

INFORMES Y DOCUMENTOS

CÓMO EVALUAR EN EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PROPUESTA FORMATIVA

JOSÉ IGNACIO HERNÁNDEZ JORGE (*)

ALGUNAS PRECISIONES RESPECTO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Si bien la importancia de la evaluación en la Educación Infantil está fuera de dudas (Gómez-Ocaña, 1989), se la suele concebir como un problema complejo en función de las propias especificidades de este nivel educativo: la peculiaridad de las edades que cubre, su función compensatoria, las escasas vertebración y coordinación entre las teorías evolutivas que intentan explicar la etapa y las dificultades metodológicas propias de la evaluación (Gómez Ocaña, 1989; Sorribes Monrabal, 1989). Si a todo ello se le une el que se la pueda considerar como una tarea relativamente nueva entre nosotros (Bassedas, 1984) y la actual escasez de propuestas concretas de evaluación y de instrumentos de intervención psicopedagógica elaborados a partir de la realidad que se vive en las aulas (Bassedas, 1984), no es de extrañar que la evaluación, en este primer tramo de la escolaridad, parezca a veces misteriosa (Ramsey y Bayless, 1989).

No obstante, tanto las diferentes propuestas como la elaboración de instrumentos concretos de evaluación han de juzgarse por lo bien que funcionen en clases reales y con maestros de verdad (Duckworth, 1987). En palabras de Gimeno Sacristán (1988), cualquier esquema o modelo para realizar la evaluación tiene que considerar las posibilidades de ser realmente implantado en términos de su adecuación a las limitaciones de los profesores en su puesto de trabajo. Si una propuesta de evaluación o un modo de entender cómo ésta ha de hacerse no pueden ser abordados por los profesores dentro de la marcha normal de su trabajo, resultan inútiles aunque, desde un punto de vista teórico, sean correctos y convenientes. Se deben tener en cuenta además los siguientes puntos:

(*) Profesor de Instituto.

- a) Todo aquello que ha de ser objeto de atención en la educación no debe formar parte necesariamente de la pretensión de constatar progresos de forma precisa e inmediata. Y todo lo que debe ser objeto de preocupación diagnóstica en los profesores sobre los más variados aspectos educativos no tiene que formar parte del elenco de notas y observaciones registradas y valoradas como resultados formales de la evaluación. El que el profesor haya de considerarlos no quiere decir que se evalúen y, menos, que se reflejen en la «ficha» personal del alumno (Gimeno Sacristán, 1988).
- b) Es evidente que todos los aspectos pedagógicos que componen el proceso didáctico y que son susceptibles de ser evaluados no resultan abordables por el profesor en las condiciones en las que éste desarrolla su trabajo (Gimeno Sacristán, 1988). Gran parte de esa información la obtiene de modo informal en el transcurso de la interacción con los niños y niñas (Bassedas, 1984), lo que, para hacerse de forma adecuada, exige un desdoblamiento de observador y protagonista (Bassedas, 1984) que no es nada fácil, puesto que el profesor tiene que actuar constantemente, intervenir en lo que va sucediendo en clase, proponer actividades, reformularlas a menudo de forma individual, guiar y supervisar el trabajo de sus alumnos, (Bassedas, 1984). Pero si, para recabar toda esa información o parte de ella, utiliza algún procedimiento específico, reserva algún tiempo especial a ese objetivo o utiliza cualquier instrumento, por rudimentario que éste sea, la exigencia de tiempo dedicado sería enorme (Gimeno 1988; Sorribes, 1989; Lleixa Arribas, s.d.).
- c) No será aconsejable que la evaluación quede fuera del control de los educadores, porque, en la medida en que eso ocurriese, los mismos datos de la evaluación servirían de poco para reorientar de forma constante la propia acción de enseñanza (Gimeno Sacristán, 1988).

Además, puesto que todo el conjunto de aspectos que conviene tener en cuenta (historia del alumno, intereses, forma de ver y sentirse en el proceso didáctico...) no resulta abordable desde las técnicas clásicas de evaluación, es preciso contemplar los nuevos enfoques y modelos que, aun siendo menos rigurosos en cuanto a su elaboración interna, son más capaces de responder a la multidimensionalidad, al dinamismo y a la impredecibilidad del acto didáctico, como son el diario del profesor, la observación etnográfica de las clases, las técnicas de dramatización, los coloquios abiertos o la crítica artística (Zabalza, 1987c; Guba, 1981). El uso cotidiano de estas técnicas y, sobre todo, el trabajo de equipo en la valoración de los resultados deberían ser prácticas habituales que ayudasen a superar las condiciones racionalistas de objetividad *sine qua non*, exigidas a los instrumentos, procesos y resultados de la evaluación, y que tantas veces, como si de barreras psicológicas se tratara, están impidiendo que los educadores las pongan en práctica con mayor o menor suerte.

