esta dimensión para ser capaz de amarse a sí mismo y amar a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que a sí mismo se ha propuesto.

La sensibilidad entonces, es hacer referencia a la expresión espontánea que hace el niño de sus emociones y sentimientos, sin que éstos sean prejuizados, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de ver las cosas y se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico utilizando los esquemas de pensamiento típicos en el establecimiento de relaciones de semejanzas, diferencias, simbolizaciones, analogías, metáforas, alegorías, paráfrasis, de acuerdo con el nivel de desarrollo y con su propio contexto.

#### **3.14.3.5. Dimensión espiritual.**

El desarrollo de esta dimensión en el niño, le corresponde en primera instancia a la familia y posteriormente a la institución educativa, al establecer y mantener viva la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana, la espiritualidad. El espíritu humano crea y desarrolla mediante las culturas y en las culturas un conjunto de valores, de interés, de aptitudes, actitudes de orden oral y religioso con el fin de satisfacer la necesidad de trascendencia que lo caracteriza.

Lo trascendente en el niño, por tanto, se puede entender como el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y su conciencia, estados profundos de la dignidad y libertad del ser humano, lo cual supone que el adulto tenga un conocimiento de las características propias de la subjetividad, la interioridad y la conciencia en formación del niño.

#### **3.14.3.6. Dimensión ética.**

La formación ética y moral en los niños, una labor tan importante como compleja, consiste en abordar desde la familia el reto de orientar su vida; desde la escuela el inicio de la vida social normada y reglamentada; y desde la sociedad, aprender a convivir en armonía, en respeto de reglas y leyes. La manera como ellos se relacionarán con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, en fin, aprende a vivir.

En este proceso de socialización comienza también el proceso de formación ética y moral de los pequeños. Los adultos con sus formas de actuar, de comportarse, de hablar y los objetos con su carga simbólica, se han encargado de crearle una imagen del mundo y de su eticidad. Durante los primeros años los niños irán adoptando de manera heterónoma esas formas de estar en el mundo que le son dadas por los adultos que los rodean.

El objetivo de la educación moral sería el desarrollo de la autonomía, es decir, el actuar de acuerdo con criterios propios. Contrariamente a posiciones que buscan imponer o inculcar valores en los niños, Piaget propone el desarrollo de la autonomía moral, como la construcción de criterios morales que permitan distinguir lo correcto de lo incorrecto. Construcción que se hace en la interacción social, siendo la pregunta central del maestro cómo formar a los niños, como construir estos criterios.

La respuesta se encontraría en el tipo de relaciones que se establecen entre los niños y los adultos. La moral autónoma se desarrolla en unas relaciones de

cooperación basadas en la reciprocidad. La moral heterónoma es fruto de unas relaciones de presión sustentadas en el respeto unilateral. Si bien los niños sienten hacia los adultos un respeto unilateral, según Piaget, “las normas se asumen por el respeto que el individuo siente por las personas que las dictan”, no es menos cierto que el adulto puede empezar a establecer unas relaciones más recíprocas con los niños donde se intercambien puntos de vista, se reconozcan errores, se busquen soluciones, propiciando así el desarrollo de la autonomía.

La creación de un ambiente en el aula y en la escuela, basado en el respeto mutuo y en las posibilidades de descentrarse y coordinar puntos de vista, es la estrategia fundamental para el desarrollo de esta autonomía. El maestro disminuirá su poder como adulto permitiendo que los niños tomen decisiones, expresen puntos de vista, y aún sus desacuerdos respecto a algunas posiciones del adulto. Propiciará las relaciones entre los niños, base para la formación de la noción de justicia, el intercambio de puntos de vista y la solución de problemas entre ellos mismos. Igualmente fomentará su curiosidad, la elaboración de preguntas y la búsqueda de soluciones ante los problemas morales que se presentan en la vida diaria. Los niños en este ambiente irán construyendo el valor del respeto al otro, de la honestidad, de la tolerancia, valores esenciales para una convivencia democrática.

Los indicadores de logro que se establecen para el nivel de preescolar, deben recoger de manera integral las dimensiones mencionadas que de manera muy acertada en el quehacer pedagógico, los docentes, niños y padres de familia, captan e interpretan indicios y evidencias de las formas de cómo evolucionan los procesos de desarrollo humano impulsados por la educación.

Esta afirmación invita a mirar el proceso educativo como un acto interactivo en el cual participa toda la comunidad educativa; esta comunidad educativa se encuentra en la institución educativa representada por sus estamentos, padres de familia, docentes, directivos docentes, personal administrativo, sector productivo y por supuesto los educandos, es este conjunto de personas quienes posibilitan que la

educación responda a los requerimientos actuales que se le exige, en la cual los niños y las niñas encuentren espacios propicios y oportunidades educativas en las cuales se dé en forma exitosa el proceso de desarrollo. En esta resolución encontramos un referente conceptual y legal para comprender los indicadores de logro y su intencionalidad en el proceso pedagógico.

Es necesario que el docente del nivel de preescolar, además de los indicadores que encuentra en esta resolución, formule sus propios indicadores de logro desde una comprensión profunda del desarrollo del niño en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus ritmos y tiempos de aprendizaje y siendo consciente de que en el nivel de educación preescolar no se dan áreas de conocimiento ni asignaturas. El trabajo se realiza a través de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades complementarias que potencien su desarrollo y respondan a su contexto particular en el cual cobran pleno sentido sin perder de vista su relación con la cultura local, regional, nacional y universal.

En conclusión, se puede decir que el niño en edad preescolar, desde su propia lógica, construida en interacción consigo mismo y con el otro, tiene un amplio y articulado conocimiento del mundo, por tanto, hacer pedagogía en el preescolar es pensar en la posibilidad de un niño, de un ser humano capaz de amar, recibir y ofrecer afecto y establecer lazos de amistad, compañerismo y solidaridad, con capacidad y deseo de comunicarse con los demás, alegre, feliz, que disfruta con las oportunidades que le da la vida, que se integra y establece relaciones en nuevos contextos sociales.

### ***3.15. Las emociones y sus implicaciones en educación preescolar.***

#### **3.15.1. Implicaciones implícitas de las emociones.**

Es curioso que quienes deberían tener conocimiento, dominio, uso y manejo tanto del currículo como del diseño curricular de planes y programas de estudio, en este caso, de educación preescolar, no tengan plena conciencia del hecho y acto

educativo que hace a la educación al desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas. Al abrir los planes de estudio, lo primero que se ve es lo que está a simple lectura, pero no se tiene la capacidad de observar lo que no se lee dentro de lo simple. Aquí radica la importancia de desdoblar las implicaciones, tanto las de carácter explícito como las de carácter implícito.

Ya hablando de las implicaciones que tiene la educación preescolar, y claro, sería imposible hablar y escribir acerca de todo lo que implica –paradójico- conocer y dar a conocer sobre el nivel de preescolar. Se deja en claro en este trabajo que al hablar de evaluación, es meterse a uno de los temas tabúes en cualquiera de los niveles de educación. Y se hará y hablará de las implicaciones explícitas e implícitas que generan las emociones para los distintos actores de educación preescolar cuando los evalúan.

Partiendo de lo dicho, para entender a las emociones, es necesario primero, hablar de la inteligencia emocional, ¿por qué? Porque la inteligencia emocional ha despertado en los últimos años un gran interés dentro del ámbito educativo como una vía para el desarrollo socioemocional en los niños; sin embargo, es necesario tomar en cuenta las diferentes teorías que han surgido a lo largo de la historia para poder llegar a lo que ahora se conoce como tal. En esta investigación se tomarán solamente algunas de ellas, mismas que se han considerado como importantes y que han aportado de alguna manera un conocimiento sobre aspectos que los estudiosos de la inteligencia racional no habían tomado en cuenta y que ahora es representativa dentro de la educación de los infantes.

### ***3.15.2. La inteligencia emocional de Wayne.***

No obstante los estudios de Bandura y Thorndike, el término de inteligencia emocional lo introduce por primera vez Wayne (1985), en estudios que él estaba realizando sobre las emociones y la inteligencia. Así, Wayne, determina que los

seres humanos tenemos cierta ignorancia emocional; misma que nos causa problemas sociales tales como la depresión, la enfermedad, la adicción, los conflictos religiosos, la violencia y la guerra.

Dice que los padres, maestros y otros adultos no sólo ignoran las emociones cuando educan a los niños y adolescentes, sino que les transmiten modelos emocionalmente tóxicos a seguir, incluso en algunas acciones en las que los niños o adolescentes se sienten presionados a hacer alguna cosa, como por ejemplo disparar un arma y de manera innata no lo quieren realizar, los adultos los etiquetan llamándoles “peleles” o “cobardes”.

Para Wayne las emociones son sistemas en gran parte inconscientes que se activan cuando se producen ciertos estímulos y si nos damos cuenta que existen en nuestro interior entonces se habla de sentimientos. Asimismo propone que la inteligencia emocional implica en relación creativa con el miedo, el dolor y el deseo y dice que su tesis ofrece una guía sobre como relacionarse con ellos de forma emocionalmente inteligente.

En su tesis habla sobre una niña de 13 años en Inglaterra que tenía que ser forzada a disparar un arma como parte de su formación en la escuela cuando sus emociones le indicaban mantenerse alejada de armas mortíferas. Con esto pretendía ejemplificar cómo el adulto anula la emoción del niño o del adolescente diciéndole que no tiene porqué sentirse de esa manera y lo instan a tener valor para hacer lo que emocionalmente no está preparado para hacer.

### ***3.15.3. La inteligencia emocional de Salovey y Mayer.***

Otros autores de suma importancia dentro de los estudios de la inteligencia emocional, lo son sin duda Salovey y Mayer (citados en García, 2003). Dichos autores (1990), mostraron su inquietud hacia el por qué unas personas se adaptan

mejor que otras a las diferentes situaciones que presenta la vida. Tomando como referencia la propuesta de Gardner sobre las inteligencias múltiples, iniciaron una corriente crítica contra el concepto tradicional de “inteligencia” y mostraron una concepción distinta, dando importancia al manejo de las relaciones sociales dentro del desarrollo y salud mental de las personas y al que hasta ahora se conoce como IE, misma que en 1997 la definieron como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Por tanto, se puede decir que Salovey y otros fueron los primeros en emplear el concepto de IE, refiriéndose al tipo de inteligencia que permite al individuo desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad. El concepto que estos autores manejaron, así como lo hizo posteriormente Goleman se categoriza en cinco competencias emocionales:

- El conocimiento de las propias emociones
- La capacidad para controlar las propias emociones,
- La capacidad para automotivarse,
- La capacidad de reconocimiento de las emociones de los otros y
- El control de las relaciones sociales.

Todo esto con la intención de pretender que la vida del ser humano esté armonizada con él mismo y con su entorno.

#### ***3.15.4. La inteligencia emocional desde Goleman.***

Establecidos los fundamentos psicológicos sociales y culturales, Goleman (1997), contribuye de una manera notable a transformar la creencia que se tenía sobre el valor único del coeficiente emocional, logrando que se emplee en diversos ámbitos,

ya sea en el contexto familiar, social, escolar o empresarial. Afirma que para ser exitoso en la vida no es suficiente contar con un buen rendimiento intelectual, sino que hay que tomar en cuenta otros aspectos, mismos que anteriormente no lo habían sido totalmente: el control sobre uno mismo, el manejo de las emociones, la persistencia hasta lograr las metas, mostrar empatía con los otros, lograr tener independencia, etc. De tal modo que la inteligencia y la emoción estuvieran integradas en un nuevo concepto y que permitiera al individuo tener un dominio de sí mismo.

Según Goleman existen personas que pueden tener un alto rendimiento en pruebas de inteligencia, sin embargo son incapaces de adaptarse armoniosamente a su entorno social debido a que carecen de sensibilidad hacia los sentimientos y hacia las necesidades de los demás. Menciona que la IE es el indicador más fuerte para tener éxito en la vida y la define como la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos, y el conocimiento para manejarlos.

Una persona que tiene un buen conocimiento de sí mismo, altruismo, motivación personal, empatía y habilidad de amar y ser amado por amigos, compañeros y miembros de la familia es una persona que maneja muy bien su inteligencia emocional. Aquellas personas que poseen un alto grado de IE son aquellas que tienen verdaderamente éxito en el trabajo, así como carreras florecientes y duraderas, y relaciones interpersonales significativas. Asegura Goleman que la inteligencia emocional no proviene de nacimiento y que los padres de los niños pequeños pueden sembrar la semilla para ello.

Un niño que crece amado, con límites, que aprende a amarse a sí mismo y a los demás, que sabe aceptar las frustraciones, conscientes de lo que pueden y no pueden hacer, que aprenden a enfrentarse a las dificultades de la vida, que aprendan a manejar su estrés y sus impulsos, que aprenden a relacionarse de una manera positiva y a respetar a los demás, a ser honestos, serán adultos seguros de sí mismos, exitosos y felices en lo que hagan, asegura Goleman.

### **3.15.5. Conceptos de inteligencia e inteligencia emocional.**

Los conceptos de inteligencia e inteligencia emocional se han desarrollado en los últimos 100 años, tomando como inicio las pruebas que Alfred Binet aplicó para examinar a niños franceses y posteriormente a los soldados norteamericanos durante la primera guerra mundial. Posteriormente, en 1958 Weischler desarrolló la primera prueba para medir la inteligencia en los adultos. Fue así como se desarrollaron varias pruebas para medir un coeficiente intelectual que representaba de suma importancia para los educadores.

La inteligencia emocional ha venido a revolucionar la creencia de que solamente aquellos que eran sobresalientes en las áreas de matemáticas y de español tenían la posibilidad de sobresalir en la vida. Actualmente dicha creencia es sustituida por otra que brinda la posibilidad de desarrollar un tipo de inteligencia que sobrepasa el coeficiente intelectual y que permite al individuo llevar una vida armónica y exitosa. Los conceptos que ellos manejaron son primeramente el concepto de IE, en segundo lugar el funcionamiento neurológico de la IE y finalmente la mente racional y la mente emocional.

### **3.16.1. Concepto de inteligencia.**

A lo largo de la historia, han aparecido diferentes definiciones sobre el término de inteligencia, sin embargo hasta el momento no existe una que pueda englobar las ideas en una sola definición. Etimológicamente la palabra inteligencia proviene del latín “intelligere” que a su vez está compuesta por dos términos: “intus” que significa entre y “legere” que significa escoger, por lo que el origen etimológico del concepto de inteligencia hace referencia a quien sabe escoger. En este caso para Elías y Tobías (2000), la inteligencia permite seleccionar las mejores opciones para solucionar una cuestión

Algunos que se dedicaron a estudiar este concepto, tienen diferentes definiciones: Terman y Wechsler (citados en Papalia y Wendkos 2000) dicen que la IE es la capacidad de pensar de manera abstracta, mientras que Wechsler quien desarrolló “test” de inteligencia para todas las edades propone que la inteligencia es la capacidad para actuar con un propósito concreto, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con el ambiente.

Para Piaget, (citado en Abate, 2007) la inteligencia es la capacidad de adaptarse al ambiente. Para él la inteligencia y el pensamiento lógico del niño se construyen progresivamente, siguiendo las propias leyes y pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto. Como se ha podido ver cada teórico tiene sus propias definiciones, sin embargo todas ellas coinciden en la importancia que tiene el buen desempeño del individuo para desarrollar cualquier actividad que se le presente en los diversos aspectos de su vida.

Por otro lado Gardner (citado en Abate, 2007), la define como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o en más culturas. Amplía el concepto de la inteligencia entendida como un atributo unitario y reconoce lo que el ser humano sabe de manera intuitiva. Para Gardner la brillantez escolar o académica no significa mayor inteligencia y las mediciones internacionales carecen de sentido ya que centran al alumno a aprender los contenidos a través de la memorización.

Finalmente, Salovey y Mayer (1990), utilizan el concepto de IE para hacer referencia a aquellas conductas que permiten al individuo desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Este tipo de inteligencia incluye supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento propio. Goleman (1997) por su lado dice, que la IE está relacionada con un conjunto de habilidades que se basan en la capacidad

de reconocer los sentimientos propios y ajenos para que sirvan de guía al pensamiento y a la acción en su relación con el entorno.

### ***3.16.2. Funcionamiento neurológico de la inteligencia emocional.***

Continuando con Goleman (1997), el ser humano por naturaleza posee una dicotomía neurológica, es decir, dos mentes que interactúan para construir su vida mental: la mente emocional y la mente racional. Dichas mentes operan en armonía la mayor parte del tiempo, sin embargo cuando aparecen las pasiones, la mente emocional toma mayor peso que la mente racional.

Por otro lado, LeDoux, (citado en Goleman, 1997) ha tratado de demostrar que es posible estudiar la emoción del modo en que se ha estudiado la razón, es decir, analizar como el cerebro procesa estímulos emocionales para producir una respuesta emocional. Dice LeDoux que en el pasado se pensaba que el estímulo producía el sentimiento pero que actualmente se piensa que lo que ocurre es que el estímulo llega a la amígdala y a partir de ahí se produce, por un lado la respuesta y por el otro el sentimiento.

Desde su punto de vista la emoción es más fuerte que la razón, porque es más fácil controlar la emoción, en cambio es más difícil que el pensamiento racional controle la emoción. Sus investigaciones y las de otros neurólogos sugieren que el hipocampo, considerado desde hace mucho tiempo como la estructura clave del sistema límbico, registra y da más sentido a las pautas de percepción que a las reacciones emocionales.

El hipocampo proporciona una memoria perfecta del contexto, lo cual es vital para el sistema emocional, mientras que la amígdala retiene el clima emocional que acompaña los datos proporcionados por el hipocampo. Mientras que el hipocampo hace que recordemos alguna situación pasada, la amígdala nos permite recordar las emociones que sentimos bajo esas circunstancias.

Como se mencionó líneas arriba, el ser humano tiene dos mentes: la mente racional y la mente emocional y el desempeño en su vida está determinado por ambas, por lo cual se considera importante no sólo el cociente intelectual sino que también la capacidad de manejar y entender las emociones. Ni una es más importante que la otra, lo fundamental es encontrar el equilibrio inteligente de ambas para así armonizar razón y emoción. Para llevar a cabo este proceso de manera positiva es necesario comprender las propias emociones y entender de qué manera se puede potencializar el aprendizaje emocional, mismo que los padres pueden promover en sus hijos desde la infancia.

### ***3.16.3. La mente racional y la mente emocional.***

Cuando se habla de mente racional y mente emocional se consideran dos formas diferentes de funcionamiento cognoscitivo que, aunque distintas, interactúan entre sí para construir la vida mental del individuo. Antiguamente se daba más importancia a la memoria racional y no se permitía que las emociones intervinieran en las acciones o decisiones. Actualmente se conoce la importancia de lograr un equilibrio y permitir a ambas partes que intervengan en el actuar cotidiano del individuo. Según Pifarré (2003), la memoria emocional es la parte de la memoria donde se guardan las sensaciones de tipo emocional como sentimientos, emociones, sensaciones, percepciones sensitivas como la alegría, la euforia, el dolor, el sufrimiento, la pena, la preocupación, la sensibilidad, la rudeza, el afecto.

En esta memoria es donde se encuentran los esquemas afectivos, las creencias, las costumbres emocionales que junto con la memoria racional forman el centro de la personalidad, misma que se va formando desde que nace el individuo a través de la experiencia que va teniendo tanto positiva como negativa a lo largo de su historia y que van a repercutir en su conducta en la vida adulta. Se podría decir que el esquema afectivo está compuesto por estructuras neuronales y de información

externa que permiten organizar reconocer, interpretar y dar un significado a los sucesos emotivos que se presentan alrededor.

Dichos esquemas forman por un lado la parte genética del individuo, o sea de las células nerviosas donde radican las emociones, y por la otra los sucesos o acontecimientos vividos y que van conformando su inteligencia emocional.

