



CUARTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

La evaluación en la educación preescolar como instrumento para el mejoramiento de la calidad

Investigadora:

Ana Teresa León

Universidad Nacional

2012



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el IV Informe Estado de la Educación en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Resumen Ejecutivo | 3 |
| ¿Qué entender por evaluación en el nivel de preescolar? | 6 |
| ¿Qué importancia y propósitos tiene la evaluación en preescolar? | 9 |
| ¿Qué criterios deben considerarse en la evaluación del nivel preescolar? | 12 |
| ¿Qué aspectos se deben evaluar respecto a la educación preescolar? | 15 |
| La evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas..... | 16 |
| La evaluación de ambientes educativos y del rol docente en preescolar..... | 20 |
| La evaluación de los programas dirigidos a la población preescolar..... | 24 |
| La evaluación del currículo de preescolar..... | 31 |
| ¿Qué implica contar con un “sistema” de evaluación en preescolar?..... | 34 |
| ¿Qué factores condicionan la evaluación en la etapa preescolar? | 36 |
| El proceso posterior a la evaluación..... | 36 |
| La edad de los niños y las niñas: los bebés, lactantes e infantes..... | 37 |
| Evaluación del aprestamiento para ingreso al sistema educativo formal..... | 38 |
| Diferencias culturales y lingüísticas..... | 40 |
| Condiciones del personal que aplica la evaluación..... | 40 |
| ¿Cuáles enfoques y tipos de evaluación se aplican en la primera infancia? | 41 |
| ¿Qué instrumentos se pueden utilizar para evaluar a los niños y las niñas? | 43 |
| Consideraciones relevantes para la selección de técnicas e instrumentos..... | 43 |
| Las pruebas en preescolar y la primera infancia..... | 45 |
| Otras técnicas complementarias a las pruebas..... | 46 |
| Técnicas e instrumentos utilizados a nivel nacional e internacional..... | 47 |
| Experiencias exitosas a internacional y nacional | 52 |
| A nivel internacional..... | 53 |
| La evaluación en el contexto regional..... | 57 |
| A nivel nacional..... | 58 |
| Usos y difusión de los resultados de las evaluaciones en preescolar | 60 |
| Desafíos nacionales en materia de evaluación en el preescolar costarricense ... | 62 |
| Bibliografía..... | 66 |
| Notas | 68 |

Resumen Ejecutivo

Este trabajo busca aportar elementos para entender mejor cómo abordar la evaluación en la educación preescolar, así como sentar las bases que permitan promover una discusión nacional amplia sobre este tema, con miras a hacer de la evaluación un instrumento de uso permanente para mejorar la calidad de la enseñanza en ese nivel. Teniendo en cuenta esos objetivos, el estudio presenta un estado de la cuestión para el caso costarricense, al tiempo que identifica los criterios, propósitos y aspectos que deben considerarse al evaluar el nivel preescolar, así como los factores que condicionan esa evaluación. También se documentan algunas experiencias exitosas en los ámbitos regional, nacional e internacional. Finalmente, se señalan los principales desafíos del país en esta materia.

En Costa Rica se han realizado pocas evaluaciones sistemáticas de los programas que se imparten a los niños y niñas menores de 6 años. Los retos y limitaciones que presenta la evaluación en el nivel preescolar deben ser tratados desde una perspectiva sistémica, que demuestre la prioridad que se da al tema en la agenda nacional. Para ello es preciso, entre otras cosas: i) dimensionar la relevancia de la primera infancia y la educación preescolar, ii) motivar un verdadero interés por mejorar la calidad de todos los programas dirigidos a la primera infancia y iii) promover una cultura de evaluación para el mejoramiento de la calidad de los servicios. Este último es un asunto que atañe a toda la sociedad, pero de manera especial a las universidades y sus centros de investigación, en coordinación con otras entidades vinculadas al tema, en particular el MEP.

Descriptor

Educación preescolar, evaluación en la educación preescolar, calidad de la educación, desarrollo integral, programa del ciclo materno-infantil, programa del ciclo de transición, primera infancia, aprendizaje temprano, desarrollo infantil.

“Para que los maestros puedan comenzar a usar un enfoque sistemático de la evaluación, deben sentirse confiados acerca de lo que ocurre en las aulas” (Trister y otros, 2007)

En educación preescolar, el tema de la evaluación constituye uno de los desafíos más complejos a enfrentar, en todos y cada uno de los niveles, ámbitos y componentes en que ésta debe llevarse a cabo, especialmente porque se constituye en un paso obligado si se desea incidir en el mejoramiento de los programas y los procesos educativos en los que participan los niños y las niñas en los centros educativos. Como lo reconoce recientemente el National Research Council de los Estados Unidos (en adelante NRC), el tema de la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños ha tomado una renovada importancia, especialmente cuando se trata de preparar a los niños (as) para la escuela y de atender a aquellos que se encuentran en mayor desventaja, en situación de pobreza o riesgo, o que presentan necesidades educativas especiales. (NRC, 2008). Esta consideración es especialmente relevante porque coincide con el primer objetivo planteado en la Declaración Mundial de Educación para Todos emitida en Dakar durante el 2000 que plantea la necesidad de “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos” (EPT, UNESCO, 2000), así como lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño y en particular, con la Observación N°7 del Comité de los Derechos del Niño, sobre la atención y educación de la primera infancia.

La selección del tema de la evaluación en la educación preescolar como tema especial para esta IV edición del capítulo de preescolar del Estado de la Educación se fundamenta además en otras razones importantes:

En primer lugar, los avances más recientes en las neurociencias y otras disciplinas han evidenciado que en los primeros años de vida se definen procesos vinculados a las funciones ejecutivas, la memoria de corto plazo¹², el abordaje del estrés, la actitud hacia el aprendizaje y la autonomía de los niños y las niñas, todos temas que ameritan ser conocidos en detalle por parte de quienes trabajan en la primera infancia, para poder intervenir oportunamente y ofrecer una estimulación que permita lograr el óptimo potencial de cada niña o niño.

En segundo lugar, las crecientes e importantes inversiones que se han venido haciendo en la educación preescolar tanto en los países desarrollados, especialmente de la OECD, como en países en desarrollo, han generado en los últimos años, consecuencias económicas y presupuestarias que justifican un interés particular en “ver que está pasando en preescolar” más allá de jugar y entretener a los niños y las niñas. La presión sobre calidad y rendición de cuentas hace que cada día se insista más sobre la evaluación. (NRC, 2008)

En tercer lugar, en el ámbito nacional, tanto el Programa de Materno Infantil como el de Transición vigentes (MEP, 1996), se reconoce explícitamente el valor de la evaluación, como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que permite

la comprobación de los aprendizajes que realiza el alumno, “así como la validez de las interacciones pedagógicas que realiza la docente, para el logro de los objetivos y contenidos educativos, a fin de realimentar la calidad y la utilidad de los mismos” (Zamora, 2007). Pese a lo anterior, la evaluación en las aulas no ha sido una práctica constante y sistemática en Costa Rica, ya que ésta se efectúa esporádicamente y usualmente con muestras pequeñas o sobre aspectos puntuales. Sin embargo, actualmente, es un tema que adquiere especial importancia y pertinencia en momentos en que se ha planteado la necesidad de actualizar los programas vigentes y el MEP ha emprendido un trabajo en esta línea (Cerdas, 2012).

En cuarto lugar, se justifica en la urgencia de evaluar lo que sucede en las aulas, tanto en lo referente al desarrollo integral de los niños como los procesos de aprendizaje que efectivamente se están logrando alcanzar y el desempeño del personal docente, temas que constituyen elementos críticos para la educación preescolar costarricense. Así lo evidencian hallazgos realizados en tesis de grado realizadas por las universidades públicas en el último quinquenio, especialmente en aquellas investigaciones que han incorporado la observación en las aulas, y en las que advierten importantes desafíos que atender (Ver Carmiol, 2012).

Finalmente, el compromiso por el mejoramiento permanente de la calidad de la educación en el país en todos los niveles del sistema iniciando desde el preescolar, plantea la necesidad de contar con información fidedigna y medible que permita para el caso de Costa Rica

- mejorar las condiciones de vida de los estudiantes,
- estimular el desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños y las niñas,
- mejorar los ambientes de aprendizaje,
- desarrollar los procesos de planificación y de otros elementos del currículo,
- rendir cuentas del cumplimiento de los objetivos de la educación preescolar,
- monitorear tendencias;
- avanzar hacia un abordaje sistémico y coordinado de la evaluación entre los distintos entes responsables de la primera infancia en el país.

Si bien Costa Rica ha logrado una amplia cobertura en el nivel de transición y avanza en la del nivel Interactivo II, en ambos casos se mantienen desafíos críticos de atender para cumplir con los derechos de los niños y las niñas, particularmente con lo establecido por el Comité de los Derechos del Niño en su Observación N° 7 sobre la educación y atención a la primera infancia, específicamente el punto 30 de ésta, en que define:

“30. El Comité hace un llamamiento a los Estados Parte para que velen por que todos los niños pequeños reciban educación en el sentido más amplio (tal como se explica en el párrafo 28), que reconozca la función primordial de los padres, la familia ampliada y la comunidad, así como la contribución de los programas organizados de educación en la primera infancia ofrecidos por el Estado, la comunidad o las instituciones de la sociedad civil. Las investigaciones realizadas demuestran que los programas de educación de calidad pueden repercutir de forma muy positiva en la transición con éxito de los niños pequeños a la educación primaria, en sus logros educativos y en su

integración social a largo plazo. Muchos países y regiones proporcionan en la actualidad educación integral en la primera infancia a partir de los 4 años de edad, una educación que en algunos países se integra en los servicios de guardería para padres trabajadores. Reconociendo que las divisiones tradicionales entre servicios de “cuidado” y “educación” no siempre han redundado en el interés superior del niño, el concepto de “educare” se utiliza en algunas ocasiones para indicar esta evolución hacia unos servicios integrados, y viene a reforzar el reconocimiento de que es necesario adoptar un enfoque coordinado, integral y multisectorial de la primera infancia”.

Esta sección especial del capítulo, pretende aportar elementos que permitan comprender mejor cómo abordar el tema de la evaluación en la educación preescolar tomando en cuenta sus particularidades y las estipulaciones antes mencionadas, así como sentar las bases que permitan promover una discusión nacional amplia en este tema, como miras a hacer de la evaluación un instrumento de uso permanente para el mejorar la calidad del preescolar costarricense.

Para su elaboración se realizó una amplia revisión de documentos entre los que se incluyen estudios específicos, informes nacionales e investigaciones internacionales de entidades especializadas en primera infancia como la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE, ambas reflejan la información científica disponible en Estados Unidos, así como los Informes de la Organisation for Economic Cooperation (OECD) que sintetiza principalmente la experiencia europea, y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa (PREAL)/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual propone un panorama bastante completo de la situación de la educación inicial en América Latina.

¿Qué entender por evaluación en el nivel de preescolar?

Existen diversas concepciones sobre la evaluación en la educación inicial y la preescolar que se inscriben en distintas tradiciones teóricas. Tradicionalmente, en los diferentes niveles del sistema educativo, se ha considerado que la evaluación debe partir de los enfoques del currículo señalados por Grundy y apoyados en la teoría de Habermas (citados por Borjas y Martínez, 2011). Desde esta perspectiva denominada por esta autora como “técnica”, el fin es constatar los resultados obtenidos con los objetivos predeterminados por el docente, se centra esencialmente en el producto y en la cuantificación de dichos logros (Borjas y Martínez, 2011).

Por otra parte, considerando las características propias del nivel de educación inicial, y las condicionantes que estipulan sus derechos, tal y como lo mencionan estas mismas autoras,

“En la educación preescolar, el concepto de evaluación se enmarca en los principios de integralidad y de aprendizaje... y debe constituirse en una experiencia formativa, que

acompañe y oriente la formación y el desarrollo integral del sujeto, que aporta al seguimiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenirlos oportunamente (Murcia, citado por Borjas y Martínez, 2011). Continúan estas autoras, “la evaluación exige observar holísticamente al educando para conocerlo y reconocer en él tanto sus alcances como los obstáculos que limitan su desarrollo... Esto requiere una forma diferente de entender la evaluación “(p. 2).

Es decir, si bien los aprendizajes y conocimientos forman parte de la evaluación en el nivel de preescolar, ésta no se puede limitar a éstos sino que requiere considerar que como lo proponen Borjas y Martínez (2011), “La evaluación, entonces, no solamente se hace en función de un evento educativo, sino que la evaluación tendría como función educar al individuo hacia la concientización de la regulación autónoma y libre de su proceso de formación” (p.3).

Señalan estas autoras que en el marco de una investigación sobre la concepción de evaluación que tienen las docentes de transición en la ciudad de Barranquilla, “se evidencia un alto interés “técnico” el cual enfatiza el control de los ambientes de aprendizaje, la autoridad del docente y la medición de los niveles de aprendizaje de los alumnos, en este sentido concibe la acción evaluativa sólo en función de los resultados, a través de propósitos determinados. Por otra parte, se resalta que el docente de preescolar, en su discurso maneja los principios de una evaluación cualitativa, participativa y activa propios de un modelo constructivista; no obstante, sus prácticas revelan una relación de la evaluación con acciones como calificar, medir los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula, propios de modelos conductistas, tradicionales de enfoques técnicos (Bojas y Martínez, 2011, p. 10).

Atendiendo las consideraciones anteriores y sin excluir la importancia de evaluar los conocimientos, sino incluyéndolos como parte del desarrollo integral, el presente trabajo sobre evaluación apunta a lo que mencionan las autoras citadas anteriormente, así como una multiplicidad de investigadores y organizaciones vinculadas a la primera infancia tanto en Estados Unidos como en Europa y América Latina, es decir, que se requiere evaluar el desarrollo integral y no solamente los aspectos identificados como “curriculares” o “técnicos”. Esta tarea le corresponde al docente de preescolar quien debe estar debidamente preparado para realizar evaluaciones integrales, que no tienen un carácter clínico, sino de la integralidad del desarrollo y aprendizaje del niño o niña pequeña.

En este mismo sentido, la integralidad exige que además de evaluar al niño o la niña, también debe valorarse al docente, el aula, el programa, las familias y los recursos comunitarios; es decir, la integralidad no solamente pasa por los diferentes componentes del desarrollo humano, sino también por los entes directamente involucrados en el proceso.

Por su parte, la National Association on the Education of Young Children, en adelante NAEYC (2004), ente líder en los Estados Unidos en la temática de educación de la primera infancia, la evaluación a este nivel se define como el “procedimiento sistemático para obtener, a partir de observaciones, entrevistas, portafolios, proyectos,

pruebas y otras fuentes, información que pueda ser utilizada para formular un juicio sobre las características de los niños” (p.2). Esta perspectiva se inscribe dentro de la tradición que tiene por base la psicología del desarrollo temprano, la cual propone el uso de estándares “apropiados al desarrollo”, que se aplican para los diversos aspectos de la educación inicial, incluyendo ambiente físico, práctica docente, currículo, relaciones, entre otros temas

En los países de la OECD (2006) que trabajan sobre esta temática, se reitera con insistencia³ la importancia de que la evaluación no debe restringirse solamente a los niños y las niñas, sino que deben ser evaluados otros componentes como: el sistema en que están inmersos, los servicios, los programas, el personal, el apoyo administrativo, entre otros. Es decir la evaluación debe tener un carácter integral, ya que cada uno de los elementos contribuye a la construcción de calidad en un programa o servicio.

Independientemente de cuál sea el enfoque seleccionado Koralek (2004) señala que lo más relevante en la evaluación es tener claridad de qué se quiere evaluar, quien va a conocer los resultados y para qué y qué decisiones se piensan tomar, especialmente cuando se refiere a programas de amplio alcance.

Es decir, las consideraciones anteriores obligan a concebir la evaluación en preescolar desde una perspectiva diversa de la que se aplica en el resto del sistema educativo, donde en la mayoría de los casos, los exámenes o pruebas definen casi por sí mismas el avance o no dentro del sistema educativo. En el caso de preescolar la evaluación adquiere un sentido diferente, al requerir ésta valorar el desarrollo integral y al evidenciarse entonces, que en casi todos los casos, lo que sabe o puede hacer un niño o niña, depende de las oportunidades, tipos de estimulación cognitiva lingüística que se le ha ofrecido, así como las condiciones del ambiente socio-afectivo en que se ha desenvuelto. La adscripción de la responsabilidad deja de depositarse fundamentalmente en el estudiante, para exigir la cuota de participación que le corresponde a cada uno de los demás entes involucrados en la educación y atención de la primera infancia.

Por otra parte, al respecto de la naturaleza de la evaluación en esta etapa de la vida, señala Jones (2004), “El aprendizaje rápido y episódico que es característico de la primera infancia constituye un importante desafío para la evaluación” .. Los niños pequeños no siempre pueden concentrarse en una tarea de evaluación estructurada...”. Indica esta autora que en el caso del aprendizaje temprano, se han ideado muchas estrategias diversas, que forman parte de la complejidad de estas evaluaciones, pues las mediciones tradicionales y de carácter más estandarizado, difícilmente reflejan el aprendizaje temprano, que como se menciona tiende a ser cambiante, dependiente de una serie de factores internos y externos al niño o la niña que está siendo evaluado(a).

Por tanto, el abordaje que se propone en el marco del presente capítulo, es el de una evaluación del desarrollo integral del niño y la niña, que considera además sus contextos, participantes y programas y servicios, ya que todos deben confluir para poder brindar una educación apropiada en estas edades.

¿Qué importancia y propósitos tiene la evaluación en preescolar?

La evaluación es importante en la educación preescolar para conocer mejor a los niños y las niñas y sus necesidades y para que los que están a cargo de su cuidado y educación puedan reflexionar sobre su quehacer y tomar decisiones informadas que permitan mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen.

Por tanto la evaluación no puede ser concebida como una actividad con un fin en sí misma, sino más bien como una herramienta para el mejoramiento de la calidad y de los programas; esta consideración adquiere particular importancia en un contexto como el costarricense, donde la cultura de evaluación es casi inexistente, más allá de mecanismos de evaluación de personal que en realidad, por las condiciones en las que se aplican y las condicionantes que implican en materia laboral y salarial, tienen poco efecto concreto en los procesos pedagógicos y educativos que se aplican en las aulas e impactan muy poco el sistema educativo como tal.

Como lo señala el NRC (2008), evaluar tiene un propósito, y se puede definir como: “la recolección de información para poder tomar decisiones informadas...”, no obstante, esta organización advierte que *evaluar de forma apropiada al desarrollo* puede ser positivo, pero *evaluar inapropiadamente* puede generar insuficiente información y molestia a quien se evalúa; por lo tanto estos riesgos son inaceptables y la evaluación en cualquier caso, solamente debe darse cuando se tiene claro porque se está evaluando y que los niños y las niñas van a derivar algún beneficio de ésta (p.27). El propósito principal de evaluar niños pequeños debe ser mejorar la calidad del cuidado y educación que se les brinda, identificando donde se requiere más apoyo, desarrollo profesional o recursos, y brindándole al personal de aula, instrumentos para monitorear el crecimiento y ajustar la instrucción (NRC, 2008). Por otra parte esta organización señala la necesidad de considerar en el marco de la evaluación, los recursos de los que disponen los programas que atienden a la primera infancia, ya que se requiere tomar en cuenta estos factores para poder determinar las razones por las cuales un programa ha mejorado o no su rendimiento y su eficacia. Advierte también que si se van a tomar decisiones sobre la base de las evaluaciones, debe quedar claro que es necesario analizar si reestructurar o cerrar un programa va a tener peores consecuencias para los niños que dejarlo abierto. Este punto señala un dilema presente en un contexto como el costarricense, donde es más fácil considerar que “algún día se arreglará” y “pobrecitos” los niños y las niñas, para dejar pasar una serie de condiciones que se pueden convertir fácilmente no solamente en riesgos, sino en obstáculos para que se pueda impulsar el desarrollo y el aprendizaje tal y como lo mandan las leyes y los convenios internacionales firmados por Costa Rica.

Para Jones (2004), la evaluación *apropiada al desarrollo* es parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje; en su criterio, las prácticas de evaluación sólidas deben:

- resaltar los conocimientos, habilidades y los intereses del niño.
- documentar su crecimiento a lo largo del tiempo.

- describir los avances del niño hacia el logro de ciertas metas de aprendizaje específicas.
- aportar información constructiva como retroalimentación a los programas de enseñanza (NAEYC 2004).

Se reitera la importancia de que la evaluación contemple no solamente al niño o la niña, sino a los programas como tal, corroborando lo que propone la NRC (2008) respecto a la necesidad de contar con una evaluación sistémica. Al respecto, esta organización afirma que:

“La evaluación es crucial para varios propósitos: provee información a los cuidadores y maestros para que puedan comprender mejor el estado y avance del desarrollo individual de los niños, sobre cuán bien están aprendiendo, y puede contribuir a dar información sobre el cuidado, instrucción y los servicios que ellos y ellas requieren. Le ayuda al personal de los programas a determinar cuán bien están cumpliendo los objetivos que tienen para sus niños, e informa el diseño y la implementación de éste. Da información necesaria para la rendición de cuentas de un programa y contribuye a avanzar en el conocimiento sobre el desarrollo del niño” (NRC, 2008, p.18).