UNA PROPUESTA FORMATIVA DE EVALUACIÓN

A partir de las precisiones anteriores, para el nivel de escolaridad infantil, se va a plantear aquí una propuesta de evaluación entendida en su conjunto como un proceso formativo, no sólo por las características de la etapa (por ejemplo, su no obligatoriedad), sino porque además constituye un instrumento de investigación y perfeccionamiento en la propia acción docente (Rosales López, 1984) útil para conseguir implicar progresivamente a los educadores en la práctica de este tipo de evaluación. Pero al ser la evaluación un concepto tan amplio (Forns, 1980) y al comprender los ámbitos familiar, comunitario, ambiental, escolar y organizativo (Lleixa Arribas, s.d.), únicamente vamos a referirnos a la valoración de los aprendizajes desde una óptica psicopedagógica (Forns, 1980) con las siguientes finalidades:

- a) Ofrecer una respuesta amplia al cómo evaluar, con objeto más de subrayar la necesidad de una reflexión común en el seno de la escuela que de mostrar procesos y técnicas o instrumentos de evaluación que se puedan trasponer directamente (Tavernier, 1987).
- b) Contribuir a la normalización paulatina de un proceso que generalmente los profesores llevan a cabo de forma intuitiva; la mayoría de las veces, sin ser conscientes siquiera de ello (Coll, 1987; Bassedas, 1984).
- c) Realizar una aportación más a la tarea de evitar que la evaluación siga constituyendo una fuente de decepciones y tensión psíquica, puesto que en este caso parece hasta probable que el profesor se sintiese liberado si no tuviera que evaluar (Rosales López, 1984).

LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN: ¿PARA QUÉ EVALUAR?

El modelo de diseño a corto plazo que en su momento se presentó (Hernández Jorge, 1991) contemplaba tres fases diferentes para el desarrollo de la enseñanza: *previsión*, o programación de todos aquellos aspectos previos a la intervención didáctica (situación de partida, previsión de actividades, objetivos, organización del contexto de interacción y preparación de instrumentos de observación y materiales de ayuda al educador); *interacción*, o ejecución flexible de la previsión realizada; y *valoración*, en la cual se llevaría a cabo la evaluación de la experiencia. Pues bien, dentro de la vertiente alternativa o cualitativa (Pérez Gómez, 1983) y, si se quiere, próxima a una concepción artística de la evaluación, la respuesta que el modelo da al «para qué» de la evaluación (su función) se referirá a la importancia de saber que algo de lo que estamos haciendo está bien (Saunders y Bingham-Newman, 1981) y a la necesidad de conocer datos específicos para poder hacer cambios apropiados, de acuerdo con las necesidades de los niños, y tener algún control racional sobre los efectos de nuestro

comportamiento en el entorno –control de resultados y ajuste de la acción pedagógica (Coll, 1987)–.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En el marco de la respuesta que el modelo da al para qué de la evaluación, considera Coll (1987) que una concepción constructivista del aprendizaje debe contestar también al qué, al cuándo y al cómo evaluar en las vertientes inicial, formativa y sumativa de la evaluación. Ya en un trabajo anterior (Hernández Jorge, 1991) se contestaba a las dos primeras cuestiones (ver cuadro 1) estableciéndose tres momentos valorativos diferentes: revisión, validación y seguimiento, que, en un sentido amplio, responderían a las exigencias de estos tipos de evaluación. Pero teniendo en cuenta que se trata de un modelo de diseño a corto plazo y que *a)* la imprevisibilidad del acto didáctico determina la carencia de sentido de una evaluación que se limite únicamente a medir el aprendizaje final (Tonucci, 1990), y *b)* en el nivel de la Escuela Infantil importa menos el control de resultados –evaluación sumativa– que la clarificación de cómo se va produciendo la participación del niño en las diferentes actividades del aula –evaluación formativa (Zabalza, 1987*a*)–, habría que interpretarlos dentro de una conceptualización formativa de la evaluación. Es decir, la revisión, la validación y el seguimiento constituyen los diferentes momentos de un proceso sin fin de evaluación entendido como un proceso continuamente formativo que, sin perder de vista las intenciones o expectativas del educador, se caracteriza por centrarse más en los resultados obtenidos que en las previsiones hechas de antemano (Tavernier, 1987). La evaluación (incluso la de carácter sumativo) no indicaría la finalización de un proceso; en todo caso, constituiría el punto de partida inmediato para su continuación, que, por limitaciones evidentes (finalización de un ciclo educativo o cambio de educadores, por ejemplo), no pudo realizar el mismo educador o equipo docente.