### ***3.17. Implicaciones emocionales explícitas en educación preescolar.***

#### ***3.17.1. Influencia de la inteligencia emocional en la personalidad del niño.***

A lo largo de la presente investigación se han tomado algunos aspectos sobre la inteligencia emocional, mismos que permitieron conocer la importancia de ésta en la vida de las personas y principalmente en la de los niños, para este caso, los de educación preescolar. El sano crecimiento y desarrollo que éstos tengan en su infancia repercutirá en el desarrollo intrapersonal(implicaciones implícitas) e interpersonal(implicaciones explícitas) dentro del ámbito en donde se desenvuelven en cualquier etapa de su vida.

Para lograr este fin, es necesario sensibilizar tanto a padres como maestros de la importancia de su desarrollo en los niños, pues el esfuerzo que ellos hagan ahora se verá reflejado en los adolescentes y adultos quienes serán seguros de sí mismos, capaces de relacionarse adecuadamente con los demás y de fijarse metas específicas, con la seguridad de que lograrán en la vida cualquier cosa que se propongan.

Al respecto, López y González (2005) dicen que la personalidad del niño se desarrolla de acuerdo a dos factores principalmente que son: las características genéticas (herencia) y las experiencias vividas a lo largo de su historia, especialmente las que se viven en el contexto familiar, escolar y social. Conforme va creciendo adquiere habilidades y características que integra poco a poco en su

personalidad, tomando como base el aprendizaje social, principalmente de aquellas personas más cercanas a él y que forman un modelo de identificación.

### **3.17.1.2. La autoestima.**

La autoestima es considerada como la conciencia de una persona de su propio valor, tener la sensación gratificante de quererse y aceptarse como es ella misma y hacia sus relaciones con los demás. Para los niños es un elemento muy importante pues de ella dependerá su desarrollo en el aprendizaje, en las buenas relaciones, en las actividades y en la construcción de su felicidad.

Cuando un niño adquiere una buena autoestima, se siente competente, seguro y valioso. Todo aquello que se logra conseguir a través de una autoestima alta puede predecir una conducta y postura favorable hacia la vida en la adolescencia y en la edad adulta. López afirma que a través de la autoestima el niño reconoce los propios estados emocionales que se manifiestan a través de las emociones, es decir, adquiere la capacidad para reconocer cuáles son propias y cuáles son de las otras personas para poder así controlarlas. Esto le permite tener seguridad en sí mismo, en lo que hace y reaccionar adecuadamente ante el surgimiento de alguna emoción, comprendiendo que los demás también tienen sus propias emociones y que éstas deben ser vistas con respeto, asumiendo cada quien las suyas y teniendo una respuesta adecuada a las emociones de los otros sin dejarse influenciar por éstas.

### **3.17.1.3. El autocontrol.**

Para López y González (2005), el autocontrol se define como la capacidad de manejar los propios estados emocionales internos con el fin de lograr un desenvolvimiento agradable y aceptado por la sociedad, evitando comportamientos desagradables e inapropiados para la sociedad donde se interactúa.

Cuando una persona no tiene control de sus emociones, corre el riesgo de reaccionar de una manera inadecuada, dañando los sentimientos de otros y evitando la responsabilidad de sus propios actos, mostrando emociones descontroladas y desorganizadas. Este factor de la inteligencia emocional pretende que las personas no nieguen o repriman sus emociones, sobre todo las desagradables, sino que les den una expresión adecuada, lo cual implica estar alerta a la emoción que se produce, experimentarla con claridad, tener claro cuál es el comportamiento que se quiere expresar ante dicha emoción y la actitud que se va a asumir a partir de esta reflexión.

Por lo regular una persona que maneja bien su autocontrol mantiene buenas relaciones con la demás y buena adaptación a pesar de la situación de conflicto. Lawrence Shapiro (2001) respecto al autocontrol dice que la habilidad para resistir a los impulsos internos y las tentaciones externas es una parte crítica de la inteligencia emocional, como lo es la automotivación. Esta última debe considerarse como el acelerador y el combustible de un coche y el autocontrol es el equivalente de los frenos y del volante. Sin ambos elementos de “parada” y “puesta en marcha”, es poco probable que se pueda llegar al destino a tiempo y a salvo”.

#### **3.17.1.4. La motivación.**

Animosidad y emocionalidad van de la mano, López y González (2005) describen que la motivación está considerada como la energía que permite lograr un determinado objetivo o sacar adelante algún reto o proyecto. Para este rubro es importante fijar los objetivos de manera responsable y tener claro hacia donde se les quiere orientar. En este caso, los niños de preescolar tendrían que ser motivados por sus padres y maestros quienes son los responsables de crear las condiciones que faciliten la realización del objetivo propuesto por él. Los niños desde muy temprana edad saben que para conseguir algo que desean obtener hay que saber qué es lo que se quiere. Es importante que algún adulto cercano facilite al niño las condiciones

para el logro de su objetivo. Una vez que el niño lo pretende logrará todo lo que se proponga en la vida.

#### **3.17.1.5. Las habilidades sociales.**

En un principio el mundo social del niño se limita a la familia, aunque en el proceso de crecimiento se va ampliando, incluyendo a otras personas miembros de la familia extensa, vecinos, amigos y otros niños cuando se integran a la vida escolar. Las habilidades sociales son aquellas capacidades que nos permiten manejar y vivir de manera más productiva las relaciones con las personas que conforman nuestro entorno.

Existen personas que nacen con la habilidad de relacionarse fácilmente con los demás, pero hay que tener en cuenta que éstas pueden ser aprendidas y desarrolladas. Entre las habilidades sociales más importantes a tomar en cuenta son: la empatía, la comunicación, la construcción de relaciones interpersonales funcionales, la convivencia y el liderazgo, mismas que al ser desarrolladas proporcionan individuos más funcionales a la sociedad.

#### **3.17.1.6. La empatía y educación preescolar.**

López y González (2005) definen la empatía como “la habilidad para tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros y por lo tanto, estar en capacidad de responder adecuadamente frente a éstos”. Se basa principalmente en la autoconciencia, en la que se hace la diferencia entre las emociones de una persona y las de la otra, ya que podría correrse el riesgo de asignarle al otro las emociones propias o de asignarse las ajenas.

Cuando se logra una empatía las personas pueden establecer relaciones más profundas y duraderas con los demás, son más afectivas en su comunicación, tienen la habilidad de entender los diferentes puntos de vista aunque no estén de acuerdo con ellos, comparten los sentimientos del otro sin que se los tenga que decir

verbalmente, son compasivos ante las situaciones doloras de los demás y son capaces de perdonar los errores y transgresiones del otro.

La empatía se desarrolla desde edad muy temprana y un bebé es capaz de llorar si ve a otro llorando, puesto que tienen la posibilidad de percibir las emociones, principalmente las de sus padres, aun cuando no las puedan expresar verbalmente. En este caso es importante que los padres manifiesten sus emociones dolorosas, pues si tratan de enmascararlas el pequeño puede confundirse y no logran aprender a distinguir toda la variedad de emociones que existen.

Es recomendable que los padres y/o el cuidador del bebé atiendan los diferentes tipos de llanto y los comprendan puesto que de esa manera el niño desarrollará una fuerte capacidad para comprender a los demás y generar lazos de empatía. Igualmente el reflexionar con el niño sobre situaciones de conflicto que se presenten en la vida cotidiana, en la televisión, en los cuentos, etc., cómo se sintió el otro ante esa situación y qué es lo que él puede aprender de esto.

Platicar con el niño sobre las diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana y explicarle con respeto los diferentes puntos de vista, le ayudará a comprender mejor a los otros y a desarrollar su capacidad de empatía. Es importante también felicitarlos cuando se enfrenten bien a sus emociones o muestren preocupación por los demás. Así que si un niño demuestra apatía en el jardín, se debe a que en el hogar no le desarrollaron dicha emoción.

#### **3.17.1.7. La comunicación.**

Para comunicarse se tiene que tomar en cuenta el balance que debe existir entre el dar y recibir la información a través de los diferentes canales. La habilidad comunicativa requiere la capacidad de emitir mensajes claros, adecuados y convincentes. Los canales que más se utilizan en la comunicación son la comunicación verbal, escrita y no verbal; sin embargo los pequeños recién nacidos

solamente se comunican a través de señales de comunicación no verbales que deben ser entendidas por los padres o por su cuidador. Conforme el niño va adquiriendo más habilidades comunicativas se van enriqueciendo las relaciones.

Albert Mehrabian (citado en López y González, 2005) encontró que el 55% del mensaje es comunicado a través del lenguaje corporal, el 38% por el tono de voz y el 7% es atribuido a las palabras. Esto indica la razón por la que los niños se afectan con mucha facilidad por el estado de humor de sus padres, de sus hermanos o compañeros, de personas significativas para ellos y que son externas a la familia como lo pueden ser algunos amigos y principalmente los profesores.

Es importante tener en cuenta el aprendizaje social que tiene el niño y estar alerta en el requerimiento de sus necesidades, por lo que es necesario escucharlo activamente y con empatía, demostrarle que es una persona muy importante y que por lo tanto no debe ser interrumpido mientras transmite su mensaje. Es importante escucharlo con paciencia, pues necesita tiempo para elaborar su comunicación, intentar hallar el aspecto primordial del mensaje que el niño quiere manifestar pues por su edad tienden a dispersar su atención y el objetivo que él tenía podría ser frustrado. Los padres necesitan mantener un buen control de sus propias emociones cuando la comunicación esté basada en temas conflictivos y utilizar palabras que sean fáciles de entender para los pequeños, sin olvidar utilizar un tono de voz adecuado.

#### ***3.17.1.8. Las relaciones interpersonales funcionales.***

Las relaciones interpersonales son aquellas habilidades que promueven el crecimiento personal y emocional entre las personas con quien se tiene algún tipo de relación. Aquellas personas que poseen un buen nivel de empatía tienen facilidad para que sus relaciones con los demás sean funcionales, pues además de entender la perspectiva de los demás son buenos comunicadores. La primera relación que establece el niño es con sus padres, con quien desarrollan en primer lugar con los

padres del niño o con la persona que lo cuida; en seguida lo desarrolla con las personas que le son significativas como los abuelos, tíos, algún profesor o alguna otra figura que haya mantenido un adecuado contacto con él. En general el tipo de relación que el niño establezca en la infancia será el tipo de relación que desarrollará durante la adolescencia y la edad adulta.

Si las relaciones fueron positivas, las relaciones del chico serán productivas pero si éstas fueron negativas, la inhabilidad tanto para comunicarse como para empatizar con los demás interferirá notablemente en sus relaciones interpersonales. Por otro lado, el tener facilidad de comunicación y un adecuado manejo de las relaciones humanas, le permitirá tener una buena relación con todas las personas que le rodean ya sea en la familia, la escuela, los compañeros o en cualquier lugar dentro de la sociedad en la que se desenvuelva.

Existe la posibilidad de que este tipo de situaciones puedan cambiar hacia un rumbo positivo cuando el chico logra encontrar tanto modelos de identificación como el soporte para aprender enfrentar las diferentes situaciones desde una perspectiva emocional adecuada, sobre todo si sabe que cuenta con otra persona que le guía y le motiva en momentos de crisis.

Para López y González (2005), el niño es importante pertenecer a un grupo social, ya que este le proporciona no solamente la oportunidad de interacción, sino modelos de los cuales aprender y salir adelante. Para el niño es muy significativo el compartir momentos de alegría con un amigo y sentir que tiene un soporte en momentos difíciles.

### **3.17.1.9.La convivencia.**

La convivencia se puede considerar como la habilidad que se tiene para vivir en comunidad. Las personas que saben vivir en comunidad, además de mantener un ambiente agradable y constructivo, tienen el soporte adecuado en los momentos de

crisis. Dentro de una buena convivencia el niño tiene la oportunidad de observar diferentes modelos que se pueden presentar en las relaciones, lo cual representa para él un aprendizaje significativo, ya que es más fácil aprender a través de modelos, pues tanto en la infancia como en la adolescencia la imitación es una importante herramienta de aprendizaje.

Por otro lado, cuando existen conflictos, éstos bien manejados dentro del grupo también aportan un buen aprendizaje. Durante la primera infancia es difícil que el niño maneje adecuadamente la convivencia, debido a las fases de egocentrismo por las que atraviesa, por lo que es recomendable que sean orientados en la solución de sus diferencias con los otros.

En el manejo de conflictos, López y González (2005), dicen que es necesario enseñar al niño a percibir la perspectiva del otro, que actúe con delicadeza y sensibilidad para no aumentar el conflicto, que escuche de manera activa para que pueda tener la mayor información. Es necesario concentrarse en el problema sin tener que atacar a la persona, que se aclaren los diferentes puntos de vista de manera calmada y racional, que exprese los sentimientos en forma abierta y respetuosa; que acepte que los demás son diferentes y que pueden tener posiciones distintas a las suyas, mantener una actitud negociadora y tratar a las otras personas como le gustaría ser tratado.

#### **3.17.1.10. Liderazgo.**

López y González (2005), mencionan que “el liderazgo es la habilidad para congrega, inspirar y orientar tanto a personas como a grupos en la consecución de determinados objetivos”. La confianza que tienen los miembros del grupo en su líder está basada en la capacidad para comprender las reacciones que éstos tienen en la medida en que van actuando, cuando un grupo se siente comprendido en sus emociones, se siente tomado en cuenta y por tanto facilita los procesos y respeta las decisiones de su líder.

Así como existen líderes que ejercen una influencia positiva dentro de su grupo, también los hay que lo hacen pero de manera negativa, lo cual afecta a su grupo, Debido a lo anterior es necesario orientar a los niños y a los adolescentes ya que son más vulnerables en las etapas de desarrollo. Los padres y maestros deberán estar alertas a detectar estas inclinaciones de liderazgo para orientarlas positivamente.

#### **3.17.1.11. La inteligencia emocional en padres y maestros. La personalidad del niño**

Siempre se había considerado al cociente intelectual (C.I.) como indicador de la capacidad que tienen las personas para alcanzar el éxito profesional, aunque no se encontraba explicación a porqué algunas personas con un C.I. alto no tenían tanto éxito como otros con un C.I. menor, en igualdad de condiciones e incluso en situaciones de conflictos sociales. Posteriormente se descubrió que aquellas personas, eran más conscientes de sí mismas y de las necesidades de los involucrados, es decir, estaban conscientes de sus emociones y de cómo su actuar tiene efecto sobre los demás.

Se podría decir entonces, que la inteligencia emocional es la capacidad que tiene, o puede desarrollar, cada ser humano para crear resultados positivos en sus relaciones consigo mismo y con los demás, incluyendo la naturaleza. De acuerdo a Goleman, entre los factores que posee una persona con una alta inteligencia emocional se pueden citar los siguientes:

Conciencia de los sentimientos propios y los de los demás. La persona comprende profundamente sus sentimientos, emociones, debilidades, fortalezas, necesidades y deseos. Tiene una clara apreciación, aceptación y comprensión de sí mismo. Es honesta consigo misma y con los demás y sale adelante ante cualquier situación que se le presente. Sabe reconocer sus sentimientos y cómo le afectan, a la vez que está consciente del efecto de su

comportamiento sobre las demás personas y sobre su desempeño, así como de su capacidad para pedir ayuda cuando lo requiere.

Autocontrol emocional (autorregulación). El autocontrol permite expresar las emociones tanto negativas como positivas con un manejo adecuado, es decir, reflexionar antes de actuar y qué actitud se quiere tener a partir de esa reflexión.

Automotivación. Permite dirigir las emociones hacia un objetivo, fijando la atención en las metas en lugar de en los obstáculos. Para este componente se requiere también de una dosis de optimismo e iniciativa, de manera que se actúe de forma positiva ante los contratiempos.

Reconocimiento de las emociones ajenas (empatía). Las relaciones sociables se basan muchas veces en saber interpretar las señales que las demás personas emiten de una manera consciente o inconsciente y que por lo regular son no verbales.

Cuando se reconocen las emociones de los demás, lo que sienten y que expresan a través del rostro, de un gesto, por una postura física, una frase, etc., puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos, lo cual permite entenderlas e identificarse con ellas.

Relaciones interpersonales (habilidades sociales). Se refiere a la buena relación que se puede establecer con los demás en cualquier lugar en donde se desenvuelva el individuo. Esto involucra habilidades de comunicación y la capacidad de resolver problemas. La habilidad para formar parte de un grupo, aprender a escuchar a otro cuidadosamente y con precisión, explicar ideas claramente entre otros.

Es importante ser empático, de manera que el niño entienda la perspectiva del otro, enseñarles a actuar con sensibilidad y tacto para mantener el control en caso de conflicto, aclarar sus puntos de vista en forma calmada y racional, expresar sentimientos en forma abierta pero siempre respetuosa, mantener una actitud negociadora, reconocer que los otros también tienen derecho y tratar a las personas de la misma manera que ellos quisieran ser tratados.

### **3.17.1.12. La inteligencia emocional de los padres.**

Los modelos de conducta que rodean al niño, son principalmente la de los padres. Es por eso que para poder desarrollar la inteligencia emocional en los niños, es necesario que los padres cuenten con la suficiente información para desarrollarla en sí mismos y hacer que los niños también la aprendan y la desarrollen en ellos. López y González (2005) dicen que cuando un padre es maduro e inteligente emocionalmente y va aceptando progresivamente las cualidades de su hijo, éste recibirá inconscientemente mensajes positivos que le permitirán entender las consecuencias de sus conductas y por qué estas son o no favorables, lo cual le brindará relaciones interpersonales más estables. Los niños, con el ejemplo de sus padres, se irán formando en la madurez emocional a medida que ellos la practiquen.

Es importante, a través de este proceso, manifestarles confianza, ser sinceros, honestos, a la vez que se saben poner en su lugar para entender cómo se sienten, alentarles a decir lo que les gusta o les desagrada y a iniciar conversaciones y juegos con otros niños. Los padres deben tomar en cuenta que los niños aprenden poco a poco y que ellos son la principal fuente de información y modelo de identificación. A través de su conducta están educando a sus hijos emocionalmente, a la vez que les están otorgando habilidades para desenvolverse en cualquier ámbito a lo largo de su vida.

En la etapa preescolar, el niño está más centrado en sí mismo, sin embargo con la perseverancia de sus padres, el niño aprenderá a ser cada vez más sociable. Es importante estar alertas desde el nacimiento del niño para enseñarle a expresar sus sentimientos de manera adecuada y enseñarles a resolver sus propios problemas.

Si por el contrario le facilitan momentos de calma para que exprese sus deseos, que se sienta respetado y escuchado y que cada vez vaya siendo más autónoma, estarán promoviendo el logro de metas por sí mismo. A continuación se mencionan

algunas de las sugerencias dadas por López y González que los padres pueden tomar en cuenta a favor de la promoción de la inteligencia emocional:

1. Compartir con ellos los planes o proyectos que los padres tienen a corto o largo plazo y pedirles opinión.
2. Planear el tiempo y no llenarse de actividades adicionales. El exceso de trabajo produce tensión y estrés, tanto a los padres como a los hijos.
3. Tratar de estar presente siempre en los momentos importantes del niño, como el primer día del colegio, la primera fiesta, la graduación, cuando se encuentran enfermos o cuando necesitan ayuda o consuelo.
4. Pensar en opciones laborales que les permitan tener un tiempo con los niños.
5. Buscar ayuda de familiares y otras personas de confianza para facilitar su tarea de padre.
6. Ayudar a los niños desde pequeños a descubrir la importancia del orden, de la ayuda mutua, de la responsabilidad y de la colaboración.
7. Hacer partícipes a sus hijos en el trabajo y otras actividades de los padres.
8. Avisar a los niños con anticipación si es que van a cancelar una cita con ellos o si van a llegar más tarde. No prometer lo que no se pueda cumplir.
9. Acordar en pareja los puntos básicos de la educación de los niños. Discutirlos con ellos e invitarlos a que asuman la responsabilidad que les corresponde.
10. Tener presencia activa con los niños.

Existen muchas maneras de apoyar a los niños en su desarrollo, las cuales son transferidas de manera natural por aquellos padres que las viven en sí mismos, o bien informándose sobre las dudas o inquietudes que cada uno de ellos tenga al respecto, lo importante es brindar a sus hijos un manejo adecuado de emociones, sentimientos, relaciones interpersonales positivas y proyectos de vida a favor de un sano desarrollo emocional.

