

LA EVALUACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LAS TRANSICIONES. LA RESPONSABILIDAD DEL EDUCADOR EN EL SUJETO DEL APRENDIZAJE

— Bryan Camilo Hernández Montoya, Claudia Patricia Arboleda.
Semillero de Investigación en Educación y Tecnología (SIET).
Semillero de Investigación en Pedagogía Infantil (SIPI).
Grupo de Investigación en Pedagogía - (GIP)
Institución Universitaria Antonio José Camacho

Resumen

Este artículo pretende generar reflexiones pedagógicas en torno a la evaluación del aprendizaje desde sus alcances y limitaciones en primera infancia, para tal fin señala que no existe una intencionalidad de realizar una clasificación de sus funciones de acuerdo a los grados de transición y primero, más bien, la pretensión está en plasmar una mirada global de lo que implica su accionar en dichos grados. El objetivo radica en un rompimiento a la categorización evaluativa que se ha venido dando en la tradición del sistema evaluativo colombiano; así, apuntar a un pensamiento mucho más integrador y educativo. La evaluación especialmente de la primera infancia, deberá contar con una actitud ética del evaluador, quien debe tratar de ajustar y diferenciar lo que le demanda la institución educativa con la necesidad real de enseñanza del niño o niña, de lo contrario, continuará como reproductor de un discurso y excluyente.

Palabras clave

Desarrollo, competencia, evaluación, primera infancia.

Abstract

This article aims to generate pedagogical reflections about the evaluation of learning from its scope and limitations in early childhood, noting that there is no intention to perform a classification of its functions by the academic degrees that cover early childhood (transition and first). This in order to break a little with the evaluative categorization that has been given in the tradition of the Colombian evaluative system. In order to point to a much more inclusive and educational thinking.

Keywords

Development, competence, evaluation, early childhood.

Introducción

Se podría decir que el concepto transición desde un enfoque pedagógico está estrechamente ligado al concepto de desarrollo y a los procesos que se derivan de él. Los dos se apuntan a momentos o procesos de cambios en el ámbito biológico, afectivo,

cognitivo y social de los primeros años de vida del niño, específicamente hasta los seis años, campo de la primera infancia.

Los momentos o cambios que presenta el niño están mediados por un grado que es obligatorio¹ en

¹ Decreto 2247 de 1997 - Artículo 2º

Colombia, denominado transición, que representa el primer peldaño para la incorporación del niño a la educación básica primaria. Si los padres de familia deciden que su hijo se salte este grado o en dicho grado el docente no fortalece las habilidades, conocimientos y actitudes del niño, difícilmente él podrá avanzar en sus procesos de aprendizaje para alcanzar a ingresar al siguiente grado, primero de primaria.

Es decir, si no se garantiza un desarrollo adecuado en el grado de transición, el paso del niño al grado primero se verá afectado, puesto que en el grado primero hay unos supuestos de lo que ya debe saber, ser y hacer de acuerdo a su edad y a su nominación en el grado al que pertenece; por consiguiente, su desarrollo se trunca y sus experiencias de vida comienzan afectarse por no estar en sintonía con lo que le demanda el grado.

Implicaciones de la problemática evaluativa

Este es un problema frecuente que afrontan los niños en lo que respecta al desarrollo, al grado de transición y el paso al grado primero. La problemática se ve representada en los 7.778 niños que han desertado de transición en nuestro país, cifra del Ministerio de Educación (MEN) en el 2015 (Periódico El País de Cali, 2015). Por tal razón, hay una urgencia actual de generar procesos de transición favorables para la adaptación del niño en el contexto educativo y lograr que se reduzcan los índices de deserción.

El cumplimiento de dicho objetivo implicaría un cambio de perspectiva educacional, es decir, un cambio en las concepciones que se tiene alrededor de los grados de transición y primero, una transformación curricular y de los proyectos educativos institucionales. Asimismo, la importancia del reconocimiento de los agentes educativos en la acomodación de un contexto acogedor para las ne-

cesidades específicas de los niños y niñas, y la evaluación constante del concepto de desarrollo que se ejecuta en el aula.