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa debe pasar necesariamente por la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos del niño e intentar determinar los estados de organización a partir de los cuales los alumnos otorgan un significado a cualquier problema nuevo que se les presente (Brun, 1981). Esta insistencia sobre la construcción psicológica de las nociones será la que oriente la evaluación formativa hacia sus objetivos: *a)* análisis del modo en que el alumno organiza una noción determinada a medida que va progresando en su construcción, y *b)* análisis de los tanteos y oscilaciones que realiza a lo largo de la adquisición (Brun, 1981). Por otra parte, la característica fundamental de la evaluación formativa es la de actuar como reguladora del proceso educativo mediante la constatación del nivel de logro de los objetivos, el análisis de las dificultades específicas en la adquisición de los conocimientos y el reajuste de la tarea psicopedagógica. Pero otras características que asimismo han de definir la evaluación formativa serán:

CUADRO 1

	POR QUIÉN	QUÉ	CUÁNDO
REVISIÓN			
Sondeo	Los equipos interdisciplinarios, los padres y los educadores	Edad, número de niños, conocimientos previos, nivel evolutivo...	Al comienzo de la previsión
Revisión	Los educadores	La previsión (la programación realizada)	Durante la previsión y/o al final de la misma, en ausencia de los niños
VALIDACIÓN			
Ensayo	Los educadores	Algunos aspectos de la previsión	Antes o inmediatamente antes de la interacción, en ausencia de los niños y niñas
Validación	Los educadores	El contexto de interacción	Cada día a principio de cada semana Antes o después de que lleguen o marchen los niños
a) Informal			
b) Sistemática			
SEGUIMIENTO			
Interactivo	Los niños y los educadores	La marcha de la clase, el nivel de implicación de los niños y niñas en la actividad propuesta, el desarrollo de la previsión...	Durante la misma interacción

(Continúa)

CUADRO 1 (Continuación)

	POR QUIÉN	QUÉ	CUÁNDO
Inmediato	Los niños y los educadores	El comportamiento y la actuación de alumnos y educadores	Inmediatamente después de la interacción, en presencia de los niños
A corto plazo	Los niños, los padres y los educadores	El trabajo realizado, lo previsto y lo hecho, el entorno de la clase, la actuación de los niños, la actuación del educador...	Después de la interacción, en ausencia de los niños

- a) Su carácter integral o multidimensional, en el sentido de que se deberán evaluar las actitudes, el desarrollo físico, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa, etc. además de la adquisición de conocimientos (Forns, 1980).
- b) Su carácter de continua, en el sentido de que ha de ser entendida como proceso. No se trata de multiplicar innecesariamente el número de exámenes o el de evaluadores, sino que esencialmente se caracteriza por procurar ampliar los momentos informativos-evaluadores mediante las oportunas técnicas de registro (anecdóticos, registro de actividades en el patio, sociogramas, etc.) y procurar integrar al alumno en el proceso evaluador (Forns, 1980).

EVALUACIÓN FORMATIVA E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Desde un punto de vista constructivista, la evaluación formativa ha de conocer el nivel de organización en el que se encuentra el alumno y aplicar los procedimientos didácticos precisos para conseguir movilizar la actividad del sujeto hasta niveles de organización más elaborados (Forns, 1980). En palabra de Brun (1981), la evaluación formativa se interesa prioritariamente por los estados transitorios del conocimiento y no por las diferencias individuales o el establecimiento de los criterios exigibles para determinar la suficiencia o insuficiencia de un nivel de competencia. Dentro de una perspectiva de enseñanza que trate de reducir las desigualdades en la adquisición de conocimientos, la evaluación formativa ha de tener en cuenta el proceso de construcción de las nociones de los niños y niñas en interacción con las actividades específicas que les son propuestas a través de las diferentes situaciones de aprendizaje. De la misma forma, una educación que se pretenda igualitaria tiene que tomar en consideración una variedad de tareas didácticas que permita a todos los alumnos «buenos», «regulares» y «flojos», ejercer una verdadera actividad constructiva en el contexto escolar (Brun, 1981; Tavernier, 1987).

INSTRUMENTOS VALORATIVOS: ¿CÓMO EVALUAR?

Para Zabalza (1987) constituyen técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la observación continuada (Lleixa Arribas, s.d.; Zabalza, 1987a; Bassedas, 1984) la que mejor se adapta a las características de la Educación Infantil. Pero dado que la evaluación de programas para la niñez temprana es extremadamente difícil, puesto que se dispone de escasos instrumentos de evaluación (si es que hay alguno) que puedan medir con fiabilidad lo que queremos medir —máxime cuando a menudo no estamos seguros de cómo formular objetivos precisos (Saunders y Bingham-Newman, 1981)—, es necesario que la escuela considere también la posibilidad de

abrir sus propios mecanismos de obtención de información y análisis de los datos (Zabalza, 1987) a través de lo siguiente:

- a) Elaborando técnicas nuevas y creativas capaces de responder más plenamente a la complejidad del acto didáctico, a fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito –intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se pueden expresar de forma lingüística, pero que se refieren de algún modo a aspectos conocidos de la realidad (Guba, 1981)–.
- b) Dejando un espacio a la expresión de la experiencia que tienen los maestros sobre ciertos problemas (Brun, 1981) y pasando a depender en gran parte de su esfuerzo intelectual para encontrar esas formas de evaluar lo que estamos haciendo (Saunders y Bingham-Newman, 1981; Tavernier, 1987).

Un ejemplo de ello lo pueden proporcionar aquellas iniciativas que, frente a una concepción transmisora de la enseñanza que entiende la evaluación como medición del nivel de conocimiento acumulado por el alumno, han impulsado investigaciones sobre la evaluación considerándola como un sistema de lectura de la experiencia: lectura por parte de los maestros, lectura por parte de los padres y lectura por parte de los niños, originando, así, experiencias interesantes, como la de dedicar algunos días del comienzo del curso escolar a revisar el material producido el año anterior (Tonucci, 1990).