En documentos previos de la NAEYC (2009), se advertía que la evaluación de la primera infancia solamente debe llevarse a cabo si ésta va a contribuir al bienestar y desarrollo de los niños y las niñas evaluados; es decir, este tipo de evaluación no puede tener como fin único conocer la situación de los niños y las niñas en estas edades, sino que debe obligatoriamente, ser utilizada para brindar respuestas apropiadas y oportunas a las condiciones que emergen de dichas evaluaciones. En este sentido, la NRC (2008) llama la atención sobre lo siguiente:

“Idealmente la evaluación debe beneficiar a los niños al brindar información que es transmitida a padres y cuidadores para mejorar el cuidado y los ambientes educativos, así como identificar áreas de riesgo que deben ser atendidas. Pero la evaluación también puede tener consecuencias negativas: puede hacer sentir ansiosos, incompetentes o aburridos a los niños, asimismo, las evaluaciones indirectas recargan a los adultos. Por eso en la evaluación debe garantizarse que los beneficios de la misma superaran cualquier efecto negativo en adultos o niños y que amerita la inversión de recursos” (NRC, 2008).

Shepard, Kagan y Wurtz (citados en Jones, 2004) por su parte, plantean cuatro propósitos principales de las evaluaciones en la primera infancia: servir de apoyo al aprendizaje, identificar las necesidades especiales evaluar los programas y monitorear las tendencias, y plantear un nivel elevado de responsabilidad. Estos autores agregan otros elementos a los objetivos que puede y debe tener la evaluación en preescolar; pues además de servir para los propósitos ya identificados por otros autores, éstos señalan la importancia de plantear que de la evaluación debe generarse un alto nivel de responsabilidad. Es decir, el saber que los niños o las niñas no están avanzando, o que un programa no está cumpliendo con sus metas debe no solamente alertar, sino inducir a la acción a quien conoce esta información, sea un director, un político, una docente o una familia.

En el caso de la educación costarricense, de acuerdo con la Política Educativa vigente (Al Siglo XXI), uno de los tres pilares básicos lo constituye el constructivismo, por lo cual si la práctica pedagógica cumpliera con este mandato, tendría que visualizar el proceso de evaluación desde un ángulo bastante diferente al actual, en el sentido de que hoy en día se utilizan fundamentalmente en los centros educativos de preescolar, listas de cotejo homogéneas, mientras que desde el enfoque constructivista se tendrían que considerar las diferencias individuales, tanto del punto de partida de cada niño o niña como de su propia forma de aprender, construir conceptos y desarrollarse.

Por su parte Jones (2004) respecto al tema de los objetivos de la evaluación de la primera infancia plantea que al aclararse el propósito de la evaluación, se puede entonces : “definir contenidos y tipos de conocimiento que se desean evaluar, la población que debe evaluarse; el método y los instrumentos más apropiados, los destinatarios de la información resultante y los formatos en que se informarán los resultados” (p.6) .

En este sentido, la NRC (2008) con referencia a los propósitos de la evaluación, establece en sus lineamientos que:

- Las entidades públicas y privadas deben hacer explícitos y públicos los objetivos de la evaluación
- La estrategia de evaluación debe ser congruente con el propósito establecido y requerir el mínimo tiempo posible para alcanzar resultados válidos
- Quienes seleccionan instrumentos de evaluación deben valorar cuidadosamente las opciones disponibles; considerando cuán apropiados son para el propósito definido y para todos los subgrupos de niños que se van a incluir (NRC, 2008).

En síntesis, la NRC (2008), estima que cada sociedad se plantea ciertos objetivos o metas para sus niños, aunque éstas varíen de cultura en cultura; pero que en general se aspira a que los niños sean sanos, felices y que estén bien adaptados (p. 15) (NRC, 2008). Por tanto, también en el caso de Costa Rica, el propósito final de las evaluaciones que se realicen deben mantener en mente el interés superior del niño y la niña, y particularmente que el involucrarlos en procesos de evaluación siempre sea manteniendo este interés en mente y nunca para etiquetar, clasificar, juzgar o segregar a un niño o una niña; o cerrar o desfinanciar un programa sin considerar dicho interés y los factores del entorno que puedan estar afectándolo.

En síntesis, los objetivos de la evaluación en la infancia temprana son amplios en cuanto a los diferentes aspectos que abarcan: en primera instancia, el aprendizaje de los niños y las niñas, en segundo, los efectos de los centros y programas y en tercero los objetivos específicos vinculados a la rendición de cuentas y al impacto esperado en el largo plazo.

En la literatura alusiva al tema, además de los objetivos y propósitos que puede tener la evaluación en el nivel preescolar, se identifican una serie de principios o consideraciones que definen lo que deben ser los alcances que ésta puede promover, tomando en cuenta las particularidades que presenta esta etapa de la vida.

¿Qué criterios deben considerarse en la evaluación del nivel preescolar?

La evaluación en la etapa preescolar presenta desafíos particulares por las condiciones propias de esta etapa, por tanto, deben tenerse ciertos cuidados a efectos de que cualquier sistema de evaluación que se establezca garantice el interés superior de las niñas y los niños. De la revisión de la literatura internacional puede derivarse que existe consenso en torno a una serie de criterios que deben regir la evaluación en este primer ciclo de vida; a continuación se mencionan dichos lineamientos.

Según Maxwell y Clifford (2004), los indicadores de una evaluación eficaz, en este caso referida a los niños y las niñas, debe reunir las siguientes condiciones consensuadas por las principales organizaciones de educación en Estados Unidos: la NAEYC y la NAECS/SDE:

- Uso de principios éticos como guía de las prácticas de evaluación.
- Uso de los instrumentos de evaluación para propósitos previstos
- Las evaluaciones son apropiadas para la edad y las demás características de los niños evaluados
- Los instrumentos de evaluación cumplen criterios de calidad profesionales
- Los puntos evaluados son significativos desde el punto de vista del desarrollo y la educación.
- Las pruebas de la evaluación se usan para comprender y mejorar el aprendizaje
- Las pruebas de la evaluación se recogen en ambientes y situaciones realistas que reflejan el desempeño real de los niños.
- Las evaluaciones usan pruebas de múltiples fuentes que se han recogido a lo largo del tiempo.
- Los exámenes siempre se relacionan con actividades de seguimiento
- Se limita el uso de las pruebas administradas de manera individual y basadas en la referencia a normas
- El personal y las familias tienen conocimientos sobre la evaluación.(p. 41).

Asimismo, considerando a los niños y las niñas y su interés superior, se plantean, por parte de la organización NRC (2008) ciertos lineamientos, que además son compartidos por las organizaciones citadas en cada punto.

1. Las evaluaciones deben beneficiar a los niños (NEGP, NAEYC, DEC)
2. Las evaluaciones deben cumplir con estándares profesionales, legales y éticos (NAEYC, DEC)
3. Las evaluaciones deben ser diseñadas para un propósito específico y deben ser psicométricamente sólidas (NEGP, NAEYC; DEC).

4. Las evaluaciones deben ser apropiadas a la edad, al desarrollo y al individuo (NEGP, NAEYC; DEC)
5. Los padres deben estar involucrados cuando sea posible (National Education Goals Panel (NEGP), NAEYC; Distance Education Council (DEC)
6. Las evaluaciones deben ser apropiadas al lenguaje y la cultura (NEGP, NAEYC; DEC)
7. Las evaluaciones deben evaluar contenidos educativos apropiados y significativos
8. La evaluación debe basarse en información de contextos conocidos, situaciones reales y auténticas
9. La información debe ser recolectada de múltiples fuentes (NEGP, NAEYC; DEC)
10. La evaluación debe ser utilizada para mejorar la instrucción y el aprendizaje (NEGP, NAEYC; DEC)
11. Las pruebas de tamizaje (screening) deben estar relacionadas con seguimientos o evaluaciones posteriores (NRC, 2008; p. 37-38).

Cómo puede observarse, estos lineamientos “marcan” el abordaje de la evaluación con precisión y claridad, son el producto de muchos años de investigación, y aunque han sido elaborados en contextos culturales y lingüísticos diversos al costarricense, puede decirse que la mayoría de ellos aplica internacionalmente. Particularmente queda claro de estos enunciados la necesidad de concebir la evaluación con un proceso sistemático, que requiere atención cuidadosa de quienes dirigen centros o programas (no importa la escala de éstos), para garantizar que efectivamente se está promoviendo el desarrollo integral de los niños y las niñas así como el cumplimiento de sus derechos.

Asimismo, la NRC (2008), propone que para usar los resultados de la evaluación de los niños apropiadamente, deben cumplirse ciertas condiciones:

- un propósito claramente estipulado para la evaluación.
- señalar porque se escogió una forma particular de evaluación y su / en relación con el propósito.
- una teoría clara que conecte los resultados con la calidad de cuidado.
- observación de la calidad de la instrucción que se brinda y qué se requeriría para mejorarla.
- un plan claro de seguimiento para mejorar la calidad del servicio.
- una estrategia para recoger la información requerida con un mínimo de pruebas
- Una preparación apropiada de los evaluadores para minimizar los efectos negativos en las respuestas de los niños. (NRC, 2008).

En el caso de Costa Rica, y a manera de ejemplo, para el nivel de transición, el Programa correspondiente (MEP, 1996), el Programa señala aspectos sobre cómo debe concebirse y realizarse la evaluación (Recuadro 1).

Recuadro 1

Criterios para la evaluación de aprendizajes en el nivel preescolar costarricense según los Programas vigentes (MEP, 1996)

Tradicionalmente, la principal función de la evaluación educativa, es constatar el nivel de conocimientos alcanzados por los alumnos en determinada situación de aprendizaje. En la actualidad se concibe la evaluación, como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, es el proceso que permite la comprobación de los aprendizajes que realiza el alumno, así como de la validez de las intervenciones pedagógicas que realiza la docente, para el logro de los objetivos y contenidos educativos, a fin de retroalimentar, la calidad y utilidad de los mismos.

En el Jardín de Niños, la evaluación entendida como un proceso de carácter cualitativo, pretende obtener una visión integral de la práctica educativa, más allá de la simple medición, que implica cuantificar rasgos o conductas. Según de Denies, (1992), podrían considerarse las siguientes características de la evaluación en el nivel preescolar:

- **Flexible:** Toma en cuenta tanto los procesos y resultados previstos en los objetivos y contenidos del aprendizaje como los emergentes.
- **Integral:** Considera al niño y la niña como una totalidad, sus procesos, funciones, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc.; involucrados en el hacer, pensar y sentir del sujeto.
- **Continua:** Acompaña todas las instancias del proceso enseñanza-aprendizaje.
- **Cooperativa:** Involucra al niño, docente, padres de familia y comunidad. Los aportes que realiza cada uno, contribuyen a enriquecer y ampliar el proceso evaluativo.
- **Individualizada:** En primer lugar, se realiza en función de los aprendizajes que desarrollan el niño y la niña de acuerdo con su propio ritmo y posibilidades y en segundo lugar, en relación con el grupo.
- **Espontánea:** Debe llevarse a cabo de manera natural en el ámbito cotidiano del Jardín.

Fuente Denies, (citado en el Programa de Transición, MEP, 1996)

De nuevo se reitera el carácter exhaustivo del proceso de evaluación y su relación no solamente con la atención posterior de las condiciones encontradas, sino también la coherencia que debe existir con los propósitos originales y con la teoría o marco conceptual que respalda la evaluación. Se señalan también diversos criterios respecto a la metodología a aplicar, particularmente la selección de instrumentos, su calidad y la necesidad de contar con evaluadores debidamente capacitados.

Todas las condiciones descritas anteriormente, tanto de carácter internacional como nacional, deben ser retomadas como elementos a valorar en los procesos de evaluación mismos, es decir, no se trata solamente de revisar la información producto de las sistematizaciones, sino si ésta ha sido obtenida aplicando los criterios señalados.

¿Qué aspectos se deben evaluar respecto a la educación preescolar?

Son múltiples los elementos que pueden y deben ser evaluados para construir un panorama completo de la situación de la educación preescolar, no obstante, dependiendo del objetivo que se tenga ésta puede abarcar uno o más componentes.

En el presente trabajo se propone considerar en envolvente dichos aspectos, es decir, partir de los niños y las niñas para avanzar poco a poco hasta el nivel de un sistema nacional de atención y educación. Por tanto, en las páginas siguientes se considera:

- En primer lugar, está el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, primer eslabón para mejorar la calidad de los servicios y brindar *atención individual* oportuna a cada niño o niña que por situaciones personales lo amerite.
- En segundo lugar, figura la evaluación de ambientes de aula y docentes que son elementos claves porque definen los ambientes inmediatos de aprendizaje y desarrollo, en los cuales se dan o no se dan las oportunidades de desarrollo físico, cognitivo-lingüístico y socio-emocional a que tienen derecho los niños y las niñas.
- En un tercer nivel, se identifica la evaluación de programas que representa la valoración de conjuntos de servicios que considera no solamente las evaluaciones individuales de los niños y niñas, sino los ambientes, y los factores internos y externos que afectan un programa de amplia cobertura.
- En un cuarto lugar se coloca la evaluación del currículo, ya que en el caso de Costa Rica, el currículo definido por el Ministerio de Educación Pública es de carácter universal y obligatorio y por tanto define para el estudiantado preescolar costarricense, qué se aprende, cómo y por qué. Constituye el marco referencial nacional del aprendizaje y el desarrollo
- En un quinto nivel, se propone la evaluación de los conjuntos o sistemas de servicios y programas que atienden la primera infancia, y que si son desarrollados desde una perspectiva sistémica son los que permiten ofrecer un abordaje integral de los niños y las niñas en estas edades.

A continuación se analizan en detalle cada uno de estos ámbitos o niveles que requieren formar parte de la evaluación preescolar.

La evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas

El desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas es un proceso de continuos cambios y logros, que requiere ser evaluado considerando todas las áreas de su desarrollo (ver Recuadro 2) para garantizar sus derechos y alertar oportunamente sobre condiciones individuales y colectivas que ameritan atención; a efectos de identificar las intervenciones necesarias y re-evaluar los resultados de éstas, garantizándose el desarrollo integral que comprometen las leyes.

La revisión de los instrumentos y mecanismos de evaluación más utilizados en preescolar indica que lo que más se está evaluando actualmente en los países desarrollados es el dominio de conocimientos, patrones de razonamiento, habilidad en el desempeño, capacidad para el desarrollo de productos, y las aptitudes (Jones, 2004). En el caso de Costa Rica, se han utilizado diversos instrumentos que se describirán más adelante, pero que se tienden a centrar en aspectos perceptuales, nutricionales, lateralidad y esquema corporal.

En algunas oportunidades, programas o estudios realizados en el país también han aplicado pruebas importadas, utilizando instrumentos de carácter más integral como el Test de Vane, Denver, ABC, Figura Humana o Daberon, pero éstos no son aplicados masivamente. En el caso del Programa Cen Cinai, utiliza desde hace muchos años la Escala de Desarrollo Integral (EDIN), que sí contempla todas las áreas de desarrollo pero con muy pocos ítems por área como se verá más adelante.

Recuadro 2

Factores a considerar en el desarrollo y el aprendizaje

Para valorar el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas en forma integral, se requiere según la NAEYC (2004) evaluar al menos los siguientes factores.

- **Desarrollo cognoscitivo:** técnicas de razonamiento, pensamiento lógico y simbólico, técnicas para la solución de problemas y formas de enfocar el aprendizaje
- **Desarrollo lingüístico:** capacidad para comunicarse por medio de palabras, tanto orales como escritas, incluyendo escuchar, hablar y capacidad para leer y escribir
- **Desarrollo socio-emocional:** sentimientos del niño acerca de si mismo, desarrollo de la responsabilidad, capacidad de relacionarse positivamente con los demás
- **Desarrollo físico:** maduración, habilidades motoras gruesas y finas

Fuente: NAEYC, 2004.

Cómo puede observarse el desarrollo debe ser evaluado en forma integral, es decir considerando todas las áreas involucradas: la física, la socio-emocional y la cognitivo-lingüística.

En primera instancia, se debe conocer el **desarrollo físico** de la niña o el niño, para lo cual debe conocerse el estado de salud, sus hábitos de alimentación y sueño, su desarrollo perceptual, especialmente lo referido al ámbito visual y auditivo, las

características del desarrollo motor grueso que permiten el dominio de las habilidades de movimiento, equilibrio y locomoción; el desarrollo motor fino relacionado con la coordinación ojo-mano, elemento clave para la escritura; entre otros aspectos.

Además de la evaluación del desarrollo físico y sus componentes, la organización NRC (2008), plantea que en materia de **desarrollo socio-emocional se requiere evaluar al menos tres sub-áreas**: relaciones sociales, auto-regulación y problemas de ajuste; ya que estos elementos están relacionados con el éxito en el medio escolar y además representan factores de importancia para el desarrollo futuro de las personas. Pese a las dificultades metodológicas existentes para evaluar el desarrollo socio-emocional, éste constituye un factor crítico, ya que múltiples estudios (Bierman and Erath, 2006; Campbell, 2006, Ladd, Herald and Kochel, 2006, Mashburn and Pianta (2006), Raver, 2002, ; Thompson y Raikes, 2007, Vandell, Nenide y Van Winkle, 2006) citados por NRC, 2008) señalan que las habilidades sociales de los niños y las niñas al ingresar al preescolar formal son predictores de cómo se van a ajustar al nuevo ambiente y cómo van a progresar académicamente.

Es decir, las áreas del desarrollo socio-emocional y las funciones ejecutivas -procesos cognitivos usados en respuesta a estímulos nuevos - tienen una importancia central en la primera infancia, aunque no se sabe bien cuáles con las sub-áreas que influyen ni cómo se da su impacto, pero sí se sabe que la competencia social, la regulación de la atención y los posibles problemas conductuales son muy importantes de tomar en cuenta. (NRC, 2008)

Otros elementos que esta organización propone, **vinculados al desarrollo socio-emocional**, y que se consideran relevantes incluyen:

-La participación de los niños, particularmente la capacidad para cooperar en forma independiente en el kínder, pues éstos son predictores de futuros aprendizajes (Ladd, Birch y Buhs, citados por NRC, 2008).

-La capacidad para la cercanía y el contacto interpersonal, el manejo del conflicto y la dependencia son tres características muy importantes en la relación maestro-niño (Mashburn and Pianta, citados por NRC, 2008).

- La capacidad de auto-regulación, pues las relaciones son muy importantes en la vida de los niños y las niñas en esta etapa de sus vidas, y éstas dependen en alguna medida en el conocimiento que el niño tiene de sus propias emociones y su habilidad para regularlas (Denham, 2006; Vandell, Nenide and Van Winkle, 2006; p.92). (NRC, 2008). La auto-regulación involucra emoción (modulación en la expresión de emociones negativas), conducta (control de impulsos agresivos) y otros aspectos vinculados a lo cognitivo como son mantener instrucciones en memoria a pesar de distracciones, poder colocarse en el lugar del otro, poder cambiar focos de atención según demanda) (Diamond et al, 2007, McClelland et al, 2007, Raver, 2002, 2004, citados por NRC, 2008).

- Las capacidades para formar relaciones son muy importantes y están relacionadas con la velocidad para aprender en los centros infantiles. Tienen efecto también en el

involucramiento y la participación de los niños en el aula; de estas relaciones aprenden a recurrir a otros, auto-modular sus respuestas conforme crecen y a identificar mensajes externos de tipo social (p.92). (NRC, 2008)

- Los problemas de conducta y de agresividad, ya que éstos conducen a que los niños o las niñas que presentan estas condiciones reciben menos instrucción y retroalimentación positiva de sus docentes, se mantienen menos tiempo en las actividades, se involucran menos con los compañeros en trabajos de grupo y participan menos con las actividades en general. Según la NRC (2008); todos estos elementos vinculados al desarrollo socio-emocional tienen importancia por sí mismos, y no solamente por su relación con lo académico, aunque concluyen que sí existe una relación entre ambos ámbitos. (NRC, 2008).

En materia de desarrollo cognitivo-lingüístico, la NRC (2008) propone que la evaluación de los niños y las niñas en su primera infancia incluya:

El abordaje del aprendizaje incluye constructos como mostrar iniciativa, curiosidad, involucramiento, persistencia, razonamiento y resolución de problemas; elementos claves para los procesos escolares; aunque éstos estén menos investigados que los tradicionales. (NRC, 2008).

La persistencia y atención en la clase que están relacionados con buen rendimiento; particularmente lo referente al auto-control cognitivo de primer grado, que se evidencia en la habilidad para planear, evaluar, regular actividades de solución de problemas, poner atención a tareas, persistencia, resistencia a la distracción, todos elementos que están altamente asociados al rendimiento académico (NRC, 2008).

Particularmente las investigaciones recientes señalan que las funciones ejecutivas desempeñan un papel crítico en el desarrollo de las personas, ya que representan “el conjunto de habilidades que nos permiten enfocar o centrarnos entre múltiples líneas de información al mismo tiempo, monitorear errores, tomar decisiones a partir de la información, revisar planes cuando es necesario, y resistir el impulso que influye para que la frustración conduzca a decisiones precipitadas” (Center on the Developing Child, 2011).

De acuerdo con esta organización, “el adquirir los fundamentos de estas habilidades es una de las tareas más importantes de la primera infancia, y las oportunidades para construir a partir de estas capacidades rudimentarias, es crítico para el desarrollo sano durante la niñez y la adolescencia” (Center on the Developing Child, 2011,p.1). Estas habilidades que se desarrollan en los primeros años se evidencian luego en la etapa escolar, cuando con frecuencia los maestros pueden identificar limitaciones o problemas relacionados con éstas, especialmente para poner atención, manejar emociones, terminar trabajos, comunicar deseos y necesidades; factores que son decisivos para que un niño o niña pueda tener éxito en la escuela. (Center on the Developing Child, 2011).