Si se pone la mirada en este último concepto, es necesario entender que el desarrollo es como un plano cartesiano, es decir, contiene y ofrece unas coordenadas (las competencias que debe tener y desarrollar un niño) específicas para saber qué hacer y cómo ubicar al niño o niña en los diferentes tiempos lineales y estandarizaciones numéricas: de los 3 y 5 años de edad, preescolar, y de los 5 a los 6, primaria. El niño está sujeto a estos estándares y son referentes de apoyo para que los docentes generen estrategias pedagógicas y evaluativas que direccionen el quehacer diario de su práctica. En otras palabras, es la ruta que tiene el docente para lograr el alcance de los propósitos educativos que formulan la política pública y que tratan de reproducir las instituciones educativas. Por tanto, es difícil hablar de desarrollo sin hablar del término competencias.

Por lo anterior, desarrollo, transición, primaria, y ahora competencias son conceptos indisolubles, en el contexto educativo demandan por los cortos rangos de edad de un grado a otro, una educación con efervescencia y rapidez en los procesos individuales de los niños. Al parecer, el sujeto del aprendizaje debe adaptarse como pueda, según sus capacidades cognitivas y biológicas, a lo que le demanda el micro mundo institucional, de lo contrario puede padecer prácticas de exclusión en el aula, o peor aún, deserción escolar.

Desde una perspectiva Darwiniana, es una selección natural donde los más aptos (los de mayor desarrollo) tienen más posibilidades de supervivencia escolar, o los que tienen mayor posibilidad para pasar al grado primero. Sin embargo, es necesario referir que de acuerdo al Decreto 2247 (1997), específicamente en el Artículo 10, el nivel de educación preescolar no se reprueba como tampoco las actividades que se desarrollen en él. Los educandos

deben avanzar en el proceso educativo, según sus actividades y aptitudes personales por eso se pretende que las instituciones educativas diseñen mecanismos de evaluación cualitativa (1997).

El niño o niña que cursa transición no puede perder dicho grado, así su desarrollo no esté en el avance esperado a nivel académico. La decisión del tránsito del niño o niña al grado primero la debe tomar el padre de familia de acuerdo a las orientaciones que le propone el docente que, por lo general, es una propuesta de repetición, porque el grado primero se tiñe de una realidad formal que choca con la etapa de desarrollo del niño. Si el niño o la niña pasa, no hay garantías para acogerlo o llevar su proceso de forma particular, al contrario, él debe llevar un ritmo de aprendizaje como los otros, los que llevan un proceso que se asume como normal, y así no quedarse rezagado en la vivencia académica del grado primero. Es una decisión que no solo es angustiante para el padre de familia, sino también para los docentes.

Se observa de manera muy clara cómo la mirada evaluativa que hace el docente sobre el desarrollo influye estrechamente con las transiciones que vaya a vivir el niño. La evaluación viene desde afuera, es externa y la dirige el adulto hacia un sujeto del aprendizaje inaprensible en su aprendizaje, quien no tiene más que aguardar a lo que determine ese acto evaluativo del docente en su vida académica, porque en última instancia el que decide si continúa o no, al próximo grado escolar es el adulto, no el niño, el niño queda a merced de lo que diga la evaluación del agente educativo.

¿De dónde nacen los problemas de la evaluación de las transiciones? Una primera respuesta está dirigida a la percepción evaluativa que tiene el docente, el niño está cómodo con lo que es, hasta que el docente le señala su dificultad. No se pretende decir que sea inapropiado señalar la dificultad, solo que la dificultad es representada como un

error, como un desequilibrio, el cual se convierte en un obstáculo para que el niño de forma segura se vaya adaptando a los distintos grados. Es por el error, por la falta, por la falla, por lo que no anda bien, que el niño tiene las llamadas dificultades adaptativas; el error está quizás en lo que espera homogéneamente el adulto del niño.

Para poder minimizar un poco más esta brecha arbitraria, el docente y agentes educativos deberán generar procesos de reconocimiento y acompañamiento individualizados de las experiencias de aprendizaje de cada niño, deben dirigir mucho más la evaluación a una autoevaluación de las condiciones y prácticas pedagógicas que ejerce en el aula, y más allá de señalar el error, señalar y resaltar la potencialidad que ha identificado de cada niño para que posteriormente la oriente. La dificultad del niño la puede abordar desde una modificación y orientación de la práctica propia de su labor docente. Ahora bien, retomando nuevamente la lógica clasificatoria de los grados, la etiología de esta dinámica es un vestigio histórico que radica en los inicios del XVII, momento en que la escuela inicia la separación de los sexos y las edades de los niños y niñas, “el aislamiento se convierte en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia (...) a una demarcación espacio-temporal” (Caum, 2004).