### **3.17.1.13. La inteligencia emocional en los maestros.**

Se ha podido observar que los maestros dentro del aula actúan tanto de forma racional como irracional. Sus acciones dependen de varios factores como lo son las creencias y valores personales, objetivos, condiciones del aula, recursos, conducta y número de alumnos, entre otro. La capacidad que tenga el docente para ejercer un pensamiento crítico a favor de sus alumnos depende del grado de inteligencia emocional que maneje en sí mismo. La calidad de su desempeño pedagógico y del conocimiento profundo de las situaciones que tengas dentro de su ámbito de trabajo no se relaciona solamente con su experiencia, conocimientos y habilidades, sino también de su inteligencia emocional. Goleman, (citado en Day, 2005), en una encuesta identificó un conjunto de características que necesitan los docentes para desarrollar satisfactoriamente sus funciones profesionales y que se mencionan a continuación:

Tener la capacidad de motivarse a sí mismo y de persistir a pesar de las frustraciones.

Controlar el impulso y diferir la gratificación.

Regular los propios estados de ánimo y evitar que el malestar ahogue la capacidad de pensar.

Empatizar.

Esperar.

Las características de un profesor con un alto grado de inteligencia emocional no varían mucho con respecto a aquellas de los padres de familia, sin embargo la aplicación es un poco diferente ya que, tanto la familia como la escuela, aunque son ámbitos de educación, tienen un diferente proceso de enseñanza.

El profesor, al igual que el padre de familia trasmite la educación al niño primeramente a través de su ejemplo como persona y enseguida la manera en cómo motiva a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se

mencionan algunas sugerencias que pueden ayudar al profesor en el desarrollo de la inteligencia emocional y pedagógica en sus alumnos.

1. Generar un ambiente agradable dentro del aula. Este debe ser cordial y de respeto, evitando situaciones de humillación al alumno.
2. Generar conflictos cognitivos dentro del aula. Esto permitirá al niño aprender a plantear y resolver problemas, así como activar su curiosidad e interés por conocer cosas nuevas. Así mismo orientar al alumno hacia la tarea. Procurar que los alumnos tenga más interés por el aprendizaje y no por las recompensas que puedan tener.
3. Cuidar los mensajes que se dan. Cuidar de no desmotivar a los niños mencionando que no van a poder con una determinada tarea, al contrario, alentarlos a que den su mayor esfuerzo y felicitarlos por ello. Y variar los elementos de la tarea para mantener la atención. Tener una amplia gama de estrategias para que los alumnos se motiven en la construcción de su aprendizaje.
4. Organizar actividades en grupos cooperativos. A través de exposiciones, debates, representaciones, investigaciones, etc., los niños podrán conocer y respetar los puntos de vista de sus compañeros y así contribuirán en la construcción de su conocimiento. Otorgar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de la autonomía. El niño, aunque se parte del grupo, merece ser tomado en cuenta de manera individual, por lo que es conveniente respetar su individualidad dejándolo actuar y pensar por sí mismo.
5. Evitar en lo posible dar sólo calificaciones. Se puede hablar con los alumnos de una manera positiva y empática sobre sus fallas y lo que necesita corregir y aprender. Así mismo dar la evaluación personal en forma confidencial. Es preferible dar las calificaciones de manera individual para así proporcionarles la información necesaria sobre sus fallas y aciertos, buscando una retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseñar las evaluaciones de tal forma que no sólo proporcionen información del nivel de conocimientos, sino que también les permitan conocer las razones de sus fallas en caso de existir. Esto con el fin de que tanto el maestro como el alumno puedan profundizar y corregir en caso necesario.

Mostrar las aplicaciones que pueden tener los conocimientos. Ejemplificar mediante situaciones cotidianas los contenidos con el fin de que el niño lo entienda, le encuentre sentido y pueda aplicarlo a su realidad y tratar de incrementar su confianza. Emitir mensajes positivos para que los alumnos se sigan esforzando, en la medida de sus posibilidades.

Lo anterior son solamente algunas sugerencias en el manejo de la motivación y que pueden ayudar en la inteligencia emocional del alumno, aunque cada maestro puede agregar aquellas que considere necesarias enriqueciéndolas con las experiencias que haya obtenido a lo largo de su labor profesional.

### **3.18. Encuadre y puente de enlace.**

La evaluación en su sentido amplio y profundo ha estado más enfocada a la medición, la obtención de productos y reduccionismos deterministas desde una postura positivista. Con tal perspectiva y con el pretexto de renovar e innovar en educación, se han establecido, quitado e impuesto modelos educativos, que al día de hoy no han logrado el desarrollo social, económico y político que busca toda nación por medio de la educación.

Por otro lado, las instituciones sociales, educativas y familiares, no han entendido la función social de la escuela. El hedonismo, la relatividad y la permisividad siguen desarrollando procesos de enseñanza y aprendizajes cargados de animosidad y emocionalidad negativa en detrimento de una formación integral y equilibrada en todos los niveles educativos. Además las instituciones están más empeñadas en los productos meritocráticos que en los procesos dialécticos formativos, por lo cual, la oportunidad de aprovechar el discurso curricular en cuanto

a aplicar una evaluación formativa se diluye en el nihilismo académico de los distintos actores escolares.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGÍA

#### ***4.1. Tradición investigativa.***

En investigación existen dos modalidades que han sido trascendentales en la búsqueda a la solución de problemas, y en consecuencia, para la generación de conocimiento. En Educación la mayoría de las investigaciones optan por la tradición cualitativa al considerarla principalmente humanista.

Al tratar el sentido cualitativo, es pensado en todo momento para mejorar la calidad educativa en cualquier nivel, esto con la intención de ayudar a nuestros educandos, alumnos y estudiantes a desenvolverse en todos los aspectos de la vida, incorporándolos a la sociedad como un individuo capaz de desarrollarse plenamente. Esta investigación no escapa a esa finalidad por lo que se inclinó por un enfoque cualitativo.

Al considerar la investigación cualitativa es porque (Denzin y Lincoln, 1994; citado por Rodríguez; 1999), aseguran que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio en la comunidad en estudio; esto quiere decir que al investigar (Rodríguez, 1999), se permite estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido al interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

La investigación cualitativa, por lo tanto, implica la utilización y recopilación de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y

los significados en la vida de las personas. Además por otro lado Taylor y Bogdan, (citado por Rodríguez, 1999) consideran a la investigación cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Otros factores para escoger esta modalidad, es porque permitió entender al objeto de estudio, bajo los siguientes elementos:

1. Permitted ir directamente al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
2. Generó afinidad y sensibilidad con las personas que son fueron objeto de estudio.
3. Estableció cierto acercamiento para comprender a las personas como ellas mismas.
4. Se establece una separación de creencias, perspectivas y predisposiciones personales.
5. Permitted considerar todas las perspectivas porque todas son valiosas.
6. Se partió desde un sentido humanista.
7. Se hizo énfasis a la validez de la investigación.
8. En la investigación cualitativa, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
9. Porque la investigación cualitativa es un arte.

#### ***4.2. Diseño y nivel de investigación.***

Con la finalidad de llegar al logro de los propósitos dentro de esta investigación, el trabajo quedó enmarcado en los principios de una investigación descriptiva-explicativa.

*Descriptiva.* Porque al usar la descripción de los conceptos y las variables, hicieron al objeto de estudio de manera independientemente, con el fin, precisamente, de describirlo.

Al considerar un diseño descriptivo, fue para especificar las propiedades más importantes de las personas y actores de la comunidad escolar en cuanto a la evaluación y sus implicaciones y/o cualquier otro fenómeno incidente en el objeto de estudio. El énfasis estuvo en el estudio independiente de cada característica, pues hacerlo así, permitió, de alguna manera, integrar la evaluación de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Pero en ningún momento se pretendió establecer la forma de relación entre estas características.

Por tal razón, para lograr el diseño descriptivo, y cumplir con los objetivos planteados; se usaron, además, las técnicas específicas en la recolección de información, como la observación, las entrevistas y los cuestionarios. Considerando para ello, un muestreo socioestructural dentro del universo objeto de estudio.

*Explicativa.* Porque partiendo de la descripción, se pretendió conducirse a un sentido de comprensión o entendimiento más profundo del fenómeno de estudio. Por ello fue necesario ir a las causas y/o a la identificación de ellas dentro del acto educativo como hecho social. Por lo tanto, hubo una orientación a la identificación de supuestos causales de tercer grado; esto es, identificación y análisis de las causales (variables independientes) y sus resultados, los que se expresan en hechos verificables (variables dependientes).

Al considerar el diseño explicativo, también implicó mayor esfuerzo y una gran capacidad de análisis, síntesis e interpretación. Asimismo, realizar las tareas cognitivas descrita condujo a señalar las razones por las cuales este estudio se

consideró explicativo, y como éste, animó a contribuir al desarrollo del conocimiento científico".

#### ***4.3. Vertiente metodológica.***

Es muy importante, situación que a todo mundo le pasa, discurrir desde la tradición investigativa que se optó, la línea que marca la conceptualización cualitativa y/o cuantitativa, pues resulta que cada versión maneja conceptos propios y es muy común que se diga en esta corriente y se mezcle a ambas, lo que al final ni es una ni es la otra. Por ello en este trabajo se trata de cuidar esos pequeños grandes detalles.

En consecución con la tradición cualitativa, la vertiente que definimos en este trabajo está basada en la vertiente hermenéutica-fenomenológica. Al decidirse por la hermenéutica-fenomenológica, se hizo énfasis en el enfoque cualitativo, puesto que esta vertiente prioriza al sujeto como ser lleno de saberes y emociones de estudio y no como objeto desprovisto de nada como lo viera un enfoque cuantitativo.

Hermenéuticamente porque se rescató el capital teórico tal y como está descrito en las fuentes de origen, tanto en su carácter de teoría como resultado de investigaciones presentadas por los autores en el campo del conocimiento de la evaluación y las implicaciones. Y fenomenológicamente porque esta vertiente permitió ir a la esencia de los sujetos, dejando de lado lo simple y fáctico, fenomenológicamente se va a las vivencias y a las experiencias de los sujetos al ser evaluados, se fue a al mundo de sus emociones, y a las repercusiones tanto positivas como negativas, pero desde el sentir mismo del fenómeno vivido por el sujeto en carne propia, es decir cómo el sujeto conceptualiza la esencia de las cosas.

#### ***4.4. Enfoque de investigación.***

Si la tradición determina la vertiente, la vertiente determina al enfoque, y el enfoque a su vez determina la relación de investigación en cuanto a quien la da

prioridad de estudio, si al objeto o al sujeto, y dependiendo de la prioridad es la tradición investigativa. En este trabajo, es pertinente ratificar que se estuvo en la ruta cualitativa, por ello, este enfoque. Descrito lo anterior, el enfoque en este trabajo y derivado de la vertiente, es un enfoque cualitativo porque la investigación prioriza al sujeto como sujeto cognoscible.

Al centrar la investigación en el sujeto, es porque se consideró al sujeto como la función activa en el proceso de la investigación y el desarrollo, además porque incorpora el objeto a su actividad, no fundiéndose, ni confundiéndose con el objeto de investigación, sino comprendiéndolo.

Al considerar el enfoque cualitativo, es también por el tipo de recolección de datos, pues parte de la observación sin estar relacionado con la medición numérica, por lo que es capaz de dar interpretación de los hechos detalladamente e incluso contextualizar el entorno de los fenómenos, puesto que se experimenta con las cualidades que caracteriza al medio donde está inmerso.

#### ***4.5. Perspectiva de investigación.***

Dentro de la tradición que se ha venido explicando, la perspectiva de análisis o fundamento disciplinar se determina bajo la perspectiva psicológica con orientación pedagógica. La perspectiva disciplinar obligatoriamente se fundamentó en los parámetros de la psicología humanista, pues al hablar de evaluación se saltó de la pedagogía al mundo de las implicaciones emocionales en la educación preescolar.

Es en la psicología más que en la pedagogía que se centra este trabajo, pues al considerar a los educandos de educación preescolar como los sujetos de estudio, fue necesario conocer y comprender el mundo de la socio-afectividad como etapa del equilibrio del desarrollo de los niños cuando se ven implicados en la tarea compleja de la educación, y específicamente, en el mundo fatídico de las evaluaciones.

Desde el mundo de la psicología y la pedagogía, comprender el proceso de aprendizaje de los niños, pero más que comprender como aprenden, comprender los efectos que suscitan las implicaciones al educar.

Con base en esta perspectiva, se centra en descubrir los factores explicativos de la evaluación y sus implicaciones emocionales-educativas a fin de poder intervenir en su regulación o plantear programas compensatorios que incidiesen sobre factores educativos que favorecieran el éxito escolar” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, 231-232)

#### **4.6. Método de investigación.**

La fenomenología permitió depositar en un gran embudo los causales y efectos de la evaluación y sus implicaciones hasta lograr filtrar aquellos fenómenos que más impactaron en los actores que interactuaron en la justa investigativa dentro del jardín de niños motivo de estudio. No hay que confundir el reduccionismo fenomenológico con el reduccionismo positivista. El reduccionismo fenomenológico presenta un abanico de causales, para a partir de ellos, reconstruir el acto educativo; mientras que el positivista se vuelve determinista a partir de los puros efectos y estandariza el problema sin importar los causales del fenómeno.

De la etnografía se tomó su carácter holista, dicho carácter pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación de dichos fenómenos (Goetz, 1988).

Otro punto importante es que fenomenología y etnografía están íntimamente ligadas a la antropología con el propósito de explicar los diversos fenómenos culturales a partir del análisis de situaciones concretas, es por ello que la etnografía como método es de gran utilidad para comprender los hechos educativos, que si

bien es cierto cultura y etnografía son conceptos muy diferentes es indudable que están estrechamente vinculados entre sí.

La fenomenología estudia al fenómeno como tal y en respeto de su esencia; mientras que la etnografía busca la explicación de los fenómenos sociales mediante el análisis permanente, la interpretación de los hechos registrados. La etnografía aplicada en el ámbito educativo es de gran apoyo porque se acerca más a la realidad de la práctica docente logrando articular los fenómenos de manera tangible y no aislada.

#### **4.7. Técnicas e instrumentos de recogida de datos: Observación, entrevista y cuestionario.**

La única forma de llegar a las causas en la tradición cualitativa, es utilizar técnicas e instrumentos de carácter abierto y/o a profundidad, y para lograr dicho cometido: la observación participante, la entrevista a profundidad y el cuestionario abierto, permitió llegar a eso que cada sujeto guarda y que difícilmente expresa de manera directa:

*La observación participante*, resultó conveniente para el análisis no verbal y de lo que se revela: las conductas instituidas y los códigos de comportamiento. También fue importante porque conviene al estudio de los acontecimientos tal como se producen y pueden contemplar otros métodos de análisis de los procesos de acción y gestión de cambio” (Flórez 2001)

*La entrevista a profundidad*, fue útil porque se indagó sobre los acontecimientos a partir de los datos que proporcionaron los sujetos entrevistados. Por tal razón, “la entrevista a profundidad, a través de preguntas dirigidas a los actores sociales, nos permitió encontrar lo que es importante y significativo, y a la vez subjetivo en las personas tales como creencias, saberes, pensamientos, valores, etc.” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, 275)

*El cuestionario*, sirvió para el acopio de testimonios orales y escritos de los distintos actores involucrados en la educación de los niños de preescolar (Pompeyo, García y Reyes, 2000, 111). En el incluimos preguntas abiertas aclarando que: “La pregunta abierta es aquella en el que el encuestado puede contestar de manera libre” (Pompeyo, García y Reyes, 2000, 112), y le facilite el desarrollo ilimitado de respuestas, además otorga el tiempo suficiente para responder y expresar detalladamente ideas.

#### **4.8. Universo y muestra de investigación.**

Sin dejar la postura cualitativa, la muestra que se escogió está dentro de los criterios de la representación socioestructural del universo objeto de estudio, al seleccionar este criterio, es porque busque la rigurosidad científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo.

Con el criterio de representatividad estructural, estamos considerando todas las configuraciones sociales de los objetos de estudio, pues al juntar a todos y a cada uno de los sujetos, todos en conjunto representan su composición y dinámica de las situaciones sociales que vive el universo, lo cual, a su vez, permitió comprender las relaciones sociales relevantes, en cuanto a la evaluación y sus implicaciones en educación preescolar.

En la línea de la representatividad socioestructural, muy importante fue considerar el espacio geográfico que constituye el jardín de niños Amado Nervo, así como sus componentes geográficos, por tal razón, se presenta una breve descripción de dicho espacio y sus componentes, ello con la sola finalidad de comprender el entramado emocional de las evaluaciones:

Por lo tanto, el jardín de niños Amado Nervo es un espacio geográfico natural modificado para utilizarse como centro educativo y habitado por personal directivo,

administrativo, docente y educandos; en el cual, además convergen padres de familia y organismos sociales.

El jardín de niños es localizable geográficamente, está ubicado en el fraccionamiento Villa Verde, en la parte sureste de la ciudad de Culiacán, Sinaloa. El jardín de niños es diverso, integrador e incluyente; respeta las diferencias sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas, ideológicas y de creencias distintas.

Por lo anterior, el jardín es dinámico y está en constante cambio. El personal docente, la población escolar y asociaciones escolares se renuevan año con año, pues tanto ingreso como egreso de entes sociales, marcan un antes y un después en el jardín. Finalmente, el jardín es relacional puesto que mantiene constante y permanente relación interinstitucional con diversos organismos sociales, culturales y gubernamentales. Descrito las características primordiales que hacen al jardín un espacio sustentable, se describen a continuación los componentes que lo sitúan como tal:

El jardín de niños constituye un entramado social convergente y diverso. En cuanto a los estratos sociales confluyen personas de distinto nivel cultural y económico, así como de escolaridad académica. Considerando el universo estructural educativo, el jardín cuenta con un director, nueve docentes titulares, dos maestros extraescolares, siete practicantes, un intendente y una matrícula importante de alumnos.

Para ser integradores e incluyentes, así como respetuosos de la diversidad social; el jardín tiene bien claro el sistema de usos y costumbres, la gobernabilidad, las tradiciones y costumbres folclóricas del contexto escolar y de la ciudad. No se obvian fechas importantes, menos aquellas cívico-patrióticas, festejos, tradiciones, conmemoraciones, así como los lunes de homenaje y honores a la bandera. Además es importante crear en los alumnos la confianza necesaria para que expresen sus vivencias, así como también convivan e interactúen entre ellos sin importar el cómo

sean o de donde vengan, siempre practicando los valores para crear un ambiente de convivencia sana y afectiva.

Respecto al componente económico, el jardín, como se citó líneas arriba, recibe niños y padres de familia con diferentes estratos económicos, culturales y educativos; así que existen niños de muy humilde cuna, hasta niños que proceden de familias con un considerable nivel económico. En el contexto escolar se encuentran distintos tipos de comercios y servicios públicos para atender las distintas necesidades de hogar, vestido, alimentación, salud y educación, por lo cual, el jardín se considera un jardín de clase media.

Descrito el espacio geográfico y sus componentes, el universo y la muestra de investigación, permiten a este trabajo, el respeto irrestricto al término socioestructural escogido dentro de la vertiente cualitativa para dar pie a la introspección investigativa de los sujetos y actores de investigación.

#### ***4.9. Sujetos y actores de investigación.***

Cuando se habla de niños de preescolar, es necesario referirse a sujetos entre los dos y tres años, muchos niños en esta edad apenas comienzan a utilizar oraciones más complicadas. Sin embargo, esto no significa que entienden todas las palabras de un adulto o los conceptos abstractos. De hecho, los niños en edad preescolar son a menudo pensadores muy literales e interpretan concretamente las ideas. Muchos están comenzando solamente a pensar lógicamente y entienden las secuencias de los eventos.

Los niños en edad preescolar aprenden que pueden utilizar ciertas palabras para decir lo que desean. Ellos han sabido por largo tiempo que las palabras de sus padres tienen poder sobre sus vidas y están al alba de cobrar conciencia de que también sus propias palabras pueden hacer una diferencia. Ellos crean significados más poderosos usando su vocabulario en vías de ampliación.