ASPECTOS METODOLÓGICOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Dadas las características particulares de la etapa en lo que se refiere al carácter a largo plazo que deben tener los objetivos en la Educación Infantil (Kamii y Devries, 1977), la mayor flexibilidad en la utilización de instrumentos de evaluación y la improcedencia de intentar traducir la evaluación en calificaciones dudosamente objetivas (Cardinet, 1988), una primera e interesante posibilidad para el profesor, y la más fácil de realizar, es centrar la evaluación escolar en un proceso formativo (Cardinet, 1988; Zabalza, 1987a) o, de forma más precisa, concebir la evaluación en la Educación Infantil tal y como aquí se plantea: como un proceso continuamente formativo. De esta forma, y puesto que comienza a extenderse la idea de responder a las demandas de información presentando directamente las producciones de los alumnos, para un mismo grupo de niños y niñas pequeños pueden ser suficientes las evaluaciones formativas, ya que las de carácter sumativo no parecen necesarias más que para comunicar con el exterior –por ejemplo, mediante informes a los padres (Cardinet, 1988)–.

En segundo lugar, es necesario señalar que los enseñantes, en su práctica cotidiana, efectúan evaluaciones formativas con resultados altamente satisfactorios (Coll, 1987), pues se enfrentan sin cesar al problema de la adaptación de los con-

tenidos de la enseñanza al nivel de comprensión de los alumnos y deben también tomar decisiones sobre esta adaptación (Brun, 1981; Bassedas, 1984). De esta forma, para la observación de la vida cotidiana del niño se necesita, en principio, una actitud abierta y receptiva por parte del educador que motive su capacidad personal y su sensibilidad para captar y valorar el quehacer diario y habitual del niño. De la misma manera debe saber auto-observarse, valorar la evolución de su relación con el grupo de clase, con el resto del equipo docente y con los padres (Lleixa Arribas, s.d.). Todos estos aspectos deberán ser observados evitando romper el ritmo de las actividades cotidianas y los comportamientos espontáneos de los más pequeños.

En tercer lugar, y como ya se ha comentado, sea cual sea la estrategia o la técnica empleada, resulta difícil que el maestro pueda convertirse en el observador de todos aquellos aspectos que se han de tener en cuenta. Por tanto, salvo en las observaciones informales de aquellas actividades que no reclaman su intervención directa, para todas las demás se hace preciso mantener la *ratio* adecuada a la presencia de dos personas adultas: el maestro especialista en Educación Infantil, que se responsabiliza del desarrollo de la actividad, y el observador—también el maestro u otro profesional cualificado; por ejemplo, un Técnico Superior en Educación Infantil, tal y como se recoge en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de este país (LOGSE)— que realiza todas las anotaciones pertinentes sobre los comportamientos observados (Lleixa Arribas, s.d.). Sin estas dos condiciones de partida se exigirían disposiciones particulares que superarían la buena voluntad de los enseñantes (Zazzo, 1986).

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En la revisión

La revisión se plantea como el primer momento de la valoración, y en ella se realiza el sondeo y la revisión propiamente dicha:

1. El *sondeo*: Como punto de partida, el educador debe contar con una cierta información sobre los niños y niñas, que puede obtenerse de los historiales de éstos (para los datos relativos a la edad, las circunstancias personales, las condiciones socio-familiares...), de entrevistas a los padres, o mediante preguntas directas o discusiones abiertas en clase sobre la situación de aprendizaje que interese cada vez (para el sondeo de experiencias y conocimientos previos). Para Sorribes Monrabal (1989), esta tarea ha de repetirse cada vez que se inicia un nuevo período de la programación temporal del curso, cuando se introduce un nuevo núcleo temático o unos contenidos en principio desconocidos por los alumnos. De todas formas, una vez que el curso avance, el educador se familiarizará con algunos de estos datos (edades, número y nivel intelectual de los niños), hasta el punto de poder consignarlos directamente en las correspondientes hojas de registro.

2. La *revisión* propiamente dicha: Constará de un análisis informal y sistemático de la previsión realizada. Tanto uno como otro se verían facilitados si se dispusiese de cuadernos de programación que recogiesen de forma abierta las variables didácticas que el modelo de microdiseño contempla para cada una de las fases del desarrollo de la enseñanza y sobre los cuales los educadores o el equipo de maestros habrían trabajado previamente durante la fase de previsión.