De acuerdo con Lewitt y Baker (citados por el Center on the Developing Child, en adelante CDC, 2011), al entrar a primer grado, estas habilidades son más importantes

de haberlas logrado que el conocer las letras y los números (p.3), no solamente por ellos mismos, sino por el impacto que la conducta de niños o niñas con dificultades en estas áreas tienen en el ambiente general del aula. El proceso de desarrollo de estas habilidades va modificándose conforme el niño o la niña van creciendo y madurando, son relativamente limitadas a los tres años, pero han avanzado a los cinco, y han logrado un importante desarrollo a los 7. Se introduce otro elemento a la complejidad de la evaluación de los niños y las niñas pequeñas que se refleja en la comparabilidad de la información cuando las habilidades, conductas o actitudes a medir van cambiando y por tanto, la mayoría de los instrumentos requiere de versiones diversas al menos año a año, para valorar el desarrollo. Asimismo, en los procesos de evaluación de estas capacidades, tan críticas para el desarrollo preescolar y el desempeño escolar, se requiere tomar en cuenta que los niños y las niñas que son expuestos a condiciones de riesgo o adversidad tienden a mostrar más dificultades con las funciones ejecutivas.

Por otra parte, durante la primera infancia, los niños y las niñas también desarrollan la memoria de corto plazo, la memoria autobiográfica, la memoria episódica y la meta memoria; particularmente la memoria de corto plazo incluye la memoria fonológica y la memoria espacial-visual que juegan papeles muy relevantes en el inicio de los procesos de lecto-escritura (NRC, 2008).

En la etapa preescolar se forman también las bases del desarrollo de múltiples conceptos que luego los niños y las niñas van construyendo conforme avanzan en su desarrollo. Si las oportunidades que se brindan son apropiadas al desarrollo cognitivo y lingüístico, la construcción de conceptos se facilita; si los aprendizajes son presentados en forma errática y poco estructurada, se le dificulta al niño o la niña establecer bases firmes para futuros aprendizajes, por ejemplo, el caso del concepto de número.

- **La preparación para la lecto-escritura**, producto especialmente de la calidad de la estimulación que se ha recibido en el hogar y en los centros preescolares referentes a la comunicación, el vocabulario, las posibilidades de expresión y el dominio e interés y disfrute de la palabra escrita. Al respecto, dependiendo del contexto, se requiere evaluar a los niños en sus diversos idiomas, por ejemplo, en el caso de Costa Rica, al menos en los lenguajes hablados por la comunidad afro-costarricense, las indígenas y los grupos migrantes (NRC, 2008). Al respecto de este tema se refiere al lector al apartado sobre lecto-escritura emergente del III Informe del Estado de la Educación.

- **Las nociones matemáticas básicas**: de acuerdo con la NRC (2008), el desarrollo del sentido de número se inicia en la infancia temprana; depende mucho de la habilidad para contar, que a su vez depende de conocer la secuencia de las palabras para números, correspondencia 1:1 y cardinalidad. Además durante la primera infancia y la etapa preescolar se construyen los primeros conocimientos básicos de geometría, reconocimiento y comprensión de las características de las formas y sus propiedades; y el razonamiento espacial que a su vez, incluye la ubicación, dirección, distancia e identificación de objetos. Se establecen las bases de la medición y las comparaciones sencillas, para reconocer igualdad o desigualdad, y finalmente aprender a medir longitud, peso, monto, área y tiempo (NRC, 2008).

La NRC (2008) además de los aspectos mencionados anteriormente respecto a lo que se debe evaluar en los niños y las niñas, hace diversos señalamientos o alertas al respecto. Por un lado, señala que cualquier medición debe ser ubicada en el contexto en que se da, el ambiente en que se encuentra el niño, la actitud hacia la medición, la relación con el evaluador; siendo que entre más pequeño o pequeña se el niño, más importantes son estas consideraciones (NRC, 2008). Asimismo, indica que además del desarrollo y las materias “tradicionales”, debe considerarse la evaluación de otras áreas como arte, expresión, música y creatividad. Además indica que al evaluar debe tomarse en cuenta el contexto cultural y el lenguaje familiar, así como cualquier condición o necesidad educativa especial que un niño o una niña puede presentar. En este último caso recomienda modificar o sustituir las áreas de evaluación por otras con enfoques más “funcionales”, es decir basados en las experiencias y tareas cotidianas que viven los niños y las niñas.

En el caso de la educación preescolar costarricense, del listado de posibles áreas y aspectos a evaluar evidentemente la selección de éstas debe ser cuidadosamente analizada, manteniendo en mente lo que señala la NRC (2008) en términos de que se requiere establecer primero el propósito de la evaluación; luego, decidir cuáles áreas se pueden evaluar con los instrumentos disponibles, verificar su validez y confiabilidad, y definir entonces cuál va a ser el costo de eliminar algunas áreas del sistema de evaluación, especialmente cuando los recursos no son suficientes (NRC, 2008).

Por ejemplo, en el caso de Costa Rica, el único programa de amplia cobertura que realiza evaluaciones sistemáticas del desarrollo de los niños y las niñas que atiende, es el Programa CEN CINAI, el cual desde hace muchos años sistematiza la información derivada de la aplicación de la prueba EDIN (Escala del Desarrollo Integral del Niño), un instrumento que sobre la base de un ítem por área del desarrollo, en el primer año mensualmente y en los siguientes años, anualmente valora el avance de su población. Si se retomaran sus resultados, de las áreas que deberían evaluarse con mayor detalle y precisión sería la del desarrollo cognitivo y lingüístico, ya que en ésta se evidencian limitaciones importantes, que además pueden limitar significativamente el éxito escolar posterior. Al respecto ver recuadro 3 más adelante.

La evaluación de ambientes educativos y del rol docente en preescolar

Un segundo componente a evaluar, además del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, lo constituyen los ambientes educativos y su principal gestor: el o la docente. Los ambientes educativos están conformados por múltiples elementos, de todos, el factor que sobresale como más relevante es el rol docente, ya que se constituye en el catalizador de todos los procesos pedagógicos, afectivos y físicos que se dan en las aulas. Evaluar los ambientes y las relaciones que median en el aprendizaje es una necesidad crítica para que se pueda responder en forma apropiada a las características, necesidades y potencialidades de los niños y las niñas preescolares.

En el caso de los ambientes de aula, se han elaborado principalmente a nivel internacional, múltiples instrumentos dirigidos, desde diversas ópticas, a valorar los entornos inmediatos en que se desenvuelven los niños y las niñas en los centros preescolares, cuyas características se describirán a continuación.

En el caso de Costa Rica, se han realizado algunos estudios vinculados al tema, tales como uso del espacio y el tiempo (García, Campos, Campos y Rojas, 2002), la utilización del tiempo y el período de atención individualizada (Cárdenas, 2006; Rolla, et al. (2005), características de los ambientes de aula (Castro y Morales, en proceso) y recientemente un estudio llevado a cabo por el MEP, con el auspicio del CECC_SICA y la Agencia de Cooperación Española, así como algunas tesis que han abordado aspectos vinculados a la dinámica del aula preescolar (Ver Carmiol, 2011).

La evaluación de ambientes de aprendizaje requiere la consideración de una multiplicidad de factores que permitan brindar una panorámica de lo que efectivamente sucede en las aulas tal y como se recoge en el recuadro 3.

Un aspecto sobre los cuales diversos autores llaman la atención es la importancia que tiene para los infantes acceder a relaciones de apoyo y “responsivas” en ambientes seguros y estimulantes (McCartney and Phillips, citados en National Research Council, 2008). Por tanto, los ambientes iniciales son importantes y las relaciones “emocionalmente nutritivas” son esenciales (Neurons to Neighbourhoods, citado por NRC, 2008).

Al respecto, el principal agente es la persona adulta a cargo de los niños y las niñas, pues lo que tiende a predominar en el aula depende de sus condiciones personales y profesionales. Trister, Heroman, Charles y Maiorca (2004), por su parte, indican que

“El resultado más poderoso de una evaluación permanente es la relación positiva que el maestro puede construir con cada niño. ... pues todos los niños son diferentes pero todos necesitan sentirse aceptados y valorados... y cuando es difícil ver cualidades es cuando más lo necesitan..” (pág. 14).

En este mismo sentido, “Las investigaciones han demostrado que la calidad de las relaciones de los niños con sus maestros preescolares es un importante predictor de las relaciones futuras del niño y de su éxito académico en la escuela (Peisner-Feinberg y otros, citados por Trister y otros, 2007, p.15).

Recuadro 3

Factores a evaluar en contextos de aula

De la revisión de los diversos instrumentos para valorar ambientes de aprendizaje sobresalen los siguientes elementos a evaluar en los contextos de aulas, a nivel preescolar:

a) Enfoque

- Centrado en el niño
- Reconocimiento de los factores culturales y lingüísticos
- Prácticas apropiadas al desarrollo

- a) Espacio físico
 - Espacio
 - Equipos y mobiliario
 - Materiales y recursos
- b) Ambiente de aprendizaje
 - Organización del aula
 - Apoyo en la instrucción y estimulación cognitiva-lingüística (lectoescritura)
 - Prácticas didácticas según materias/ prácticas pedagógicas
 - Rutinas
 - Ambiente y diversidad
- c) Programación y currículo
- d) Interacciones
 - Docente –alumno
 - Alumno- Alumno
 - Participación e involucramiento
- e) Clima emocional:
 - Apoyo emocional,
 - Manejo conducta y
 - Atención individual
- g) Otros servicios disponibles en el centro: alimentación, servicios médicos, etc.
- h) Relación con las familias
- i) Contacto con la comunidad y coordinación inter-institucional
- j) Condiciones del personal y su desarrollo profesional, trabajo en equipo
- k) Mecanismos de supervisión, control y evaluación

Fuente: elaboración propia

Los maestros como mínimo deben conocer a sus alumnos y sus familias, idear una aula con áreas de interés que inviten a la exploración y el descubrimiento, crear una estructura para cada día para dar orden, ayudar a los niños a aprender a comportarse en grupo, y ayudarles a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes para ser exitosos (Trister, Heroman, Charles y Mariorca, 2007, p.11). En Costa Rica el perfil que debe reunir un docente del nivel de transición, según el Programa vigente se resume en el recuadro 4. No obstante se cuenta con esta caracterización, no se conoce de investigaciones o estudios que hayan evaluado a los docentes de acuerdo con este perfil.

Recuadro 4

Perfil del docente de educación preescolar costarricense

CUALIDADES PERSONALES

- Mantener el dominio de sí misma.
- Comprender las dificultades en el trabajo.
- Pacientes en el trato con los niños.
- Optimista ante las situaciones adversas.
- Facilitar el aprendizaje.
- Mostrar sentido del humor.
- Facilitar un ambiente confortable entre quienes le rodean.

- Disfrutar del trato con los niños.
- Disfrutar de la naturaleza.
- Disfrutar de las artes (danza, literatura, música, canto).
- Reflexionar ante sus actividades con los demás.
- Crítico ante su comportamiento con los demás.
- Respetar los valores cívicos.
- Mostrar una presentación personal adecuada.
- Mostrar comprensión hacia los demás.
- Responsable en su trabajo.
- Dominar las actividades propias de su trabajo.
- Innovar en las actividades que realiza.
- Resolver situaciones imprevistas.
- Ajustarse a situaciones cambiantes.
- Capaz de aceptar críticas.
- Capaz de organizar su trabajo.
- Expresar claramente las ideas.
- Mostrar discreción en sus relaciones con adultos y niños.
- Respetar las ideas de los demás.
- Respetar los valores culturales del grupo, la comunidad y el país.
- Mostrar interés de superación personal y profesional.

CUALIDADES SOCIALES

- Desarrollar relaciones interpersonales con niños y adultos.
- Desarrollar relaciones intergrupales.
- Aceptar otras culturas costumbres, etnias y nacionalidades.
- Mostrar actitudes de compañerismo.

CUALIDADES INTELECTUALES

- Hábil en operaciones lógico- matemáticas.
- Capaz de aplicar los conocimientos a situaciones concretas.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capaz de percibir semejanzas y diferencias.
- Capacidad de comprensión de lectura.
- Capacidad de comprensión verbal.
- Habilidad para la expresión escrita.
- Capacidad de percepción de las necesidades, intereses y problemas de los niños

Fuente: MEP, Programa de Transición.

Una propuesta de evaluación del trabajo docente requeriría entonces que se consideren todas estas cualidades, difíciles de lograr y también de evaluar en una sola persona, pero que conforman el perfil al que se aspira para lograr un óptimo desempeño de la docente en el aula. Podría señalarse que un perfil menos ambicioso tal vez sería más factible de alcanzar, y por otra parte, más factible de evaluar, particularmente del punto de vista del desempeño y la práctica pedagógica que las docentes deben llevar a cabo en la rutina diaria de educación y atención a la población menor de 5 a 6 años, que se atiende en este ciclo de transición.

Cómo lo menciona el Informe de la Educación para Todos en el Mundo (2007), “los trabajos de investigación demuestran que la interacción positiva entre el niño y el personal encargado de cuidarle es el factor de predicción más importante de la mejora del bienestar de los niños” (p.8). Respecto al personal, deben considerarse en la evaluación, además de los requisitos personales y profesionales necesarios para brindar una educación de calidad, las condiciones laborales, las estrategias de contratación, la remuneración, la formación que deben recibir y la existencia de normas de calidad, ya que todos estos factores afectan la calidad de las interacciones que se dan entre adultos y niños o niñas.

En síntesis, Trister et al (2007), indican que “la esencia de una práctica docente apropiada en términos de desarrollo consiste en saber en qué punto del continuo del aprendizaje se encuentran los niños y ofrecerles experiencias que constituyan un desafío pero sean, con todo, alcanzables, para empujarlos suavemente hacia la meta” (p.13), es decir, el desempeño docente requiere traducirse, fundamentalmente, en una práctica y una dinámica de aula coherente con los principios y características del desarrollo y del aprendizaje.

En el caso de Costa Rica, la práctica docente solamente es evaluada rutinariamente mediante las valoraciones anuales que aplican los y las directoras de los centros educativos a todo su personal; no obstante, estas valoraciones permanecen fundamentalmente en la institución, no son sistematizadas ni remitidas al Depto. de Educación Preescolar. Si bien estos instrumentos consideran diversos aspectos vinculados a la práctica docente, el carácter de esta valoración y sus consecuencias legales, laborales y financieras, favorecen apreciaciones que no afecten al personal docente.

La evaluación de los programas dirigidos a la población preescolar

Definir como una prioridad el contar con programas de calidad para la población preescolar exige establecer un conjunto de condiciones y requisitos para que se garantice dicha calidad, que a su vez impacta los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas de estas edades. Se conocen una serie de factores que deben tomarse en cuenta al evaluar programas, lo que implica tiempo, esfuerzo y costos, pero no evaluarlos genera interrogantes e incertidumbres sobre los resultados de éstos.

Cómo se mencionó anteriormente, la evaluación de los ambientes de aprendizaje es crítica para garantizar la calidad de la educación y atención que se brinda a los niños y las niñas de edades preescolares. Además de los ambientes inmediatos, los programas que los respaldan, también deben ser monitoreados y evaluados, dada la trascendencia que éstos tienen y la importancia de demostrar su efectividad e impacto, particularmente ante la sociedad y los entes que los financian.

Múltiples estudios han demostrado que los servicios de buena calidad tienen efectos positivos para los niños y las niñas atendidos. Por ejemplo, en Europa, el Programa

Efective Provision of Preschool Education (EPPE, citado por OECD, 2006), concluye lo siguiente respecto a diversos aspectos de la educación preescolar:

- Asistir a servicios de preescolar, en contraste con no asistir, incrementa el desarrollo de los niños y las niñas participantes
- La duración de la asistencia es importante, entre más temprano, más logros se tienen en el desarrollo intelectual, el desarrollo de la independencia, la concentración y la sociabilidad
- Estar todo el día no hace diferencia con asistir medio tiempo
- Los niños o niñas en condición de desventaja se benefician más de los programas de alta calidad, especialmente cuando asisten a centros con grupos socialmente mixtos
- La calidad se puede encontrar en muchos tipos de servicios, pero los niños logran mayores avances intelectuales en centros
- La calidad de los centros está directamente relacionada con mejores logros intelectuales, cognitivos y socio/conductuales en los niños
- Los centros con personal más calificado, especialmente maestras entrenadas, muestra la mejor calidad y los niños progresan más
- En los centros donde el desarrollo educativo y el social son vistos como complementarios se logra el mayor progreso de los niños
- La pedagogía efectiva incluye lo que tradicionalmente se denomina como enseñanza, el proveer ambientes de aprendizaje instructivos, y “sustained shared thinking” = “pensamiento conjunto continuo”, para aumentar el aprendizaje (OECD, 2006, p. 192)

Es decir, especialmente para los niños y las niñas que crecen en ambientes desfavorecidos, el contar con programas de calidad puede contribuir en forma significativa a mejorar su calidad de vida, su desarrollo y sus procesos de aprendizaje, garantizándoles así mayores oportunidades para su desenvolvimiento futuro. Demostrar que los programas de un país tienen estas garantías asegura su financiamiento y su sostenibilidad; no poder hacerlo por no contar con datos, ni sistemas de seguimiento o evaluación, debilita cualquier planteamiento, tanto a nivel político como financiero.

En este sentido, la NRC (2008), plantea que el rendimiento de cuentas de un programa incluye poder responder a:

A) ¿Cuán efectivo es el programa? Esto implica que más allá de las evaluaciones de proceso o progreso que se dan en el día a día en el aula, se pueda demostrar su

efectividad en gran escala, ya que ésta última es que la define la asignación de fondos, extensión o cierre de programas. (NRC, 2008)

Para lograr realizar evaluaciones de programas, que implican muchos servicios o centros, se deben tomar en cuenta múltiples factores; algunos de índole administrativo, como es el caso de la organización y administración de un programa, los análisis de factibilidad y de riesgo; el flujo de recursos, el mercadeo que se hace de éste, los datos de “baseline” de los niños y las niñas (que a veces no se consideran importantes), la calidad del personal que va a participar, entre otros. Por esta razón al evaluar la efectividad de un programa deben tomarse en cuenta esta variedad de factores, especialmente cuando se van a tomar decisiones claves respecto a éste.

B) ¿Cuál es su impacto? Para lograrlo, idealmente deben definirse diseños experimentales de evaluación, con grupos control, para poder asegurar que los efectos son debidos a la intervención que realiza el programa; o realizar comparaciones de los resultados con algún otro programa o servicio semejante.

C) ¿Cómo resulta del punto de vista del “benchmarking” social; es decir ¿los efectos del programa indican que con relación a hace años o décadas, el desarrollo de los niños y las niñas está mejor? ¿En qué aspectos está mejor, igual o peor? ¿Con cuál “desarrollo esperado”, se compara en diferentes contextos o momentos históricos?.

Por otra parte, para Maxwell y Clifford (2004), los indicadores que deben considerarse al analizar un programa son:

- La evaluación se usa para logra mejoras continuas.
- Las metas del programa actúan como guías de la evaluación.
- Se usan metas de amplio alcance.
- En las evaluaciones se utilizan diseños válidos.
- Se dispone de múltiples fuentes de datos.
- Cuando se evalúa a los niños o niñas a nivel individual, como parte de la evaluación de un programa a gran escala, se utiliza un sistema de muestreo.
- Cuando se utilizan pruebas estandarizadas como parte de la evaluación se implementan salvaguardias.
- Se pone énfasis en los logros de los niños a lo largo del tiempo.
- Las evaluaciones son realizadas por personas bien capacitadas.
- Los resultados de la evaluación se dan a conocer al público (p.41).

Por tanto, según estos autores, se requiere de un conjunto de condiciones que exigen claridad en la planificación y en las decisiones que se van a tomar con la información que se derive de la evaluación. Del listado anterior se deriva también que el costo y alcance de una evaluación de un programa puede ser alto; no obstante, se constituye en la única garantía para poder darle continuidad y lograr un mejoramiento constante de los servicios que en éste se prestan. En el caso de Costa Rica, se requeriría definir cuáles aspectos de los programas interesa evaluar y para qué van a ser utilizados los resultados, es decir, para qué tipo de decisiones se requiere información, dados los costos y tiempo necesarios para este tipo de evaluación.

Para la OECD (2006), la evaluación de programas en gran escala usualmente es una responsabilidad principalmente de los gobiernos, aunque señalan que en muchos países, en estos procesos, también participan otros grupos, a nivel local, los administradores de centros, personal docente, padres y madres de familia, universidades y grupos de investigación, municipalidades, entre otros. Señalan diferentes tareas para los posibles participantes en estos procesos:

a. Rol del gobierno: es una tarea esencial del gobierno vigilar que se cumplan los estándares sean curriculares o de programas (ejemplo número de niños por adulto), y las normativas establecidas (OECD, 2006, p. 183). Es un rol que incluye supervisión pero también el coaching o acompañamiento requerido para lograr altos niveles de calidad en los servicios.

b. Servicios de consultoría: grupos externos que monitorean; generalmente están en manos de expertos en el tema, quienes no solamente garantizan las normativas y estándares sino que también aportan información nueva y apoyo a las organizaciones y docentes involucrados.

c. Evaluaciones de nivel nacional: aún en Europa son pocas las que se han logrado realizar (OECD, 2006), se han hecho y se hacen en países como Estados Unidos e Inglaterra, usualmente como estudios de programas de gran alcance, como Head Start, Sure Start, Effective Provision of Preschool Education, entre otros (OECD, 2006). Estados Unidos lidera la investigación y la evaluación, por la extensa comunidad de investigadores y por las exigencias de rendir cuentas de los fondos públicos que se invierten en estos programas. Sus resultados influyen en las decisiones que se toman en muchos otros países, debiéndose tener el cuidado necesario para adaptarlas a las condiciones sociales y culturales de cada contexto. (OECD, 2006, p.190).

La OECD (2006) advierte también que estas evaluaciones a gran escala, por las dificultades logísticas para realizarlas, a veces conducen a que se evalúen los aspectos más fáciles de medir, como matemáticas y lecto-escritura, excluyendo otros que son importantes del desarrollo integral, pero que requieren técnicas o instrumentos más complejos. No obstante las dificultades y costos, la OECD (2006) considera que se requiere de dichos estudios, pues un trabajo comparativo de Cryer y otros (citado por OECD, 2006) demostró que la calidad de la atención en varios países europeos no era la adecuada.