Los niños en edad preescolar adoran imitar las palabras de la gente. Ellos remedan a menudo los comentarios, las frases y las declaraciones sofisticadas. A veces ellos emplean mal o exageran las frases, particularmente cuando juegan a aparentar o imaginarse algo.

A los niños en edad preescolar les encanta oír y describir el mismo acontecimiento una y otra vez. Al decir y el escuchar las historias, los niños en edad preescolar comienzan a formarse sus opiniones sobre el mundo y la manera cómo ellos encajan en él. Dicen: “Cuéntamelo otra vez” porque el hecho de oír una historia muchas veces les da la sensación de seguridad y de estar a salvo. Cuando se les repite la historia, también se les permite que se imaginen otras posibilidades nuevas.

A los niños en edad preescolar les gusta inventar sus propias explicaciones. Esto les ayuda a darle sentido a las cosas que apenas empiezan a entender. Por ejemplo, un niño en preescolar puede explicar su tristeza respecto a la llegada del fin del invierno diciendo: “Cuando la nieve se derrite es porque el invierno está llorando”. Los niños de esta edad pueden también embellecer las historias haciéndose ilusiones.

Entre los tres y los cinco años, los niños en edad preescolar refinan su comprensión de la causa y el efecto. Los niños en preescolar de mayor edad pueden entender las explicaciones simples de causa y efecto tales como: “La medicina te ayudará a que te alivies” y “si comes alimentos sanos, crecerás grande y fuerte”.

Los niños en edad preescolar también hablan a través de su cuerpo, sus juegos y su arte. De hecho, puede ser que la comunicación verbal no sea todavía la manera dominante cómo muchos de los niños en preescolar entienden el mundo o se expresan.

## CAPÍTULO V

### REDUCCIONISMOS FENOMENOLÓGICOS FINALES

Cuando se habla de evaluación, implicaciones y emociones dentro de la educación, debe manifestarse el dominio, conocimiento y ejecución total de las posturas y corrientes teóricas-metodológicas que proponen los autores del desarrollo humano a nivel de posgrado. Los docentes están sometidos a mucho estrés, sus emociones fluyen a borbotones, y en la mayoría son enfermedad somatizada que desequilibra, que agobia, pues a veces no solo se estudia, también se trabaja en aulas y se es madre/padre, esposa/esposo, compañero/compañera. Los docentes, además, deben atender a niños, padres de familia, indicaciones de las distintas autoridades y un sinfín de tareas laborales, domésticas y sociales.

Con las afirmaciones dadas, sin duda la evaluación es la tarea más compleja del acto educativo; la evaluación determina un antes, un durante y un después educativo, y su objetivo es medir, evaluar y señalar avances, estancamientos y retrocesos, pero sin duda genera mucha estrés a doctos y neófitos. Ningún nivel escapa a esta tarea demoledora: familia, sociedad, instituciones son sometidas a evaluación.

Hablando de evaluación, la educación preescolar, es la primer institución social donde el sujeto empieza a ser evaluado. Es en el jardín de niños, donde por primera vez, los infantes se enfrentan a una educación formalizada y llena de normas y reglas, lo que hace que éstos sufran un shock al pasar del seno familiar y materno al mundo de la escuela, una institución cada vez más inquisidora y degradada.

Investigar los terrenos de la evaluación, permitió cierto un acercamiento a un mundo desconocido donde la política educativa guarda y se reserva muchos resultados, y es ahí donde se quería penetrar para encontrar e identificar las

implicaciones emocionales- educativas que tiene la evaluación en educación preescolar. Por otro lado, al enfrentar cara a cara a los principales actores del acto educativo, cuestionarlos y observarlos para ver sus estados emocionales ante la inminente evaluación dentro del marco del desarrollo profesional y desempeño docente y sus variantes de permanencia y promoción educativa, permitió recoger las opiniones y sentires de autoridades, docentes, niños y padres de familia.

### **5.1. Primer reduccionismo fenomenológico.**

Al hablar de reduccionismos, es necesario diferenciar a los reduccionismos que hace el positivismo a partir de su postura cuantitativa, el determinismo por excelencia, sobre los reduccionismos fenomenológicos. Cuando se habla de reduccionismos fenomenológicos, nos referimos a esa cascada estructural que evidencia a las partes constituyentes que hacen a un todo y que son parte importante en la constitución de entes sociales con causas y efectos, con problemas y soluciones; tampoco nos referimos a paradojas cercanas y distantes; sino a fenómenos consumados en el devenir de los hombres; fenómenos que los hacen políticos, racionales y sociales, por tanto trascendentales.

Haber constituido el objeto de estudio hace más de un año, permitió a este trabajo de investigación ir haciendo modificaciones, correcciones, adecuaciones y actualizando de alguna manera el estado del arte actual, que guarda la evaluación en el campo de la educación, y en especial, en el área de educación preescolar.

Se creía que hablar de evaluación era eso y nomás, pero adentrarse al mundo de la evaluación implica muchas cosas, tanto cuestiones explícitas pero también implícitas, y es ahí en lo implícito que los docentes muestran dificultad al poner en práctica lo leído ya que no está a simple vista lo que necesitan para poder realizar la evaluación. Éste cree que educar es reproducir y ya, pero al multiplicar, está expandiendo muchas perspectivas científico-disciplinares, que a secreto propio, también eran desconocidas.

El planteamiento, la formulación de la pregunta central, los cuestionamientos derivados así como el propósito y supuesto general quedan rebasados con esta investigación. La investigación arrojó demasiada información tanto en el plano de investigación bibliográfica y documental como de campo. En esta investigación se da cuenta que el hacer docente es más por inercia de sus creencias, que de sus fundamentos teóricos-metodológicos.

En esta investigación se manifiesta que los y las docentes de acuerdo al estudio de campo realizado, muchos carecen de sustentabilidad científica respecto a la evaluación y sus múltiples implicaciones, se trabaja al ritmo marcado por un plan, un programa, una guía y sobre todo por el paso marcado desde las autoridades inmediatas e inmediatas superiores.

La emocionalidad está en “stand by”, es decir, se trabaja con cierta libertad y armonía mientras no llegan periodos de evaluación. Cuando las docentes se enteran que van a ser evaluadas y/o van ellas a evaluar a los niños, su emocionalidad cambia por completo, el estrés vuelve a sus “andadas”, el mal humor, el cansancio, la incertidumbre, aparecen como fantasmas al hacer educativo, es decir, se abre y se cierra un ciclo.

Los resultados obtenidos con respecto a la perspectiva que tienen los educadores que permiten la construcción del reduccionismo fenomenológico, se manifiestan en las respuestas a las preguntas de las entrevistas, orientadas a conocer su forma de pensar y actuar en torno a su práctica docente, los procesos de planeación y evaluación y las implicaciones que tienen en el aprendizaje de los alumnos.

## **5.2. Segundo reduccionismo fenomenológico.**

Al delinear el estado del arte, éste permitió continuar caminando y favorecer la posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentaban como discontinuos o contradictorios. El estado del arte facilitó contribuir a la teoría y a la práctica en el tema de investigación, en este caso, presentar este trabajo acerca de la evaluación y sus implicaciones emocional-educativas en educación preescolar.

Al principio hubo cierto desánimo, no por la falta de trabajos sobre la temática, el desánimo vino cuando no podía aterrizar en que era lo que quería la asesora en realidad, esto desde la institución me desmotivaba y mis emociones se alteraban al grado del desánimo, No obstante los hechos, se sobrepasó ese sombrío acontecer y el trabajo siguió su curso, y a más de dos años, aquí están los frutos, quizá no inéditos, pero sí potenciadores de la evaluación y sus implicaciones emocionales-educativas.

Por otro lado, hubo cierto entendimiento y se tomó consciencia de la dificultad que implica realizar un estado del arte capaz de dar cuenta de «todo» lo que se ha investigado en este campo. En consecuencia, este estado del arte inició con el reconocimiento de sus límites, que son también los campos, las marcas, los espacios y los tiempos —y los textos— desde donde se han pensado y organizado.

Una certeza está presente en este reduccionismo: se ha desarrollado un número mayor de investigaciones que el detectado por este estudio. Varios factores concurren y crean esta diferencia entre “eso” que puede existir y lo encontrado. Por un lado, el tipo de tarea, ya que la realización de un catastro o de un catálogo está amenazada una y otra vez por la “incompletitud”.

Por otro, el carácter fragmentario de la investigación educativa y su relativo aislamiento: de los investigadores entre sí (y de las instituciones de investigación) y de la investigación educativa con los otros campos del trabajo educacional. Un punto a destacar es que este estado del arte puede ser leído como un diálogo entre textos.

Algo está pasando con las escuelas, maestros, niños, familias, sociedad y diversas instituciones. Cada día la educación importa menos y las consecuencias sobre enseñanza y aprendizajes no son los deseados.

### **5.3. Tercer reduccionismo fenomenológico.**

Dicen los que “saben”, que si tu hablas no tiene ninguna validez tu diálogo, que es necesario hables desde autores y/o teorías, que es necesario complementes desde el campo de la empiria, de lo contrario, nada es confiable ni tiene validez. En el mundo de la fenomenología, a diferencia del positivismo, por eso son importantes los reduccionismos, y es este camino estructurado el que se está presentando en esta investigación concluida, más no acabada. Por ello se viene concluyendo apartado tras apartado y resaltando la importancia que cada reduccionismo tiene para comprender el todo, el todo desde una mirada heurística y no el todo como tal sin importar sus partes.

En este tercer reduccionismo, es importante resaltar la importancia de la investigación documental, bibliográfica y electrónica, no hacerlo de esa manera, dicha justa indagadora no hubiera logrado su propósito, el de encontrar y presentar los fundamentos teóricos-científicos acerca de la evaluación, sus implicaciones explícitas e implícitas, y dentro de dichas implicaciones, la emocionalidad y su papel dentro del acto educativo.

En este reduccionismo se pudo identificar el origen, la historia y la evolución científica tanto del concepto de la evaluación como el de las emociones; asimismo, que dentro de la educación, además de cuestiones explícitas, existen mucho más implícitas que delinean perspectivas teórico-disciplinares que los y las docentes desconocen.

Fue muy trascendental entender que es necesario que como docentes es importante hacerse de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, curriculares, de los métodos y modelos de enseñanza, como también de los consensos que existen para determinar las políticas educativas que distingue el hacer educativo, no nada más en preescolar, sino en cualquier nivel educativo.

Quien se introduzca al mundo de la teoría, es necesario que reconsidere que no nada más el cómo se estructura la tarea docente es importante, también es primordial eslabonar el qué, el para qué y el cómo, para poder decir con fundamentos que en verdad desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje, no hacerlo así, es formar a medias.

Cuando se habla de educación es muy interesante cuestionar y escuchar que no se tiene una definición propia, ni cercana ni lejana al acto que describen teorías y autores; aunado a ello, más interesante resulta encontrar que no se tiene una definición de evaluación, entonces, ¿qué evalúan los y las docentes?

En este sentido, podemos constatar el problema de conceptualización de las educadoras, a través de la perspectiva que se presenta en las respuestas al instrumento aplicado en torno a la definición de la evaluación:

Educadora1: “Es un proceso que todos debemos de vivir, tanto los niños como las educadoras en el jardín o en la escuela, la primaria o la secundaria, donde estamos viendo principalmente los resultados que estamos teniendo con las estrategias que estamos llevando a cabo, ya sea en el salón como fuera del salón”.

En su respuesta, se puede observar que la educadora, en ningún momento define que es la evaluación y sólo se refiere de manera generalizada a la experiencia que vive en el salón de clases.

Educadora 2: “Evaluar para mí... pues es como... como una medida para saber qué tanto han avanzado los niños mediante un curso destinado, pues de tantos meses a tantos meses, qué es lo que a ellos les ha quedado, qué han aprendido, qué han avanzado sobre los temas que hemos visto”.

Al responder se denota inseguridad en el manejo conceptual en torno a la evaluación; y aunque no tiene claro la definición de evaluación, reconoce algunas de las funciones de la evaluación.

Educadora 3: “Evaluar considero que es el método por el que podemos saber qué conocimientos se han adquirido, que se ha aprovechado de dichos temas a tratar.

Educadora 4: “Es un enfoque, son... del programa, lo que es la planeación, son las evidencias de los niños”.

Educadora 5: “Las herramientas que utilizo primero que nada, me dirijo lo que es al programa, lo que es la planeación, lo, hago una relación entre lo que son las evidencias de los niños, la planeación y me voy al programa si tienen una relación, pues ahí hago las anotaciones y ahí hago las observaciones; y lo que es la evaluación, ya sea inicial, la media o la final en base a las observaciones que se obtuvieron”.

Educadora 6: “Es un proceso continuo y gradual para conocer que tanto saben mis alumnos. Esta se acerca más a lo que es la evaluación”.

Educadora 7: “Es un proceso continuo donde se elaboran estrategias para evaluar a los alumnos”.

Educadora 8: “Es una herramienta pedagógica que sirve para constatar los resultados”.

Educadora 9. “Checar si los niños aprendieron”.

Con base en lo anterior y alrededor de los conceptos, origen, historia y evolución del término evaluación; teorías y teóricos inundan el mundo del conocimiento. Los enfoques y perspectivas varían según los paradigmas; así que desde la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía, la política y el currículo mismo, tenemos una variabilidad de posturas y tendencia. En fin, ¿Qué pasa con el mundo de la evaluación en educación? Hablando de educación preescolar se encontró en el Plan 2011, que éste pretende evaluar los saberes de las educadoras a través de qué se sabe, qué se evalúa, como se evalúa y para qué se evalúa?

Asimismo, las docentes deben desarrollar un enfoque formativo por medio de distintas herramientas evaluativas: observación, lista de cotejo, escala estimativa, rúbrica, entre otros instrumentos utilizados por los y las educadoras. Y tal como lo sugieren los organismos internacionales: evaluación diagnóstica, continua, formativa y sumativa.

En este sentido, la evaluación debe sustentarse en el Diario de la educadora, en fichas de anotaciones, rúbricas de desempeño, expedientes de cada uno de los alumnos, fotografías y la observación del desempeño del alumno.

En la práctica docente, lo anterior se realiza a través de la observación y el registro de anotaciones en torno a las evidencias de aprendizaje mostrado por los alumnos y su relación con el plan de clases y el programa escolar.

Como evidencia de la percepción docente en torno a las prácticas de evaluación por las docentes de educación preescolar, se recupera lo que establece una profesora a través de la entrevista:

Docente: “Estrategias como observar dentro y fuera del salón, muchos conceptos, podrían ser entrevistas, podrían ser hojas de apoyo, las hojas que trabajamos, dictado, lista de cotejo, las herramientas son, pues utilizo primero que nada, me dirijo lo que es al programa, lo que es la planeación, lo, hago una relación entre lo que son las evidencias de los niños, la planeación y me voy al programa si tienen una relación, pues ahí hago las anotaciones y, y ahí hago las observaciones y lo que es la evaluación, ya sea inicial, la media o la final en base a las observaciones que se obtuvieron.

#### **5.4. Cuarto reduccionismo fenomenológico.**

Al considerar la investigación desde la mirada cualitativa, y desde el punto de vista de la fenomenología y la etnografía, éstas permitieron ir directamente al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

De igual manera permitieron cierta sensibilidad con las personas que fueron objeto de estudio. también facilitó comprender a las personas como ellas mismas. También obligó a suspender y apartar creencias, perspectivas y predisposiciones de tipo personal; pero de igual manera a considerar todas las perspectivas porque todas son valiosas. Con lo anterior, fue necesario el sentido humanista dando énfasis a la validez de la investigación. Finalmente, en esta investigación, todos los escenarios y personas fueron dignos de estudio, es decir, la investigación cualitativa es un arte.

Con la finalidad de llegar al logro de los propósitos de la investigación, este trabajo se enmarcó en los principios de una investigación descriptiva. *Descriptiva*, porque describió los conceptos y variables que hicieron a este objeto de estudio de manera independientemente, con el fin, precisamente, de describirlas.

Al considerarlo descriptivo, permitió especificar las propiedades más importantes de las personas y actores de la comunidad escolar en cuanto a la evaluación y sus implicaciones y/o cualquier otro fenómeno incidente en el objeto de estudio.

Así, se puede caracterizar que durante el proceso de la evaluación, los niños se sienten frustrados, nerviosos, con miedo, contentos, ansiosos, tranquilos, seguros, algunos lloran.

En el caso de las docentes, se pudo observar que se encontraban muy nerviosas, inquietas, de mal humor, molestas, con miedo.

Asimismo, la inquietud se trasladaba a los padres de familia, mostrándose también, nerviosos, inseguros y temerosos de los resultados.

Partiendo de la descripción anterior, se facilitó un sentido de comprensión o entendimiento más profundo del fenómeno de estudio. Fue necesario ir a las causas y/o a la identificación de ellas dentro del acto educativo como hecho social. Por lo tanto, el trabajo se orientó a la comprobación de supuestos causales de tercer grado; esto es, identificación y análisis de las causales (variables independientes) y sus resultados, los que se expresan en hechos verificables (variables dependientes). Al considerar el diseño explicativo, implicó mayor esfuerzo y una gran capacidad de análisis, síntesis e interpretación.

Tomando como referentes las entrevistas, los cuestionarios y las observaciones realizadas a las docentes, se puede destacar y relacionar con el problema objeto de estudio, que los educadores y las educadoras no leen, no interpretan, no se ocupan de conocer más de lo que creen y sólo se basan en supuestos.

Lo anterior se puede concebir como una relación causal del problema de la falta de claridad conceptual en torno a la evaluación, lo cual incide en prácticas de evaluación intuitivas de las docente y los docentes de preescolar.

### **5.5. Realidad fenomenológica: el diálogo y la reflexión final.**

Tres realidades vive un sujeto en su entorno cotidiano: una realidad natural, otra desinteresada y finalmente una realidad fenomenológica. Desgraciadamente nuestras escuelas se pasean de lo natural a lo desinteresado y el verdadero escrutinio dialógico que sustenta la realidad fenomenológica nos les interesa, no les importa o simplemente lo desconocen; por ello, la realidad fenomenológica está muy lejos del hacer educativo diario.

Tras haber recorrido los fundamentos teóricos, el estado del arte y la empiria investigativa; es en la recogida de datos que se llegó a los reduccionismos siguientes:

1. Los y las docentes no tienen un marco propio en que fundamentar sus prácticas docentes diarias. Las herramientas de trabajo que utilizan las llevan a cabo sólo como requisito administrativo, sin poder fundamentar el porqué del uso de esas herramientas.

2. Las autoridades educativas desarrollan su hacer administrativo, más en las indicaciones recibidas por la estructura, que de sus decisiones fundamentadas. Exigen resultados en los aprendizajes, como que los alumnos tengan el mismo nivel de aprendizaje y evaluando que éstos escriban nombre completo y que salgan leyendo y resolviendo problemas de suma y resta sin que utilicen objetos ni sus dedos para contar, si lo hacen el grupo está bajo, ello provoca estrés y frustración en las docentes y exigencia hacia los alumnos.

3. Al explorar las cogniciones docentes, éstas no tienen una definición clara de que son las implicaciones; si no tienen definida una implicación, de ahí se deriva en parte su falta de compromiso científico; Lo que conocen del programa o de otras fuentes es lo que se lee a simple vista sin indagar a profundidad lo que está plegado en el documento.

Respuesta de las educadoras y educadores: “No, en preescolar, nosotros tomamos en cuenta el desarrollo, físico y salud, y, lo principal que nosotros trabajamos con los niños es, el psicomotor, trabajamos el PEP. El programa lo tengo físico, pero pues me baso, en lo de la maestra Lulú, y ya ahí me fui yo con los campos formativos el que trabajo diario, es el de lectura y escritura, con la fecha y el nombre. Como hay un enfoque”.

4. Las maestras y maestros realizan sus prácticas docentes más en creencias y en experiencias acumuladas en el diario hacer de su trabajo:

Docente: “Para mí, no implica mucho esfuerzo el trabajar porque sólo me fijo en el programa. La mayoría de las actividades las realizo como yo creo, no

como me lo dicen. Yo creo que el enfoque es lo de menos. Trabajo de todo hasta invento lo que creo que deben de saber. El trabajo es más dirigido, ya no es como quién quiere participar”.