Dicha separación y aislamiento no sólo constituyó la infancia, sino también a lo que se le denomina desarrollo, debido a que el espacio temporal de la escuela fue configurando paulatinamente los grados en que los niños debían estar de acuerdo a su edad. La clasificación provocó inevitablemente establecer conocimientos y contenidos específicos para la respectiva instancia escolar del niño que, en un principio, hacía alusión a contenidos morales y éticos² y hoy, desde un enfoque por competencias, que si

2 De acuerdo a (Caum, 2004) los contenidos de enseñanza para los niños en el siglo XVII, eran contenidos morales y religiosos, esto con el fin de afianzar el dogma del clero.

bien está un poco más ligado a la educación superior y al sector laboral, no es indiferente al campo de la primera infancia.

Competencias en primera infancia

El término de competencia en primera infancia se contempla en gran parte en los documentos del MEN (Documento 10 y Documento 3). Documento 10. “La noción de competencia se refiere a capacidades generales que posibilitan el quehacer, los saberes y el poder hacer, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo” (MEN, 2006).³

Documento 3. Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p 49.MEN, 2006).

Como se evidencia, su definición está contemplada como un saber hacer, saber ser, saber conocer en contexto, en función a la resolución de problemas cotidianos o sociales mediante unas habilidades, acciones y conocimientos específicos que cada sujeto logre desarrollar.³

A su vez, las competencias en primera infancia se establecen en aspectos y demarcaciones muy generales en el desarrollo. Ejemplo: el niño en transición debe ir desarrollando dimensiones socio-afectivas, comunicativa, estética, espiritual, corporal y cognitiva, la cuales involucran competencias como científica, ciudadana, comunicativa y matemática, que son importantes para un armónico tránsito al grado primero.⁴ Dichas competencias se evalúan

teniendo en cuenta los desempeños y actuaciones de los niños y niñas en sus situaciones cotidianas de vida; trata de acoger en lo posible las dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética (MEN 2010).⁵

La expansión y desarrollo de todas estas competencias y desempeños requieren de un trabajo y una apuesta educativa integral del docente y del padre de familia. Uno de los retos del docente está en cómo puede orientar dichas competencias sin caer en una evaluación de desempeño unitario, como lo refiere Beltrán, Londoño & Larrañaga (2010):

Las competencias no pueden ser evaluadas únicamente en el desempeño de una actividad, pues muchas veces se presentan desempeños que hacen parte de la competencia, pero no son la competencia en sí, por ello no se debería evaluar una competencia en un contexto exclusivo, de ahí la necesidad que sean observadas durante la permanencia del niño en la institución educativa, debido a que como seres multidimensionales el proceso evaluativo no debería darse en un espacio único, para ello debería tenerse en cuenta el desenvolvimiento general del niño en diversas situaciones.

Quiere decir que no sólo hay un contexto evaluativo, el docente evalúa en diversos contextos significativos el desempeño del niño. Su limitante puede estar en que hay otros contextos a los que no puede acceder el docente con su mirada evaluativa, por ejemplo, al contexto familiar, un espacio de lo privado, resistente a la mirada evaluativa del otro, por el grado de intimidad que se conforma dentro de él.

Para la recursividad y solución que implica esta situación, el docente debe utilizar su creatividad pedagógica para ambientar espacios significativos en el centro educativo donde desempeña su labor docente o realizar búsquedas de espacios sociales que le permitan accionar su mirada evaluativa en otros

³ En los lineamientos curriculares para preescolar está fuertemente estrecha la posibilidad que el niño Aprenda a conocer, aprender hacer, aprender a vivir con otros, aprenda a ser (MEN, 2014)

⁴ Competencias que son contempladas por los documentos del MEN mencionados anteriormente en el texto.

contextos que proporcionen información familiar útil para su trabajo pedagógico con los niños.

A diferencia del pensamiento lineal, las competencias alrededor de cómo puede ser el desarrollo, permiten tener un acercamiento mucho más transversal con el sujeto del aprendizaje, su despliegue no se queda en una etapa, se extienden a lo largo de la vida académica y social. Se puede observar, por ejemplo, que las competencias comunicativa, matemática, ciudadana y científica, son competencias que no finalizan en un grado específico, sino que avanzan a la educación básica, media, superior y permean la vida social del sujeto del aprendizaje. No hay un fin ni límite en el desarrollo de las competencias, encara, por el contrario, las limitantes de los grados, etapas y rangos de edad del sujeto.

