

El Papel de la Evaluación del Preescolar en la Práctica Educativa*

Lic. en Psicología Joaquín Figueroa* *
Lic. en Psicología Patricia Meraz* *
Maestra en Psicología Rebeca Zimmerman* *

Summary

On the basis of the self-corrective and predictive functions of evaluation, four ways of evaluating were assessed in pre-school teaching:

1) Chronological age. This way of evaluation determines the psychopedagogical level of a child based on his chronological age. As limitations of this way of evaluation we find the lack of possibility of feedback on the educational process and the inaccurate reference for making decisions based on predictions.

2) Measurement of intellectual coefficient. This way of evaluation through standardized intelligence tests is theoretically and socioculturally arbitrary, besides being hard to apply, thus this way of evaluation is of little use in educational practice.

3) Pedagogical tests. Evaluations of achievements on academic contents can report significant benefits in educational practice, as long as they are not applied in a tense or distressing situation, and as long as they reflect an adequate academic planning in which intellectual competence of the scholars is taken into account.

4) Ordinal genetic scales. Evaluations through instruments based on psychogenetic studies, specifically those of Piaget and his colleagues, in which the items of the scales are chosen through a critical selection of psychological theories and assume theoretical models of development, contributing with procedures and data and a coherent and verifiable revision of the processes to evaluate, can contribute significantly to educational practice, and along with psychopedagogical tests, they can provide meaningful data in the evaluation of the academic process.

Finally, the importance of the self-corrective function of evaluation is stressed and the function of prediction is questioned.

Resumen

A partir de un análisis de las funciones autocorrectiva y predictiva de la evaluación, se examinan en este escrito cuatro recursos para la evaluación de los sistemas de enseñanza preescolar:

- 1) La edad cronológica,
- 2) Los coeficientes de desarrollo,
- 3) Las pruebas pedagógicas, y
- 4) Las escalas ordinales genéticas

Son señaladas las limitaciones e implicaciones no deseables de los instrumentos de evaluación basadas en la edad cronológica y los coeficientes de desarrollo, y se sugieren algunas de las aplicaciones que pueden resultar de la integración de instrumentos elaborados sobre la base de la psicología genética y de la pedagogía operatoria.

*Ponencia presentada en el III Foro de Educación Preescolar Morelia, Mich., 21, 22 y 23 de abril de 1983.

**Investigadores de la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales, Instituto Mexicano de Psiquiatría.

Sin duda, la evaluación de entidades o sistemas es una de las prácticas de mayor prestigio en nuestros días. De una manera global concebimos la evaluación como el proceso que nos permite obtener una imagen objetiva del funcionamiento de un sistema, cuya finalidad es retroalimentar al sistema tanto para autocorregirlo como para establecer predicciones sobre el curso futuro de un proceso. Esta conceptualización general coincide con los requerimientos de la evaluación preescolar. Con base en los objetivos de retroalimentación y predictibilidad, este artículo tiene como propósito precisar las posibilidades y los límites de cuatro formas de evaluación para el sistema de enseñanza preescolar. Estas formas son: 1) La edad cronológica; 2) el coeficiente intelectual; 3) las pruebas pedagógicas y 4) las escalas ordinales genéticas.

1) El medio de evaluación más primitivo consiste en tomar como criterio la edad cronológica, es decir, en determinar el avance psicopedagógico de un niño de acuerdo a los años cumplidos.

En este medio de evaluación se asume que un niño a ciertas edades posee comportamientos deseables para la institución que se hará cargo de su educación formal. Por ejemplo: el ingreso de un niño al ciclo de enseñanza preescolar se basa en la suposición de que un niño de cinco años posee comportamientos deseables, tales como: el autocuidado, la disminución en la frecuencia de su alimentación y sueño, el control de esfínteres y el seguimiento de reglas.

Las limitaciones de este medio de evaluación o indicador resultan obvias: en primer lugar, no podemos obtener retroalimentación puesto que la edad cronológica es ajena a las bondades o fallas del sistema educativo. En segundo lugar, la posible predicción del éxito escolar es relativamente atinada, dado que la edad cronológica no corresponde de manera alguna a los logros psicopedagógicos. En efecto, el proceso psicopedagógico depende de factores de tipo biológico, epigenético, familiar y educativo-cultural, y no del trascurso del tiempo.

El papel de la evaluación con este indicador se limita a proporcionar un criterio de selección que en ocasiones resulta inexacto, porque cumplir una cierta edad no garantiza la existencia de los comportamientos deseables que pueden presentarse en niños de edades menores.

