

OBJETIVO

El objetivo de la comunicación es doble: por un lado, describir los aspectos teóricos que sostienen que el currículo de la etapa de preescolar deba ser evaluado para garantizar la calidad de sus intervenciones; por otro lado, enunciar qué indicadores se han empleado en un caso práctico para evaluar el perfil de un centro de educación preescolar, que trata de desarrollar un programa educativo de calidad.

1. INTRODUCCIÓN

La ley Orgánica de Educación de Calidad (2002) enuncia que la etapa de educación preescolar es el período de escolaridad que se caracteriza por los siguientes supuestos:

1. la atención educativa y asistencial de las intervenciones llevadas a cabo en la primera infancia, para todos los niños de hasta tres años;
2. el currículo abierto y flexible, que apuesta por el desarrollo de las capacidades infantiles, y que aboga por el principio de autonomía del profesor;
3. la garantía de la calidad educativa de las intervenciones desarrolladas;
4. la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como salvaguarda del principio de calidad.

Precisamente, estos van a ser los aspectos que sirvan de guía del contenido en el siguiente apartado, y que enmarcarán la evaluación que se ha llevado a cabo en una escuela de educación preescolar del norte de España.

2. Conceptos previos

2.a. Sentido educativo y asistencial de la educación preescolar en España: una apuesta novedosa

En 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) rompía con la arraigada visión asistencial que se tenía de la infancia hasta entonces, ya que se entendía como el servicio ofrecido al niño menor de tres años para su guarda y custodia, y como un mal menor en relación con la atención que se podía ofrecer en la familia. Como se llegó a promulgar en la Orden Ministerial de 27 de Julio de 1973: “No es absolutamente necesario para el niño de dos y tres años, si se desenvuelve en el seno de una familia normal, puesto que a esta edad, la madre es la principal agente –aunque no exclusivo- en la formación del niño”. Concretamente, la LOGSE enunciaba que la escolarización antes de los tres primeros años de edad debía tener un sentido educativo y asistencial.

Precisamente la LOGSE ha servido de precedente a la actual Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002, cap. II, art. 2, aptdo. 2.a), que ha ratificado el “inequívoco sentido educativo pleno” (LOGSE, 1990, preámbulo, 7, cap. 1, sec. I, art. 1.a) que le dio la ley anterior; y que ha confirmado que durante este período sea necesario potenciar las capacidades de todos los niños, tengan o no discapacidades.

Sin embargo, si bien la LOCE ha ratificado la doble finalidad –educativa y asistencial– que tiene este tramo de escolaridad, ha modificado dos aspectos de la ley anterior: la estructuración y la nomenclatura de este período. En primer lugar, ha pasado de ser una etapa educativa, formada por dos ciclos de tres años de duración cada uno, a configurarse como dos etapas independientes, de tres años de duración cada una. En segundo lugar, se ha sustituido el nombre de primer ciclo de educación infantil por el de etapa de educación preescolar.

En cualquier caso, el reconocimiento de que la misión del educador en esta etapa sea tanto educativa como asistencial no sólo es una novedad respecto a leyes españolas anteriores a la LOGSE, sino que es una propuesta rompedora con relación a las actuaciones educativas que se proponían en el resto de países miembros de la Unión Europea para este primer trienio. España se convertía, de este modo, en el único país que sostenía que el niño, antes de los tres años, debía recibir en una institución escolar un trato educativo y asistencial (EURYDICE, 1994, 1995).