Sin embargo, la definición de desarrollo actual quiere desdibujar ese pasado disciplinario y reducido, y propone una definición más flexible a su posible limitante en el aula (2009). Esto se refiere a que el desarrollo se concibe como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Se abandona la idea de desarrollo como sucesión estable de etapas. No se concibe como un proceso lineal, sino caracterizado por ser irregular, de avances y retrocesos; que no tiene ni un principio definitivo y claro ni parece tener una etapa final, que nunca concluye, que siempre podría continuar. Son momentos igualmente transicionales, móviles, no deben ser reducibles, encasillados, así lo requiere el Ministerio de Educación.

Habría que decir también que el desarrollo una vez institucionalizado y formalizado por la escuela se anuda a la evaluación para dar cuenta de la enseñanza y el aprendizaje. Siempre que se habla de evaluación en cualquier grado educativo surgen los conceptos de calidad, estrategias de enseñanza, desempeños y competencias, conceptos que constituyen en una gran parte los ejes evaluativos en los distintos niveles de educación.

La educación inicial acoge de cierto modo estos ejes, esto se evidencia cuando en el aula se pone en práctica una evaluación formativa y diagnóstica, donde la primera se piensa desde el proceso que va generando el niño con las personas y lugares de su entorno. “La evaluación formativa comprende al sujeto de manera integral el cual participa en procesos de socialización en grupos de juego, barrio, familia, medios de comunicación” (2010, p.3). En cuanto a la evaluación diagnóstica, los autores refieren que dicha evaluación puede “proporcionar un perfil individual o de grupo para conocer el nivel en que se encuentran los niños; los resultados contribuyen a planificar las acciones educativas en función de los intereses y necesidades del educando” (2010, p.3).

Si bien, dichas funciones evaluativas son una aproximación a una acción evaluativa un poco más dirigida al reconocimiento del lugar de aprendizaje del niño o niña, es necesario considerar que, más allá de dar cuenta del nivel de desempeño del niño, es necesario reconocer su potencialidad y la significación que hace él de su mundo y de sus actividades de contexto. La evaluación no solo debe diagnosticar la falla, debe ir más allá, identificar las capacidades físicas, cognitivas y emocionales del niño para orientar procesos pedagógicos que contribuyan a potenciar dichas capacidades. Sin duda esto puede afectar un poco la planeación pedagógica, por requerir cambios estructurales de acuerdo a la necesidad formativa del niño, pero el docente tendrá que ser hábil para lograr articular el potencial del niño con el “alcance de los objetivos pedagógicos” (2010, p.3).

Los desafíos del docente relacionados a la práctica evaluativa en primera infancia sin importar el nivel educativo del estudiante son:

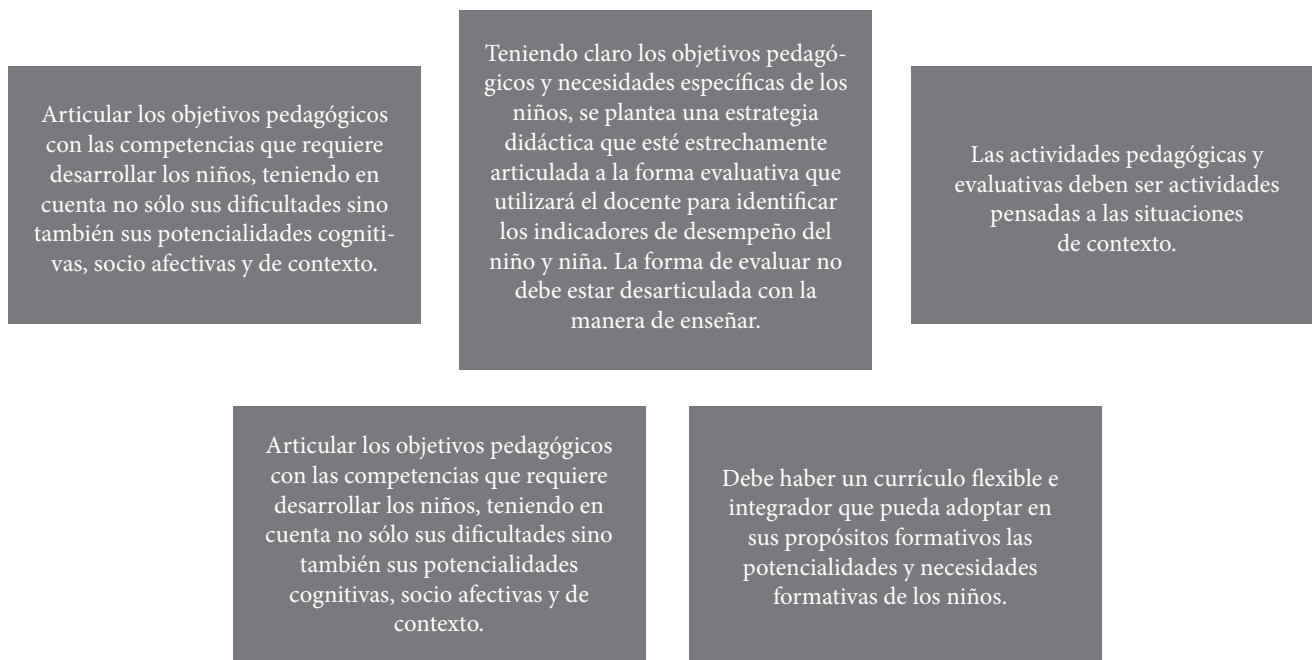


Figura 1. Desafíos en la práctica evaluativa docente

Para lograr los desafíos mencionados y fortalecer su práctica evaluativa como docente, es necesario la utilización de técnicas, herramientas evaluativas y trabajo colaborativo con pares.

Una de las principales técnicas evaluativas en transición es la observación y la escucha, teniendo en cuenta lo que propone el Documento 25 del Ministerio. La observación es la primera de ellas y se compone en dos funciones: la observación abierta / libre y la selectiva. La observación abierta y libre (2014, pág. 25), consiste en una observación generalizada que no recurre a especificar las individualidades de cada niño o niña, la mirada se ubica más bien en el grupo, en sus comportamientos, dificultades y necesidades. De forma antagónica aparece la observación selectiva, la cual tiene propósitos formativos específicos para abordar la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas.

A lo anterior se une otro de los sentidos: la escucha, que posibilita reconocer la emocionalidad del mundo del niño, siempre y cuando el docente adopte una escucha minuciosa de lo que el niño expresa de su sentir y de sus experiencias vividas; el docente en una escucha orientadora agencia en la devolución discursiva con el niño, enseñanzas significativas a su experiencia de aprendizaje.

El niño o niña también puede ser un portador evaluativo para la práctica propia del docente, sus intervenciones pueden ser útiles para la toma de decisiones pedagógicas del docente, la mejora de las actividades de clase, la generación registros de autoevaluación y coevaluación.



Figura 2. Recomendaciones en la práctica evaluativa docente.

Hay que considerar también otras técnicas e Instrumentos de la evaluación, por ejemplo, las entrevistas con los estudiantes y sus padres o representantes, el boletín o informe escrito, registro de anécdotas de demás agentes educativos, diarios de campo, los registros que elaboran los niños con sus materiales de estudio, las pinturas y música que escuchan. Todo ello complementa una mirada evaluativa mucho más amplia y menos selectiva, clasificatoria y reduccionista. Hay que advertir que la función de la evaluación no debe estar enfocada a excluir al niño, todo lo contrario, debe olvidarse un poco de lo que debe alcanzar el niño, de los tiempos institucionales y concentrarse más bien en el proceso propio del niño.

La evaluación, independientemente del grado (transición, primero), debe ser pensada desde una autoevaluación que el mismo niño realiza de su propio proceso de aprendizaje. El docente debe agenciar permanentemente un pensamiento reflexivo en el niño para que vaya floreciendo poco a poco en él su autoevaluación. Esto sin duda no solo

iría en contra de lo que exige forzosamente el desarrollo en su lógica estandarizada, sino, además, tiene en cuenta que el proceso de aprendizaje del niño puede ser paulatino para la adquisición de sus competencias.

De esta manera, la voz evaluativa no está tan impuesta necesariamente desde afuera, por el contrario, el niño puede ir situándose en una voz evaluativa propia de sus competencias, o por lo menos, con la posibilidad de poner entredicho la voz evaluativa de los adultos o de las instituciones.