2) Una segunda forma de evaluación es la medición del coeficiente intelectual que se obtiene mediante la

aplicación de pruebas de inteligencia como la de Wechsler o la de Stanford-Binet. Con esta medición se pretende conocer la capacidad intelectual del niño con el fin de comparar el dato obtenido contra las normas de una población y así ubicar al educando dentro de una categoría intelectual.

De acuerdo a Lewis (1), las pruebas de inteligencia basadas en el coeficiente intelectual se caracterizan por considerar que la inteligencia está constituida por un factor general denominado factor G, subyacente a toda actividad mental, de tal forma que el conocimiento de este factor hace posible predecir toda manifestación de la inteligencia. El factor G es fácilmente medible a través de una muestra de comportamientos y, además, es de naturaleza innata, por lo que no está sujeto a cambios.

Bajo la concepción anterior, las pruebas que se utilizan para instrumentar la medición de la inteligencia se caracterizan: a) por estar compuestas por reactivos cuya elección depende arbitrariamente del criterio de los autores de las mismas; b) Por emplear un modelo compensatorio para el tratamiento de los datos en el que la pérdida del puntaje en un reactivo es recuperable cuando se acierta uno de naturaleza distinta y c) por considerar al desarrollo psicológico como un proceso aditivo y lineal.

El papel de la evaluación con este tipo de indicador no ofrece información con respecto a las ventajas o limitaciones de un sistema de enseñanza, puesto que los logros o fallas escolares se explican por la presencia del factor general de inteligencia no modificable. Desde el punto de vista de la predictibilidad, la aplicación está sujeta a las apreciaciones informales que los profesores realizan acerca de qué niños requieren de atención especial, de tal forma que con ello se fundamenta la identificación de niños cuyo pronóstico no garantiza el éxito en el siguiente nivel escolar.

3) Otro tipo de evaluación lo conforman las denominadas pruebas pedagógicas. La utilización de este tipo de evaluación es amplia dentro del contexto educativo. En general, estas pruebas se elaboran a partir de los programas y contenidos escolares; sus funciones principales son la valoración del rendimiento académico y el manejo de información proporcionada por el sistema escolar.

La práctica actual de este tipo de evaluación tiene limitaciones, entre las que destacan: el concebir al niño como un ente capaz solamente de almacenar y repetir de manera fiel la información proporcionada por el profesor; el seleccionar arbitrariamente los reactivos que conforman dichas pruebas bajo criterios poco precisos de lo que se considera como relevante para el dominio de un conocimiento o tema y el generar situaciones de aplicación tensa y angustiante para el niño. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, estas pruebas son rescatables. Desde el punto de vista de la retroalimentación del sistema, este tipo de evaluación puede coadyuvar a obtener información sobre la calidad de los métodos y formas de enseñanza y organización temática, pero desde el punto de vista de la predictibilidad, es necesario cambiar la visión y prácticas actuales ya que es injusto evaluar a un sujeto tan

solo por su rendimiento en una muestra de reactivos elegidos arbitrariamente y hacer uso de esta evaluación como única medida del conocimiento en el tema evaluado y, aún más, decidir con ello la promoción a otros grados escolares o niveles educativos.

4) Una cuarta forma de evaluación en la educación preescolar la ofrecen las escalas ordinales genéticas. Estas escalas se fundamentan en el enfoque ordinal genético.

En un artículo reciente (2), el enfoque ordinal genético se caracterizó como la alternativa para la evaluación del desarrollo psicológico.

En tal trabajo puntualizamos su fundamento en tres tipos de modelos, los cuales son: a) un modelo epigenético del desarrollo psicológico; b) un modelo teórico para la selección de los reactivos y c) un modelo de medición.

En el modelo epigenético, el desarrollo psicológico se representa como una construcción originada y constituida en la interacción entre el sujeto y el objeto tendiente a desarrollar formas de mayor equilibrio, en la que existe una relación causal entre las etapas anteriores y las posteriores, sin que las últimas estén preformadas en las primeras.

En las escalas construidas bajo el enfoque ordinal genético, los reactivos se obtienen mediante una selección crítica de las teorías psicológicas que asumen un modelo epigenético y que aportan, a través de sus modelos, métodos y datos, una revisión coherente y verificable de los procesos psicológicos a evaluar.

El tercer modelo, el de medición, dota al enfoque ordinal genético de una visión precavida en el uso de la estadística y evita el desordenado y anárquico manipuleo de predicciones sin fundamento, destinadas a estigmatizar el desenvolvimiento futuro de los sujetos.

Bajo los presupuestos anteriores hemos elaborado una prueba para el desarrollo del periodo preoperacional (3). Esta prueba consta de escalas para evaluar las nociones de identidad cualitativa, prefunciones, sucesión de acontecimientos, simultaneidad de acontecimientos y espacio topológico.