- a) De manera informal, en el análisis teórico de la previsión, el educador se podrá preguntar por las implicaciones cognitivo-motrices, de convivencia y de comunicación que se derivan de la experiencia (implicará, por ejemplo, el razonamiento espacio-temporal, el conocimiento físico y las relaciones lógico-matemáticas o, por el contrario, permitirá abordar nociones más de tipo convencional y de representación), mientras que en el análisis práctico y en lo que se refiere a la evaluación de la actividad prevista, el educador podrá seguir los criterios generales que Kamii y Devries (1978) ofrecen para la evaluación de la idoneidad de las actividades (producibilidad, variabilidad, observabilidad e inmediatez de la reacción de los objetos). En lo que se refiere a la evaluación de los efectos del entorno y el trabajo que realizar, el educador podrá preguntarse si el entorno contribuye a la consecución de los objetivos propuestos; hasta qué punto es autogenerador el contexto (es decir, hasta qué punto fomenta la diversidad, la actividad, el cambio o la honestidad intelectual); si consumirá mucha energía por parte del educador; si éste se encontrará cómodo trabajando; si la previsión servirá para aprender acerca de los niños, de su desarrollo intelectual y del efecto de las interacciones, etc.
- b) Por otra parte, un análisis más cuidadoso de la previsión se podría realizar contrastando nuestras programaciones anteriores (o cuadernos de programación) con la presente, pues, de hecho, esta práctica ayudará tanto a la organización misma del contexto de interacción como a sus posibles reestructuraciones.

En la validación

La validación se considera como un momento previo a la fase de interacción y comprende a su vez dos aspectos que podrían calificarse de procedimientos de «cuenta atrás»: el ensayo de la previsión y el análisis del contexto.

1) Ensayo de la previsión:

Si se realiza el ensayo, bastaría cualquier tipo de procedimiento informal (notas mentales o escritas en hojas, blocks o sobre el propio cuaderno de programación) que nos permitiese dar buena cuenta de aquellas situaciones, actividades o propiedades no previstas de los materiales que, de algún modo, pudieran significar ampliaciones o variaciones de la actividad o, por el contrario, pudieran llegar a constituir algún tipo de impedimento a su desarrollo.

2) Análisis del contexto de interacción:

Al igual que la revisión propiamente dicha, el análisis del contexto de interacción se realizará de una manera informal, aunque también se llevará a cabo de forma más sistemática.

2.1) *Análisis informal:*

El análisis informal del entorno o contexto de interacción puede abordarse desde una doble perspectiva: la del niño o la del propio educador.

- a) Desde la perspectiva del niño, la evaluación de los diferentes aspectos del entorno exigirá primero, el pensar algo sobre lo que se quiere saber, qué tipo de evidencias buscar y cuándo hacerlo; y segundo, el tener preparados previamente los registros que se van a efectuar (Saunders y Bingham-Newman, 1981). Por lo que se refiere al examen del espacio desde la perspectiva del niño (Saunders y Bingham-Newman, 1981), conviene que el educador se coloque a su misma altura y compruebe lo que ve desde los distintos puestos de la clase: ¿se pueden ver otras actividades?, ¿se tiene bastante espacio para trabajar de forma colectiva o individualizada?, ¿existe un lugar en el que se puede estar sólo, pero viendo lo que sucede en clase?, ¿la organización prevista sugiere determinados contenidos?, ¿se tiene acceso a determinados materiales?, ¿existen suficientes recursos?, etc. Por su parte, el segundo aspecto (preparación previa de registros) se puede abordar mediante la utilización de registros, tales como las anotaciones selectivas, las listas y los gráficos (Saunders y Bingham-Newman, 1981), además de los croquis y las propias programaciones de clase (Saunders y Bingham-Newman, 1981).
- b) Desde la perspectiva del educador, la observación crítica de sus necesidades estaría orientada por cuestiones tales como si es posible ver otras zonas de la clase en las que puedan trabajar los niños: si se sabe dónde se hallan los materiales para posibles ampliaciones o variaciones de la actividad, y si se puede llegar a ellos; si se dispone de cuadernos o fichas de apuntes en distintas zonas del aula para poder anotar observaciones y preguntas; si se sabe en qué lugar del aula van a estar los otros miembros del equipo y de qué tareas se van a ocupar; si se pueden ver las sugerencias para estrategias de interacción que se han colocado en distintas zonas de actividad, etc. (Saunders y Bingham-Newman, 1981).

2.2) *Análisis sistematizado:*

Un análisis más cuidadoso implicará necesariamente la planificación previa y abierta de la observación, mientras que los instrumentos que se podrán utilizar

serán listas preparadas sobre los materiales disponibles o los objetivos perseguidos (Saunders y Bingham-Newman, 1981) o gráficas sobre el mayor o menor grado de utilización de materiales (Saunders y Bingham-Newman, 1981), registros inestimables todos a la hora de analizar posteriormente por qué las actividades resultaron como resultaron. Sin embargo, dado que estos procedimientos omiten mucha información importante, conviene también echar un vistazo a programaciones anteriores en la medida en que pueden ayudarnos a evaluar el entorno que proporcionamos, además de ayudarnos a crear ese entorno (Saunders y Bingham-Newman, 1981).

En el seguimiento

El seguimiento es el último momento de la valoración y se realizará durante (seguimiento en la interacción) y después (seguimiento inmediato y a corto plazo) de la interacción, con el propósito de evaluar el conjunto del trabajo realizado.