5. La recogida de datos demostró que a las y los docentes no les importan las emociones de sus educandos cuando someten a éstos a las evaluaciones:

Docente: “Si hacen una actividad y no ganan se enojan y se frustan pero eso no me preocupa tengo que seguir con la actividad. Pues, nerviosos, se muestran inquietos. Se bloquean, se llegan a llorar, morderse las uñas, miran a todos lados queriendo encontrar respuestas. Se ponen muy tensos, se logran desinteresar por la actividad. Sienten inseguridad, y no alcanzó a comprender en ese momento, a veces de su casa y trae una cara triste y muchas veces no quiere y no lo da. Emocionalmente el niño no da”.

“No puedo detenerme mucho, si lo motivo pero tengo que continuar, en realidad si se le exige más de la cuenta al niño porque a nosotros nos exigen cantidad de niños sobresalientes. Defraudada a mí misma, digo qué pasó con ese niño, porque, porque no se logró”.

6. Pareciera contraproducente, pero las y los docentes tienen temor y generan estrés al momento que saben que serán visitadas, evaluadas o confrontadas en su trabajo, lo cual que su emocionalidad genere adrenalina e inestabilidad emocional:

Docente: “Pero si me gustaría ser evaluada porque tengo muchos errores. Entró el maestro y me sentí, así tan estresada. Con la supervisora, sí de plano si me bloquea. Me bloqueo completamente. Cuando esta una autoridad quiero seguir rigurosamente el plan y no me sale. : Chin, si bloquea lo que es mi mente, y no la desarrollo tal cual como debe de ser. Si me pongo nerviosa realmente. No soy perfecta. Inquieta. Muy nerviosa”.

Los educandos aseguran que cuando están y van hacer evaluados, “sus corazoncitos rebotan como pelotas” (textual de los niños) y les genera mucho miedo y temor.

Alumno1: “Sentí tristeza porque no sé escribir”

Alumno 2: "Miedo en mi pecho"

Alumno 3: "Nada, sólo nada"

Alumno 4: "Me gustó porque es bueno"

Alumno 5: "Alegría porque todo lo sé"

Alumno 6: "Casi mi cerebro explota como globo grande"

Alumno 7: "Toda temblaba como gelatina"

Alumno 8: "Mi cerebro era un licuado, porque no se escribir"

Alumno 9: "Hoy maestra, mi cabeza esta tonta"

Alumno 10: "Mi corazón anda brincando como pelota"

Alumno 11: "Muy feliz, porque pasé a la escuela"

Alumno 12: "Sentí moscas en mi barriga"

Los padres de familia no esconden su preocupación al saber que sus hijos van hacer sometidos a evaluación y se genera en ellos una especie de incertidumbre al no conocer como saldrán sus hijos de las evaluaciones y/o si sus hijos serán reprobados:

Padre de familia 1: "Cuando hay buenos resultados, muy bien"

Padre de familia 2: "No me gustan las evaluaciones"

Padre de familia 3: "En realidad no me gustan"

Padre de familia 4: "Cuando hay buenos resultados excelente"

Padre de familia 5: "No me gustan las evaluaciones"

Padre de familia 6: "En realidad no me gustan"

Padre de familia 7: "Inquieta"

Padre de familia 8: "Preocupada."



## CONCLUSIONES

A partir de lo anterior, con las evidencias recogidas por medio de los instrumentos de las técnicas aplicadas para recuperar información tanto en las docentes, los niños y los padres de familia, se puede obtener como resultado, que la evaluación en educación preescolar genera en todos sus actores educativos: tristeza, dolor y llanto, rabia, coraje e impotencia, fracaso; en fin, una serie de emociones negativas, pero una mayor tendencia a una emocionalidad con frustraciones.

¿Qué es la educación? ¿Qué es la evaluación? ¿Qué es la emocionalidad? ¿Y qué implica ser docente? Bueno, muchas interrogantes se pueden estructurar, pero muchas más respuestas harán falta por parte de los actores educativos. ¿El qué, el para qué y el cómo? Columnas vertebrales del acto educativo, están incompletos, pues se desconocen sus implicaciones explícitas e implícitas que lo estructuran y definen.

Para que se cumplan las propuestas, los enfoques, los estándares, los principios, las competencias, el currículo; los docentes y las docentes; así como las autoridades; necesitan profesionalizarse, actualizarse y demostrar conocimiento, uso y dominio del nivel educativo que atienden e ir más allá de lo que deben hacer día a día.

La realidad fenomenológica educativa de nuestros niños y niñas, se logrará si se antepone la emocionalidad a la racionalidad áulica; si como sujetos formadores olvidamos la didáctica mecánica para dar paso a una didáctica dinámica, dialógica y divertida, pero sobre todo, si existen prácticas docentes que expliciten lo que está implícito y se toma al sujeto como sujeto y no como sujeto-objeto.

La investigación realizada, define que las conclusiones obtenidas se orientan a que las educadoras carecen de referentes teóricos para realizar una adecuada

evaluación de los aprendizajes, ya que no tienen claro una conceptualización de evaluación.

En este sentido el propósito general establecido: Analizar los conceptos de evaluación y las implicaciones emocionales-educativas que generan las educadoras y educadores del Jardín de niños Amado Nervo, para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades actuales, se logró a partir de las respuestas que dieron, al responder los cuestionamientos en los cuestionarios y las entrevistas sobre la evaluación de sus alumnos y las implicaciones emocionales y educativas.

Observándose en ello la carencia del conocimiento conceptual y la aplicación de las herramientas necesarias para llevar acabo la evaluación formativa con sus alumnos, tal como se observa en el siguiente fragmento tomado de una docente:

Es como una medida para saber qué tanto han avanzado los niños mediante un curso destinado, pues de tantos meses a tantos meses, qué es lo que a ellos les ha quedado, qué han aprendido, qué han avanzado sobre los temas que hemos visto.

En cuanto a las implicaciones emociones y educativas en torno al proceso de evaluación, se pudo observar que las educadoras se encontraban muy nerviosas, inquietas, de mal humor, molestas, con miedo y manejaban mucho estrés; Así como lo refiere el comentario de otra docente, al comentar que “lo que menos importa es cómo viene el niño, o cómo se encuentran emocionalmente, ellas simplemente realizan la evaluación porque tienen un tiempo para evaluar y entregar resultados”.

Es pertinente destacar el logro de los propósitos específicos, orientados a identificar los referentes teóricos, pedagógicos, metodológicos y emocionales; a partir de la recuperación de algunos elementos conceptuales de las docentes en la aplicación de los instrumentos.

Con relación al propósito específico con respecto a los referentes teóricos, una educadora señala:

No, en preescolar, nosotros tomamos en cuenta el desarrollo, físico y salud, y, lo principal que nosotros trabajamos con los niños es el psicomotor, trabajamos el PEP. El programa lo tengo físico, pero pues me baso, en lo de la maestra Lulú, y ya ahí me fui yo con los campos formativos el que trabajo diario, es el de lectura y escritura, con la fecha y el nombre. Como hay un enfoque.

Con respecto al propósito específico relacionado con el referente pedagógico, otra educadora manifiesta lo siguiente:

Para mí, no implica mucho esfuerzo el trabajar porque sólo me fijo en el programa. La mayoría de las actividades las realizo como yo creo, no como me lo dicen. Yo creo que el enfoque es lo de menos. Trabajo de todo hasta invento lo que creo que deben de saber. El trabajo es más dirigido, ya no es como quién quiere participar.

En relación al propósito específico en torno al referente metodológico, otra educadora menciona: “Yo creo que el enfoque es lo de menos. Trabajo de todo hasta invento lo que creo que deben de saber”.

Con respecto al último propósito específico, orientado al conocimiento de los conocimientos de las implicaciones emocionales, una docente destaca que:

Si hacen una actividad y no ganan se enojan y se frustran pero eso no me preocupa tengo que seguir con la actividad. Pues, nerviosos, se muestran inquietos. Se bloquean, se llegan a llorar, morderse las uñas, miran a todos lados queriendo encontrar respuestas. Se ponen muy tensos, se logran desinteresar por la actividad. Sienten inseguridad, y no alcanzó a comprender en ese momento, a veces de su casa y trae una cara triste y muchas veces no quiere y no lo da. Emocionalmente el niño no da.

Con base en lo anterior se puede observar que las argumentaciones teóricas señaladas por las docentes, carecen de fundamentación, debido al poco análisis de los documentos curriculares, porque leen sólo lo explícito sin reflexionar sobre lo implícito, es decir lo que está escrito y no se mira a simple vista, sino que requiere de un análisis más exhaustivo en torno al Programa de Educación Preescolar.

Para corroborar lo anterior, se destaca que al pedirles mencionaran los argumentos curriculares sobre la evaluación, uno de ellos mencionó los Principios Pedagógicos como base para el trabajo docente, las demás no hicieron mención alguna, sólo respondieron no sé.

Sobre el enfoque que debe de tomar en cuenta para evaluar los aprendizajes escolares, no supieron responder, con excepción de una docente que mencionó el enfoque cualitativo. Mencionaron todos que el método de enseñanza es por competencias, y de las herramientas que utilizan para evaluar los aprendizajes son, la observación, foto copias de actividades a desarrollar, dictado de palabras, resolución de problemas donde tenga que agregar y quitar elementos, evaluando los seis campos formativos, utilizando la misma herramienta para todos los alumnos.

Existe tensión y se pone en juego la emocionalidad de las educadoras, porque el grupo de directores, directoras y supervisora elaboraron un instrumento para medir los aprendizajes de los alumnos y alumnas según sus criterios, criterio que forma una tensión muy fuerte entre las educadoras y educadores al momento de que mencionan qué grupo es el más bajo y cuál el más alto en el rendimiento de los aprendizajes esperados.

Por lo tanto las implicaciones emocionales que se desarrollan en las docentes y los docentes son las frustraciones, enojos, impotencias, inconformidades y la alegría al obtener los resultados de las evaluaciones de los niños y las niñas y por ende la evaluación por su práctica docente.

A las docentes les molesta ser evaluadas por que consideran que no lo necesitan ya que conocen como desarrollar competencias en los alumnos y como evaluar a sus alumnos.

Una implicación educativa que consideran las docentes al avaluar es, que les piden mucha documentación que consideran innecesaria, como el registro diario, el diario de la educadora, el tomar fotografías, recolectar evidencias, hacer el informe para presentarlo a los padres de familia, informe para la supervisora de los alumnos que están en rezago, los bajos y los altos, diversos registros para las reuniones técnicas.

Con respecto a las emociones de los alumnos al evaluarlos, es lo que menos toman en consideración las educadoras, porque mencionan que de todas maneras hay que evaluarlos, ya sea que estén tristes, enojados, felices, decaídos, etc. Lo importante es evaluarlos.

Al cuestionar a los alumnos que sintieron al estar trabajando y ser evaluados por el Director del Jardín de Niños, mencionaron algunos que sintieron miedo, tristeza por no saber, que su corazón parecía un tambora, que el corazón brincaba como pelota, felicidad porque el Director jugó a trabajar, huy pánico, mi corazón lloró y mi cerebro se durmió, lo que representa una carga de emocionalidad en los alumnos al ser evaluados.

Las madres, padres y tutores destacaron que cuando sus hijos son evaluados sienten muchos nervios por creer que sus hijos e hijas no contestaran correctamente lo que la maestra les pide o el director, pero que les gustaría que las educadoras entendieran que en ocasiones los niños no están de humor y por esa razón no responden lo correcto.

## RECOMENDACIONES

Para aquellas personas que tengan en sus manos este documento de investigación y reflexionen sobre la evaluación y sus implicaciones emocionales en el nivel preescolar.

El comprender que soy una persona que siente y que frente a usted hay niños y niñas esperando encontrar una mano amiga que los lleve por el sendero de experiencias nuevas a través de situaciones de aprendizajes.

La evaluación juega un papel fundamental para poder transitar por este camino. Porque para conocer al alumno es necesario observarlo, cuestionarlo, investigarlo y hacer anotaciones.

La organización de esta documentación llevará a la elaboración del plan de trabajo y expediente personal del alumno para tener una idea más clara de qué instrumentos serán los adecuados para evaluarlo.

Con esta información se habrá de elaborar el plan de trabajo abordando situaciones de aprendizaje nuevas que lleven al alumno a desarrollar competencias.

La empatía es fundamental en esta práctica, el ser amoroso, respetuoso, comprensivo y justo.

## BIBLIOGRAFIA

- ABATE, M. (2007). Educación elemental y especial. Argentina: UNC.
- BANDURA, A. (1997). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berk, L. (1998). El desarrollo del niño y del adolescente. Madrid: Prentice Hall.
- BOWLBY, J. (1969/1999). El apego. (2da. Edición): Argentina: Paidós.
- BRADSHAW, J. (1998). La familia. México: Selector.
- BRAVO, L. (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje. Santiago de Chile. Maval.
- BRONCKART, J. y Aznar, S. (2000). Piaget y Vygotsky ante el siglo XX. Referentes de actualidad. Barcelona: Horsori.
- BRONFENBRENNER, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. Ed. Paidós.
- BRUER, John T. (1995). Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J. S. (1985). Amistades infantiles. Madrid. Ed. Morata.
- CABRERA, Flor. (1993). Manual de formación pedagógica básica para formadores. Barcelona. 287 p.
- CRAIG, G. (2001). Desarrollo Psicológico. México. Prentice Hall.
- CRONBACH, Lee J. (1967). Confrontando la reforma curricular. Buenos Aires. El Ateneo, p. 206.
- CURTIS, Audrey. (1998). Registros y evaluaciones. Inglaterra.
- DANOFF, J. (1995). Iniciación con los niños. México: Trillas.
- DAY, Ch. (2005). Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprender el profesorado. Madrid: Narcea
- DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. 45 p.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993), "El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México
- DÍAZ BARRIGA, A. F. (1998), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". Mc Graw Hill, México.
- DÍAZ HDEZ., C. (2002). Las preocupaciones religiosas del profesor. España. Revista. DICCIONARIO de la Real Academia de la Lengua española
- DICCIONARIO Enciclopédico Quiller (1989). Tomo VII. Definición de inteligencia. México. Cumbre.
- DICCIONARIO Enciclopédico Quillet (1989). Tomo V. Definición de emoción. México: cumbre.
- DOF, (2013). Ley general de educación. México. Secretaría de educación pública.
- DUN, J. (1986). Relaciones entre hermanos. Madrid: Morata.
- EDWARDS, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós.
- EGUILUZ, L. (2008). Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico. México: Pax.
- EISNER, Elliot W. (1985). Confrontando la reforma curricular. Buenos Aires. El Ateneo, p. 206.
- ELLIOTT, J. (1990) "La investigación acción en educación". Mora, Madrid.
- ERIKSON, E. (1982/2000). El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós.
- ERIKSON, E. (1983/1997). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- ESCUDERO, A. (1997). La revolución industrial. España. Anaya.

- ESTEVA, M. (2001). El juego en la edad preescolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- FERNÁNDEZ, P. (2002). Educando emociones: la educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. Barcelona: Kairos.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL P., Mestre M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 36, 209-228.
- FLAVEL J. (1978). La psicología evolutiva de Jean Piaget. México: Paidós.
- FLORES OCHOA, R. (1999), "Evaluación Pedagógica y Cognición". McGraw Hill, Colombia.
- GARCÍA, M. (2003). Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. Revista de Educación, Cultura y Sociedad, 3, 143-148.
- GARDNER H. (1983). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (1993/2005). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- GESELL, A. y otros. (1946/1979). El niño de uno a cinco años. Barcelona: Paidós.
- GIMENO Sacristán, J. (2000), "Comprender y transformar la enseñanza". Morata, España.
- GIROUX, H. (1997), "Pedagogía crítica y poder cultural". Paidós educador, Barcelona
- GOETZ, J. P. y LeCompte, M. D., (1998), "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Morata, Madrid.
- GOLEMAN, D. (2006). Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ, B. y otros (2000). Las habilidades sociales en el currículo. México.
- GVIRTZ, Silvina, Et al. (2000), "EL ABC de la tarea Docente: Currículo y enseñanza", Aique Grupo Editor. Argentina.
- HABERMAS, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Frankfurt Alemania.
- HAMILTON, W. Roger. (1972). La historia de los mamíferos. Inglaterra
- HAUESSLER, I. y otros (2004). Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Bogotá:
- HERNÁNDEZ F. / Sancho, J. M., (1996), "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Paidós, México.
- HERNÁNDEZ, R. (2001). Alimentación infantil. Madrid: Díaz de Santos.
- HOUSE, E. (1994), "Evaluación, ética y poder". Morata, Madrid.
- HURLOCK, E. (1988). Desarrollo del niño. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), (2006), "Balance de un lustro de avances y rezagos de la calidad educativa", Revista Este País, núm. 178, México.
- JOMTIEN, Tailandia. (1990). Declaración mundial educación para todos. Acuerdo.
- KEMMIS, S. (1986). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Ediciones Morata, 175 p.
- KUHN, Thomas S., 1995, "Las estructuras de las revoluciones científicas". Fondo de Cultura Económica, México.
- LAURO I. (2003). La familia en la determinación de la salud. Revista cubana de salud pública, 29, 48-51.
- LEDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Barcelona. Ariel Planeta.
- LEÓN DE VILLORIA, Ch. (2007). Secuencias de desarrollo infantil integral. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

- LEÓN, A. (1984/1989). Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años. (2° Edición). Costa Rica EUNED.
- LÓPEZ I. y Ortiz A. (1999). Lecciones de psicología médica. Barcelona: Masson.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (2001), "La Evaluación del aprendizaje en el aula". Edelvives. Madrid.
- LÓPEZ, M. y González M. F. (2003/2005). (6° reimpresión, Vol. 1). Inteligencia emocional: pasos para elevar el potencial infantil. Colombia: Gamma.
- LUNA, E., (2004), "Por una política alternativa de evaluación de los académicos, entrevista a Hugo Aboites. Revista electrónica de investigación educativa, 6.
- MARZANO, R. y Pickering, D. (1988). Dimensiones del aprendizaje. USA: ASCD.
- Mateo, J. (2001), "la Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas". Horsori, Barcelona.
- MCDONALD, James B. (1971). Confrontando la reforma curricular. Buenos Aires. El Ateneo, p. 206.
- MEHRABIAN, A. (1972). Comunicación no verbal. E.U.A.
- MOLINA DE C. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. Laurus, 14, 61-70.
- MORAN OVIEDO, P. (1996), "Fundamentación de la didáctica", Guernica, México.
- MORENO HERNÁNDEZ, G. (2001), "Cómo investigar: técnicas documental y de campo". Edere, México.
- MORFIN, A. (2005), "La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia". Fondo de Cultura Económica, México.
- MUJINA, V. (1990). Psicología de la edad preescolar. Madrid: Visor.
- MUNSSSEN, P. Conger, J. y Kagan, J. (1990). Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- NEVO, D. (2000), "Evaluación basada en el centro". Mensajero, Bilbao.
- ÓRNELAS, D. J. (2001), "Neoliberalismo y educación en México". BUAP, México.
- ÓRNELAS, D. J. (2003), "Evaluación educativa: hacia la rendición de cuentas". Santillana, México.
- PAPALIA, D. y Wendkos, S. (1987/2000). Desarrollo humano. (2° edición). México: Mc Graw Hill.
- PAPALIA, D. y Wendkos, S. (1992). Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia. México: Mc Graw Hill.
- PAPALIA, D. y Wendkos, S. (1998). Psicología. México: Mc Graw Hill.
- PARLETT, M; Hamilton, D. (1972). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal, p. 459.
- PEP (2004) Programa de educación preescolar. SEP, México.
- PEP (2011) Programa de educación preescolar. SEP, México.
- PÉREZ Rocha, M. (1998), "La calidad de la educación en México. Una comparación internacional". Porrúa, México.
- PIAGET, J. (1954/1979). La introducción a la epistemología genética. Buenos aires: Paidós.
- ROA, A. (2009). Educación emocional. México: Ediba.
- PIFARRÉ, L. (2003). La mente racional y la mente emocional.
- POPKEWITZ, T. (2003), "La producción de la razón y poder". Pomares, Barcelona.