La escala de identidades evalúa el desarrollo de la conservación de cualidades. En la de prefunciones se examina el desarrollo de las relaciones funcionales a nivel conceptual. En la prueba de sucesión de acontecimientos se evalúa el desarrollo de la noción de tiempo vinculado con las nociones de espacio y velocidad. Por su parte, en la escala de simultaneidad también se valoran nociones temporales como en la anterior, salvo que en ésta, la temporalidad implica la presentación concurrente de dos eventos. Por último, la de espacio topológico valora el reconocimiento de figuras mediante la percepción háptica y el ordenamiento lineal.

En suma, las escalas de esta prueba evalúan las nociones que caracterizan los logros psicológicos en niños de 2 a 7 años, aproximadamente.

Cada una de las escalas fue construida con reactivos mediante los que se evalúa jerárquica y secuencialmente el desarrollo de estas nociones; así, por ejemplo, para poder evaluar en la escala de identidad cualitativa la forma en que un niño concibe los cambios de modo que no alteren cualitativamente un objeto, se ideó una

situación bastante simple en la que se mostraba al niño un rompecabezas con una determinada configuración. Una vez que el niño había interactuado con esta primera presentación del material, se modificaba el rompecabezas de tal forma que asumiera otra configuración diferente y, enseguida, se le preguntaba "¿Así como está, es el mismo rompecabezas que teníamos antes?".

Las respuestas que ofrecían los niños podrían ser clasificadas en alguna de las siguientes categorías: a) identidad precoz, cuando el niño afirmaba que los objetos manipulados en la prueba (rompecabezas) seguían siendo los mismos sin reconocer cambios en su acomodo y ubicación, ni formular argumentos para aceptar la identidad; b) negación de la identidad, cuando el niño afirmaba que eran configuraciones diferentes como resultado de su diferente acomodo y ubicación; y c) identidad cualitativa, cuando reconocía que aunque los objetos hubieran cambiado en su acomodo y ubicación, seguían siendo los mismos.

Los datos encontrados en una aplicación de estas escalas a 83 niños de 2 a 6 años (4), nos permiten sostener que las escalas para la evaluación preoperacional reportan un examen secuencial y jerárquico de los logros cognoscitivos manifestados por los niños en este periodo, ya que hemos encontrado un incremento relativamente uniforme en el desarrollo de las nociones estudiadas.

Sin embargo, requerimos de información adicional para fortalecer nuestros hallazgos iniciales.

La evaluación bajo el enfoque ordinal genético ofrece algunas ventajas notables para la evaluación preescolar. En primer lugar, al concebir la evaluación de una manera secuencial y jerárquica que derive en un orden invariante e interrogativo, se superan limitaciones de las pruebas de inspiración empirista o preformista. En segundo lugar, con base en una selección crítica de las teorías psicológicas que asumen el modelo epigenético, se elaboran los reactivos con los cuales se construyen las escalas y pruebas de valoración. De esta forma, las teorías aportan mediante modelos, métodos y datos, un conocimiento coherente y verificable de los procesos psicológicos.

En cuanto a la consecución de los dos objetivos propuestos de la evaluación preescolar, estas escalas pueden proporcionar información acerca de qué tanto coadyuva un sistema de enseñanza en el desarrollo psicológico de los niños. Sin embargo, debemos señalar que éstos no son los únicos responsables de tal desarrollo y que una evaluación con estas pretensiones no puede circunscribirse al empleo de un diseño metodológico (por ejemplo: un diseño pretest-postest) sino que es necesario un conocimiento continuo de la génesis de los procesos psicológicos para que entonces la evaluación se convierta en una investigación y trascienda la simple aplicación rutinaria y arbitraria de una técnica.

En lo que se refiere al segundo objetivo, de ninguna manera pretendemos que este indicador evaluativo sea un predictor absoluto del logro escolar del niño, pues consideramos que la determinación del éxito futuro depende de una multiplicidad de factores que sobrepasan los alcances de una prueba ordinal genética; sin

embargo, al tratar de conocer el proceso psicogenético de cada niño, se puede tratar de conformar un ambiente propicio para que éste se relacione con la realidad de manera espontánea, natural y creativa, lo que favorecerá su conocimiento del mundo.

Es necesario hacer una anotación con respecto a las perspectivas de las escalas ordinales genéticas. Resulta insuficiente una evaluación psicogenética para comprender totalmente el proceso educativo del niño, requiriéndose de otros aspectos de índole emocional, afectiva y pedagógica. En consecuencia, es indispensable coordinar las posibilidades de las pruebas ordinales genéticas con exámenes pedagógicos, afectivos, etc.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación no constituye un fin en sí mismo sino un medio que coadyuva al conocimiento del niño; en otras palabras, las escalas ordinales genéticas son, ante todo, guías para la observación del niño en las condiciones más espontáneas.