1) Seguimiento durante la interacción:

En la evaluación del entorno físico-social durante la interacción, habrá que tener en cuenta las posibilidades de interacción, o de no interacción, que ofrece la observación, combinadas a su vez con el carácter de espontaneidad o planificación que pudiera revestir la misma. Para las observaciones interactivas se podrá utilizar como modelo de entrevista clínica o variantes de la misma (Schmid-Kitsikis, 1975), tanto en las versiones espontáneas como en las planificadas, y adaptadas a las circunstancias particulares en las que se va a desenvolver aquella. Medios útiles para registrar este tipo de observaciones serán el vídeo, el magnetófono, la observación externa y las notas o los registros hechos de forma directa por el educador en fichas preparadas al efecto. Para las observaciones no interactivas se va a depender de las fuentes tradicionales de observación en Educación Infantil, tales como las listas de control o escalas de valoración (Zabalza, 1987) y las hojas de registro (Coll, 1987). En todo caso, convendría señalar que, puesto que estos registros tienen la finalidad de ayudar a los educadores a formalizar sus observaciones, son de uso personal; por lo que cada educador puede y debe confeccionar el modelo de registro que le sea más útil (Coll, 1987; Tavernier, 1987). Otro de los instrumentos que permiten recoger las secuencias de los hechos, los antecedentes y las consecuencias de los mismos, o su dimensión espacial, son los mapas descriptivos (Zabalza, 1987a) o los planos esquemáticos (Loughlin y Suina, 1987), en los que, sobre un esquema sucinto de la clase, se señalan los eventos que protagoniza el sujeto observado, los movimientos que realiza o en qué lugar comienza y acaba cada episodio.

2) Seguimiento después de la interacción:

2.1) *Seguimiento inmediato:*

Para el seguimiento inmediato será suficiente la utilización adaptada de determinadas técnicas de dinámica de grupo, tales como los coloquios o las discusiones abiertas (o guiadas), en asamblea, de lo que sucedió en clase (Zabalza, 1987c), las cuales podrían girar en torno a lo que hicieron; qué observaron o en qué se fijaron otros niños; lo que manipularon, exploraron, descubrieron, etcétera; cómo lograron producir determinados efectos o cómo reaccionaron determinados objetos; cómo se sintieron ellos y cómo se sintieron los demás; qué ideas maravillosas se les ocurrieron, etc. (Kamii, y Devries, 1978). Otro instrumento útil son los relatos, en los que, una vez finalizada la situación de observación (por ejemplo, una clase), el educador hace un relato de lo sucedido, destacando lo que le ha parecido más llamativo del episodio observado y la forma en que se desarrolló, señalando además aquellos puntos que, a su parecer, convendría seguir observando (Zabalza, 1987a). Por último, resultará siempre de gran ayuda la realización de unos apuntes rápidos sobre el plan de trabajo o los croquis que se prepararon para ese día, y que podrían recoger puntos tales como el número de niños que participaron y por qué, el nivel de interés, el tipo de interacciones producidas por la actividad, las variaciones que se usaron o que se podrían usar otra vez para mejorar o ampliar la actividad, las impresiones sobre los retos cognoscitivos planteados por la actividad y las sorpresas que surgieron ese día (Kamii y Devries, 1978).

2.2) *Seguimiento a corto plazo:*

El seguimiento a corto plazo comprende la evaluación de dos aspectos principales:

2.2.1) *El entorno y la actuación de los niños:*

La evaluación del entorno y de las actividades y los comportamientos manifestados por los niños se podrá hacer de una manera tanto informal como sistemática.

- a) Para obtener una medición indirecta de cómo ha quedado la clase, qué materiales se han utilizado y cómo se ha hecho, se podría prescindir de la recogida de materiales un día a la semana y, adoptando una postura de observador ingenuo («¿qué ha pasado aquí?»), realizar anotaciones sobre qué materiales están fuera de sus estanterías, cuáles están dispuestos de forma que parece que varios niños los han utilizado en determinados momentos, cuáles están fuera de sus zonas usuales de almacenamiento y se han llevado a otras zonas de actividad, etc. (Saunders y

Bingham-Newman, 1981). Este tipo de anotaciones, más las propias producciones de los niños (dibujos, trabajos, etc.) y las observaciones, los recuerdos y apuntes escritos dejados por el educador pueden ser usados como fuente de información. Esta información subjetiva podría ser completada con otra más objetiva proveniente de adoptar la postura de un observador externo (Saunders y Bingham-Newman, 1981) que describe minuciosamente (Guba, 1981) cómo se han utilizado los materiales, con qué propósitos o a qué niveles evolutivos.

- b) Para un análisis más cuidadoso de la actividad realizada, conviene llevar actualizado un diario de clase (Zabalza, 1987c) o una agenda de bolsillo (Tonucci, 1990), puesto que, por muy breves que sean las notas, sirven como ejercicio de reflexión, estimulan la realización de una evaluación mínima al día e implican la tarea de decidir al menos lo que vale la pena anotar (Saunders y Bingham-Newman, 1981). Es preciso tener en cuenta que las conversaciones y los intercambios con los demás miembros del equipo, con el resto del personal del centro (educadores, padres o los propios niños y niñas) o con otros profesionales —juicio crítico entre compañeros y triangulación (Guba, 1981)— son situaciones adecuadas para aclarar ideas y pueden tener efectos inmediatos y favorables sobre la organización de la clase, las estrategias de enseñanza, los planes de actividades o las prioridades de observación. Estas tareas pueden ser completadas con un trabajo final de documentación sobre la programación que se ha llevado a cabo, los apuntes y notas tomados, los trabajos de los niños y niñas o las grabaciones efectuadas, que permita la discusión conjunta (entre niños, padres y educadores) del trabajo realizado.