Asimismo, en Inglaterra, el programa más evaluado, que es Sure Start, cuenta con un alto presupuesto para evaluación, así como el Programa Effective Provision of Pre School Education, el cual ha realizado estudios de seguimiento hasta los 11 años de edad. Esta información se utiliza para la definición de políticas y define el desarrollo de nuevos centros en Inglaterra; de otros países se conoce poco, desconocimiento que puede deberse, en parte a la barrera de los idiomas en que se publican dichos informes (OECD, 2006)

Para la formulación de una evaluación de un programa a gran escala, especialmente a nivel de país, se requiere tomar en cuenta diferentes aspectos vinculados a la calidad; entre otros, la OECD (2006), plantea, para la educación inicial, los siguientes:

a) Tipo y nivel de atención que el gobierno le otorga a la política de atención a la primera infancia. Cuando ésta es alta, se da prioridad a la temática, y esto influye en la formación, los conceptos pedagógicos, la relevancia que los padres le dan al tema; ésta atención se fortalece cuando es consensuada y producto de las investigaciones realizadas.

b) Otros aspectos a evaluar, como parte de los estándares de calidad, incluyen según la OECD (2006):

- En qué medida el financiamiento de un programa está condicionado al cumplimiento de los estándares.
- Si la regulación y las medidas fiscales promueven que no haya programas no autorizados.
- Si se da el mejoramiento de los servicios de cuidado familiar.
- Si se crean estándares voluntarios, así como códigos de ética y lineamientos.
- Si se cuenta con estándares como marcos regulatorios bajo los cuales nadie puede caer (ejemplos, número de niños por adulto p. 133).
- Cómo es el uso de los sistemas de calificación de los programas y centros (OECD, 2006).

Para poder contar con información de gran escala, la OECD (2006) recomienda también la posibilidad de incluir elementos vinculados a la primera infancia y su educación en los censos o bases de datos sociales que los gobiernos recolectan rutinariamente (OECD, 2006).

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, emitido por UNESCO (2007), corrobora lo planteado anteriormente en el sentido de que los programas eficaces reúnen las siguientes características:

- engloban a un tiempo la nutrición, la salud, la atención y la educación, ya que los programas que consideran todos estos elementos, son más eficaces para mejorar el bienestar y el desarrollo del niño que las que se limitan a uno sólo de esos aspectos
- integran los cuidados tradicionales proporcionados a la infancia, que respetan la diversidad cultural y lingüística, se realizan en la lengua materna e integran a los que tienen necesidades educativas especiales

- reconocen que el factor más importante es la interacción entre el niño o niña y el personal encargado, la cual debe estar centrada en la satisfacción de las necesidades infantiles; lo que exige baja proporción de niños por miembro del personal y la existencia de material adecuado y suficiente
- la continuidad del personal y del plan de educación y cuidados, así como la participación de los padres, facilitan la transición hacia la primaria

Por tanto, la atención y educación de la primera infancia debe ser considerada no solamente una oportunidad sino un derecho de cada niño y niña, en todas las comunidades de un país, ya que a mayor calidad mejor cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

En el caso de Costa Rica, se han realizado pocas evaluaciones sistemáticas de los programas que se les ofrecen a los niños y las niñas menores de 6 años. Hace algunos años se llevó a cabo un trabajo de investigación para identificar los factores que favorecen la calidad en la atención a la niñez (UNIPRIN-UNICEF, 1999), en el cual se construyeron indicadores de calidad para los diversos programas que se ofrecían en ese momento a la población infantil menor de seis años que habita en Costa Rica, considerándose los programas no escolarizados, que los atendían, los Centros Infantiles vinculados al Programa Cen Cinai y los Hogares Comunitarios, relacionados con el Instituto Mixto de Ayuda Social. Se procuraron identificar los mejores servicios para establecer parámetros de lo que podría ser considerado “calidad” en el contexto nacional, a partir de una amplia revisión de la literatura y visitas in situ a una muestra de servicios. Se consideraron para la evaluación: el marco conceptual y filosófico, incluyendo el conocimiento sobre los derechos de los niños y las niñas, la atención detallada por áreas, las relaciones con el entorno, tanto familias como comunidades; la organización de los servicios (grupos, características del personal de atención directa, apoyo profesional y voluntariado); recursos materiales (infraestructura, mobiliario, materiales y juguetes) y la administración (organización administrativa, políticas de personal y control financiero) y finalmente, los procesos de evaluación. Este último aspecto revistió un interés especial, ya que al finalizar el proceso de investigación, se procedió, en forma participativa a la construcción de una escala de auto-evaluación para los centros, con todos los elementos antes mencionados, calificados en una escala de 1-4, indicando en los diversos puntajes, las condiciones que se requerían para alcanzarlos. La escala fue utilizada durante varios años por muchos centros, en un proceso voluntario de auto-evaluación.

Se desconoce la existencia de otras evaluaciones de programas realizadas en el país, se conoce que existen algunos datos de programas como CEN CINAI, descritos anteriormente, y de Programas como Hogares Comunitarios, pero éstos no han sido formulados como evaluaciones, sino como informes o reportes de avance de los programas.

En el año 2009, se llevó a cabo en Costa Rica el primer Congreso Regional Centroamérica, Belice y República Dominicana, cuyo tema central fue la “Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje de la Niñez de 0 a 8 años”, auspiciado por la

Organización de Estados Americanos (OEA), CECC-SICA, UNICEF y el MEP. A partir de un análisis de la información disponible en ese momento sobre indicadores de calidad, se trabajó en conjunto con los representantes de los diferentes países en la construcción de un conjunto de indicadores de calidad que pudieran ser evaluados, éstos incluyeron salud, educación, desarrollo social, aspectos contextuales e individuales; así como las condiciones requeridas para la implementación de los indicadores. Se finalizó con la elaboración de una propuesta de proyecto de evaluación a nivel internacional, que fue sometido a consideración de la OEA. En el marco de este Congreso se concluyó también que “la evaluación de los niños y niñas menores de 8 años es un proceso complejo, multifactorial, que puede considerarse desde diferentes aristas o miradas, pero que en todos los casos debe hacerse únicamente para mejorar su calidad de vida, su desarrollo y aprendizaje, detectando a tiempo aquellos aspectos que ameritan estimulación o atención especial, y no limitándose únicamente a aspectos de supervivencia, sino que deben garantizar el cumplimiento de todos los derechos de los niños y las niñas de estos grupos etarios” (OEA y otros, 2009, p. 113).

Recientemente (2011) se llevó a cabo por parte del Depto. de Educación Preescolar del MEP (en proceso), una evaluación cualitativa en 30 aulas, seleccionadas al azar, con una metodología que en lo fundamental recupera la opinión de directoras (es), docentes y familias de los centros participantes sobre una serie de temas. Los resultados finales están a la espera, alguna información preliminar señala entre otros resultados, los siguientes.

- Respecto a la infraestructura de los jardines: avalan como “adecuados” los espacios exteriores el 26.6%, los métodos de seguridad el 23.3%, el mantenimiento un 53.3%, el nivel de ruido un 53.3%, la ventilación el 63.3%, la limpieza el 63.3%, los servicios sanitarios el 70%, las aulas el 70, y la iluminación el 70%. Los demás aspectos superan estos porcentajes en valoraciones positivas, entre ellos: el edificio (83.3%), el mobiliario (93.3%), otros espacios (93.3%), iluminación, seguridad de los niños (80%).

- En cuanto al funcionamiento de los jardines, los datos dados por las evaluadoras señalan, del porcentaje más bajo al más alto, como “adecuados”, la autoevaluación (16.6%), la articulación (23.3%), la formación (46.6%), la alimentación (53.3%), la evaluación (53.3%), el clima relacional (63.3%), los tiempos de coordinación (66.6%), y la integración con la comunidad (76.6%). Los aspectos que emergen con puntajes superiores son: la integración de las familias (86.6%), la comunicación con las familias (90%), los canales de participación (80%) y la información a las familias (93.3%).

- De la práctica pedagógica, se evalúan con los puntajes más bajos: la decoración de los espacios (40%), interacción con los niños (66.6%), estado del material (66.6%), estilo comunicativo (70%) y cantidad del material (76.6%). En un nivel medio se consideran con un 80% tres factores: variedad del material, clima emocional y clima de la actividad. Sobresalen con puntajes más altos: la atención a la diversidad (83.3%), la definición de los espacios (86.6%), la ubicación del material (86.6%), la relación con los niños y las niñas (90%), la autonomía (90%), el protagonismo de los niños (90%), la distribución del tiempo (93.3%), la organización de los espacios (93.3%), la

transición entre experiencias (93.3%), el dominio del grupo (93.3%), la planificación (96.6) y la flexibilidad de la jornada (96.6%).

Cómo puede observarse de estos resultados, todavía la educación preescolar enfrenta múltiples desafíos, algunos son de carácter estructural, de los cuales muchos requieren de fondos adicionales para mejorarse, (ejemplo, los espacios físicos externos, que constituye un déficit en muchos centros educativos también de primaria); otros parecen poderse abordar con algunos cambios en la organización. En cuanto al funcionamiento, se destacan los bajos porcentajes en evaluación y auto-evaluación; la articulación y el clima relacional. Por otra parte, pareciera que la relación con las familias sí es valorada, en general, como positiva. Sobre los factores evaluados en la práctica pedagógica se observan puntajes más altos, señalándose con puntajes más bajos, la decoración, la interacción de los niños, el estilo comunicativo y la cantidad y estado del material.

Además de la evaluación de los programas del punto de vista administrativo, organizacional, técnico, logístico y financiero, se requiere evaluar un componente muy relevante de éste, que aquí se plantea por separado, considerando su relevancia e impacto en los resultados finales de cualquier programa o servicio, y es el currículo que se aplica en éstos, ya que en el caso de Costa Rica, este es definido por el Ministerio de Educación Pública y tiene carácter obligatorio, al menos para todo el sistema público.

La evaluación del currículo de preescolar

El currículo representa el conjunto de objetivos, contenidos, procedimientos y formas de evaluación que deben aplicarse para cada uno de los grupos etarios en que se subdivide el período de la educación preescolar, tradicionalmente del nacimiento a los 6 años, en los enfoques más innovadores, del nacimiento a los 8 años.

En el caso de Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública ha emitido dos programas oficiales vinculados a esta población; el primero del nivel de Transición emitido en 1996, para el año previo al primer grado y el segundo del ciclo Materno Infantil, para niños y niñas de 4.5 años a 5.5 años, establecido en el año 2001. Actualmente dichos programas están siendo revisados y articulados, pues el primero está estructurado a partir de “ejes temáticos” y el segundo a partir de “propósitos”, y ambos obedecen a diseños y estructuras diferentes. Se estima, por parte de la Dirección de Educación Preescolar del MEP, que dichos planes estarán listos para finales del año 2012. Al momento de producirse este informe no ha sido posible obtener información sobre el enfoque, contenidos y estructura de los nuevos programas. Por tanto, se describen los currículos que están disponibles.

El Plan de Materno Infantil (MEP, 2000), propone una estructura fundamentada en cuatro propósitos, que se resumen en: a) adaptarse al entorno sociocultural al que pertenece según las normas, valores, costumbres y tradiciones del medio de acuerdo a

su desarrollo; b) construir su autonomía e identidad personal a partir de diversas interacciones con el medio que les rodea; c) ampliar y profundizar paulatinamente sus experiencias y conocimientos al interactuar con el ambiente; d) enriquecer y diversificar sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad en interacción con el contexto socio-cultural; propósitos de difícil operacionalización para la evaluación.

El de Transición (MEP, 1996), refleja por su parte, cinco bloques temáticos, que incluyen:

- a) Quién soy yo, en interacción conmigo mismo, con los demás y el medio?
- b) Exploro, disfruto y me comunico por medio del cuerpo y el movimiento.
- c) Me comunico conmigo mismo y con los demás, por medio de diferentes lenguajes
- d) Descubro, investigo y disfruto el medio natural, físico y sociocultural que me rodea
- e) Me relaciono con los objetos y las personas mediante juegos matemáticos.

Si bien en ambos casos se incorporan elementos del desarrollo humano y contenidos típicos de un programa de preescolar, ambas formulaciones dificultan la realización de evaluaciones, al plantear objetivos muy amplios en su alcance y por tanto, discrecionales en su operacionalización, dependiente ésta de la formación y disposición del personal docente, más que de la aplicación del propio currículo.

También los dos niveles, Interactivo y Transición (MEP, 2000 y MEP 1996, respectivamente) tienen establecida la evaluación como parte de la implementación del currículo que se debe llevar a cabo. Por ejemplo, con referencia a la evaluación del currículo de Materno Infantil, el MEP (2000) plantea lo siguiente:

“En relación con el currículo se deben evaluar aspectos como los que se detallan a continuación:

- Su aplicabilidad, pertenencia y logros, involucrando al personal docente.
- Equipo interdisciplinario, familia y comunidad, al menos una vez durante el curso lectivo.
- La pertinencia y condiciones de los materiales lúdicos utilizados por una importancia que revisten para el proceso de desarrollo y construcción de conocimientos.
- La pertinencia de la organización del espacio, tiempo, mobiliario y equipo, para el desarrollo de la propuesta curricular y el proceso de vivencia de la población infantil
- Los espacios de participación y consideración de los aportes a la población atendida, equipo docente-administrativo y adultos significativos respecto al funcionamiento de la institución.
- Los períodos de tiempo utilizados para la evaluación.
- El desempeño docente y administrativo“ (pag.126).

Así como se cuenta con la descripción anterior, se dispone de otras consideraciones sobre la evaluación para el nivel de Transición (MEP, 1996), por lo cual se requiere considerar las particularidades de ambos en cuanto a la estructura curricular, al menos mientras se diseñan los nuevos programas; y tomar las diferencias en cuenta, al diseñar cualquier propuesta de evaluación de los programas vigentes en Costa Rica.

En el plano internacional, desde la perspectiva de las organizaciones NAEYC/NAECS/SDE (2007), los indicadores de un currículo eficaz incluyen:

- Los niños se muestran activos y concentrados en sus actividades
- Las metas son claras y compartidas por todos.
- El currículo se base en evidencias (científicas).
- Los contenidos de valor se aprenden por medio de investigaciones, juego y lecciones expresas centradas en el tema.
- El currículo aprovecha el aprendizaje anterior y las experiencias del pasado.
- El currículo es completo.
- Hay normas profesionales que convalidan el contenido del currículo.
- Es probable que el currículo resulte beneficioso para los niños (NAEYC/NAECS/SDE (2007),

El currículo requiere entonces cumplir con ciertas condiciones y alcances, para poder reunir niveles de calidad; el último punto mencionado subraya uno de los tantos problemas metodológicos y es demostrar que un currículo en particular tiene efectos concretos en los niños y las niñas; se espera que así sea pero en la literatura científica es difícil ubicar estudios que ciertos currículos demuestren efectos diferenciados de otros. Debe garantizarse que no le hacen ningún daño a la población atendida, la única forma de lograrlo es la sistematización y la investigación evaluativa rigurosa y continua de los diversos modelos que se aplican en cada país.

Por otra parte, según Trister et al (2007), además de los objetivos vinculados al desarrollo integral como tal, debe contarse con objetivos para las diferentes disciplinas lecto-escritura, matemáticas, ciencias, estudios sociales, artes y tecnología. Es muy importante en el criterio de estos autores, que los maestros, durante todo el día de trabajo, mantengan en mente los objetivos del currículo que están implementando; asimismo, deben estar conscientes de los diversos pasos por los que los niños tienen que pasar para lograr un aprendizaje (y señalan como ejemplo el caso del “Creative Curriculum”); así como las diferencias individuales que se pueden presentar.

Trister et al (2007) consideran además que se evalúa para tener la certeza de que el niño está aprendiendo y se está desarrollando, para poder evidenciar los avances a los padres y madres y para incorporar los ajustes necesarios en las estrategias docentes (p.13); plantean que los resultados son mejores cuando los docentes se reúnen para analizar la situación de cada niño o niña.

El currículo por tanto se constituye como podría decirse en el “esquema” de fondo que debe guiar cada paso que da el docente, al constituirse éste como en el “camino” que se debe recorrer. Quizás lo más complejo del proceso de enseñanza aprendizaje es lograr el punto de equilibrio entre lo prescrito (currículum definido) y lo que

efectivamente demandan los niños y las niñas y las circunstancias. El o la docente hábil logra mantener en mente los objetivos de fondo mientras permite flexibilidad, espontaneidad y exploración, pero teniendo siempre en mente el componente educativo y formativo de cada actividad y el proceso de construcción de conocimientos que se supone debe estar dándose en cada niño y niña.

El currículo para el grupo etéreo entre el nacimiento y los seis o los ocho años, se constituye en un verdadero desafío en sí mismo, dados los cambios maduracionales y de aprendizaje drásticos que se dan durante este período de la vida. No obstante, en todo momento, quienes atienden niños y niñas, requieren dominar bien los procesos de desarrollo típico y atípico y a partir de estos, ofrecer un currículum integral y apropiado para cada grupo de niños y niñas.

¿Qué implica contar con un “sistema” de evaluación en preescolar?

En un nivel más amplio, se plantea la necesidad de contar con un sistema que garantice la atención y educación integral a que tiene derecho la primera infancia.

Un sistema de evaluación de la atención y educación preescolar exige un consenso de los entes responsables para desarrollar las condiciones y requisitos para que éste pueda operar y brindar resultados favorables para toda la población atendida y para el mejoramiento efectivo de la calidad de los programas que se ofrecen.

De la literatura existente en el tema de evaluación en el nivel preescolar sobresale, además de la necesidad de contar con evaluaciones del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, del personal docente y de los ambientes de aula, y de los programas que “cobijan” los servicios, se señala el requerimiento de que se cuente con un sistema más amplio de procesos y servicios. . Es posiblemente en esta etapa en que se hace más notorio que si la niña o el niño no tiene ciertas oportunidades o condiciones, no es posible esperar su avance y por tanto su evaluación; ya que sus progresos en el desarrollo y aprendizaje dependen en buena medida de lo que se les ofrece, tanto a nivel familiar como institucional. Por tanto si el currículo y la atención que se brinda es pobre, improvisada o negligente, los resultados también serán limitados tanto a nivel de su salud como de su desarrollo cognitivo y socio-emocional.

En el caso de Costa Rica, no se cuenta con un sistema como tal, diversas instituciones brindan servicios a esta población, incluyendo el MEP, Cen Cinai, organizaciones no gubernamentales, centros infantiles y preescolares privados, empresas, fundaciones y la Red Nacional de Cuido. Están establecidas leyes como la de los Centros de Atención Integral que mediante un Consejo, autoriza el funcionamiento de centros que atienden a personas menores de edad, su conducción está asignada al Ministerio de Salud. Por otra parte, el Patronato Nacional de la Infancia es la institución constitucionalmente responsable de la protección especial de la niñez. Es decir, se cuenta con diversos recursos y comisiones, pero no se cuenta con un sistema integrado como tal.

En este sentido, cómo lo mencionan Maxwell y Clifford (2007), la calidad está vinculada a contar con un sistema integrado de atención a los niños pequeños, normas de aprendizaje temprano, estrategias docentes o prácticas, normas para los programas y normas para la preparación profesional. (pag.41) Maxwell y Clifford, (2007). Cómo lo mencionan Campbell y otros, (citados por Trister et al., 2007).

“Ante la presión por evaluar y rendir cuentas, se han establecido muchos mecanismos de evaluar, no obstante, se han encontrado que cuando se usa un sistema integral de currículo y evaluación es cuando se obtienen los mejores resultados, tanto académicos como sociales (p.10).

Asimismo, un conjunto de servicios o programas requiere de un sistema de información que documente su accionar. Dicho sistema es el que sobre la base de sus datos e investigaciones permita la evaluación de la atención y educación integral brindada a los niños y las niñas. Además, para que un sistema de evaluación funcione se requiere también que se asignen recursos para entrenar a los evaluadores y para el análisis, reporte e interpretación de los datos (NRC, 2008, p.3).

Esta misma organización, (NRC, 2008), propone un conjunto de lineamientos sobre para los sistemas de evaluación, entre ellos plantea que un sistema efectivo de evaluación de niños pequeños, debe formar parte de un sistema más amplio que apoye su cuidado y educación, y que debe contar con la siguiente infraestructura:

- Estándares para los programas
- Múltiples formas de documentar el desarrollo y aprendizaje de los niños
- Mecanismos establecidos de información sobre las pruebas utilizadas, sus resultados y condiciones de confidencialidad
- Desarrollo profesional para todos los niveles y personas involucradas en la evaluación
- Oportunidades para aprender en los ambientes en que se encuentran los niños
- Garantías del principio de inclusión en la aplicación de evaluaciones
- Recursos para garantizar el desarrollo e implementación del sistema de evaluación
- Monitoreo y evaluación de todo el sistema (NRC, 2008)

Para tales efectos se requiere además de sistemas de información en línea, con mecanismos de actualización, no solamente del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, sino de todos los servicios ofrecidos y los diferentes componentes de los programas. En este sentido, como lo indica la NRC (2008), un sistema de evaluación debe ser coherente horizontalmente, es decir, reflejar una vinculación estrecha entre el currículo, la instrucción y los estándares de desarrollo y aprendizaje, y además debe ser coherente a nivel vertical, en las diversas formas de evaluación que se aplican, y congruente con lo que se sabe sobre el desarrollo.