Después del análisis realizado, sólo podemos formular un juicio medido sobre el papel de la evaluación en la educación preescolar: las pruebas psicológicas y las pedagógicas constituyen un auxiliar útil en la recolección de datos para la autocorrección y predictibilidad en los sistemas de enseñanza; sin embargo, estos dos propósitos dependen de la clase de instrumentos empleados en la evaluación.

En el caso de la función autocorrectiva, ésta no se practica con suficiente frecuencia y constancia, de tal manera que no se han obtenido todos los beneficios potenciales de esta función evaluativa.

Por lo que toca a la predictibilidad, el terreno es aún más incierto, ya que no es posible determinarla de una manera completamente satisfactoria mediante ningún recurso de evaluación, es decir, ninguna cifra o perfil es un indicador seguro y suficiente del rendimiento posterior de un alumno, por lo que se debe ser cauteloso al intentar predecir el curso futuro de un educando.

Por último, señalaremos que a las pruebas utilizadas en la evaluación psicopedagógica les subyacen aspectos de tipo ideológico, epistemológico, teórico y metodológico que se reflejan en la definición del constructo a medir en la selección de los reactivos de valoración, en la forma de medición y en las implicaciones que se extraen de su aplicación; por ejemplo, cuando se evalúa a un niño utilizando pruebas que demandan una reproducción exacta de los contenidos que le fueron transmitidos, se presupone que el niño es un sujeto pasivo que recibe los conocimientos que, a juicio del educador, son convenientes para él, los cuales deberá almacenar para cuando necesite utilizarlos.

El examen crítico de las implicaciones sociopolíticas y científicas de las pruebas pedagógicas y psicológicas es una tarea de gran importancia que no debe desvirtuarse con acusaciones fáciles acerca del valor de los instrumentos de medición sino, por el contrario, deben esclarecerse sus bondades y limitaciones para fortalecer la toma de decisiones educativas. Consideramos que las pruebas cronológicas y las escalas tradicionales de inteligencia son más limitativas que útiles, principalmente, por su concepción del niño y por las implicaciones a que esto ha conducido. En efecto, encontramos visio-

nes demasiado reducidas y difíciles de sostener; esto es, los procesos psicopedagógicos estarían determinados por el mero transcurso del tiempo, en un caso, y debidos a un factor inmodificable, en el otro.

Por su parte, las pruebas pedagógicas y ordinales genéticas ofrecen una mejor posibilidad evaluativa, sin que esto minimice sus limitaciones. Así, las escalas ordinales genéticas, al apoyarse en la obra epistemológica y psicológica de Piaget, conciben al niño como un ser inteligente desde su nacimiento, como constructor de su realidad, trascendiendo con esto la visión de tábula rasa en la que se inscriben todos los conocimientos y experiencias y la visión de la predeterminación genética inmutable.

En cuanto a las pruebas pedagógicas, si bien nuestro examen se refirió a las tradicionales, a las que no sub-

yace un enfoque único, conviene subrayar las grandes posibilidades que tiene el elaborar pruebas de evaluación inspiradas en formulaciones pedagógicas que superen las limitaciones de las pruebas tradicionales, como el derivar instrumentos a partir de una pedagogía genética.

El avance en este terreno no sólo requiere del trabajo del psicólogo, sino que reclama la coordinación interdisciplinaria, de tal forma que se logre una complementación de esfuerzos, hallazgos y soluciones.

En suma, las características propias del trabajo con el preescolar demandan una evaluación que tome en cuenta no sólo los aspectos intelectuales y académicos del niño, sino también los aspectos sociales, afectivos y emocionales, ya que si no se toman en cuenta, la evaluación no será sino un acto parcial.

REFERENCIAS

1. LEWIS M: What do we mean when we say "infant intelligence scores"? A sociopolitical question. En: M. Lewis (Ed.) *Origins of Intelligence: Infancy and Early Childhood*. Nueva York: Plenum, 1976.
2. FIGUEROA J, ZIMMERMAN R: La evaluación del desarrollo psicológico mediante escalas ordinales genéticas. *Salud Mental*, 5(3), 62-64, 1982.
3. ZIMMERMAN R, FIGUEROA J, GUTIERREZ R, CORTES T: Logros en el desarrollo cognoscitivo de niños mexicanos de 0 a 6 años. Reporte preliminar. *Salud Mental*, 5 (2), 82-90, 1983.
4. ZIMMERMAN R: Problemas, avances y posibilidades en la evaluación del desarrollo psicológico del niño mexicano. I Reunión sobre Investigación y Enseñanza. Instituto Mexicano de Psiquiatría, 1982.