2.2.2) *El comportamiento del educador:*

Al igual que para el análisis del contexto de interacción y la actuación de los niños, la valoración del comportamiento del educador se llevará a cabo de una manera informal y/o sistemática.

- a) *Análisis informal:* La tarea de autoevaluación la podría iniciar el educador preguntándose de modo informal por los aciertos y los errores cometidos durante la interacción, las dificultades encontradas para la observación y el seguimiento de los niños y niñas, o las respuestas de éstos a la actividad, desde su presentación hasta la indicación de vías adicionales en las que se pudiera prolongar, modificar o finalizar, presentando una nueva propuesta ampliada a la clase (a partir, por ejemplo, de las limitaciones manifestadas por los pequeños).
- b) *Análisis sistematizado:* En lo que se refiere al propio comportamiento docente, es útil considerar las áreas de observación referidas al uso de materiales (¿se introducen materiales que sugieren variedad de actividades?, ¿se proporcionan materiales que estimulan el conflicto cognoscitivo?, ¿se

CUADRO 2

	CÓMO	PARA QUÉ
<p>REVISIÓN</p> <p>Sondeo</p> <p>Revisión</p>	<p>Historiales de los niños, entrevistas a los padres, agendas de bolsillo, hojas de registro, conversaciones colectivas, preguntas en clase, etc.</p> <p>Contraste de programaciones anteriores, reflexión crítica, discusión abierta, etc.</p>	<p>Clarificar el punto de partida; valorar todos los elementos que intervienen en la acción educativa; ajustar la intervención a las características individuales de los niños y a las limitaciones reales, evitando el desinterés, introduciendo modificaciones y nuevos materiales, detectando incorrecciones y ambigüedades; que tomen conciencia los niños y niñas de sus limitaciones y contradicciones; obtener información útil para el educador (a qué nivel de profundidad han de abordarse los contenidos...), etc.</p>
<p>VALIDACIÓN</p> <p>Ensayo</p> <p>Validación</p>	<p>Notas mentales, apuntes sobre el cuaderno de programación, etc.</p> <p>Programaciones anteriores, programas de observación y registro de los cambios del entorno con el tiempo: tablas, listas, croquis, etc.</p>	<p>Someter a prueba la previsión, evitar descuidos de última hora, familiarizarse con los materiales, conocer sus posibilidades, introducir modificaciones, ganar seguridad, descubrir nuevas posibilidades, evaluar el grado de interés y de implicación de los niños en la actividad, etc.</p>
<p>SEGUIMIENTO</p> <p>Interactivo</p> <p>Inmediato</p>	<p>Programas de observación, entrevistas, grabaciones sonoras o audiovisuales, registros y anotaciones, mapas espaciales o descriptivos, etc.</p> <p>Técnicas de dinámica de grupo adaptadas (asamblea, coloquios...), relatos, etc.</p>	<p>Adaptar las programaciones al desarrollo de la clase y a los ritmos individuales de los alumnos, averiguar los factores causantes de los logros y las dificultades, valorar el grado de estabilidad de los conocimientos logrados, evaluar el conjunto del trabajo realizado y la eficacia de la intervención educativa en el cumplimiento de expectativas, ganar experiencia, servir de estímulo para futuras intervenciones, etc.</p>

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

	CÓMO	PARA QUÉ
A corto plazo	Diario, agenda de bolsillo, trabajo de documentación sobre la actividad realizada (revisión y análisis de las grabaciones, anotaciones, mapas descriptivos, -gráficas...), reflexión crítica, etc.	

promueve la honestidad intelectual y las relaciones entre los miembros de la clase?), las interacciones verbales (¿se utilizan estrategias encaminadas a solucionar un problema?, por ejemplo, ¿se aclara el problema y se ayuda a los niños a comprender la pregunta que resolver?, ¿se llama la atención sobre aspectos que los niños han pasado por alto usando expresiones como «me pregunto...»; o ¿se sugieren varias alternativas y se permite que los niños escojan cuál de ellas utilizar?; ¿se utilizan preguntas abiertas tales como «qué más»?; ¿se proporcionan conflictos cognoscitivos con comentarios tales como «Pues yo soy más alto que mi padre», cuando los niños están equiparando la altura a su edad?; ¿se hace uso de comentarios y preguntas para ayudar a los niños a clasificar, centrar y comunicar sus pensamientos?; ¿se utilizan comentarios para reforzar los procesos de pensamiento en lugar de los resultados?; ¿se realizan sugerencias para que los niños soliciten la ayuda y las opiniones de sus compañeros?; ¿se piden opiniones diferentes sobre un tema?, etc.) y las interacciones prácticas (¿se modelan comportamientos que imitar por los niños?, ¿se hacen propios los comportamientos de algún niño?, ¿se anima a los niños a imitar el comportamiento de otros niños o el del mismo educador?, ¿es adecuado el nivel de participación del educador en la actividad?, ¿es excesivo o nulo?, etc. (Saunders y Bingham-Newman, 1981; Kamii y Devries, 1978).