Para tomar decisiones individuales o sobre programas, los sistemas de evaluación deben reflejar los máximos estándares de evidencia en tres áreas: las propiedades psicométricas de los instrumentos que se utilizan, la evidencia que garantiza que son apropiados para diferentes grupos étnicos, raciales, lingüísticos, funcionales y por

edades; y que éstos reflejen efectivamente lo que se está pretendiendo medir (p.3, no textual) (NRC, 2008).

En síntesis, este apartado sobre ¿qué se debe medir en relación a la primera infancia? considera una multiplicidad de factores, siendo el principal el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, eje central y motivo de todos los servicios y programas, pero indica además, la importancia de evaluar los ambientes, los docentes, los programas, los currículos y finalmente, el sistema que debería brindar atención y educación integral a esta población. Todos funcionan como un solo engranaje, y se afectan bi-direccionalmente, por lo que una evaluación válida y confiable exige que se consideren todos estos elementos simultáneamente.

¿Qué factores condicionan la evaluación en la etapa preescolar?

Existen una serie de condicionantes a los cuales se requiere poner atención a la hora de formular una evaluación con poblaciones menores de 6 años de edad. Entre ellas se identifican, el proceso posterior de la evaluación, la edad de los niños y las niñas, el tema de género, el uso de la evaluación para determinar si un niño o niña está listo para la escuela, entre otros.

Asimismo, y en primera instancia, no se debe evaluar si no se tiene una estrategia para el abordaje de la problemática que emerja; segundo; debe recordarse que la evaluación depende de la edad, contexto cultural, género, y otras condicionantes que deben ser tomadas en cuenta en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación realizada con población preescolar.

El proceso posterior a la evaluación

El primer criterio que condiciona la evaluación de los niños y las niñas preescolares se plantea en términos de los propósitos de ésta; es decir, no se debe evaluar a esta población a menos que se les pueda brindar una respuesta a los resultados del proceso de evaluación. Así, la NRC (2008) define claramente algunas condiciones derivadas de este principio:

- Es importante establecer un mecanismo para identificar a los niños que requieren servicios en educación, apoyo familiar, salud o bienestar social
- Debe contarse con servicios para atender a todos los niños o para realizar las evaluaciones a profundidad que se requieran
- Si no se cuenta con los servicios, los resultados pueden ser utilizados para solicitar y demostrar la necesidad de dichos servicios(NRC, 2008)

En el tercer punto se requiere que quienes tomen la decisión de aplicar las pruebas u otros instrumentos de evaluación se comprometan a llevar a cabo las gestiones que garantizan la atención posterior, pues especialmente en los países como Costa Rica,

dada la complejidad de la burocracia y otras condicionantes, se tiende a no continuar con las gestiones requeridas para que efectivamente los servicios se vuelvan una realidad, especialmente en lugares lejanos, en vulnerabilidad o alto riesgo social. Es decir, en el caso de la evaluación debe privar en todo momento, el interés superior del niño o niña y su derecho a la mejor calidad de vida posible, como lo estipula la Convención de los Derechos del Niño y el Código de la Niñez y la Adolescencia; y además, el mejor interés de cada niño o niña, por lo cual se exige la particularización de las características de cada uno(a) para la toma de decisiones en materia de evaluación.

La edad de los niños y las niñas: los bebés, lactantes e infantes

Si bien en el marco del trabajo del Estado de la Educación, la Educación Preescolar se ha referido únicamente a los niveles que forman parte de la educación formal, es decir el Interactivo II (4-5 años) y transición (5-6 años), los niños y las niñas de grupos de menor edad, también forman parte de la estructura de educación preescolar en los documentos formales del MEP. Aunque no existen servicios para ellos y ellas, excepto en centros educativos privados y programas como CEN CINAI, en éstos últimos, los niños y las niñas si podrían estar siendo, y de hecho están siendo, evaluados.

Al respecto, se requiere tomar en cuenta una serie de criterios, ya que entre más pequeños(as) sean, más compleja es su evaluación, menos predictiva y más de índole médico-biológico. A pesar de esto, la valoración del desarrollo es muy relevante, dado que, por ejemplo, en los primeros meses de vida se pueden identificar una serie de condiciones que ameritan intervención temprana, entre ellos, la NRC (2008) indica que las pruebas genéticas y metabólicas, las evaluaciones del oído y la vista, de los problemas con hierro o plomo, entre otros, pueden conducir a identificar parálisis de diverso tipo, conductas, patrones típicos o atípicos de desarrollo, reacciones socio-emocionales que alertan sobre posibles problemas, entre otros.

Evaluar niños o niñas muy pequeños presenta retos especiales dada la variabilidad de sus estados de ánimo, reacciones al evaluador, la naturaleza indiferenciada de sus capacidades; la dificultad para establecer “límites normales”; pero a pesar de estas limitantes, se insiste en que la homeostasis biológica, la regulación autonómica y las propiedades organizacionales que los bebés presentan desde muy temprana edad, son indicadores importantes para su desarrollo futuro (NRC, 2008).

Por otra parte, se presentan dificultades metodológicas como las dificultades para captar su atención, por la brevedad de las interacciones, las limitaciones en el juego y otras actividades que se pueden utilizar, la necesidad de que cualquier evaluación que se haga sea individualizada, las dificultades con la interpretación del lenguaje oral o gestual; y el hecho de que aún no hay un instrumento que sirva para predecir, sobre aprendizajes tempranos, habilidades o capacidades futuras en el caso de los niños y las niñas. Por tanto, las pruebas lo que indican es si el proceso de desarrollo se va dando de forma normal o no respecto a patrones establecidos en las investigaciones sobre

desarrollo temprano (NRC, 2008, p.73); asimismo, en el caso de la evaluación de programas de niños y niñas pequeñas se presentan muchas dificultades por la falta de estándares en los programas o las intervenciones (NRC, 2008).

Dichtelmiller y Ensler, (2007), señalan que no obstante las limitaciones existentes para evaluar lactantes y niños y niñas menores de 3 años, se debe evaluar para comprender y conectarse con ellos, para supervisar sus progresos, hacer planificación de programas y planificación individualizada y para fortalecer las relaciones y darles poder a las familias. Estos mismos autores sugieren que la evaluación debe ser apropiada al desarrollo, de carácter funcional, más que por conductas específicas pre-establecidas; y asimismo, que tome en cuenta el contexto del niño (Dichtelmiller y Ensler, 2007).

Proponen como ejemplo, el Programa que utiliza la OUNCE Scale; ésta evalúa ocho niveles etéreos, en seis áreas del desarrollo: conexiones personales, sentimientos sobre sí mismo, relaciones con otros niños, comprensión y comunicación, exploración y solución de problemas, movimiento y coordinación. Usa registro de observaciones, álbum familiar y niveles de desarrollo con una escala de calificación.(Dichtelmiller y Ensler, 2007).

Se recalca también y particularmente en estas edades, la importancia de pensar sistemáticamente desde la identificación hasta la atención y el seguimiento que requieren los niños y las niñas que son evaluados y que presentan alguna alerta o dificultad.(NRC, 2008,p.76).

Evaluación del aprestamiento para ingreso al sistema educativo formal

En el otro extremo de los grupos etéreos de la etapa preescolar se encuentran los niños y las niñas que terminan la educación formal y deben ingresar al primer grado de la educación formal. Las evaluaciones que se les apliquen, o se les dejen de aplicar, determinan en forma marcada, el éxito futuro en el sistema educativo formal. Es decir, los programas de transición deben ser cuidadosamente evaluados para determinar éstos les están ofreciendo a los niños y las niñas los estímulos, experiencias y conocimientos necesarios para iniciar con éxito el primer grado. Por la trascendencia que estas evaluaciones tienen se tratarán, en resumen, algunos de sus elementos más relevantes.

Según Maxwell y Clifford (2007), los propósitos de la evaluación del aprestamiento para la escuela incluyen: mejorar el aprendizaje; identificar los niños con necesidades especiales; evaluar los programas, supervisar las tendencias a lo largo del tiempo y utilizar las evaluaciones para una rendición de cuentas (Maxwell y Clifford, 2007).

Estos autores señalan que no se recomiendan evaluaciones para decisiones de alto nivel hasta 3er grado, debido a la inestabilidad y los cambios que se evidencian en los resultados; por este motivo, los resultados pueden perjudicar a los niños, o a los maestros; “Antes de recoger datos para una evaluación se debe tener en cuenta el

riesgo potencial de generar daños. Siempre se debe implementar salvaguardias para minimizar los riesgos” (Maxwell y Clifford, 2007).

Entre las características de los niños que se relacionan con el aprestamiento, o el “estar listo” para la escuela, Maxwell y Clifford (2007), señalan:

Condiciones familiares: se observa más desventaja en hogares pobres, que reciben asistencia estatal, monoparentales, cuya madre no ha terminado secundaria y cuyo idioma nativo no es el inglés. El impacto se aprecia en menor capacidad en lectura, matemáticas y conocimientos generales, más problemas en salud; indican además que los efectos de estos factores son acumulativos, es decir, entre más factores, más riesgo)

Etnicidad: se ha encontrado, en los Estados Unidos, que los resultados más bajos se observan en poblaciones afroamericanos, hispanos y birraciales o nativos, en comparación con niños blancos o asiáticos

Género: grupalmente, las niñas muestran más capacidad para la lectura, evidencian un nivel similar en matemáticas y conocimientos generales; presentan además más técnicas pro sociales y menos problemas de conducta (Maxwell y Clifford, 2007). Por tanto, al evaluar debe ponerse atención a eventuales diferencias vinculadas al sexo de los niños y las niñas y sus formas de aprendizaje (Gurian, 2001).

Para la evaluación de estar listo para ingresar a primer grado, estos autores indican que se presentan muchos riesgos y limitaciones con estas evaluaciones (Maxwell, Clifford, 2007, p.33), y que se tiene que tener mucho cuidado con aquellas pruebas hechas con una definición específica de aprestamiento; sugieren que es mejor evaluar las cinco áreas del desarrollo, y tener muy claro: ¿cuáles son los propósitos, qué características tienen los niños y cuáles son las propiedades técnicas de la evaluación? Agregan además de que los resultados dependen de quien las aplique, de si se usan múltiples fuentes de información y cuáles son los instrumentos o herramientas que se utilizan (Maxwell y Clifford, 2007).

Al respecto, en Costa Rica, hace algunos años se utilizó una Prueba de Madurez, que se aplicaba al finalizar el preescolar, no obstante, por estar disponibles y accesibles a los padres y madres de familia, se perdió su valor al empezar a “entrenar” a los niños y las niñas para lograr pasarlas (pendiente fuente).

Actualmente, por una orden de la Sala Constitucional, el MEP se ha visto obligado a crear pruebas de “aptitud” para ingresar “tempranamente” al preescolar y primer grado desde el año 2005. Dichas pruebas, son elaboradas exclusivamente por personal del MEP, tienen como objetivo identificar a los niños y las niñas con “talentos” para iniciar antes de la edad requerida en dichos niveles. Los resultados de los últimos años indican que solamente pasan la prueba porcentajes muy bajos de los niños y las niñas; para el año 2011 fue de 0.86% (Cerdas, comunicación personal); en el pasado después del ingreso se tienden a presentar dificultades tanto en ajuste como el rendimiento. Sobre la conveniencia o no de estas pruebas existe una discusión al respecto entre

algunos sectores, que gira sobre el tema de hasta dónde éstas responden al interés superior del niño o la niña o a los deseos de los padres.

Diferencias culturales y lingüísticas

Al evaluar en primera infancia, es importante, además de los factores de edad, tomar en cuenta los contextos culturales y lingüísticos de donde provienen los niños y las niñas. Se pueden presentar problemas con las evaluaciones con personas de otras culturas (NRC, 2008), ya que usualmente los instrumentos estandarizados aplican para grupos poblacionales con ciertas características sociales y culturales con que fue validado y por tanto, puede influir la importancia que se le atribuye socialmente a la estimulación, el tipo de estimulación que se brinda, el lenguaje que se le habla al niño o niña, costumbres de alimentación, vestido, sueño y hasta la misma selección de materiales o juguetes a los que tienen acceso. Por este motivo es que el tema de las diferencias culturales y lingüísticas no es menor, tanto en el diseño de instrumentos como en su aplicación y evaluación final.

En el caso de Costa Rica, sobresale la situación de diversas poblaciones que habitan en el territorio nacional como, por ejemplo, los diversos grupos indígenas, los niños nacidos en el país pero que conviven en familias extranjeras como el caso de los nicaragüenses, los niños o niñas que provienen de otros países, quienes no hablan el idioma, entre otros. En este sentido, como menciona Santos (2007), “los investigadores deben profundizar en su comprensión del impacto de la cultura y el idioma en el proceso de evaluación” (p.38).

Existen diversas estrategias para abordar esta temática, pueden diseñarse instrumentos diferentes, o hacer adaptaciones de los originales. También pueden hacerse interpretaciones diversas de los resultados, o “curvas” que permitan leer los datos desde puntos de vista diferentes. En todo caso, el tema se mantiene como un verdadero desafío para la evaluación.

Condiciones del personal que aplica la evaluación

Como lo menciona la NRC (2008), la evaluación directa de niños pequeños es un trabajo complejo, por tanto requiere de capacitación adicional, además de una sensibilidad y disposición hacia este tipo de trabajo. Se requiere de una actitud en que prevalezca el interés superior y el mejor interés de cada niño o niña; ya que además de estar debidamente capacitado y familiarizado con el instrumento a aplicar, se deben de tener amplios conocimientos sobre las características típicas de cada edad y las reacciones que los niños y las niñas pueden tener a la experiencia de ser evaluados. Un gesto o respuesta inapropiada del adulto puede tener consecuencias importantes en los resultados de las evaluaciones. La familiaridad que el niño o la niña tienen con el evaluador también puede afectar los resultados.

¿Cuáles enfoques y tipos de evaluación se aplican en la primera infancia?

En materia de evaluación preescolar, ésta debe obedecer como ya se señaló anteriormente, a un enfoque sistémico, predominantemente de tipo formativo y permanente, participativa y con una base de datos actualizable, con información oportuna y precisa para la toma de decisiones de carácter individual, colectivo y programático.

Al igual que en otros niveles educativos, la evaluación a nivel de la primera infancia puede llevarse a cabo desde varios enfoques, considerando los tradicionales que son:

- **Psicométrico:** uso de pruebas e instrumentos estandarizados
- **Sistémico:** que es el modelo que se defiende tomando en cuenta las consideraciones hechas en el aparte anterior.
- **Comunicativo/psico-social:** que aplica fundamentalmente para promover interacciones positivas entre todos los actores involucrados en la atención y educación de los niños y las niñas menores de seis años, especialmente a partir del uso de los resultados de las evaluaciones.

En el caso de la primera infancia pueden utilizarse los tres enfoques, no obstante, no se recomienda el psicométrico por sí solo, pues éste deja de lado una serie de factores críticos para la comprensión de los resultados. Se apuesta principalmente al enfoque sistémico mencionado antes y al comunicativo, ya que por las particularidades de estas edades, el rol de la familia es esencial en la vida de los niños y las niñas y la comunicación centro educativo-familia es crítica para garantizar buenos resultados en los programas.

También, en la educación inicial, al igual que en otros niveles educativos, se pueden dar diversos tipos de evaluación:

Diagnóstica: que tiene el objetivo de determinar las condiciones y características al inicio de un proceso educativo.

Formativa / cotidiana: que se realiza día con día, para monitorear el avance en el desarrollo, aprendizaje de los niños y las niñas o el funcionamiento de un programa o servicio

Sumativa: que se aplica al final de un período, por ejemplo para determinar si un niño o niña está listo para ingresar a la escuela. Evidentemente en el nivel preescolar prácticamente no se utilizan notas o grados, no obstante, sí se dan “calificaciones cualitativas” del desempeño de los niños y las niñas; pero difícilmente se hace este tipo de evaluación de programas o servicios. En el caso de Costa Rica, este tipo de evaluaciones son utilizadas de diversa manera, en unos casos, como escalas (que son las que predominan) y en otros, como el caso de las escuelas Laboratorio y centros

afiliados a universidades, se incluyen también valoraciones de materiales y producciones de los niños y las niñas.

En el caso de los niños y las niñas, especialmente antes de los 5 años, se plantea para Costa Rica que la evaluación debe constituirse en un proceso diario, que permita monitorear los avances e informarlos a los padres y madres u otros interesados; asimismo debe fungir como un sistema de alerta para aquellas situaciones que no avanzan o que presentan dificultades sea en su desarrollo bio-psico-social, cognitivo o lingüístico, para brindarle a ese niño o niña la atención que requiere, tal y como lo establece el Ministerio de Educación Pública en sus programas.

Trister et al, (2007), quienes subrayan la importancia de la evaluación permanente, que se asemeja a la evaluación de procesos o formativa, que permita apoyar el aprendizaje de los niños y lograr un currículo significativo. Afirman estos autores; “La evaluación permanente es el proceso de recolectar información dentro del contexto de las actividades cotidianas del aula para obtener una imagen representativa de las capacidades y los progresos del niño” (Trister et al, 2007). Los resultados de la evaluación permanente o formativa no deben ser vistos como productos finales sino como insumos para saber: qué hacen y piensan los niños, qué es lo que debería evaluar, qué he aprendido, cómo debería usar lo aprendido para planificar (Trister et al, 2007).

Otra categorización de la evaluación tiene que ver con el ente responsable de ésta; efectivamente puede ser llevada a cabo por los entes responsables, por agentes externos contratados por éstos, por los propios participantes del servicio o programa mediante estrategias de co-evaluación o auto-evaluación. En el caso de la evaluación de la primera infancia, usualmente se lleva a cabo mediante pruebas, observaciones u otros instrumentos que aplican los adultos, sean investigadores, docentes o padres y madres de familia; en pocas ocasiones se realiza con la participación activa de los propios niños y niñas. Otras alternativas para la evaluación que han sido utilizadas en experiencias exitosas lo constituyen los portafolios, los proyectos y otros tipos de evidencias que pueden complementar la información aportada por instrumentos estandarizados.

Toda la información que se recopila puede ser utilizada a diferentes niveles; por ejemplo, la evaluación de un niño o niña puede ser utilizada por el docente para intervenciones específicas o puntuales; la de un grupo de niños también puede ser fuente de variaciones para la práctica pedagógica, el manejo de aula o cambios en el ambiente de aprendizaje. La de varios grupos puede informar la efectividad e impacto de un servicio o de un centro educativo, y la de varios de éstos, la calidad de un programa o servicio.

Para contar con un panorama a nivel nacional, se necesita una base de datos a nivel nacional, en el caso de Costa Rica, donde no existe dicho recurso, la OECD (2006), sugiere los siguientes pasos para la constitución de ésta. “Si no se cuenta con una base de datos nacional, el primer paso es crear una; integrada, operada por varios entes; con una organización centralizada que define, con alternativas de comunicación

bidireccional sobre los resultados. Puede ser un instrumento potente tanto para los gobiernos como para las organizaciones y municipalidades

El segundo, es crear unidades que asuman recolección de información, calidad y asuntos de currículo.

El tercero, centrarse en los asuntos de demanda, oferta, acceso equitativo y calidad para la recolección y análisis de datos

Cuarto, la base de datos debe incluir todos los servicios de atención o educación de niños pequeños

Quinto, se recomienda que en los países donde hay sistemas mixtos, públicos y privados, se cuenta con datos confiables de gastos, inversiones en servicios conexos, para poder comparar costos entre los diferentes servicios

Sexto; debe armonizarse la información con los objetivos de la educación inicial, es decir el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Sétimo, se requieren métodos de análisis estadísticos más dinámicos para los datos sobre primera infancia, entendiendo dinámicos como análisis de variables interactivas (datos familiares con resultados) tipo PISA, o EPPE en Inglaterra (OECD, 2006).

Por tanto, como señala la OECD (2006), “Sin datos y estadísticas no es posible realizar evaluaciones de gran escala, ni comparar los resultados de unos servicios con otros; se requiere que se registre información sistemática sobre cada niño o niña.... Además agrega que ...”Aunque no se tenga plena capacidad para utilizar la información, especialmente por parte de docentes, el contar con ella permite la toma de decisiones mejor informada, particularmente en lo que se refiere a presupuestos, políticas, mejoramiento de programas, mejores prácticas docentes, entre otros”.(OECD. 2006 p. 183).

¿Qué instrumentos se pueden utilizar para evaluar a los niños y las niñas?

Consideraciones relevantes para la selección de técnicas e instrumentos

La evaluación en preescolar exige el uso de múltiples técnicas e instrumentos válidos y confiables, que reflejen con la mayor precisión posible la situación de los niños, centros y programas; desde una perspectiva de complementariedad, y manteniendo en mente en todo momento, el interés superior del niño y las otras obligaciones definidas por ley para la educación preescolar en Costa Rica.

Respecto a las técnicas e instrumentos para la evaluación en la primera infancia, Jones (2007), señala que se deben conocer y comprender una multiplicidad de opciones de evaluación e incluir muchos métodos e instrumentos, a efectos de obtener

un panorama confiable del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas a esta temprana edad.