- RICE, Ph. (1991). Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. México: Prentice Hall.
- RIVLIN, Harry N.; Rossini, Freeman, Wigth. (1956). Enciclopedia de la educación moderna. Buenos Aires. Losada.
- RODRÍGUEZ, Alonso R. A. (2001), "Instrumentos para la autoevaluación de instituciones Educativas". Santillana, Santiago de Chile.
- ROSALES, C. (1998), "Criterios para una evaluación formativa". Narcea, Madrid.
- ROSALES, Carlos, 1998 "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza", Narcea Ediciones. Madrid, España.
- ROSETREE, R. (2009). El poder de la empatía. México: Sirio.
- RUIZ DEL CASTILLO, A. (2001) "El neoliberalismo ¿Cómo afecta a la educación y a la productividad?". Plaza y Valdez, México.
- SACRISTÁN, Gimeno. () Diseño, desarrollo e innovación curricular. Ed. Morata, p. 120.
- SALOVEY, P. Mayer. (1990). Inteligencia Emocional. Imaginación, Cognición y personalidad. 9, 185-211.
- SCHEFFER, -d. (2000). Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia. México: Thomson Learning.
- SCHMELKES, S. (1991), "Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación", SEP, México- SEP, (2004) "Programa de educación preescolar", México.
- SCHMELKES, S. (2006). Alcanzando la inteligencia emocional. México. Ruz.
- SEP (2013). Reforma educativa. México. Gobierno Federal.
- SHAPIRO, L. (2001). La inteligencia emocional de los niños. Buenos Aires: Vergara.
- SIMMS, T. (1972). Socialización y rendimiento en educación. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D. L.; Scriven, M.; Stake, R. (1971). Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica. Barcelona. Paidós, p. 381.
- TAYLOR, S. J. Bogdan, R. (1987), "Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Paidós, Buenos Aires.
- THORNDIKE E. L. (1996). Psicología de la instrucción: aspectos históricos y explicativos. Barcelona.
- TOBIÁS, S. (2000) Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza y Janes.
- TONUCCI, Francesco. (2006). El monitor de la educación. Argentina
- TORRES, J., (2001), "El currículo oculto". Morata, Madrid.
- TYLER, Ralph. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel, p. 136.
- VILLORO, L. (1998), "Creer, saber, conocer". Siglo XXI, 10°. Ed. Madrid.
- VYGOTSKY, L. (1931/2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- WAYNE, L. (1985/). Un estudio de las emociones: desarrollo de la Inteligencia Emocional.
- WECHSLER, D. (). Test de inteligencia para niños. Paidós.
- WILSON, John D., (1992), "Como valorar la calidad de la enseñanza". Paidós, España.
- ZAVALA M., Valadez M. de D. Y Vargas Ma. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 6, 319-338.

## ANEXOS



**Contestando el cuestionario sobre la evaluación y sus implicaciones**



**Entrevista a profundidad sobre la evaluación y sus implicaciones emocionales en preescolar.**



**Realizando las educadoras y director la evaluación de los aprendizajes en los alumnos y alumnas.**



El director del Jardín de Niños realizando la evaluación media en cada una de las aulas para conocer los logros que tienen los alumnos.

Entrevista a madres de familia sobre la evaluación de sus hijos.



## Categorización de las respuestas dadas por los siguientes encuestados.

---

1.- Defina por favor que es una implicación y que es una implicación educativa.

Sujeto 1. A) Cuando la práctica se confunde con la teoría.

Sujeto 2. A) Un problema.

Sujeto 3. A) Es hacer algo que sucede.

Sujeto 4. A) Las consecuencias al trabajar una situación

Sujeto 5. A) La verdad no sé.

Sujeto 6. A) Variables que determinan alguna visión de las cosas.

Sujeto 7. A) Es enseñar una variable que determina la visión.

Sujeto 8. A) Es teórica pedagógica con las que se establece cierto tipo de enseñanza Sujeto 9.

A) Formas de enseñanza.

---

- Sujeto 1. B) Es un enredo.

Sujeto 2. B) Un enredo entre teoría y práctica.

Sujeto 3. B) No sé.

Sujeto 4. B) Es un hecho.

Sujeto 5. B) Es una situación que se da ante una acción.

Sujeto 6. B) Es escudriñar en lo que no es visible.

Sujeto 7. B) Lo que está oculto entre las letras.

Sujeto 8. B) Es lo que está en interior de algo.

Sujeto 9. B) Es conocer afondo una situación.

---

Sujeto 1. C) Teoría y práctica no están unidas.

Sujeto 2. C) No sé.

Sujeto 3. C) No sé.

Sujeto 4. C) -----

Sujeto 5. C) -----

Sujeto 6. C) -----

Sujeto 7. C) -----

Sujeto 8. C) -----

Sujeto 9. C) -----

---

2.-Con base a su experiencia docente conceptualice la definición que usted tenga de evaluación.

Sujeto 1. A) Rescatar lo que los alumnos conocen.

Sujeto 2. A) Conocimientos adquiridos.

Sujeto 3. A) Conocer los logros.

Sujeto 4. A) De distintos modos según la competencia.

Sujeto 5. A) Herramienta.

Sujeto 6. A) Instrumento de trabajo.

Sujeto 7. A) Es darme cuenta de los avances de los alumnos.

Sujeto 8. A) Es una herramienta de trabajo.

---

Sujeto 1. B) Saber los conocimientos obtenidos.

Sujeto 2. B) Conocer avances.

Sujeto 3. B) Adquirir aprendizajes.

Sujeto 4. B) Desarrollo de competencias.

Sujeto 5. B) Proceso de rendición de cuentas.

Sujeto 6. B) Dar cuenta de los saberes.

Sujeto 7. B) Instrumento muy necesario.

Sujeto 8. B) Es para tomar decisiones al planear.

Sujeto 9. B) Conocer los procesos del alumno.

---

----- 3.- De la definición que usted nos ha brindado sobre evaluación, infiera los fundamentos curriculares que los sustentan.

Sujeto 1. A) Los principios pedagógicos.

Sujeto 2. A) Mediante exámenes.

Sujeto 3. A) Competencias.

Sujeto 4. A) Lista de cotejo.

Sujeto 5. A) Principios pedagógicos.

Sujeto 6. A) 7º Principio pedagógico (evaluar para aprender)

Sujeto 7. A) El programa de preescolar.

Sujeto 8. A) Los principio pedagógicos

Sujeto 9. A) El 7º principio pedagógico.

---

----- 4.- Considerando los fundamentos curriculares que usted privilegió, que enfoque toma en cuenta para aplicar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes.

Sujeto 1. A) Cualitativo.

Sujeto 2. A) Por competencias.

Sujeto 3. A) Lo que los niños conocen.

Sujeto 4. A) El desarrollo de competencias.

Sujeto 5. A) No sé.

Sujeto 6. A) Campos formativos.

Sujeto 7.A) Por competencias.

Sujeto 8.A) Cualitativos.

Sujetos 9.A) Cualitativos.

---

----- 5.- Partiendo de los enfoque señalados por usted, cuales son los procesos primigenios que considera más importantes y que definen su estilo de evaluar.

Sujeto 1. A) La observación.

Sujeto 2.A) La observación.

Sujeto 3.A) La observación.  
Sujeto 4.A) La observación.  
Sujeto 5.A) La observación.  
Sujeto 6.A) La observación.  
Sujeto 7.A) La observación.  
Sujeto 8.A) La observación.  
Sujeto 9.A) La observación.

---

6.- A partir de los procesos enunciados cual es el marco normativo que orienta la evaluación en preescolar.

Sujeto 1. A) Me confundo.  
Sujeto 2. A) No sé.  
Sujeto 3. A) La observación.  
Sujeto 4. A) Las competencias.  
Sujeto 5. A) No sé.  
Sujeto 6. A) La observación.  
Sujeto 7. A) La necesidad de transformación.  
Sujeto 8. A) El Programa.  
Sujeto 9. A) El Programa.

---

Sujeto 1. B) -----  
Sujeto 2. B) -----  
Sujeto 3. B) Observación.  
Sujeto 4. B) La búsqueda de competencias.  
Sujeto 5. B) Observación.  
Sujeto 6. B) El Programa.  
Sujeto 7. B) Programa.  
Sujeto 8. B) -----  
Sujeto 9. B) Principios pedagógicos.

---

Sujeto 1. C) -----  
Sujeto 2. C) -----  
Sujeto 3. C) -----  
Sujeto 4. C) -----  
Sujeto 5. C) -----  
Sujeto 6. C) -----  
Sujeto 7. C) -----  
Sujeto 8. C) -----  
Sujeto 9. C) Apartado de la evaluación.

---

7.- En liste los principales errores y aciertos cuantitativos y cualitativos que se cometen en la evaluación.

- Sujeto 1. A) La cualitativa no es la más adecuada.
- Sujeto 2. A) No tomar en cuenta los saberes.
- Sujeto 3. A) Se pierde el enfoque por distracción.
- Sujeto 4. A) Competir entre las educadoras.
- Sujeto 5. A) Evaluar con la misma herramienta para todos.
- Sujeto 6. A) Sin compromiso.
- Sujeto 7. A) No se que responder.
- Sujeto 8. A) No mentir sobre los registros.
- Sujeto 9. A) El estado emocional al aplicar la evaluación.

- 
- Sujeto 1. B) Uso el mismo instrumento para todos.
  - Sujeto 2. B) Lleno las boletas sin tomar en cuenta expedientes.
  - Sujeto 3. B) Siento que le exijo mucho al niño.
  - Sujeto 4. B) No me preocupa el estado emocional del niño.
  - Sujeto 5. B)-----
  - Sujeto 6. B) -----
  - Sujeto 7. B) -----
  - Sujeto 8. B) -----
  - Sujeto 9. B) -----

---

8.- De los errores citados explique las funciones que se cumplen y las que se omiten al momento de evaluar.

- Sujeto 1. A) Cumpló: con la observación.  
Omito: expedientes.
- Sujeto 2. A) Cumpló: con la observación.  
Omito: el diario de la educadora.
- Sujeto 3. A) Cumpló: con tomar en cuenta los procesos de los alumno  
Omito: El sentir del alumno.
- Sujeto 4. A) Cumpló: Con la observación.  
Omito: Los registros de los niños.
- Sujeto 5. A) Omito: -----
- Sujeto 6. A) Cumpló: Lo que se nos pide.  
Omito: Nada.
- Sujeto 7. A) Cumpló con todo.  
Omito el diario.
- Sujeto 8. A) Cumpló: con la observación.
- Sujeto 9. A) Cumpló: en realizar instrumentos acordes a las competencias.  
Omito nada.

9.- ¿Tomando en cuenta la lista de funciones que se cumple y omiten que principios se obvian en la evaluación de los campos formativos?

Sujeto: A) Hay no sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

Sujeto: A) No sé.

10.- Finalmente dé a conocer sus miedos y temores al desarrollar el proceso de evaluación.

Sujeto 1.- No tengo miedo.

Sujeto 2.- Que los alumnos salgan bajos.

Sujeto 3.- Que salgan bajos.

Sujeto 4.- Que salgan bajos.

Sujeto 5.- Que no tengan buenos resultados.

Sujeto 6.- No poder tener controlado al grupo al evaluar.

Sujeto 7.- A equivocarme en el proceso.

Sujeto 8.- El pensar que no lo realizo bien.

Sujeto 9.- Ninguno.

---

11.- Por último, que retos y desafíos le exige la evaluación de los aprendizajes.

Sujeto 1.- Documentarme para conocer.

Sujeto 2.- Los materiales son escasos.

Sujeto 3.- Tener buenas notas.

Sujeto 4.- Saber que tanto conocimiento tenemos.

Sujeto 5.- Aprender más.

Sujeto 6.- Tomar conciencia de mi trabajo.

Sujeto 7.- Leer lo implícito que dices.

Sujeto 8.- Darle mayor importancia a la evaluación.

Sujeto 9.- Estar siempre bien informado sobre la evaluación de los aprendizajes.

---

12.- En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con su respuesta.

Sujeto 1.- Si.

Sujeto 2.- Si.

Sujeto 3.- Si.

Sujeto 4.- Por supuesto.

Sujeto 5.- Claro que sí.

Sujeto 6.- Si.  
Sujeto 7.- Si.  
Sujeto 8.- Si.  
Sujeto 9.- Si.

----- 13.-

Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluado.

Sujeto 1.- Al evaluar: Alegría saber lo que logre con los niños.  
Al ser evaluada: Muchos nervios de equivocarme.  
Sujeto 2.- Al evaluar: seguridad de lo que quiero lograr.  
Al ser evaluada: Preocupada y nerviosa.  
Sujeto 3.- Al evaluar: Preocupada por los resultados.  
Al ser evaluada: Nerviosa.  
Sujeto 4.- Al evaluar: Muy nerviosa por los resultados.  
Al ser evaluada: Pues preocupada.  
Sujeto 5.- Al evaluar: La verdad estresada.  
Al ser evaluada: preocupado por lo que van a sacar los niños.  
Sujeto 6.- Al evaluar: Estresada  
Al ser evaluada: Nerviosa.  
Sujeto 7.- Al evaluar: tranquila.  
Al ser evaluada: Nerviosa.  
Sujeto 8.- Al evaluar: preocupada.  
Al ser evaluada: Algo inquieta.  
Sujeto 9.- Al evaluar: tranquilo.

-----  
- 14.- Desearía agregar algo mas para la mejora de la evaluación.

Sujeto 1.- -----  
Sujeto 2.- -----  
Sujeto 3.- -----  
Sujeto 4.- -----  
Sujeto 5.- -----  
Sujeto 6.- -----  
Sujeto 7.- -----  
Sujeto 8.- -----  
Sujeto 9.- Para conocer se tiene que leer.

## CUADRO NUMERO 2

### Conceptualización y jerarquizada en las respuestas dadas en las estrategias.

Defina por favor que es una implicación y que es una implicación educativa.

Formas de enseñanza-----  
Es hacer algo que sucede-----  
La verdad no se-----  
Es enseñar mas variables que determinen la visión-----  
Es un enredo-----  
La consecuencia al trabajar una situación-----  
Lo que está oculto entre las letras-----

Con base a su experiencia docente conceptualice la definición que usted tenga de evaluación.

Rescatar lo que los alumnos conocen-----  
Es darme cuenta de los avances de los alumnos-----  
Desarrollo de competencias-----  
Es una herramienta de trabajo-----  
Proceso de rendición de cuentas-----  
Es para tomar decisiones al planear-----  
Adquirir aprendizajes-----

De la definición que usted nos ha brindado sobre evaluación, infiera los fundamentos curriculares que los sustentan.

Los principios pedagógicos-----  
Mediante exámenes-----  
Competencia-----  
Lista de cotejo-----  
El 7º principio pedagógico-----

Considerando los fundamentos curriculares que usted privilegió, que enfoque toma en cuenta para aplicar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes.

El cualitativo-----  
Por competencia-----  
Lo que los niños conocen-----  
No se-----  
Campo formativo-----

Partiendo del enfoque señalado por usted, cuales son los procesos primigenios que considera más importantes y que definen su estilo de evaluar.

Observación-----

A partir de los procesos enunciados cual es el marco normativo que orienta la evaluación en preescolar.

No se-----

La observaciones-----

El programa-----

Me confundo-----

La necesidad de transformación-----

Los principios pedagógicos-----

La evaluación-----

En liste los principales errores y aciertos cuantitativos y cualitativos que se cometen en la evaluación.

No me preocupa el estado emocional del alumno-----

Uso el mismo instrumento para todos-----

No tomo en cuenta lo saberes-----

No sé que responder-----

De los errores citados explique las funciones que se cumplen y las que se omiten al momento de evaluar.

Cumplo: la observación-----

Cumplo: con lo que se me pide-----

Cumplo: tomo en cuenta los procesos-----

Cumplo: con elaborar instrumentos para evaluar-----

Cumplo: toda la documentación solicitada-----

Omito: los expedientes-----

Omito: el diario de la educadora-----

Omito: el sentir del alumno-----

Tomando en cuenta la lista de funciones que se cumplen y omiten que principios se obvian en la evaluación de los campos formativos.

No sé-----

Finalmente dé a conocer sus miedos y temores al desarrollar el proceso de evaluación.

No tengo miedo-----

Que salgan bajos los alumnos-----

Que no tengan buenos resultados-----

No tener controlado al grupo a la hora de evaluar-----

A equivocarme en algún proceso-----

El pensar que no lo hago bien-----

A la etiqueta-----

A los resultados no favorables-----  
El que digan que mi grupo es el más bajo-----  
A perder la plaza-----  
Lastimar al niño al exigirle que aprenda al mismo ritmo-----  
Que piensen que no enseño-----  
Que el esfuerzo que hago sea reconocido-----

Por último, que retos y desafíos le exige la evaluación de los aprendizajes.  
Darle mayor importancia a lo que realizo-----  
Documentarme para conocer-----  
En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con su respuesta

Si-----

Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluado.  
Alegría: cuando el niño sale bien-----  
Alegría: cuando tengo reconocimientos-----  
Alegría: que respondan bien los alumnos y las alumnas-----  
Alegría: cuando contesto bien-----

Desearía agregar algo mas para la mejora de la evaluación.

No-----  
Para conocer se tiene que leer.-----  
Para conocer se tiene que leer.-----

### **CUADRO NUMERO 3 JERARQUIZACION.**

1. Defina por favor que es una implicación y que es una implicación educativa.

Es enseñar una variable que determina la visión-----  
-----IIII  
Es hacer algo que sucede-----  
-----II  
La verdad no se-----  
-----II  
Es un enredo-----  
-----II  
Lo que está oculto entre las letras-----  
-----II

Con base a su experiencia docente conceptualice la definición que usted tenga de evaluación.

Rescatar lo que los alumnos conocen-----

-----IIII

Es darme cuenta de los avances de los alumnos-----

-----III

Es una herramienta de trabajo-----

-----II

Desarrollo de competencias-----

-----II

Proceso de rendición de cuentas-----

-----II

De la definición que usted nos ha brindado sobre evaluación, infiera los fundamentos curriculares que los sustentan.

Los principios pedagógicos-----

-----IIII

El 7º principio pedagógico-----

-----I

Considerando los fundamentos curriculares que usted privilegió, que enfoque toma en cuenta para aplicar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes.

El cualitativo-----

-----III

Por competencia-----

-----III

Partiendo del enfoque señalado por usted, cuales son los procesos primigenios que considera más importantes y que definen su estilo de evaluar.

Observación-----

----IIIIIIII

A partir de los procesos enunciados cual es el marco normativo que orienta la evaluación en preescolar.

No se-----

----IIIIIIII

La observaciones-----

-----IIII

El programa-----  
-----IIII

En liste los principales errores y aciertos cuantitativos y cualitativos que se cometen en la evaluación.

No me preocupa el estado emocional del alumno-----  
---IIIIIIII

Uso el mismo instrumento para todos-----  
--IIIIIIII

No ser relevante para mí-----  
-----IIII

No tomo en cuenta lo saberes-----  
-----III

De los errores citados explique las funciones que se cumplen y las que se omiten al momento de evaluar.

Cumplo: la observación-----  
---IIIIIIII

Cumplo: con lo que se me pide-----  
---IIIIIIII

Cumplo: tomo en cuenta los procesos-----  
-----IIII

Omito: el diario de la educadora-----  
---IIIIIIII

Omito: el sentir del alumno-----  
---IIIIIIII

Omito: los expedientes-----  
-----III

9. Tomando en cuenta la lista de funciones que se cumple y omiten que principios se obvian en la evaluación de los campos formativos.

No sé-----  
-----IIIIIIII

10. Finalmente dé a conocer sus miedos y temores al desarrollar el proceso de evaluación.

No tengo miedo-----  
---IIIIIIII

Que no tengan buenos resultados-----  
---IIIIIIII

Que salgan bajos los alumnos-----  
---|  
No tener controlado al grupo a la hora de evaluar-----  
-----|  
El pensar que no lo hago bien-----  
-  
-----|

11. Por último, que retos y desafíos le exige la evaluación de los aprendizajes.

Darle mayor importancia a lo que realizo-----  
-----|  
Documentarme para conocer-----  
-----|

12. En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con su respuesta

Si-----  
---|

Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluado.