Los instrumentos que mejor se acomodan a este cometido serían la observación exterior (supervisión de determinados comportamientos, registros de frecuencias, etc.) y las grabaciones sonoras o en vídeo (de una actividad determinada, durante un momento específico del día o en una zona determinada de la clase). Por último, los planes de actividades, las observaciones y los registros escritos y el diario de clase se perfilan igualmente como instrumentos útiles de autoevaluación docente, pues, de forma general, su manejo podría indicar la necesidad de una mayor familiarización con los intereses de los niños o de nuevas estrategias de enseñanza, o la ampliación del campo de observación (Saunders y Bingham-Newman, 1981).

BIBLIOGRAFÍA

- BASSEDAS, E. *et al.* (1984): *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial: Pautas de observación*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- BRUN, J. (1978): «L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique», en C. COLL, *Psicología genética y educación*. Barcelona, Oikos-Tau, 1981.
- CARDINET, J. (1988): «La objetividad de la evaluación», en F. HUARTE, *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid, Narcea.
- CARRETERO, M. *et al.* (1989): *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid, Aula XXI.
- COLL, C. (1983): *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- COLL, C. y FORNS, M. (1980): *Áreas de intervención de la Psicología*. Barcelona, Horsori.
- DUCKWORT, E. (1987): *Cómo tener ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid, MEC-Visor.
- EVANS, E. D. (1987): *Contemporary influences in early childhood education*. Holt, Rinehart and Winston. (Tr. castellana: *Educación Infantil Temprana*. México, Trillas, 1987.)
- FORNS, M. (1980): «La evaluación del aprendizaje», en C. COLL y M. FORNS, *Áreas de intervención de la Psicología*. Barcelona, Horsori.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1984): *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid, Síntesis.
- GUBA, E. (1981): «Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries». (ERIC/ECT Annual, vol. 29.2. pp. 75-91), en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 148-164.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- HERNÁNDEZ JORGE, J. I. (1992): «Un modelo de microdiseño curricular. Propuesta constructivista para la educación infantil 0/6», *Revista de Educación*, pendiente de publicación.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1977): «Piaget for early education», en M. C. Day y R. K. Parkers (eds.), Boston, Allyn and Bacon. (Tr. castellana de A. Zubiaur e I. Idiazábal: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. San Sebastián, Artezi, s.d.)
- (1978): *Physical knowledge in preschool education. Implications of Piaget's theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Tr. castellana de J. Navascués Howard: *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid, Siglo XXI, 1983.)
- LLEIXA ARRIBAS, T. *et al.*: *La Educación Infantil 0/6 años*. Vol. III. Barcelona, Paidotribo, s.d.

- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H. (1982): *The learning environment: An instructional strategy*. Nueva York y Londres, Teachers College, Columbia University. (Tr. castellana de G. Solana: *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid, MEC-Morata, 1987.)
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Modelos contemporáneos de evaluación», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- RAMSEY, M. E. y BAYLESS, K.: *Kindergarten. Programs and Practices*. St. Louis, The C. V. Mosby Company. (Tr. castellana de G. Macri: *El Jardín de Infantes. Programas y Prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1989.)
- ROSALES LÓPEZ, C. (1984): *Criterios para una Evaluación Formativa*. Madrid, Narcea.
- SAUNDERS, R., y BINGHAM-NEWMAN, A. M. (1981): *Piagetian Perspective for Preschool*. Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall Inc. (Tr. castellana por el MEC: *Proyecto 0/6 Educación Infantil. Informe Piagetiano*. Madrid, Fareso, 1987.)
- SCHMID KITSIKIS, E. (s.d.): *L'examen des opérations de l'intelligence*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé. (Tr. castellana por J. Zahonero Vivó: *El examen de las operaciones de la inteligencia*. Alcoy, Marfil, 1975).
- SORRIBES MONRABAL, M. (1989): «La evaluación en la escuela infantil», en J. L. CASTILLO BRULL, *El currículum en Educación Infantil*. Madrid, Aula XXI.
- TAVENIER, R. (1984): *L'école avan six ans. Guide du maître*. Paris, Bordas. (Tr. castellana de M. Taboada y F. García Prieto: *La Escuela Infantil antes de los seis años*. Martínez Roca, 1987.)
- ZABALZA, A. M. (1987a): *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- (1987b): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, Narcea.
- (1987c): *Diseño y desarrollo-curricular*. Madrid, Narcea.
- ZAZZO, B. (1986): *La Escuela a los dos años: ¿Sí o no?* Barcelona, Gedisa.
- ZIMMERMANN, D. (1987): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid, MEC-Morata.