La NRC (2008) por su parte, señala una serie de lineamientos para la selección e implementación de instrumentos; entre éstos:

1. La selección de cualquier instrumento exige una revisión cuidadosa de sus propiedades psicométricas (niveles de validez y confiabilidad aceptables para los propósitos y poblaciones que serán evaluadas; validez y confiabilidad con poblaciones minoritarias o con necesidades educativas especiales; debe brindarse capacitación a directores sobre las formas de seleccionarlos).
2. Las evaluaciones no se deben realizar si no se tienen planes claros de procesos a seguir para utilizar la información en forma apropiada y productiva.
3. Cuando se va a llevar a cabo una evaluación, el personal de cuidado debe saberlo con antelación; si son de carácter de tamizaje (screening), el personal debe ser informado de los resultados con rapidez, para proceder con los diagnósticos adicionales que se requieran.
4. El personal médico debe valorar además factores familiares o maternos que afectan los resultados, tales como riesgo de abuso o depresión materna.
5. El personal los evaluadores deben estar preparados para informar apropiadamente a los padres de los resultados de las evaluaciones
6. El personal que evalúa debe ser entrenado para dominar adecuadamente los instrumentos y su aplicación, debe ser monitoreado y re-evaluado periódicamente.
7. Los procesos de evaluación y de toma de decisiones deben ser evidenciados en un registro de carácter público, con todas las explicaciones y razones sobre los instrumentos y procedimientos
8. Estas decisiones deben basarse en las investigaciones existentes y ser tomadas por un equipo debidamente capacitado
9. Debe tenerse mucho cuidado al establecer conclusiones acerca del avance y logro de los programas que atienden niños y niñas con necesidades educativas especiales o comunidades minoritarias, hasta que se cuente con instrumentos con mejores normas para estas poblaciones. (NRC, 2008).

Todas estas consideraciones, al igual que las mencionadas en el aparte anterior, deben ser tomadas en cuenta al realizar cualquier tipo de evaluación, ya que evaluar es una tarea de alta responsabilidad ética y profesional, no puede ser realizada solamente para cumplir un requisito formal o realizar un trámite administrativo requerido. Debe asumirse en toda su amplitud y alcance, con todas las ventajas y beneficios que puede traer para los niños y niñas involucrados y sus programas, pero también con plena

consciencia de los posibles daños que se pueden derivar de ésta si no se realiza con todos los cuidados del caso.

Entre las técnicas que se pueden utilizar para evaluar están en primera instancia las pruebas, que son de diversa índole y alcance. Por otra parte están también otras alternativas, que deben ser utilizadas en forma complementaria a las pruebas; éstas últimas al ser de carácter más cualitativo, exigen un abordaje y capacitación diferente a la aplicación de una prueba estandarizada. Para ambos tipos de técnicas se requiere capacitación, formación y experiencia, especialmente en el proceso de análisis de la información encontrada.

En el caso de la primera infancia, las técnicas específicas que se pueden utilizar incluyen: procedimientos médicos, observaciones de conductas naturales, participación en listas de cotejo o sondeos, performance en versiones estructuradas de tareas naturales, y rendimiento en pruebas diagnósticas o pruebas para establecer “estar listo para la escuela” NRC, 2008, p.28). En todo caso, los resultados de cualquier técnica deben ayudar a guiar las intervenciones, al planeamiento, a la instrucción diferenciada, y al monitoreo sea a nivel individual o grupal, (NRC, 2008).

Las pruebas en preescolar y la primera infancia

De acuerdo con Jones (2007), “las pruebas son procedimientos sistemáticos para lograr medir muestras de comportamientos comparables, ofrecen una visión de comportamientos específicos en momentos dados; solamente producen un tipo de evidencia” (p.5), es decir, no representan el universo de información que se puede aportar de un niño o niña, solamente una parte de éste.

Respecto a las pruebas, la NRC (2008), señala además que las adaptaciones de las pruebas deben ser hechas con el mayor cuidado, no se pueden usar pruebas para otros fines que no son los establecidos, no se deben disminuir los ítems o usar versiones que no han sido validadas; asimismo, se requiere mucho cuidado con pruebas aplicadas a niños con necesidades educativas especiales, o que proceden de otra cultura o lenguaje.

Las primeras pruebas que se aplican a los niños y niñas más pequeños tienden a ser de carácter médico y biológico, pues éstas señalan alertas a posibles problemas de salud, tanto física como mental. Algunas de estas pruebas son el APGAR, aplicado al nacer, los tamizajes de diverso tipo, las evaluaciones del desarrollo que se registran en las cartillas de control de salud. Son utilizadas principalmente para verificar el avance en el desarrollo y las condiciones de salud, y cuando se identifican situaciones especiales, para referir a servicios especializados.

Con los niños y niñas de más edad, se utilizan principalmente escalas de desarrollo, como las descritas en la tabla 1 para el nivel internacional y la tabla 2 para el nivel nacional. Usualmente consideran varias áreas del desarrollo, incluyendo aprendizaje, así como otros aspectos particulares del niño o niña y su familia.

El tema de las pruebas de desarrollo en la primera infancia es complejo y desafiante, por cuanto se dan múltiples dificultades con la definición de constructos, medidas y cómo dividirlos. Por ejemplo, los cambios en cada área del desarrollo son significativos de un año al otro, por lo cual las escalas tienen que ser elaboradas, en algunos casos, mes a mes como puede ser durante los dos primeros años, o semestralmente, como debería ser en el caso de los dos a los cuatro años, y posiblemente anualmente de los cuatro a los seis, ya que en esta etapa los cambios tienden a disminuir en velocidad.

Por otra parte, en la primera infancia, se dificulta separar el ambiente o las relaciones de la persona; por cuanto las condiciones del contexto afectan marcadamente los resultados, particularmente cuando éstos dependen de estimulación. Muchos instrumentos también están elaborados para ser completados por observadores, o por padres o docentes, lo que incrementa las posibilidades de error en las respuestas.

Otras técnicas complementarias a las pruebas

Para complementar los resultados de las pruebas y conformar evidencias más completas,

Epstein, Schweinhart y Debruin-Parecki, (2007), sugieren la observación objetiva (ejemplo: Early Literacy Assessment de High Scope, basado en la lectura de un cuento, del cual se observan cuatro elementos: principio alfabético, sensibilidad fonológica, conceptos sobre la escritura y comprensión (p.45). Señalan estos autores, que las observaciones también requieren validez y confiabilidad, y por lo tanto, entrenamiento y supervisión.

Las ventajas de la observación incluyen el ser integral, no intrusiva, tiende a representar la conducta real (no de laboratorio), y enfatiza generalmente conductas no inferencias sobre actitudes o emociones.

Según la NRC (2008) la observación como técnica, representa un buen mecanismo para evaluar calidad, y sirve para: primero, el desarrollo profesional de maestros y cuidadores; segundo, ayudar a los programas en evaluación formativa a mejorar su calidad; tercero, como una forma de rendición de cuentas; y cuarto, son útiles para investigar. (NRC, 2008)

Otra forma de evaluar es mediante portafolios que según estos autores constituyen “una compilación determinada de trabajos del niño que muestra sus esfuerzos, progresos o los logros en una o más áreas dadas” (Epstein et al., (2007, p.49) Utiliza generalmente múltiples fuentes de datos, que se recogen a lo largo de un período representativo. Incentivan cooperación con las familias, promueven la sensación de propiedad y la motivación, integran la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje, crean un informe de avances cuantitativos y cualitativos y los productos deben ser motivo de conversación con niños y padres (Epstein et al., 2007, p.49).

Otra alternativa para conocer el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas pequeñas son las calificaciones que puedan brindar maestros y/o padres y madres de familia. Generalmente se basan en escalas, en las cuales se procura determinar un nivel de desempeño. En el caso de los padres, los instrumentos además sirven para educar o capacitar sobre conductas a observar, al involucrar a los padres en el proceso. (Epstein et al, 2007).

Se reitera aquí la necesidad de que las evaluaciones no se apliquen únicamente a los niños y las niñas, sino que deben ser combinadas con la evaluación de otros agentes y contextos, a efectos de que los resultados puedan ser utilizados para resolver y mejorar las condiciones de vida y de aprendizaje de la primera infancia. También la NRC (2008) recuerda que los instrumentos para fines formativos deben ser descriptivos; mientras que los instrumentos para fines de rendimiento de cuentas deben ser cuantificables, para evaluar a través del tiempo (NRC, 2008).

Técnicas e instrumentos utilizados a nivel nacional e internacional

Las técnicas e instrumentos que pueden ser utilizados para la evaluación de los niños y las niñas preescolares son múltiples y diversos. A nivel internacional existen una multiplicidad de instrumentos de evaluación directa, cuestionarios a actores y de observación de ambientes de aula, tal y como se reseñan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1
Instrumentos existentes a nivel internacional para la evaluación del niño o niña preescolar

| Instrumentos de observación directa y muestra de contenidos | Cuestionarios para informantes y muestra de contenidos |
|---|--|
| Denver II : desarrollo físico, motor | Creative Curriculum Development Continuum 3-5:: desarrollo físico, desarrollo socio-emocional, lenguaje, desarrollo cognitivo |
| Bayley Scales of Infant Development: desarrollo motor, regulación de emociones, atención, orientación, inteligencia | Social Skills Rating Scale: habilidades sociales, problemas de conducta |
| Woodcock-Johnson III: procesamiento de información, conductas adaptativas, memoria, procesamiento auditivo, consciencia fonológica, desarrollo cognitivo inicial, matemáticas, ciencias, entre otros. | Work Sampling System (WSS): desarrollo físico, socio-emocional, pensamiento científico, estudios sociales, artes |
| NEPSY: control motor, funciones ejecutivas, control inhibitorio, memoria | Galileo System for the Electronic Management of Learning: desarrollo perceptual, desarrollo socio-emocional, artes, desarrollo cognitivo temprano, auto ayuda, |
| Stanford-Binet: inteligencia, memoria de corto plazo | High Scope Child Observation Record: música y movimiento, relaciones sociales, iniciativa, representación creativa, lógica y matemáticas, pensamiento científico |
| Wechsler Preschool: inteligencia | Child Behavior Checklist (CBCL): habilidades sociales, problemas de conducta, syndromes, |

| | |
|---|--|
| Kauffman Assessment Battery for Children: procesamiento mental simultáneo y secuencial, logros académicos | Adapted EZ-Yale Personality/Motivation Questionnaire: dominio académico, motivación, reacciones negativas, |
| Bracken Basic Concept Scale: conceptos como colores, tamaños, formas, entre otros. | Primary Test of Cognitive Skills: memoria, conceptos, dominio espacial, habilidades verbales |
| Expressive One Word Picture Vocabulary Test: progreso académico, conductas adaptativas | MacArthur Bates Communicative Development Inventories: vocabulario |

Fuente: National Research Council (2008).

Tanto en el caso de las pruebas como de los cuestionarios, puede observarse que éstos cubren una amplia gama de competencias, dominios o habilidades en diversas áreas del desarrollo, señalando esta tendencia la conveniencia de que las evaluaciones se refieran a los diversos componentes del desarrollo desde una perspectiva integral. Algunas de ellas tienen objetivos más específicos, particularmente en las áreas sociales o de conducta, y en algunos pocos casos, a aspectos cognitivos o de inteligencia como es el caso de las muy conocidas pruebas Weschler y Stanford Binet. Si bien en ciertas situaciones se requiere de valorar a un niño o niña en un aspecto puntual, dejar de lado otros aspectos como la salud o el estado socio-emocional puede conllevar a conclusiones que no son “justas” al interpretar los resultados.

Además, si se atienden las recomendaciones de organizaciones como la NAEYC, sería necesario que además de pruebas integrales, también se valoren productos, trabajos, contextos, entre otros factores, a efectos de que la valoración que se hace del niño o niña considere todos los elementos que están interviniendo en su desarrollo y aprendizaje.

Las pruebas y cuestionarios antes mencionados requieren en muchos casos, capacitación específica, la compra de sus versiones originales, traducción de los materiales y en aquellos que no han sido adaptados, realizar los procesos de validación necesarios.

En el caso de Costa Rica, los principales instrumentos que se han utilizado para realizar evaluaciones a niños y niñas preescolares han sido identificadas por Zamora (2007), y pueden verse en la Tabla 2, Algunos de ellos han sido aplicados en gran escala, tales como los vinculados al desarrollo perceptual (auditivo y visual) y la Escala de Desarrollo Integral (EDIN) utilizada por el Programa CEN CINAI desde hace muchos años. Otras solamente han sido aplicadas en trabajos de investigación o con propósitos específicos. En realidad, la aplicación de instrumentos de evaluación del desarrollo sistemáticos (con excepción del EDIN) ha sido muy limitada o nula. Tiende a observarse que el personal docente en preescolar utiliza muchas listas de cotejo que no están validadas, que se utilizan para valorar, en escalas usualmente de tres niveles: “lo domina o lo logra”, “se le dificulta o necesita ayuda”, y “lo logra con facilidad, rendimiento superior” los principales rasgos esperados en el aprendizaje de los niños y las niñas, según el

nivel que cursan. También se realizan “diagnósticos” de diversa índole, pero se aplican poco pruebas sistematizadas.

Tabla 2
Técnicas e instrumentos utilizados en Costa Rica para evaluación de niños en preescolar

| Nombre | Características | Entes que la utilizan (pendiente revisión) |
|---|--|---|
| 1. Pruebas de agudeza auditiva | Evalúa capacidad auditiva a partir de ejercicios de señalamiento e identificación de figuras | Sistema de salud y MEP |
| 2. Test de agudeza visual: Snellen | Evalúa agudeza visual a partir de la lectura de una cartilla que el niño o la niña debe leer a una distancia dada | Sistema de Salud y Mep |
| 3. Test de discriminación auditiva: Wepman | Prueba que evalúa discriminación auditiva y conceptual a partir de un listado de palabras con sonidos semejantes | Sistema de Salud |
| 4. Gráficas de peso y talla | Tablas que evalúan ubicación antropométrica del niño o niña, de acuerdo con lo estipulado por la National Center for Health Statistics | Sistema de Salud |
| 5. Exploración de lateralidad: Harris | Explora dominancia lateral de diversas partes del cuerpo desde diversas estrategias | Sistema educativo (en algunos casos) |
| 6. Esquema corporal: Goodenough | Análisis de la maduración del niño o la niña a partir del dibujo de una figura humana hecha por el niño o la niña | Utilizada en algunas tesis |
| 7. Test de detección de problemas de lenguaje | Prueba diseñada por el Ministerio de Salud, evalúa articulación, lenguaje expresivo y receptivo, por edades | Sistema de Salud |
| 8. Sociograma | Técnica conocida para identificar niños o niñas seleccionados por otros(as) como preferidos para jugar o interactuar | Utilizada en tesis |
| 9. Test Kindergarten de J.R. Vane | Esta prueba incluye motivación, atención y habilidades motoras y perceptuales, vocabulario y figura humana | Ha sido aplicada en algunos jardines privados |
| 10. Test Daberon | Evalúa diversos elementos vinculados al aprestamiento escolar: partes del cuerpo, conceptos básicos, percepción visual, desarrollo motor y algunas habilidades cognitivas: clasificación, número, color, entre otros | Se utilizó en centros educativos |
| 11. Test ABC | Considera memoria visual y auditiva, coordinación visomotriz, comprensión y memoria, atención, fatigabilidad | Tesis |
| 12. Escala de Desarrollo Integral (EDIN) | Utilizada por el Programa CEN-CINAI, la Escala incluye ítemes de seis áreas del desarrollo: motora gruesa y fina, cognoscitiva, lenguaje, socio-afectiva, hábitos, salud y nutrición | Programa Cen Cinai |

| | | |
|---|---|------------------|
| 13. Test de Estilo Motor de M. Stamback | Evalúa estilo motor a partir de ejercicios de punteado, puntillado y trazado de un círculo | Se desconoce |
| 14. Test de Desarrollo de Integración Visual Motora de K. Beery | Valora integración visual en niños y niñas a partir de la copia de figuras geométricas | Se desconoce |
| 15. Prueba Selectiva del Desarrollo Denver | Prueba de desarrollo que mide cuatro áreas: motoras gruesa y fina, lenguaje y desarrollo social | Sistema de Salud |

Fuente: Zamora, D, (2007).

Estas pruebas representan un conjunto de herramientas podrían ser utilizadas para conocer con mayor claridad y precisión las condiciones del desarrollo de los niños y niñas preescolares que habitan en el país; no obstante, pareciera que más allá de las listas de cotejo con que se entregan reportes periódicos a los padres y madres en los centros educativos, no se están llevando a cabo evaluaciones del desarrollo integral de esta población. En ocasiones se señalan limitaciones relacionadas con la sobrecarga de funciones que realiza el personal docente, la complejidad y costo de aplicar pruebas a cada niño o niña, ya que en estas edades las aplicaciones solamente pueden darse a nivel individual. A pesar de estas argumentaciones, se requiere retomar este tema de las evaluaciones individuales que son las únicas que pueden brindar un panorama de lo que se está logrando o no en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas que asisten a la educación preescolar.

Por otra parte, para la evaluación de ambientes de aula, es decir a nivel grupal y de dinámica educativa, existen a nivel internacional, múltiples instrumentos, como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3
Instrumentos internacionales de evaluación de ambientes de aula de preescolar

| Nombre | Año | Características |
|---|-------------------------------|---|
| Assessment Profile for Early Childhood Programs APECP | Abbot-Shin and Sibley, 1992 | Calificación dicotómica; aspectos: ambiente de aprendizaje, programación, curriculum, interacciones, individualización (ítems: pág. 158-159). Ojo: 3 observaciones, 15 minutos de tres horas. |
| Caregiver Interaction Scale | CIS, Arnett, 1989 | Trabaja 26 ítems: evalúa: sensibilidad, dureza, desapego, permisividad; en escala Likert. |
| Classroom Assesment Scoring System CLASS | Pianta, La Paro y Hamre, 2007 | Propone tres subescalas: Apoyo emocional: clima positivo, clima negative, sensibilidad, consideración por las perspectivas de los niños. Organización del aula: manejo de la conducta, productividad (uso del tiempo), formatos de procesos de aprendizaje (instructional learning formats) . Apoyo en la instrucción: desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación, modelaje del lenguaje. Se evalúa en una escala Likert de 7 puntos. Se observa por 20 minutos, al menos 4 períodos. Su resultado tiene relación, moderada, con el lenguaje y las habilidades en lecto-escritura de los niños y las niñas. No contiene ítems sobre lecto-escritura ni matemáticas; solamente tiene 9 ítems sobre práctica de aula. |
| Classroom Practices | Hyson, Hirsh- | Sigue los lineamientos 1987 de NAEYC sobre prácticas |

| | | |
|--|---|--|
| Inventory | Pasek and Rescorla, 1990 | apropiadas al desarrollo y prácticas didácticas tradicionales. 26 ítemes, divididos en dos sub escalas, un clima emocional (calidez, apoyo y orientación positiva), enfoque del programa: 10 ítemes se refieren a prácticas didácticas consideradas inapropiadas desde NAEYC, otras 10 son positivas. Se usó en NICHD Study of Early Child Care and Development, predice resultados académicos a los 4.5 años |
| El Template de Prácticas Apropriadas al Desarrollo | Van Horn and Ramey, 2004 | Considera 19 ítemes basados en las guías de NAEYC; usa escala de 1 a 5, (muy apropiada); contempla tres escalas: currículum integrado, énfasis socio-emocional y enfoques centrados en los niños |
| Escala de Evaluación de Ambientes en Primera Infancia. ECERS | Harms, Clifford and Cryer, 1998 | Es la más utilizada para evaluación y para investigación. Mide calidad general del aula, basado en la calidad de las interacciones docente niño y los tipos de actividades que se realizan. Tiene 43 ítemes en 7 subescalas: espacio y equipos, rutinas de cuidado diario, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y padres y personal. Se califica de 1 a 7. No mide prácticas instruccionales |
| ECERS-E, | Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, 2003 | Mide componentes del desarrollo intelectual de los niños. Se centra en la calidad de la instrucción en el aula preescolar, con Trabaja con 4 subescalas que contienen 18 ítemes: lectoescritura, matemáticas, ciencias y ambiente y diversidad. |
| Early Childhood Observation Measure (ECCOM) | Stypek and Byler, 2004 | Contiene 32 ítemes altamente descriptivos, con tres sub-escalas: manejo, ambiente social y ambiente de aprendizaje e instrucción. Utiliza escala de 1 a 5, también contiene lista de recursos; cada ítem incluye varias prácticas. |
| Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) | Smith and Dickinson, 2002 | Enfatiza experiencias de lecto-escritura en el aula. También tiene lista de materiales. Está asociada a vocabulario y habilidades de lecto-escritura iniciales. |
| Emerging Academic Snapshot (EAS) | Ritchie et al, 2001 | Se centra en experiencias sociales y académicas de niños específicos en el aula; contiene 27 ítemes, codificados en períodos de 20 y 40 segundos. Pueden observarse hasta 4 niños a la vez, las categorías incluyen: organización de rutinas, interacción con adultos, involucramiento en actividades, interacción entre pares. |
| Infant and Toddler Environmental Rating Scale | derivada de ECER's | 43 ítemes con las mismas categorías de la original, pero adaptada a infantes. |
| Observation Measure of Language and Literacy Instruction (OMLIT) | Abt Associates, Inc. 2006 | Tiene 5 instrumentos: lista de oportunidades de lecto-escritura, Snapshot, Lectura en voz alta, perfil de la instrucción en lecto-escritura, calidad de la instrucción en lenguaje y lecto-escritura. |
| Observation Record of the Caregiving Environment (ORCE) | NICHD Early Child Care Research Network, 2000 | Evalúa la respuesta del cuidador ante un niño a nivel individual. Agrega escalas conforme el niño sea más grande, tiene relación otros resultados en lenguaje y aspectos académicos |
| Preschool Classroom Mathematics Inventory (PCMI) | National Institute for Early Education Research, 2007 | Única medida que considera solo matemáticas, incluye 17 ítemes relacionados con oportunidades para aprender número, conceptos matemáticos, apoyo de los padres; compleja pues requiere varias visitas para evaluar o asumir información de adultos. |
| Preschool Program Quality Assessment (PQA) | High Scope, 2003 | Considera 63 escalas de 1 a 5, tiene siete secciones : ambiente de aprendizaje, rutina diaria, interacción adulto-niño, involucramiento de los padres y servicios a la familia, |

| | | |
|---|--|---|
| | | condiciones del personal y su desarrollo, manejo del programa. |
| Supports for Early Literacy Assesment | Smith and colleagues, in development, (en proceso de desarrollo) | Mide, con 20 ítemes, el ambiente para la lecto-escritura, desarrollo del lenguaje, conceptos relacionados con la letra impresa y los libros, consciencia fonológica, letras y palabras, involucramiento de los padres, lugares para aprendizaje del inglés. |
| Supports for English Language Learners Classroom Assesment (SELLCA) | National Institute for Early Education Research, 2005, | Consiste de 8 ítemes calificados de 1 a 5, mide en qué medida la docente incorpora aspectos culturales de sus alumnos, promueve participación familiar y provee materiales que estimulan a los niños a utilizar su lengua maternal y a apoyar su aprendizaje del inglés |

Fuente: NRC, 2008.