En ese sentido, el docente puede ser recíproco en la lógica evaluativa que va construyendo el niño. Y aunque en la evaluación que realice puede detectar dificultades o necesidades en el sujeto del aprendizaje, dicha detección debe revertirse al replanteamiento de la práctica educativa⁵ para generar los ajustes necesarios y así abordar dicha dificultad, pero debe predominar ante todo un enfoque hacia

⁵ El docente puede trabajar con un equipo transdisciplinar para el abordaje de dificultades de aprendizaje o específicas.

el potencial del niño, y buscar medios para que el niño o niña lo pueda desarrollar al máximo.

Si, por el contrario, la evaluación le apuesta a un desarrollo estandarizado u/o homogéneo en los anti tiempos de aprendizajes que propone el contexto institucional, continuarán los inconvenientes de adaptabilidad que presenta el niño de un grado a otro,⁶ porque la educación formal tiene, por lo general, criterios evaluativos más exigentes, con posibilidad de repitencia y sobre todo desconociendo en la mayoría de ocasiones el proceso individual del niño.

Las desigualdades en materia de educación están aumentando (repitencia y deserción escolar). A la luz de estas tendencias, es preciso preguntarse: ¿Entran los niños y niñas en la escuela con las aptitudes y competencias sociales y cognitivas necesarias para lograr éxito en el aprendizaje? ¿Cuáles son los peligros de la urgencia de que los niños y niñas sean competentes en todo para lograr cierto éxito académico? ¿Están las escuelas equipadas y preparadas para proporcionar entornos óptimos de aprendizaje para sus alumnos? ¿Están las familias y las comunidades preparadas para ayudar a sus niños y niñas a lograr una transición sin problemas hacia la escuela? (2012, p. 3).

Por consiguiente, el sector educativo debe responsabilizarse y asumir un riesgo, y es en el peor de los casos, que al sujeto del aprendizaje le toque esperar por fuera de las aulas a que una sociedad competitiva lo pueda acoger, que pueda hacer algo de lo que la escuela no pudo hacer por él.

Referencias bibliográficas

Beltrán Pinto, A. L., Londoño Granada, L., & Larranaga Marulanda, L. P. (2010). Repositorio institu-

cional Universidad Javeriana. Obtenido de Universidad Javeriana: <http://hdl.handle.net/10554/6672>

CAUM (2004) ¿Para qué sirve la escuela?. Resumen del capítulo 1 “La maquinaria Escolar” del libro ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría Ed. La piqueta. Madrid: Club de amigos de la UNESCO de Madrid.

MEN - EDESCO (2010). Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Subdirección de referentes evaluación de la calidad educativa. Orientaciones pedagógicas para el grado transición.

Ministerio de Educación de Colombia. (11 de Septiembre de 1997). Decreto 2247 . Decreto 2247 . Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Colombia (2009). Documento No.10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Colombia (2007). Documento No. 3. Una construcción colectiva por el mejoramiento integral de la gestión educativa. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Documento 25. Recuperado el 6 de junio de 2017, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf

Periódico El País de Cali. (17 de Julio de 2015). 7778 niños desertan en transición en Colombia, dice Mineducación. El País de Cali, pág. 1. Recuperado el Junio de 2017, de <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/7778-ninos-repiten-grado-primero-colombia-dice-mineducacion>

⁶ No se quiere decir que solo los problemas de la transición del niño de un grado a otro se deba exclusivamente a la evaluación, es necesario resaltar que debe haber igualmente condiciones sociales garantes de permanencia escolar.

UNICEF (2012). Preparación para la escuela y para las transiciones. https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf

AUTORES

Bryan Camilo Hernández Montoya:

Psicólogo egresado de la Universidad San Buenaventura de Cali. Docente e investigador de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la UNIAJC. Perteneció al Grupo de Investigación en Pedagogía (GIP) y Coordinador del Semillero de Investigación en Educación y Tecnología (SIET). Ha trabajado en líneas de investigación en evaluación y procesos pedagógicos.

Claudia Arboleda:

Auxiliar académica de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual. Perteneciente al Semillero de Investigación en Pedagogía Infantil (SIPI). Estudiante de último semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fue seleccionada para realizar la primera movilidad saliente de intercambio de la Institución Universitaria Antonio José Camacho de la ciudad Cali -Colombia, hacia la Universidad de Sao Paulo (USP) - Brasil.