Alegría: cuando el niño sale bien-----  
---|  
Alegría: cuando contesto bien-----  
---|  
Alegría: cuando tengo reconocimientos-----  
-----|

14. Desearía agregar algo mas para la mejora de la evaluación.

No-----  
---|  
Para conocer se tiene que leer.-----  
-----|

### CUADRO NUMERO 1

Categorización de las respuestas dadas por los sujetos siguientes encuestados.

1.- ¿Qué concepto tiene usted sobre evaluación en preescolar?

a) Procesos a rescatar.

Aprendizajes desarrollados.  
Logro de competencias.  
Logros de competencias.  
Logros de competencias.  
Resultados.  
Aprendizajes.  
Resultados.  
Resultados.  
procesos.  
Herramienta.

---

Conocimientos adquiridos.  
Estrategias para trabajar.  
Sirve para planear.  
Desarrollo de competencias.  
Desarrollo de competencias.  
Manifestación de aprendizaje.  
Resolución para planear.  
Para tomar decisiones.  
Construir aprendizajes.  
Descubrí capacidades.  
Instrumento de trabajo.

---

Observo avances.  
c) Observo retrocesos.  
Ayuda para avanzar en los aprendizajes.  
Continuar con las actividades.  
Si le falta algo al alumno.  
Si dan más en los aprendizajes.  
Construir con ellos.  
Es un método.  
Son estrategias.  
Medidas de avances.  
Procesos.

---

Resultados.  
d) Estrategias.  
Cursos destinados a lograr algo.  
Lo que a ellos les queda.  
Lo que han aprendido.  
Han avanzado.  
Un proceso que hay que vivir.  
Método.  
Herramienta.

Saber conocimientos.  
Es un método.

---

2. ¿Qué herramienta son las que usted utiliza para llevar a cabo la evaluación en preescolar?

La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
La observación.  
Dictado de palabras.

---

El mirar lo que hacen.  
b) Dictado.  
b) Que conozca los números.  
b) Que haga lo que se le pide.  
b) Copias impresas.  
b) Copias con el tema.  
b) Escritura.  
b) Manipulación del material.  
b) Dictado.  
b) Dibujo impreso.  
Escritura.

---

Dictado de palabras.  
c) Trabajos en copias.  
Copias.  
La suma y resta de objetos.  
Elaboración de algo.  
Pues que responda bien.  
Escritura.  
Reconocimiento de los números.  
Resolución de problemas.  
Copias con dibujos.  
Copias.

---

Observaciones.  
d) Muchos conceptos.

- d) Participación de un tema.
- d) Un examen un copia.
- d) Lo que dice el programa.  
Primero decirles que los voy a evaluar.  
La planeación.  
Anotaciones en el plan de trabajo.  
Observaciones.  
Creando alguna actividad.  
Observando las dificultades que muestran los niños.

---

3 ¿Cuál es el enfoque que señala el programa para realizar la evaluación?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Cualitativo.

---

4 ¿Cuando realiza la evaluación toma en cuenta el estado emocional del niño?

No.  
No.  
No.  
No.  
No.  
No.  
No.  
No.  
No.  
No.  
No.

¿Qué emociones son las que experimentan los niños y las niñas durante la evaluación?

- a) Esfuerzo.  
Sentimientos.  
Pensativos.  
Miedo.  
Tranquilo.

Ni se preocupan yo creo.  
Que preocupación tendrán.  
Nunca me lo he preguntado.  
Creo que no se asustan, pues creen que todo un juego.  
No sé, ni me preocupo, hay que sacar alumnos con avances.  
Miedo a no contestar bien.

5 ¿La evaluación la realiza de manera individual o grupal?

- a) Individual.  
En ocasiones grupal o individual.
- Individual.
- Individual.
- Individual.
- Individual y grupal.
- Individual.
- Individual y grupal.
- Individual.
- Solitos.
- De manera individual.

6 ¿Cómo se siente emocionalmente al aplicar la evaluación?

- a) Tranquila.
- a) Inquieta de los resultados.
- a) Nerviosa por si no aprendieron.
- a) Satisfacción muy grande si salen bien.  
La verdad muchos nervios, que tal si el grupo está bajo, qué vergüenza.
- Tranquila.
- Bien, pus ya que.
- Angustiada que tal si salen bajos.
- Insegura y alterada de pensar como saldrá el grupo huy.
- Nerviosa.
- Un poco nerviosa de que los niños no den lo que saben.

---

7 ¿Con los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes que tipo de emoción experimenta?

- Desilusión.
- Tristeza.
- Enojo.
- Preocupación.
- Desilusión.
- Feliz.

Muy preocupada por los rezagados.  
Nerviosa.  
Enojo de no lograr que la totalidad del grupo aprendiera.  
Agotada mentalmente.  
Presionada.

---

Abrumada.  
Muy mal con los bajitos.  
Mal porque tengo bajitos.  
Presionada por que algunos avanzan muy despacio.  
Molesta porque parece que no enseño, tengo unos que avanzan muy lento.  
Cuando dan los resultados de los centros de trabajo meda mucho coraje.  
Rabia de presionar al niño como si estuviera en primaria.  
Según, si todo salió bien o salen mal en las evaluaciones.  
Desilusionada porque hay muchos bajitos.  
Preocupación y malestar.  
Siento que somos etiquetadas de buenas o malas docentes.

---

Muy bien si los resultados me favorecen.  
Estresada y comprometida.  
Por lo regular estresada.  
Ciento corajes eso es lo que siento.  
Preocupación.  
Nostalgia.  
Melancolía.  
Miedo a la etiqueta.  
Soledad.  
Estrés.  
Estrés.

---

8 ¿Cuándo es evaluada por su directo, supervisora, asesor técnico como te sientes emocionalmente hablando?

a) Nervios con ellas.  
Nervios, con la supervisora siempre crítica.  
Estresada.  
Preocupada por los comentario que hacen a mi espalda la supervisora.  
Molesta.  
Nerviosa.  
Estresada.  
Estresada.  
Nerviosa.  
Nerviosa.  
Tranquila.

9 ¿A qué crees que se debe que usted experimente estas emociones con las autoridades?

a) Dicen que falta algo siempre.

Solo critican, las quisiera ver solo una semana con los niños.

Es que no tengo la documentación completa.

Casi no tengo todo en orden

Porque no tengo lo que me piden.

A beses no están los planes como los piden.

No tengo actualizada la documentación.

Sus presencias se imponen.

Porque algo me ha de faltar.

No sé, creo que es su presencia.

Es la presencia de alguien ajenos al grupo.

## CUADRO NUMERO 2

Conceptualización jerárquica de las respuestas dada en la encuesta.

1.- ¿Qué concepto tiene usted sobre evaluación en preescolar?

Procesos a rescatar-----	
Aprendizajes desarrollados-----	
Logro de competencias-----	
Resultados-----	
Herramienta-----	
Estrategias de trabajo-----	
Para tomar decisiones-----	
Observo avances y observo retrocesos-----	
Es un método-----	
Lo que a ellos les queda-----	

2. ¿Qué herramienta son las que usted utiliza para llevar a cabo la evaluación en preescolar?

La observación-----	
Dictado de palabras-----	
Que conozca los números-----	
Que haga lo que se le pide-----	
Copias impresas-----	
Manipulación del material-----	

3 ¿Cuál es el enfoque que señala el programa para realizar la evaluación?

Cualitativa----- |  
No se----- |||||

4 ¿Cuando realiza la evaluación toma en cuenta el estado emocional del niño?

No----- |||||

5 ¿Qué emociones son las que experimentan los niños y las niñas durante la evaluación?

Esfuerzo----- |  
Sentimientos----- |  
Pensativos----- |  
Miedo----- |  
Tranquilo----- |  
Ni se preocupan yo creo----- |  
Que preocupación tendrán----- |  
Nunca me lo he preguntado----- |  
Creo que no se asustan, pues creen que todo un juego----- |  
No sé, ni me preocupo, hay que sacar alumnos con avances----- |  
Miedo a no contestar bien----- |

6 ¿Cómo se siente emocionalmente al aplicar la evaluación?

Tranquila----- ||  
Inquieta----- |  
Nerviosa----- |||  
Satisfacción----- |  
Vergüenza----- |  
Tranquila----- |  
Bien----- |  
Angustiada----- |  
Insegura----- |

7 ¿Con los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes que tipo de emoción experimenta?

Tristeza----- |  
Feliz----- ||  
Nerviosa----- |  
Agotada mentalmente----- |  
Abrumada----- |  
Presionada por que algunos alumnos avanzan muy despacio----- |

Cuando dan los resultados de los centros de trabajo meda mucho coraje -----	I
Según, si todo salió bien o salen mal en las evaluaciones-----	III
Desilusionada porque hay muchos bajitos-----	I
Siento que somos etiquetadas de buenas o malas docentes-----	I
Comprometida-----	I
Por lo regular estresada-----	III
Nostalgia-----	I
Melancolía-----	I
Miedo a la etiqueta-----	I
Soledad-----	I

8 ¿Cuándo es evaluada por su directo, supervisora, asesor técnico como te sientes emocionalmente hablando?

Nervios-----	IIII
Estresada-----	III
Preocupada por los comentario que hacen a mi espalda la supervisora-----	I
Molesta-----	I
Tranquila-----	I

9 ¿A qué crees que se debe que usted experimente estas emociones con las autoridades?

Es que no tengo la documentación completa-----	IIII
Casi no tengo todo en orden-----	I
Sus presencias se imponen-----	III

### CUADRO NUMERO 3

#### JERARQUIZACION

1.- ¿Qué concepto tiene usted sobre evaluación en preescolar?

Aprendizajes desarrollados-----	IIIIIIII
Logro de competencias-----	IIIIIIII
Procesos a rescatar-----	IIII
Resultados-----	IIII
Herramienta-----	III
Estrategias de trabajo-----	III
Es un método-----	III
Observo avances y observo retrocesos-----	II

2. ¿Qué herramienta son las que usted utiliza para llevar a cabo la evaluación en preescolar?

La observación-----	IIIIIIIIII
---------------------	------------

Dictado de palabras-----	
Copias impresas-----	
Que conozca los números-----	
Que haga lo que se le pide-----	
Manipulación del material-----	

3 ¿Cuál es el enfoque que señala el programa para realizar la evaluación?

No se-----	
Cualitativa-----	

4 ¿Cuando realiza la evaluación toma en cuenta el estado emocional del niño?

No-----	
---------	--

5 ¿Qué emociones son las que experimentan los niños y las niñas durante la evaluación?

Esfuerzo-----	
Sentimientos-----	
Pensativos-----	
Miedo-----	
Tranquilo-----	
Ni se preocupan yo creo-----	
Que preocupación tendrán-----	
Nunca me lo he preguntado-----	
Creo que no se asustan, pues creen que todo un juego-----	
No sé, ni me preocupo, hay que sacar alumnos con avances-----	
Miedo a no contestar bien-----	

6 ¿Cómo se siente emocionalmente al aplicar la evaluación?

Nerviosa-----	
Tranquila-----	
Inquieta-----	
Satisfacción-----	
Vergüenza-----	
Tranquila-----	
Bien-----	
Angustiada-----	
Insegura-----	

7 ¿Con los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes que tipo de emoción experimenta?

Comprometida-----	
-------------------	--

Por lo regular estresada-----	IIII
Según, si todo salió bien o salen mal en las evaluaciones-----	III
Feliz-----	II
Tristeza-----	I
Nerviosa-----	I
Agotada mentalmente-----	I
Abrumada-----	I
Presionada por que algunos alumnos avanzan muy despacio-----	I
Cuando dan los resultados de los centros de trabajo meda mucho coraje-----	I
Desilusionada porque hay muchos bajitos-----	I
Siento que somos etiquetadas de buenas o malas docentes-----	I
Nostalgia-----	I
Melancolía-----	I
Miedo a la etiqueta-----	I
Soledad-----	I

8 ¿Cuándo es evaluada por su directo, supervisora, asesor técnico como te sientes emocionalmente hablando?

Nervios-----	IIII
Estresada-----	III
Preocupada por los comentario que hacen a mi espalda la supervisora-----	I
Molesta-----	I
Tranquila-----	I

9 ¿A qué crees que se debe que usted experimente estas emociones con las autoridades?

Es que no tengo la documentación completa-----	IIII
Sus presencias se imponen-----	III
Casi no tengo todo en orden-----	I

### **Respuesta de las entrevistas de las madres, padres y tutores de los alumnos y alumnas del Jardín de Niños.**

1. Díganos por favor qué es para usted la evaluación que se les hace a sus hijos.

- Es conocer a las personas.
- Es calificar el conocimiento.
- Es hacerles preguntas.
- Un examen.
- Es ver los adelantos que tienen los niños.
- Que ha pasado.
- Revisar los conocimientos.
- Lo que logra en un cierto tiempo.
- Es enfocarse a lo que deben enseñar.

Conocer el aprendizaje.  
Ayudar a los más bajos.

---

Para saber cómo van.

b) En que están mal.

Para los que están mal ayudarlos.

Para apoyarlo a cada niño.

Los niños aprendan en lo que estén mal.

Un examen.

Trabajos de exámenes.

Checar a los burritos.

Evaluar el aprendizaje.

Obtener de las personas resultados.

Un examen con dibujos.

Saber el conocimiento.

Analizar en que están mal los niños.

Que falta en el aprendizaje.

Ver cuáles son los rezagados.

Una forma de valorar a nuestros hijos.

La forma correcta de revisar a los niños.

Es una formación educativa.

Conocer que tanto hemos aprendido.

Revisar el ámbito personal.

Por exámenes.

Para conocer que es lo que saben los niños.

El saber del conocimiento.

d) Avances que mi hijo tiene.

Saber si mi hijo está aprendiendo.

El ritmo en que aprenden.

Para apoyarlo en lo que se le dificulta.

Es el desarrollo de mi hijo.

Como van evolucionando.

Como van prácticamente y teóricamente.

Copias de trabajos.

Como evolucionan.

Es el resultado de lo aprendido.

---

Saber que tanto se aprendió.

Evaluar lo que enseñaron.

Un examen.

Lo que lleva aprendido.

Lo que ha desarrollado de lo visto.

Saber en qué va mal.

Examen.

Saber en qué va mal.  
Como va el niño.  
Que tan avanzado va.  
Un examen.

2. Nos podría decir por qué es importante que evaluemos a sus hijos.

Para saber que sigue.  
Conocer cómo van.  
Para calificarlos  
Para revisarlos.  
Para calificarlos.  
Para calificarlos.  
Para aplicar el examen.  
Todo maestro debe de conocer a los niños.  
Para conocerlos.  
Saber como están.  
Para revisarlos.

En qué momento considera debemos evaluar a sus hijos.

Cada dos meses.  
No sé.  
Pues la maestra sabe.  
A los dos meses.  
No se eso.  
Pues eso es de la maestra.  
La maestra sabrá.  
La maestra sabrá en qué momento.  
Eso lo decide la maestra.  
Cada dos meses.  
Cada dos mese.

---

4. Además de la educadora, quiénes deberían evaluar a sus hijos.

El director.  
Director.  
Director.  
Director.  
Director.  
Director.  
Director.  
Director.  
Director.

Director.

Director.

---

5. Para aplicar una evaluación justa qué elementos deben tomarse para evaluar a sus hijos.

Cada maestro tiene su manera de hacerlo.

Revisar que el niño no esté nervioso.

Que le ayude y no lo regañe cuando salga algo mal.

Que entienda que se puede poner nervioso.

El estado en que se encuentra mi hija.

Que sea muy paciente.

Hay, que la maestra este tranquila para que comprenda a mi niña.

Que revise como esta mi hijo, triste, contento y todo eso.

Ella sabrá como hacerlo, para eso es la maestra.

Debe de ver cómo está el niño de nervios.

Ella sabe cómo hacerlo.

---

6. Por favor explíquenos que representa para usted una calificación.

Todo, pero muchos nervios.

Los resultados.

Nervios de lo que me dirá la maestra.

La responsabilidad de ella de enseñar más.

Resultados.

Preocupación, de cómo le fue a la niña.

Resultados del examen.

Resultados del examen.

Resultado de lo que aprendieron.

Nervios de saber cómo le fue a mi niño.

Preocupación de cómo le fue.

---

8. Y si sus hijos fueran reprobados en preescolar qué pasaría.

No diga eso.

Ya estuvo que saldrían de 8 o 10 años de preescolar.

Pobrecitos, no.

Hay pobrecitos.

Huy no.

Pues si no saben que reprobados.

No sería justo.

Son muy pequeños para sufrir eso.

Creo que sería lo más justo.

No son muy pequeñitos.

Hacemos huelga.

---

Considera usted que las educadoras están preparadas, son responsables y honestas en su trabajo al atender a sus hijos.

Si.  
Si.  
Creo que sí.  
Algunas sí.  
Si.  
Si.  
Si.  
Si.  
Si.  
Si.  
Si.

---

Explíquenos porque pelearía usted por una calificación, un diploma o un concurso dónde participe su hijo.

Cuando hay preferencias.  
Cuando hay preferencias.  
Cuando hay preferencias.  
Cuando hay preferencias.  
No lo aria por ninguna razón.  
Sacaría a mi hijo de la escuela.  
Huy cuando hay preferidos.  
Cuando no son justos.  
Platicaría que es lo que pasa.  
Cuando mire que se sele la maestra.

11. Cuál es su opinión de las mamás y papás que descuidan, no ayudan a sus hijos y pelean por todo, sin aún merecerlo.

Pues es que es gente naca.  
Son personas que andan mal.  
Hay gente que no está bien de la cabeza.  
Ha esa gente ni tomarla en cuenta.  
El problema es que han de creer que están en lo correcto.  
Hay aquí hay muchas.  
Son personas problemáticas en todo lugar.  
Ni tomarlas en cuenta.

- a) No darles importancia.
- Vale mas no tomarlas en cuenta.
- No tengo nada que opinar.

---

12. Describanos sus miedos y temores cuando sabe que las educadoras evaluarán a sus hijos.

- Pues que no responda el niño como debe.
- Que se ponga nervioso.
- Que no conteste.
- Que le agarren los nervios.
- Que no responda bien.
- Nervios a la hora de responder.
- Que no conteste bien.
- Coraje que no responda bien.
- Hay nervios a que se equivoque.
- Nervios.
- Nervios por ella que tal si equivoca.

---

13. A qué retos y desafíos se enfrenta usted y sus hijos al ingresar a preescolar.

- Que tiene que aprender.
- Tiene que obedecer.
- Ayudar con las tareas.
- Hacer tareas con ella.
- Hacer equipo con la maestra.
- Levantarme temprano.
- Organizarme con la maestra para ayudar.
- Atender lo que dice la maestra.
- Tratar de que haya reglas en casa.
- Levantarme temprano.
- Que no falte el niño.

Finalmente denos a conocer que la da alegría y satisfacciones cuando sabe que habrá evaluaciones.

- a) Si yo pudiera las quitaba.
- No me gustan las evaluaciones.
- Mas bien preocupación.
- No me gustan las evaluaciones.
- Que medan buenos resultados.
- Cuando me dicen que mi hijo Salió muy bien.

- a) En realidad no me gustan.
- a) Creo que esta no debiera de existir.
- a) No me causa cosas buenas.
- a) Cuando hay buenos resultados.
- a) Cuando todo sale bien con mi hijo.

-----

15. Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones. Muchas gracias.

- a) Quítelas.
- a) Son importantes.
- a) Que no etiquete a los niños.
- a) Que se preocupen por cómo está el niño en ese momento.
- a) Que se fijen si los niños están nerviosos y hagan algo.
- a) A mí me gusta como los evalúan.
- a) Mi hijo lo disfruta.
- a) Que la maestra le explique para que ella entienda.
- a) Aprende mucho cuando lo evalúan.
- a) Las evaluaciones siempre serán necesarias.
- a) Se donde continuar cuando la maestra me da la evaluación.

**Categorización de las respuestas dadas por los siguientes encuestados.**

1.-Díganos por favor qué es para usted la evaluación que se les hace a sus hijos.