De la revisión de estos instrumentos se deriva la amplia lista de factores que pueden ser evaluados y que interactúan en los ambientes educativos de educación preescolar, que corroboran la complejidad del proceso que se da en forma continua y diaria en las aulas. Se desarrollan en forma simultánea contextos físicos, procesos curriculares, dinámicas de aprendizaje, conducta y motivación, por lo cual cuando se decide evaluar el ambiente educativo se requiere conocer todas estas posibilidades, y a partir de esta visión integral, identificar aquellos elementos que se consideran prioritarios para proceder a identificar la mejor opción del punto de vista del instrumento a escoger.

Algunos de estos instrumentos están siendo aplicados en varios países simultáneamente, como es el caso de "CLASS", lo cual permite no solamente comparar los resultados entre países y valorar a nivel internacional cuáles son las condiciones educativas de los centros donde asisten los niños y las niñas. También en este caso, al igual que con la evaluación individual de niños y niñas, en el país se han realizado pocos esfuerzos por valorar sistemáticamente lo que sucede en las aulas, desafío que queda pendiente para poder a mediano plazo, contar con información para la toma de decisiones tanto en la formación inicial como la capacitación del personal en servicio.

Por tanto, para la valoración individual o colectiva (y de aula), se cuenta con múltiples herramientas de donde escoger. A partir de una decisión colectiva de la importancia de evaluar, podrían consensuarse estrategias e instrumentos que una vez aplicados, permitan demostrar con sus resultados, a mediano plazo, los cambios que se van dando y los factores críticos que inciden en éstos, en función de garantizar una educación de calidad en el nivel preescolar.

Experiencias exitosas a internacional y nacional

Existe una multiplicidad de programas que han sido evaluados e identificados como exitosos en sus prácticas y logros; cada uno de ellos presenta dimensiones y contextos diversos, pero todos apuntan hacia un objetivo único: mejorar la calidad de los servicios que brinda para incidir directamente en la calidad de vida, desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas preescolares que atiende.

A nivel internacional

En este sentido, la OECD (2006) señala una lista de dimensiones que definen la calidad de los programas y servicios de la primera infancia (Ver Informe III Estado de la Educación) e identifica, entre éstos, “la calidad de los resultados” o estándares de desempeño como uno de los elementos claves a considerar y que señala la importancia del favor evaluativo. Subraya también la OECD (2006) que existen diversas formas de enfocar la evaluación de la educación inicial, una de ellas la psicología del desarrollo temprano, otra la de la pedagogía social. Pese a que éstas pueden verse como contrapuestas, en realidad sus elementos pueden ser considerados complementarios, en la búsqueda de una conceptualización más completa de los objetivos de la preescolar, incluyendo la inicial.

En todo caso, la investigación señala que los aspectos más relevantes de evaluar se refieren a las diferentes áreas del desarrollo, las relaciones interpersonales que se dan en estos contextos educativos, el ambiente de aula y número de niños y niñas y la importancia de que se den diversos abordajes o metodologías (OECD, 2006), ya que se ha demostrado que cada uno de ellos, debidamente aplicado, puede ser beneficioso para el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Otros elementos señalados se refieren a la importancia de brindar estos servicios a los niños y niñas en mayores condiciones de riesgo y a la importancia y papel que juega el personal docente; por lo tanto, cualquier evaluación debe tomar en cuenta al menos, estas seis condiciones.

Desde un ángulo diverso, Britto, Yoshikawa y Boller (2011) plantean que la medición de la calidad y su uso para mejorar la práctica y las políticas para la primera infancia, exigen que se tomen en cuenta cuatro niveles de una pirámide “ecológica”, que en la cima tiene a los niños y las niñas, seguido de quienes los cuidan, los entornos y por último, los sistemas; de forma tal que cómo se ha mencionado en apartes anteriores, la evaluación debe realizarse sobre todos estos elementos.

De acuerdo con el Innocenti Report Card 8, emitido por UNICEF (2008), en el caso de los países considerados avanzados económicamente, la educación y atención de la primera infancia está siendo evaluada sobre la base de 10 estándares, referidos a:

permiso de maternidad o paternidad de un año con 50% de salario; un plan nacional que de prioridad a niños o niñas en desventaja, servicios subsidiados y regulados para el 25% de los niños y niñas menores de 3 años, servicios subsidiados y acreditados para el 80% de la población de 4 años; 80% del personal de todos los servicios capacitado, 50% con calificaciones adicionales, una relación máxima de 15 niños por adulto en educación preescolar; un 1% del producto interno bruto en servicios a la primera infancia, pobreza en la infancia en menos del 10% de la población, y servicios casi universales de salud para estas edades.

Todos los países considerados en dicho rango han sido evaluados, ubicándose en los mejores lugares respecto a estos indicadores: Suecia, Islandia, Dinamarca, Finlandia y Francia y Noruega, que cumplen de 8 a 10 de éstos. En los niveles considerados más

bajos (con puntajes entre 3 y 1) se ubican: México, España, Suiza, Estados Unidos, Australia, Canadá e Irlanda. Los restantes países se ubican en puntos intermedios.

De los esfuerzos por evaluar los programas de atención y educación a la primera infancia, se identifican en forma específica, los esfuerzos de:

Suecia: sus conclusiones indican que el haber asistido a la educación preescolar temprana tiende a predecir un(a) adolescente creativo, socialmente confiado, popular, abierto e independiente (p. 10)

Francia: en un estudio de 20.000 niñas(os) preescolares reflejó que entre más tiempo asistían, más positivos eran los resultados en todos los años de la educación primaria; los efectos eran duraderos y más aún en casos de aquellos estudiantes procedentes de hogares en condiciones de desventaja

Nueva Zelanda: encontraron en su último sondeo que los niños y niñas que habían asistido a servicios de calidad de preescolar, a los 12 años obtenían mejores resultados en lectura y matemática (UNICEF, 2008).

Aunque Italia no califica en el Informe Innocenti (UNICEF, 2008) entre los primeros lugares, en ese país se desarrolla desde hace varias décadas el enfoque Reggio Emilia, ampliamente conocido en el mundo de la educación preescolar y aplicado en muchas partes del mundo. Dicho enfoque se aleja de la idea de evaluar competencias o estándares para promover una evaluación centrada en la indagación y el lenguaje expresivo que es lo que espera que los niños y las niñas desarrollen. Su sistema de evaluación no se fundamenta en pruebas, cuestionarios u observaciones, sino en la “documentación”, que es tema de reflexión conjunto mediante técnicas de carácter metacognitivo. Los productos resultantes pueden ser utilizados para elaborar otras medidas. En este sentido el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, trabaja en “elaborar medidas auténticas de razonamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad para evaluar el impacto de la enseñanza inspirada en Reggio Emilia” (Gandini, 2011).

Específicamente en materia de evaluación, se destacan las experiencias de auto-evaluación del nivel preescolar, del Programa de Flanders en Bélgica, que se fundamenta en tres pilares: bienestar (sentirse bien, cómodo, poder ser espontáneo y tener confianza en si mismo y conocer sus emociones); involucramiento (se refiere a concentración, persistencia, actividad mental intensa, satisfacción con la exploración y estar activo al máximo de las capacidades) ambos son considerados como elementos críticos de calidad. La auto-evaluación, que inicia con una valoración del bienestar e involucramiento de los niños, que la realiza primero el responsable del centro, observando dos minutos a cada niño o niña. En un segundo momento, se analizan los resultados para identificar las condiciones que los favorecen, relacionándolos con: infraestructura y oferta de actividades, clima de grupo, iniciativa de los niños, estilo adulto y organización, que son evaluadas en una escala de 3 niveles. El análisis es una actividad compartida en la que se fijan prioridades de acción, y el ciclo se repite varias veces al año. A pesar de que no se cuenta con una evaluación a gran escala del

instrumento, sí se han observado mejoras en los lugares donde se utiliza este instrumento (OECD, 2006).

En el caso de los Estados Unidos, se identifican tres proyectos que han evidenciado resultados positivos: Early Head Start, North Carolina Abecedarian Project y el Perry Pre-School Project de Michigan (UNICEF, 2008). En el primero se encontró que “claramente, buenos programas preescolares tienen buenos efectos en los niños y sus ventajas son duraderas, y puede compensar condiciones familiares desventajosas”(p.10). En el segundo en Carolina del Norte, se ha realizado un seguimiento por décadas de un grupo de 112 niños y niñas que originalmente se encontraban en situaciones de desventaja. Los resultados señalan, que por cada dólar que se invirtió se obtuvo una ganancia de 4, en términos de personas con mayores logros académicos, más ingresos, mejor salud y menos dependencia de los servicios sociales. En el caso del Proyecto Perry, que también ha seguido por décadas a sus participantes, el último informe indica que por cada dólar invertido la tasa de retorno es de \$8, con beneficios laborales, académicos, sociales y económicos para los participantes.

En América Latina, La Fundación Van Leer (2009), por su parte, ha realizado un proceso de selección de lo que han denominado “los programas eficaces para la primera infancia”, a través de todo el mundo. De este trabajo, se identifica de nuevo al Preescolar High Scope Perry, pero también al programa PROMESA de Colombia, el Programa de Educación Materno Infantil de Turquía y uno del Reino Unido, conocido como Educación Preescolar y Primaria Efectiva, éste último también señalado por el Informe Innocenti (UNICEF,2008) como de alta calidad. Más recientemente en otro estudio de la Fundación citada, sobre cómo ampliar a escala los programas de aprendizaje temprano, esta misma organización (Fundación Van Leer, 2011), se menciona Head Start y Reggio Emilia, pero también se identifican otros programas, entre ellos: el Programa Cubano Educa a tu Hijo; el Plan Nacional Integrado de Sudáfrica para el Desarrollo en la Primera Infancia; Step by Step del Reino Unido, la Fundación para el Desarrollo de los Niños Caribeños, entre otros. Cada uno de estos programas ha utilizado diferentes estrategias para fortalecer su capacidad de demostrar efectividad e impacto.

Retomando el tema en el contexto de América, las evaluaciones internacionales identifican particularmente a Colombia (programa PROMESA y Buen Comienzo), Cuba (Educa a tu Hijo),

En el caso de Colombia, el Programa PROMESA, realizado en pequeña escala, y que enfatizó el trabajo educativo a nivel familiar, descubrió que “a medida que las madres veían cómo sus hijos se desarrollaban jugando, aumentaba su entusiasmo por lo que estaban haciendo, se incrementaba la participación de los padres y otros miembros de la familia...(p.20, Fundación Van Leer, 2009). Si bien este programa no se realizaba en centros, señala la importancia de la estrategia de educación familiar, asunto crítico de cara a la información científica nueva derivada de las neurociencias sobre el impacto de los primeros tres años de vida en el desarrollo de las personas. Por otra parte, el Ministerio de Educación, a nivel de la educación preescolar llevó a cabo un proceso

participativo en el año 2005 para definir la orientación y enfoque, determinándose que éste debía ser: “desarrollo infantil y educación inicial”, y que debía considerar diversos elementos incluyendo la formación de docentes para la primera infancia, la educación para la infancia en condiciones especiales, las estrategias pedagógicas y metodologías propias para el desarrollo infantil y las niñas y los niños como sujetos de derechos.

En el caso de Educa a tu Hijo de Cuba (Fundación Van Leer, 2011), la información señala que de 1994 a 1999, el porcentaje de niños y niñas que había obtenido resultados favorables en su desarrollo se incrementó de 53.2% a un 87.8%, encontrándose que los padres y madres reportaban que su relación y actitud hacia sus hijos había cambiado de manera positiva y que el 96.3% reconocía la importancia del juego en el desarrollo infantil. Se menciona no obstante, que no se cuenta con resultados vinculados al desarrollo intelectual de los niños, a la participación familiar, a la coordinación multisectorial y a la continuidad de la participación de los promotores y ejecutores del programa, temas de relevancia para este servicio.

En el caso de Perú, Cueto (2011) ha encontrado que las lecciones aprendidas indican la importancia de no descentralizar prematuramente, que el Estado debe ser “facilitador” y no solamente proveedor de servicios; que se deben medir los avances y que es necesario contar con una autoridad que en su criterio “lidere con dientes” (Fundación Van Leer, 2011, p. 18-20). En materia de evaluación se reconoce que se han realizado algunos estudios, pero que si bien se tienen algunos resultados positivos, no se han encontrado diferencias en el desarrollo cognitivo, lingüístico y motor de los niños y las niñas.

En México, se ha propuesto un plan de educación preescolar que aborda un conjunto de competencias para los tres grados de preescolar, de carácter abierto y basado en “aprendizajes esperados” y condiciones que “favorecen y manifiestan”, dichos aprendizajes, por lo cual la evaluación se fundamenta en las evidencias en seis campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social y expresión y apreciación artística. Señala que la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, pero que también los resultados son evaluados con la prueba Excale-00-Preescolar, que se aplicó en el 2007 y el 2011, e incluye: el logro de aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias que van adquiriendo, la intervención docente, las formas de organización del grupo, la organización y el funcionamiento de la escuela y aprovechamiento del tiempo, así como la participación de las familias.

En el caso de Chile, en sus Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2005), se reiteran los aspectos vinculados a una evaluación permanente y sistemática, diagnóstica, formativa y sumativa, referida a criterios o referentes. Para evaluar los “aprendizajes esperados”, propone una evaluación cualitativa, basada en listas de cotejo y muestras del trabajo de los niños y las niñas, así como filmaciones y grabaciones.

La evaluación en el contexto regional

A nivel de la región, el Informe Primera Infancia de UNESCO (2010), en su aparte sobre marcos curriculares y pedagógicos, identifica algunas tendencias relevantes de subrayar. En primera instancia indica que en los nuevos currículos tiende a incluirse el tema de los derechos de los niños y las niñas, y su visión como sujetos-persona, así como sus potencialidades de aprendizaje. Indica que estas tendencias se observan en los planes curriculares de Bolivia, Nicaragua, Brasil, Ecuador, Chile y Venezuela, aunque éstos predominan para el bloque etáreo 3-6 aún poco para el de 0 a 3 años. También muchos tienden a ser constructivistas, aunque como lo menciona la UNESCO (2010) “la evaluación de los currículos es escasa, lo cual limita la posibilidad de retroalimentar los diseños curriculares para que sean más efectivos y pertinentes” (p. 49). El Informe considera también los componentes de la diversidad cultural y lingüística, así como las características que deben tener los materiales pedagógicos y la infraestructura. Además, se citan como componentes importantes, la participación de la familia, la formación de personal y la proporción adulto/niños, por lo cual todos estos elementos tendrían que formar parte de los procesos de evaluación.

Sobre los sistemas de información e indicadores, el Informe UNESCO (2010), menciona que se están llevando a cabo diversas iniciativas internacionales para promover la creación o consolidación de sistemas de información, requisito básico para poder llevar a cabo procesos de evaluación en la región. Entre las iniciativas mencionadas señalan las de UNICEF (de seguimiento de derechos, y de la situación de la infancia en indicadores sobre 10 dimensiones, así como los Objetivos del Milenio), la de OREAL/UNESCO Santiago sobre el monitoreo de indicadores sobre atención y educación en la primera infancia y el de la SITEAL-IDIE PRIMERA INFANCIA-OEI, el cual se propone reflejar la situación de la niñez y de las familias también relacionado con los derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño.

Actualmente se desarrolla también otra iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (Fundación Van Leer, 2011), que propone la elaboración de indicadores consensuados en varios países de América Latina y el Caribe, que se encuentra en proceso de construcción.

Finalmente, al respecto, el Informe de UNESCO (2010), concluye, respecto a la educación inicial, lo siguiente:

“La calidad de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) es todavía baja en los países de la región, especialmente en el caso de los sectores y poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad. Se han realizado esfuerzos en el diseño de currículos, en la dotación de materiales y la definición de estándares para evaluar la calidad de servicios y programas, pero en general, no se cuenta con un enfoque de calidad consensuado por diferentes sectores y actores, ni con sistemas integrales de indicadores, que consideren todas las áreas de atención, para evaluar las calidad de los distintos programas y servicios.

El tema de las transiciones tiene escasa presencia en las políticas de los países, existiendo esfuerzos aislados y desarticulados... este aspecto es particularmente sensible dados los altos índices de deserción y repetición en los dos primeros grados de la educación primaria presentes en la región.

Los niveles de calificación de los profesionales varían mucho entre países..la formación está más orientada a la atención de los niños mayores de tres años y hay carencias importantes en temas tales como la atención a la diversidad, la interculturalidad, la investigación, el trabajo intersectorial y el aprendizaje en los menores de tres años, entre otros” (UNESCO, 2010, p. 70).

Los últimos párrafos resumen en forma bastante clara la situación de la región, y la falta de una cultura de decisión y evaluación. Lo sintetizan muy claramente Britto et al, (2011),

“Sin prestar atención a la calidad de los programas, no lograremos cerrar la brecha de los resultados infantiles que existe entre los más y los menos favorecidos”(p.87).

A nivel nacional

En el caso de Costa Rica, a nivel de evaluación se ha identificado el trabajo realizado desde hace casi dos décadas por parte del Programa CEN CINAI, el cual viene aplicando instrumentos para evaluar el desarrollo integral de los niños y las niñas que atiende. Cómo puede observarse en el Recuadro 5. Se cuenta con información sobre el desarrollo de los niños y las niñas en seis áreas del desarrollo, la información para los años recientes está también desagregada por regiones y por sexos, evidenciándose en sus informes (Datos Básicos, Cen Cinai) que el Programa ha venido mejorando cada año con la calidad y la cobertura de las pruebas que aplica, así como los análisis y reflexiones sobre los resultados obtenidos.

Recuadro 5

Medición del desarrollo: Buena práctica nacional en materia de seguimiento y evaluación de los niños menores de 6 años.

Los Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral conocidos como Cen_CINAI, adscritos al I Ministerio de salud brindan atención y alimentación diaria a los niños de edad preescolar en situación de riesgo o de pobreza (menores de 7 años). Desde su creación estos centros han sido dotados con especialistas en educación y nutrición quienes se encargan de los niños y niñas que asisten; asimismo, como parte de las actividades que se realizan en el Sistema Nacional de Crecimiento y Desarrollo de la Dirección de CEN-CINAI se establece una recolección anual de datos relativos a la situación nutricional y condición del desarrollo de la población atendida. Desde 1991 han venido realizando evaluaciones sistemáticas del desarrollo de la población atendida, sobre la base de la aplicación del instrumento denominado Escala de Desarrollo Infantil (EDIN) de 0 a 6 años, que mide aspectos como: motora gruesa, motora fina, desarrollo cognitivo, lenguaje, área socio-afectiva y hábitos

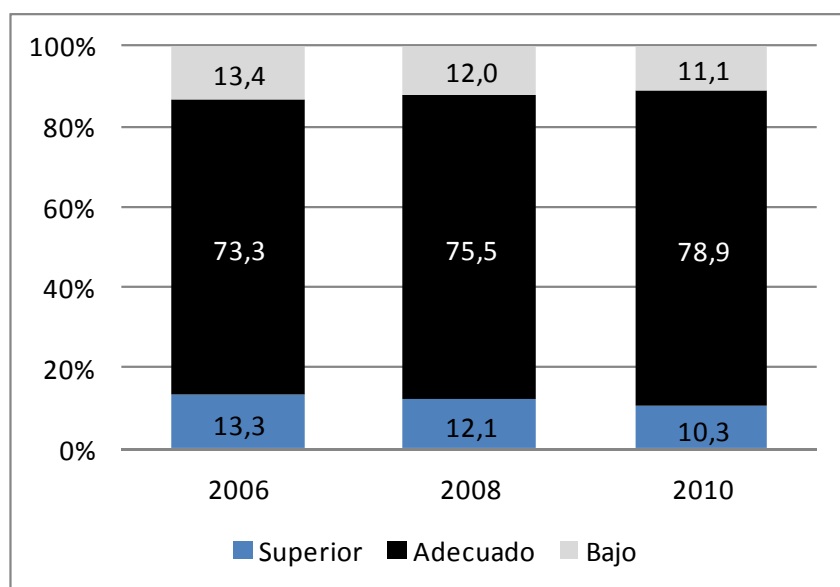
de salud. El mismo es considerado un recurso de tamizaje del desarrollo de los niños que permite identificar los problemas y remitir a los niños con especialistas para asegurar un seguimiento de calidad y contribuir al bienestar y salud de los niños en aquellas áreas en las que presentan mayores problemas.

Los resultados a lo largo de las mediciones hechas muestra que en materia de desarrollo el área cognitiva y del lenguaje figuran sistemáticamente como aquellas que tienden a puntuar más bajo de todas las áreas evaluadas, cómo puede observarse en los gráficos 1 y 2.