Conocer el aprendizaje-----	
Es calificar el conocimiento-----	
Un examen-----	
Ayudar a los más bajos-----	
Lo que logra en un cierto tiempo-----	
Ver cuáles son los rezagados-----	
Revisar el ámbito personal-----	
Para conocer que es lo que saben los niños-----	
Que ha pasado-----	
Obtener de las personas resultados-----	
Es una formación educativa-----	
Es el desarrollo de mi hijo-----	
Copias de trabajos-----	

2.-Nos podría decir por qué es importante que evaluemos a sus hijos.

Para calificarlos-----	
Conocer cómo van-----	

Para revisarlos----- II  
 Todo maestro debe de conocer a los niños----- II

3.-En qué momento considera debemos evaluar a sus hijos.

Cada dos meses----- IIII  
 Pues la maestra sebe----- IIII  
 No sé----- II

4.- Además de la educadora, quiénes deberían evaluar a sus hijos.

El director----- IIIIIIIII

5.-Para aplicar una evaluación justa qué elementos deben tomarse para evaluar a sus hijos.

Que entienda que se puede poner nervioso----- IIII  
 Ella sabrá cómo hacerlo, para eso es la maestra----- III  
 Que revise como esta mi hijo, triste, contento y todo eso----- II  
 Que le ayude y no lo regañe cuando salga algo mal----- I  
 Que sea muy paciente----- I  
 Hay, que la maestra este tranquila para que comprenda a mi niña----- I

6.-Por favor explíquenos que representa para usted una calificación.

Nervios de lo que me dirá la maestra----- III  
 Resultado de lo que aprendieron----- III  
 Preocupación, de cómo le fue a la niña----- II  
 Resultados del examen----- II  
 La responsabilidad de ella de enseñar más----- I

7.- Y si sus hijos fueran reprobados en preescolar qué pasaría.

No sería justo----- IIIII  
 Son muy pequeños para sufrir eso----- II  
 Creo que sería lo más justo----- II  
 No son muy pequeñitos----- II  
 Ya estuvo que saldrían de 8 o 10 años de preescolar----- I  
 Hacemos huelga----- I

8.-Considera usted que las educadoras están preparadas, son responsables y honestas en su trabajo al atender a sus hijos.

Si----- IIIIIIIII  
 Algunas si----- I

9.-Explíquenos porque pelearía usted por una calificación, un diploma o un concurso dónde participe su hijo.

Cuando hay preferencias----- IIIII  
No lo aria por ninguna razón----- I  
Sacaría a mi hijo de la escuela----- I  
Cuando no son justos----- I  
Platicaría que es lo que pasa----- I  
Cuando mire que se sele la maestra----- I

10.-Cuál es su opinión de las mamás y papás que descuidan, no ayudan a sus hijos y pelean por todo, sin aún merecerlo.

Ni tomarlas en cuenta----- III  
Pues es que es gente naca----- I  
Son personas que andan mal----- I  
Hay gente que no está bien de la cabeza----- I  
Ha esa gente ni tomarla en cuenta----- I  
El problema es que han de creer que están en lo correcto----- I  
Hay aquí hay muchas----- I  
Son personas problemáticas en todo lugar----- I  
No darles importancia----- I  
No tengo nada que opinar----- I

10.- Describanos sus miedos y temores cuando sabe que las educadoras evaluarán a sus hijos.

Que se ponga nervioso-----IIIIII  
Pues que no responda el niño como debe-----IIII

11.-A qué retos y desafíos se enfrenta usted y sus hijos al ingresar a preescolar. Organizarme

con la maestra para ayudar----- III  
Ayudar con las tareas----- II  
Levantarme temprano----- II  
Tratar de que haya reglas en casa----- I  
Que no falte el niño----- I

12.-Finalmente denos a conocer que la da alegría y satisfacciones cuando sabe que habrá evaluaciones.

Cuando hay buenos resultados-----IIII  
No me gustan las evaluaciones-----II

En realidad no me gustan----- II

13.-Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.

Que se preocupen por cómo está el niño en ese momento----- II

Quítelas----- I

Son importantes----- I

Que no etiquete a los niños----- I

A mí me gusta como los evalúan----- I

Mi hijo lo disfruta----- I

Que la maestra le explique para que ella entienda----- I

Aprende mucho cuando lo evalúan----- I

Las evaluaciones siempre serán necesarias----- I

Se donde continuar cuando la maestra me da la evaluación----- I

### **CUADRO NUMERO 1**

#### **Entrevistas a los alumnos y alumnas del Jardín de Niños, Amado Nervo. (grabada)**

---

1.- ¿Cómo te sentiste al jugar con el director?

a) No jugué, nos evalo.

a) Hice trabajitos.

a) Bien.

a) Hizo examen.

a) No fuge, tabaje.

a) Bien bonito.

a) No avalo.

a) Poquito mucho.

a) Platico tantito.

a) Evalo

a) trabajitos.

a) avau.

a) Nali.

a) Evaluó.

a) Bien.

a) Nada.

2.- ¿Qué trabajito hiciste con el director?

b) Letras, conto un cuento.

b) Letras, leyó un cuento.

b) Números, letras y cuento.

b) Letras.

Nada.  
 De lobo.  
 Numedos y letas.  
 Cosas muchas cosas.  
 Letras, números, palitos.  
 Figuras geométricas, cuentos, letras, números, letras y ya.  
 El cueto del capedusita, letas.  
 Números, letras y un cuento.  
 Muchas pero muchas letras y números.  
 Escribí palabras largas y cortas.  
 Escribí palabras.  
 Escribimos palabras y conto un cuento.

¿Qué sentiste cuando el director dijo hoy voy a trabajar con ustedes?

Sentí tristeza por que no se escribir.  
 Miedo en mi pecho.  
 Nada solo nada.  
 Me gusto porque es bueno.  
 Alegria porque todo los sé.  
 Mi corazón brincaba mucho.  
 Mi corazón parecía tambora.  
 Casi mi cerebro explota como globo grande.  
 Toda temblaba como gelatina.  
 Mi cerebro era un licuado, por que se escribir.  
 Hoyes maestra mi cabeza esta tonta.  
 Mi corazón anda brincando como pelota.  
 Triste porque no sé.  
 Muy feliz, porque pase a la escuela.  
 Sentí moscas en mi barriga.  
 Alegre, quiero otra vez.

## CUADRO NUMERO 2

Categorizaciones de las respuestas dadas para las alumnas y alumnos encuestados.

---

1.- ¿Cómo te sentiste al jugar con el director?

No jugué, nos evalo-----	IIIIII
Hice trabajitos-----	I
Bien-----	III
Hizo esamen-----	I
No fuge, tabaje-----	II

Poquito mucho-----	
Platico tantito-----	
Nada-----	

2.- ¿Qué trabajito hiciste con el director?

Nada-----	
De lobo-----	
Cosas muchas cosas-----	
Figuras geométricas, cuentos, letras, números, letras y ya-----	

3.- ¿Qué sentiste cuando el director dijo hoy voy a trabajar con ustedes?

Sentí tristeza porque no sé escribir-----	
Miedo en mi pecho-----	
Nada solo nada-----	
Me gusto porque es bueno-----	
Alegria porque todo los sé-----	
Casi mi cerebro explota como globo grande-----	
Toda temblaba como gelatina-----	
Mi cerebro era un licuado, por que se escribir-----	
Hoy maestra mi cabeza esta tonta-----	
Mi corazón anda brincando como pelota-----	
Muy feliz, porque pase a la escuela-----	
Sentí moscas en mi barriga-----	
Sentí moscas en mi barriga-----	

## **ENCUESTA TIPO CUESTIONARIO ABIERTO**

**LA AYUDA HONESTA Y SINCERA QUE USTED NOS BRINDE AL CONTESTAR LA SIGUIENTE BATERIA DE CUESTIONAMIENTOS ABIERTOS, NO TIENE OTRA FINALIDAD QUE LA DE CONOCER LOS CONCEPTOS, USOS Y APLICACIONES QUE LE DAN LOS DOCENTES A LA EVALUACIÓN Y CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES QUE SE DESARROLLAN. ASÍ MISMO SE LE INFORMA QUE ESTE CUESTIONARIO ESTÁ BASADO EN LA TAXONOMÍA DE BLOOM-MARZANO PARA ACTIVAR EL PENSAMIENTO CREATIVO, MUCHAS GRACIAS.**

### **EMPECEMOS**

**Defina por favor que es una implicación y que es una implicación educativa.**

**Con base en su experiencia docente conceptualice la definición que usted tenga de evaluación.**

**De la definición que usted nos ha brindado sobre evaluación, infiera los fundamentos curriculares que la sustentan.**

**Considerando los fundamentos curriculares que usted privilegió, qué enfoques toma en cuenta para aplicar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes.**

**Partiendo de los enfoques señalados por usted, cuáles son los procesos primigenios que considera más importantes y que definen su estilo de evaluar.**

**A partir de los procesos enunciados cuál es el marco normativo que orienta la evaluación en preescolar.**

**Enliste los principales errores y aciertos cuantitativos y cualitativos que se cometen al evaluar**

**De los errores citados explique las funciones que se cumplen y las que se omiten al momento de evaluar.**

**Tomando en cuenta la lista de funciones que se cumplen y omiten qué principios se obvian en la evaluación de los campos formativos.**

**Finalmente dé a conocer sus miedos y temores al desarrollar el proceso evaluativo.**

**Por último, qué retos y desafíos le exige la evaluación de los aprendizajes.**

**En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con sus respuestas.**

**Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluado**

**Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.**

**Muchas gracias.**

#### **ENCUESTA TIPO CUESTIONARIO ABIERTO**

**LA AYUDA HONESTA Y SINCERA QUE USTED NOS BRINDE AL CONTESTAR LA SIGUIENTE BATERIA DE CUESTIONAMIENTOS ABIERTOS, NO TIENE OTRA FINALIDAD QUE LA DE CONOCER LOS CONCEPTOS, USOS Y APLICACIONES QUE LE DAN LOS DOCENTES A LA EVALUACIÓN Y CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES QUE SE DESARROLLAN. ASÍ MISMO SE LE INFORMA QUE ESTE CUESTIONARIO ESTÁ BASADO EN LA TAXONOMÍA DE BLOOM-MARZANO PARA ACTIVAR EL PENSAMIENTO CREATIVO, MUCHAS GRACIAS.**

#### **EMPECEMOS**

**Con base en el conocimiento, dominio, uso y manejo que usted tiene del programa de educación preescolar vierta el concepto que sobre evaluación nos ofrece dicho programa.**

**En referencia a la definición para la evaluación de los aprendizajes díganos los principales fines a cumplir de acuerdo al programa de educación preescolar.**

**Considerando los fines enlistados infiera la utilidad de dichos fines en la constitución para la organización de su trabajo docente.**

**Partiendo de la constitución de su trabajo docente señale los enfoques y la función que le asigna a la evaluación de los aprendizajes.**

**En el marco de los enfoques y funciones determinados cuándo inicia, continúa y culmina la evaluación de los aprendizajes.**

**Identificados los factores de espacialidad y temporalidad describa y explique los principales medios que usted utiliza para organizar la información de las evaluaciones.**

**Mencione las intenciones evaluativas que persigue el programa de preescolar con el desarrollo de los campos formativos.**

**Denuncie los principales problemas administrativos, organizativos, pedagógicos y de comunicación social que favorecen o condicionan la evaluación de los aprendizajes.**

**Finalmente dé a conocer los miedos y temores que se generan en su persona cuando sabe que tiene que evaluar y ser evaluada.**

Por último marque los retos y desafíos que le exige la evaluación de los aprendizajes, tanto en su persona como en los niños.

Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluada.

En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con sus respuestas.

Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.

#### **ENCUESTA TIPO CUESTIONARIO ABIERTO**

**LA AYUDA HONESTA Y SINCERA QUE USTED NOS BRINDE AL CONTESTAR LA SIGUIENTE SERIE DE PREGUNTAS, NO TIENE OTRA FINALIDAD QUE LA DE CONOCER LOS CONCEPTOS, USOS Y APLICACIONES QUE LE DAN LOS DOCENTES A LA EVALUACIÓN Y CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES QUE SE DESARROLLAN AL MOMENTO DE EVALUAR A SUS HIJOS (AS). LOS RESULTADOS NOS SERVIRÁN PARA CORREGIR ERRORES Y HACER NUEVAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

#### **EMPECEMOS**

Díganos por favor qué es para usted la evaluación que se les hace a sus hijos.

Nos podría decir por qué es importante que evaluemos a sus hijos.

En qué momento considera debemos evaluar a sus hijos.

Además de la educadora, quiénes deberían evaluar a sus hijos.

Para aplicar una evaluación justa qué elementos deben tomarse para evaluar a sus hijos.

Por favor explíquenos que representa para usted una calificación.

Y si sus hijos fueran reprobados en preescolar qué pasaría.

Considera usted que las educadoras están preparadas, son responsables y honestas en su trabajo al atender a sus hijos.

Explíquenos porque pelearía usted por una calificación, un diploma o un concurso dónde participe su hijo.

Cuál es su opinión de las mamás y papás que descuidan, no ayudan a sus hijos y pelean por todo, sin aún merecerlo.

Describanos sus miedos y temores cuando sabe que las educadoras evaluarán a sus hijos.

A qué retos y desafíos se enfrenta usted y sus hijos al ingresar a preescolar.





Finalmente denos a conocer que le da alegría y satisfacciones cuando sabe que habrá evaluaciones.

Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.

Muchas gracias.

## ESCALA DE ANIMOSIDAD Y EMOCIONALIDAD





VAMOS A RETOMAR EL CUESTIONARIO QUE LE HICIMOS Y QUE USTED CONTESTÓ, LE VAMOS A PRESENTAR UN CUADRO DÓNDE EN LA PARTE DERECHA ESTARÁN LAS PREGUNTAS APLICADAS Y EN LA PARTE IZQUIERDA ENCONTRARÁ CARITAS PARA QUE USTED NOS SEÑALE CÓMO SE SINTIÓ AL CONTESTAR. MARQUE CON UNA PALOMITA SOLO UNA OPCIÓN DE LAS QUE SE LE PRESENTAN POR PREGUNTA.

NO.	PREGUNTAS	MUY INFELIZ 	ALGO INFELIZ 	ALGO FELIZ 	MUY FELIZ 	TOTAL
1	Defina por favor que es una implicación y que es una implicación educativa.					
2	En referencia a la definición para la evaluación de los aprendizajes díganos los principales fines a cumplir de acuerdo al programa de educación preescolar.					
3	De la definición que usted nos ha brindado sobre evaluación, infiera los fundamentos curriculares que la sustentan.					
4	Considerando los fundamentos curriculares que usted privilegió, qué enfoques toma en cuenta para aplicar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes.					
5	Partiendo de los enfoques señalados por usted, cuáles son los procesos primigenios que considera más importantes y que definen su estilo de evaluar.					
6	A partir de los procesos enunciados cuál es el marco normativo que orienta la evaluación en preescolar.					
7	Enliste los principales errores y aciertos cuantitativos y cualitativos que se cometen al evaluar					
8	De los errores citados explique las funciones que se cumplen y las que se omiten al momento de evaluar.					
9	Tomando en cuenta la lista de funciones que se cumplen y omiten qué principios se obvian en la evaluación de los campos formativos.					

<b>Finalmente dé a conocer sus miedos y temores al desarrollar el proceso evaluativo.</b>					
<b>Por último, qué retos y desafíos le exige la evaluación de los aprendizajes.</b>					
<b>En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con sus respuestas.</b>					
<b>Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluado (a).</b>					
<b>Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.</b>					

**ESCALA DE ANIMOSIDAD Y EMOCIONALIDAD**





VAMOS A RETOMAR EL CUESTIONARIO QUE LE HICIMOS Y QUE USTED CONTESTÓ, LE VAMOS A PRESENTAR UN CUADRO DÓNDE EN LA PARTE DERECHA ESTARÁN LAS PREGUNTAS APLICADAS Y EN LA PARTE IZQUIERDA ENCONTRARÁ CARITAS PARA QUE USTED NOS SEÑALE CÓMO SE SINTIÓ AL CONTESTAR. MARQUE CON UNA PALOMITA SOLO UNA OPCIÓN DE LAS QUE SE LE PRESENTAN POR PREGUNTA.

NO.	PREGUNTAS	MUY INFELIZ 	ALGO INFELIZ 	ALGO FELIZ 	MUY FELIZ 	TOTAL
1	Con base en el conocimiento, dominio, uso y manejo que usted tiene del programa de educación preescolar vierta el concepto que sobre evaluación nos ofrece dicho programa.					
2	En referencia a la definición para la evaluación de los aprendizajes díganos los principales fines a cumplir de acuerdo al programa de educación preescolar.					
3	Considerando los fines enlistados infiera la utilidad de dichos fines en la constitución para la organización de su trabajo docente.					
4	Partiendo de la constitución de su trabajo docente señale los enfoques y la función que le asigna a la evaluación de los aprendizajes.					
5	En el marco de los enfoques y funciones determinados cuándo inicia, continúa y culmina la evaluación de los aprendizajes.					
6	Identificados los factores de espacialidad y temporalidad describa y explique los principales medios que usted utiliza para organizar la información de las evaluaciones.					
7	Mencione las intenciones evaluativas que persigue el programa de preescolar con el desarrollo de los campos formativos.					
8	Denuncie los principales problemas administrativos, organizativos,					

	pedagógicos y de comunicación social que favorecen o condicionan la evaluación de los aprendizajes.					
	Finalmente dé a conocer sus miedos y temores al desarrollar el proceso evaluativo.					
	Por último, qué retos y desafíos le exige la evaluación de los aprendizajes.					
	En un acto de confiabilidad fue usted totalmente honesto (a) con sus respuestas.					
	Para cerrar el instrumento cuéntenos que le da alegría y satisfacción al evaluar y ser evaluado (a).					
	Desearía agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.					

#### ESCALA DE ANIMOSIDAD Y EMOCIONALIDAD

VAMOS A RETOMAR EL CUESTIONARIO QUE LE HICIMOS Y QUE USTED CONTESTÓ, LE VAMOS A PRESENTAR UN CUADRO DÓNDE EN LA PARTE DERECHA ESTARÁN LAS PREGUNTAS APLICADAS Y EN LA PARTE IZQUIERDA ENCONTRARÁ CARITAS PARA QUE USTED NOS SEÑALE CÓMO SE SINTIÓ AL CONTESTAR. MARQUE CON UNA PALOMITA SOLO UNA OPCIÓN DE LAS QUE SE LE PRESENTAN POR PREGUNTA.

NO. PREGUNTAS	MUY	ALGO	ALGO	MUY	TOTA
	INFELIZ	INFELIZ	FELIZ	FELIZ	L
1					
1	Díganos por favor qué es para usted la evaluación que se les hace a sus hijos.				
2	Nos podría decir por qué es importante que evaluemos a sus hijos.				
3	En qué momento considera debemos evaluar a sus hijos.				
4	Además de la educadora, quiénes deberían evaluar a sus hijos.				
5	Para aplicar una evaluación justa qué elementos deben tomarse para evaluar a sus hijos.				
6	Por favor explíquenos que representa para usted una calificación.				
7	Y si sus hijos fueran reprobados en preescolar qué pasaría.				
8	Considera usted que las educadoras				

	<b>están preparadas, son responsables y honestas en su trabajo al atender a sus hijos.</b>					
<b>Explíquen</b>	<b>nos porque pelearía usted por una calificación, un diploma o un concurso dónde participe su hijo.</b>					
<b>Cuál</b>	<b>es su opinión de las mamás y papás que descuidan, no ayudan a sus hijos y pelean por todo, sin aún merecerlo.</b>					
<b>Describan</b>	<b>nos sus miedos y temores cuando sabe que las educadoras evaluarán a sus hijos.</b>					
<b>A qué</b>	<b>retos y desafíos se enfrenta usted y sus hijos al ingresar a preescolar.</b>					
<b>Finalmente</b>	<b>denos a conocer que la da alegría y satisfacciones cuando sabe que habrá evaluaciones.</b>					
<b>Desearía</b>	<b>agregar algo más para la mejora de las evaluaciones.</b>					