Por ejemplo, para el año 2011, de una población que supera los 66.000 niños y niñas evaluados, se observa que en el caso de la motora gruesa, un promedio del 13.4% tiene un nivel superior, el 82.4% un nivel adecuado y un 4.0% presenta un nivel bajo; en materia de motora fina, un 11.6% tiene rendimiento superior, un 83.4% en nivel adecuado y un 4.913% en nivel bajo. Puede decirse que en general, el desarrollo motor grueso y fino evaluado con esta escala logra puntajes satisfactorios. En el caso de las áreas cognitiva y lingüística, los porcentajes de nivel superior representan un 9.34% y un 9.21% respectivamente. Los promedios adecuados constituyen un 78.6% en cognitiva y 80.4% en la lingüística, y los "bajos" a 10.9% y 10.3% respectivamente, por lo que estas dos áreas son las que más dificultad presentan para los niños y las niñas. En la socio afectiva y los hábitos, los problemas solamente se presentan en un 4.3% y un 6.6% respectivamente. Por tanto, de estos datos se deriva la necesidad de prestar particular atención a estas dos áreas, por su impacto en el aprendizaje actual y futuro de estos niños y niñas.

Gráfico 1

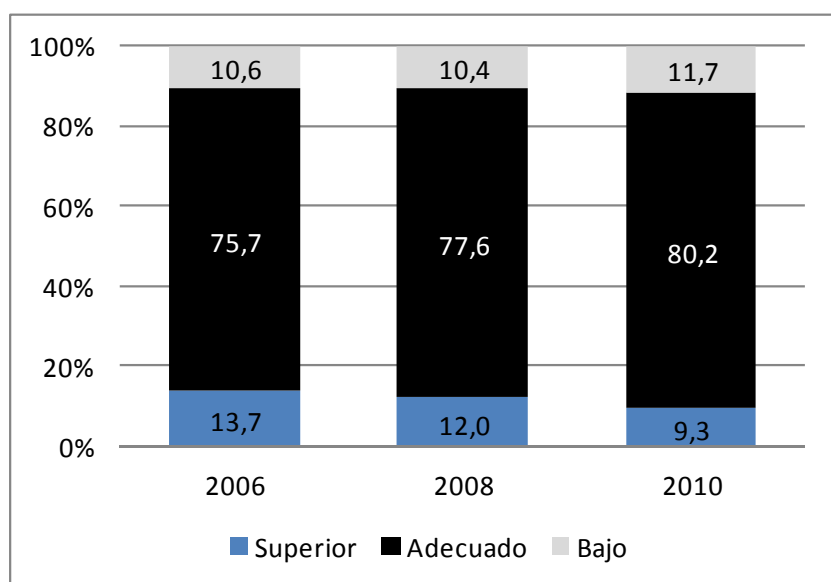
Evaluación del área cognoscitiva de los clientes del Programa Cen-Cinai



Fuente: Elaboración propia con base en los Informes de datos básicos de la Dirección de Cen-Cinai, varios años

Gráfico 2

Evaluación del área de lenguaje de los clientes de la dirección de Cen-Cinai



Fuente: Elaboración propia con base en los Informes de datos básicos de la Dirección de Cen-Cinai, varios años

La aplicación de un instrumento de evaluación es una buena práctica que le permite al personal del programa documentar los avances en el desarrollo, conocer mejor a los niños y tomar decisiones a tiempo para reorientar las prácticas para lograr una atención de mayor calidad

Fuente: Elaboración propia con base en los Informes de Datos básicos de la Dirección Nacional de Cen-Cinai y de la Unidad de Investigación y Vigilancia del crecimiento y el desarrollo (varios años) y Castro, comunicación personal, 2012).

El Programa Cen Cinai cuenta con datos históricos lo cual permite corroborar las limitaciones que enfrentan los niños y las niñas en materia de desarrollo cognitivo-lingüístico, pues pese a los esfuerzos que se realizan en los diferentes centros, se mantiene esta tendencia, que afecta especialmente a aquellos niños y niñas cuyas familias se encuentran en condiciones de desventaja social, cultural y económica.

Usos y difusión de los resultados de las evaluaciones en preescolar

La información derivada de las evaluaciones en el nivel preescolar puede tener múltiples usos según los destinatarios que la reciban, además de que debe cumplir con las características de una evaluación válida y confiable, debe valorarse también el uso y aplicación que se hace de la información a nivel de la administración de los programas, el personal docente, las familias y los propios niños y niñas, quienes deben ser también actores importantes en estos procesos.

Para Jones (2007), los resultados de las evaluaciones deben ser valorados a la luz de las metas o normas de aprendizaje, en algún momento del proceso, debe formularse

un juicio o valoración fundamentada que deberá modificar un programa, generar nuevas evaluaciones o brindar información sobre la calidad de un programa. “Las pruebas son de poca utilidad si no comienzan por responder cómo se están desarrollando y cómo están aprendiendo los niños y en qué medida los programas les están ofreciendo los medios de aprendizaje más apropiados y eficaces” (Jones, 2007)

Otro aspecto que enfatiza Jones (2007) tiene que ver con las estrategias que se utilizan para informar sobre los resultados de las evaluaciones. Señala la importancia de que éstas sean claras y precisas y principalmente comprensibles para quienes las reciben. Indica esta autora, “Cuando las decisiones sobre la enseñanza y las políticas se toman sobre la base de resultados de evaluaciones que no son comprendidos por sus destinatarios, no se atienden bien los intereses de los niños pequeños y sus educadores” (Jones, 2007, p.7).

Finalmente se recuerda la importancia de tener claro, desde el diseño de la evaluación, para qué fines van a ser utilizados los datos o resultados, y mantener en mente las salvaguardias requeridas para que éstos efectivamente sean en beneficio de los niños y las niñas y de su mejor interés. Al respecto, Ballester, Batalloso, Catalayud, Córdoba y otros (2000), señalan que la información derivada de las evaluaciones tiene diferentes usos por parte de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo en la primera infancia, es decir: el profesorado, el alumnado, la familia, y la sociedad y la administración.

En su criterio, el uso de la información para el profesorado, considerado el “primer” receptor de información, debe incluir: regular el proceso de enseñanza aprendizaje, seguir la evolución de cada alumno o alumna, tomar decisiones administrativas (superar ciclo), informar al alumnado, a las familias y a otros profesionales; detallan en su trabajo los alcances de cada una de estas tareas. En el caso de los niños y las niñas, en el criterio de estos autores, “los alumnos deben ir tomando consciencia de su propio aprendizaje a partir de la evaluación que se desarrolla en clase; en el parvulario, esta toma de consciencia debe ser promovida por el profesorado a partir de la convicción de que los niños y las niñas son capaces de reflexionar sobre su propia evolución y tomar decisiones individual o colectivamente a partir de esta reflexión” (Ballester, et al 2000, p.62). Identifican una serie de situaciones en las cuales es posible que los y las estudiantes se involucren en actividades de auto-evaluación y regulación, como pueden ser: pensar y aportar sobre un tema determinado, exponer sus propias hipótesis y contrastarlas con la realidad, expresar lo que se ha aprendido durante una actividad, determinar en conjunto objetivos de las actividades, registrar ellos mismos las tareas ejecutadas, demostrar socialmente su evolución y aprendizaje (Ballester, et al, 2000, p.63).

Con respecto a las familias, estos autores estiman que es en esta etapa del proceso educativo que las familias deben participar más activamente; y que tienen derecho a utilizar la información disponible sobre las evaluaciones realizadas a sus hijos(as), no solamente para saber sobre sus logros, sino para “saber lo que ocurre en el aula, qué tareas se están desarrollando, en qué se ocupan sus hijos, cómo se comportan, si tienen amigos, si juegan, etc.(Ballester et al, 2000, p.63). Dado que en este nivel no se

reciben “calificaciones periódicas”, como sí sucede en otros niveles, los padres y las madres, al enviar a sus hijos o hijas “ponen su confianza en la escuela, en su profesorado y en su capacidad para cuidar y educar a sus hijos, y desearían, por lo tanto... observar, sin ser vistos, todo lo que sucede en la escuela (p.64).

La sociedad en general y los mecanismos de administración educativa requieren recibir la información que les permita tomar decisiones para mejorar la calidad de la práctica educativa que se imparte en los centros educativos de su competencia (Ballester et al, 2000).

Por tanto, el uso de la información derivada de las evaluaciones es otro elemento a tomar en cuenta en los procesos de evaluación, es decir, en qué medida la información que a veces tiene un costo alto para recogerse y procesarse, efectivamente llega a quienes corresponde en la forma oportuna y apropiada, y les permite a su vez, tomar decisiones e intervenir para mejorar los procesos educativos de los niños y las niñas, que es fin último de toda esta empresa de la evaluación.

Desafíos nacionales en materia de evaluación en el preescolar costarricense

Los retos y desafíos que el tema de la evaluación en el nivel preescolar presentan deben ser abordados desde una perspectiva sistémica, que demuestre la prioridad que se le da al tema en la agenda nacional, con un reconocimiento colectivo del rol que cada sector de la comunidad tiene con respecto a desarrollar la evaluación para conocer que sucede en preescolar y la primera infancia y cómo se puede mejorar la calidad de los servicios que se brindan.

El país requiere con comenzar a realizar ejercicios sistemáticos de evaluación sobre lo que sucede en las aulas de preescolar con instrumentos de comparabilidad internacional. Esta es la única manera de saber cuán lejos o cerca estamos de las buenas prácticas internacionales y también cuánto estamos avanzamos respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio, en qué nos estamos quedando rezagados y en cuáles aspectos hay que avanzar.

En materia de atención y educación a la primera infancia, está demostrado que la información de investigaciones en áreas específicas o bien investigaciones transnacionales (como la que actualmente auspicia el BID en 5 países de América Latina para evaluar el desarrollo infantil) así como los estudios longitudinales (más frecuentes en Estados Unidos), tienen mucho impacto en las decisiones y son ampliamente valorados por los investigadores, dado que han permitido clarificar parámetros de calidad y sus efectos, así como la relación entre características de la familia y la salud, la educación y otros factores del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Dichos estudios también demuestran que los efectos de los programas pueden cambiar con el tiempo. Los países europeos más grandes también han conducido, o están conduciendo, estudios longitudinales, que a pesar de que son

costosos y requieren la adaptación de instrumentos, especialmente con grupos heterogéneos de población, son considerados de valor para mejorar la calidad de los servicios que se brindan a estas poblaciones (OECD, 2006, p.191).

Entre los retos que la investigación y la evaluación plantean a nivel de política de un país, la OECD (2006) identifica los siguientes:

- Tomar en cuenta el contexto social de la educación inicial, lo cual implica comprender los referentes sociales y económicos, promover la equidad social, el mejoramiento de las familias, y la igualdad de oportunidades para las mujeres OECD, 2006
- Colocar el bienestar de los niños y su aprendizaje como el “eje” del trabajo, respetando la “agencia” de los niños y sus estrategias naturales de aprendizaje; desde esta perspectiva se enfatiza al niño como agente; y se promueve el respeto por sus procesos de aprendizaje natural, la importancia de escucharlo y de facilitar el trabajo por proyectos y documentación, como lo hace, por ejemplo, el Programa Reggio Emilia de Italia.
- Crear las estructuras de conducción de un sistema que garantice rendición de cuentas y calidad; en este sentido, se requieren unidades centralizadas de monitoreo, sistemas de apoyo; unidades de entrenamiento, agencias independientes de evaluación y monitoreo y una unidad estadística. Además se requiere contar con organizaciones que conduzcan la investigación en cada temática; y disponer de evaluaciones de programas: desde diversas perspectivas. Por un lado, se debe considerar el marco pedagógico y por otro, lo normativo; alega esta organización que esta valoración es más adecuada que evaluar niños; y que debe insistirse en el rendimiento de cuentas administrativo y en la evaluación formativa del trabajo del personal docente.
- Se requieren consensos sobre estándares y lineamientos entre los principales actores.
- Asimismo, señala que se requiere un currículo apropiado para todas las edades, que promueva mayor calidad, que guíe y apoye el trabajo del personal, que facilite la comunicación entre padres y personal, y que permita darle continuidad entre la educación inicial y la primaria. Subraya la importancia de que se mantengan objetivos integrales; es decir, el currículo debe definir objetivos a obtener en todas las áreas del desarrollo y del bienestar, así como los valores. Los estándares definen en gran medida el nivel de calidad al cual se aspira; a menudo se refieren solamente a la normativa de funcionamiento del programa; otras veces a los aspectos pedagógicos. “Falta consenso sobre las habilidades críticas, conocimientos y enfoques pedagógicos que mejor sirven para el desarrollo de los niños pequeños” (p.210) OECD, 2006
- Basar el financiamiento en los logros
- Reducir la pobreza y exclusión con políticas fiscales y el incremento de la financiación de estos programas
- Promover la participación de la familia y la comunidad
- Mejorar las condiciones laborales y de educación profesional del personal
- Proveer autonomía, recursos y apoyo a los servicios en primera infancia

- Apoyar sistemas que promuevan aprendizaje amplio, participación y democracia (OECD, 2006, p. 206-219).

Por su parte, la Fundación Van Leer (2011), al evaluar los programas identificados como efectivos en diversas partes del mundo, plantea desafíos como:

- El aprendizaje temprano no tiene lugar solamente en los centros, sino en la interacción del niño con su entorno físico y cultural, por tanto la educación no es responsabilidad únicamente del sistema educativo
- Por depender el aprendizaje en la primera infancia de entornos saludables, seguros y afectivos, los programas deben ser holísticos en su abordaje
- Los padres y los cuidadores son los primeros educadores naturales de los niños
- Los buenos programas están basados en una fuerte demanda popular, que se respalda en los derechos de los niños
- Se requiere obtener mayor inversión pública y privada en la primera infancia
- Es especialmente necesario promover las oportunidades de aprendizaje temprano de calidad en aquellas comunidades donde los niños viven en las circunstancias sociales o económicas más desfavorecidas. Estos son los niños que más van a beneficiarse de ello” (Fundación Van Leer ,2011).

Por su parte, la NRC (2008), cierra su análisis de la situación de la evaluación en la primera infancia reiterando, al igual que la OECD (2006), la importancia de contar en cada país, con un sistema de evaluación, que en su criterio debe contemplar al menos los siguientes componentes: estándares, evaluaciones de diversa índole, reportes e información de los resultados, desarrollo profesional, garantías de oportunidades para que los niños y las niñas aprendan y se desarrollen; procesos y mecanismos para asegurarse que todos los niños y las niñas van a ser evaluados justamente; recursos para los diferentes componentes del sistema y monitoreo y evaluación del propio sistema de evaluación.

De estos desafíos destacados por los distintos organismos internacionales se desprenden una multiplicidad de interrogantes para Costa Rica y su educación preescolar.

1. Se requiere dimensionar en todo su alcance, tanto dentro de las universidades como fuera de éstas, lo que evidencia la neurociencia, la psicología evolutiva, el constructivismo y otras teorías sobre la relevancia de la primera infancia y la educación preescolar.

2. Este reconocimiento debe conducir a que se tome un interés nacional por mejorar la calidad de todos los programas dirigidos a la primera infancia, así como la ampliación progresiva de estos servicios. Mejorar la calidad implica cumplir los derechos y promover el desarrollo, cumplir los derechos de los niños y las niñas exige mejorar la calidad. Mejorar la calidad demanda evaluar.

3. Además de cumplir con los requerimientos establecidos para plantas físicas y recursos materiales, es imperativo contar con suficiente personal debidamente capacitado en la atención y educación de la primera infancia. Asimismo, dicho

personal debe ser formado en materia de evaluación, acompañamiento y supervisión, a efectos de poder garantizar la mencionada calidad. Por tanto, se requiere incrementar la capacidad de docentes e investigadores de las universidades en materia de evaluación y uso de instrumentos de comparabilidad internacional.

4. Evaluar implica también poder realizar comparaciones entre regiones del país y de Costa Rica con otros países; por lo tanto se requiere promover evaluaciones en los centros educativos públicos y privados, con comparabilidad internacional, especialmente de temas vinculados a los ambientes de aula, la estimulación cognitiva, la construcción de conocimientos, entre otros.

5. Considerando las atribuciones legales, le corresponde al Ministerio de Educación Pública la responsabilidad principal de orientar y definir los procesos de mejoramiento de la educación inicial; en coordinación con otras entidades vinculadas al tema y las universidades formadoras de docentes en el nivel preescolar, a efectos de que los diferentes esfuerzos converjan hacia el cumplimiento de los objetivos y derechos estipulados en las leyes nacionales e internacionales así como al desarrollo integral de los niños y las niñas en su primera infancia.

6. Es urgente promover una cultura de evaluación para el mejoramiento de la calidad de los servicios, asunto que atañe a toda la sociedad, pero en particular a las universidades y sus centros de investigación, por lo cual el tema de la calidad y sus condiciones debe constituirse en uno de los temas prioritarios a investigar, tanto en estudios como en tesis finales de graduación. Se requiere estudiar los factores culturales, sociales y académicos y de otra índole que están asociados a esta problemática.

El análisis de la situación de la educación preescolar en Costa Rica en sus diferentes componentes así como la relevancia de fortalecer la cultura de evaluación queda como un desafío pendiente, al no contarse con suficientes estudios ni información procedente de evaluaciones de ésta. Amerita por tanto profundizar en los factores que contribuyen a tan escasa cantidad de información, a la actitud prevaleciente en esta temática y al reto que representa mejorar la educación que se provee, ante la evidencia científica de lo crucial de esta etapa en la vida de los niños y las niñas.

Bibliografía

- Ballester, M., Batalloso, J.M., Calatayud, M., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M. et al. (2000). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAO.
- Britto, P., Yoshikawa, H., Boller, K. (2011). Medición de la calidad y su uso para mejorar la práctica y las políticas para la primera infancia. En: El aprendizaje temprano: cómo ampliar la escala: Espacio para la Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Van Leer
- Cárdenas, H. (2006). El período de atención individual, espacio que favorece el desarrollo humano, en Revista Pensamiento Actual, Vol 6, n°7, San José, UCR.
- Carmioli, A.M. (2012). (En proceso)
- Castro, G. (2012), Directora Programa Cen Cinai. Comunicación Personal.
- Castro, M. y Morales, M.E. (en proceso). Ambientes de aula en preescolar y primaria. Estudio en proceso. Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Universidad Nacional.
- Center on the Developing Child. (2007). A Science-based Framework for Early Childhood Policy. Boston: Harvard University.
- Cerdas, A.I. (2012). Comunicación personal. Directora de Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública.
- Cueto, S. (2011). Políticas y programas educativos para la primera infancia: retos y perspectivas. En: El aprendizaje temprano: cómo ampliar la escala: Espacio para la Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Van Leer
- Dichtelmiller, M y Ensler, L. (2007). Evaluación de lactantes y niños pequeños: la experiencia de un programa. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.
- Epstein, A. Schweinhart, L. y De Bruin-Parecki, A. (2007). Evaluación del desarrollo infantil: estrategias que complementan las pruebas. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.
- Gandini, L. (2011). El reto de la evaluación: llevando a escala el enfoque Reggio Emilia en los EEUU. En: El aprendizaje temprano: cómo ampliar la escala: Espacio para la Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Van Leer
- García, N., Campos, E., Campos, N. y Rojas, M. (2002). Conocimiento, participación y cambio: espacio en el aula. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Gurian, M. (2001). Boys and Girls learn differently. New York: John Wiley and Sons.

- Fundación Van Leer (2009). La primera infancia en perspectiva: Programas Eficaces para la Primera Infancia. Londres: The Open University.
- Fundación Van Leer (2011). El aprendizaje temprano: cómo ampliar la escala: Espacio para la Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Van Leer.
- Jones, J. (2007). Marco para un análisis de la evaluación. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.
- Maxwell, K. y Clifford, R. (2007). Revisión de investigaciones. Evaluación del aprestamiento para la escuela. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.
- Ministerio de Educación, República de Costa Rica (1996), Programa Ciclo de Transición. San José: MEP
- Ministerio de Educación, República de Costa Rica (2000). Programa de Ciclo Materno Infantil. San José: MEP
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Maval Ltda.
- NAEYC y NAECS/DE (2007). Situación actual de los currículos, la evaluación de los niños y la evaluación de programas. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.
- National Research Council (NRC) (2008). Early Childhood Assessment: why, what and how. Snow, C. and Van Hermel, S. Editors. Washington: The National Academies Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2006). Starting Strong. Paris: OECD Publications
- Organización de Estados Americanos, CECC-SICA, UNICEF y Ministerio de Educación Pública. (2009). Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje de la niñez de 0 a 8 años. Informe de Congreso. San José, Costa Rica: MEP.
- Rolla, A. et al. (2005). Quality in Early Childhood Education in Costa Rica?: Policy, practice, outcomes and Challenges. En Early Years, vol.25, 2, Philadelphia: Routledge
- Santos, R. (2007). Cómo garantizar una evaluación cultural y lingüísticamente apropiada a niños pequeños. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.
- Secretaria de Educación de Mexico (2011). Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. México DF: Secretaria de Educación

Trister, D., Heroman, C y Maiorca, J y J. (2007). Más allá de los resultados: una evaluación permanente para apoyar el aprendizaje de los niños y lograr un currículo significativo. En: En Primer Plano: los niños y la evaluación. Koralek, D. (editora). Washington: NAEYC.

UNESCO (2007). Bases Sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Paris: Ediciones UNESCO

UNESCO (2010). Informe Primera Infancia: Atención y Educación de la Primera Infancia: Informe Regional América Latina y el Caribe.

UNICEF-UNIPRIN (2000). Factores que favorecen la calidad de la atención a la niñez. San José, Costa Rica: IMSA, S.A.

UNICEF (2008). Innocenti Report Card 8. Florencia, Italia: UNICEF.

Zamora, D. (2007). La evaluación del niño y la niña. San José: EUNED

Notas

¹ La psicología, la filosofía, la lingüística y la antropología entre otras.

² La memoria de corto plazo que incluye la memoria fonológica y la memoria espacial-visual que juegan papeles muy relevantes en el inicio de los procesos de lecto-escritura en estos años.

³ Especialmente los nórdicos y los centros europeos.