Este aspecto sigue siendo novedoso en la actualidad (EURYDICE, 2001), ya que los países restantes de la Unión Europea atienden los tres primeros años de modo distinto. Sus diferencias estriban en:

1. La edad de inicio de la escolarización: en algunos países la escolarización se inicia al año (Finlandia con los Föörkskola, Irlanda con los Day Care) mientras que en otros se inicia a los dos años (Francia, con las Ecoles maternelles, o Grecia, con las Idiotiki Paidikis Stathmi).
2. El carácter escolar o no escolar de las instituciones. En algunos casos, las instituciones se consideran centros no escolares de carácter lúdico, guarderías o jardines de Infancia (Bélgica, con los Crèches, Alemania con los Krippen, o Italia con los Asilo Nido). En otros, las instituciones se consideran no escolares aunque puedan contemplar fines educativos (como en los Países Bajos, con los Peuterspeelzalen, o en Francia con los Crèches). La escolarización forma parte de la institución escolar en un solo caso, el de España, con la etapa de educación preescolar o el antiguo primer ciclo de educación infantil.
3. La consideración de servicio asistencial, educativo, social o sanitario es otra de las diferencias. Mientras que en el caso de España es el Ministerio de Educación quien marca las prerrogativas, en los otros países depende de otros ministerios.

En cualquier caso, que exista una vertiente educativa antes de los tres primeros años de vida es el primer paso para que pueda hablarse de currículo antes de los tres años. A este respecto, cabe considerar qué se entiende por currículo en esta etapa y en qué se centra.

2. b) El currículo de la etapa de preescolar

La LOGSE (1990) señalaba que el currículo del primer ciclo de educación infantil debía contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Para tal fin, la legislación promulgó estos principios en distintos Reales Decretos, como el RD 1004/1991, el RD 1333/91 y el RD 1330/1991.

Actualmente está en vigor el RD 828/2003, de 27 de junio, que se recoge los aspectos educativos básicos que debe contemplar esta primera etapa educativa y asistencial. En este documento se señala que "la educación preescolar ha de ser personalizada y ha de desenvolverse en un clima de seguridad y afecto que posibilite en los niños un desarrollo emocional equilibrado y que, a su vez, garantice la respuesta a sus necesidades fisiológicas, intelectuales y de socialización. La adquisición de la autonomía personal a través del progresivo dominio de su cuerpo, el desarrollo sensorial y su capacidad de comunicación y socialización son las metas que han de orientar esta etapa educativa".

Este RD concreta los ámbitos que deben desarrollarse en esta primera etapa educativa de preescolar, que son:

- a) el desarrollo del lenguaje como centro de aprendizaje;
- b) el conocimiento y progresivo control de su cuerpo;
- c) el juego y el movimiento;
- d) el descubrimiento del entorno;
- e) la convivencia con los demás;
- f) el desarrollo de sus capacidades sensoriales;
- g) el equilibrio y desarrollo de su afectividad; y
- h) la adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.

Es una labor realmente compleja evaluar o analizar la adecuación de un currículo en este período yendo más allá de enunciados generales, de principios globales del desarrollo. Esta dificultad incrementa al tratar de perfilar en qué consiste exactamente la vertiente educativa del currículo en preescolar. El motivo es que se corre el peligro de confundir, en la práctica, el sentido educativo con el sentido únicamente instructivo.

Por una parte, la diferenciación que emplea la legislación entre la vertiente asistencial y educativo puede conducir a errores. Mientras que la vertiente asistencial del currículo, se supone, puede referirse a la limpieza, cuidado, alimentación e higiene del niño, la vertiente

educativa englobaría el resto de actividades de la escuela, lo que no es asistencial. En este grupo de actividades entraría lo que se entiende como estimulación. Pero, ¿no es cierto que mientras se da de comer a un niño se están fomentando en él hábitos personales? O cuando se cambian los pañales, ¿el educador no le está estimulando las habilidades comprensivas y expresivas del lenguaje?

Por otra parte, se han extraído ciertas conclusiones educativas sobre determinados hechos científicamente probadas, que han acelerado entre los profesores la presión por fomentar con determinadas actividades las capacidades educativas –no asistenciales– del niño. Es un hecho reconocido por la neuropsicología que estos los tres primeros años son considerados como el momento evolutivo en el que el Sistema Nervioso Central se encuentra en el período de mayor desarrollo neuronal y que este hecho parece favorecer el aprendizaje del niño. Sin embargo, de la premisa anterior se ha llegado a sostener que las sinapsis se establecen a partir de la estimulación ambiental, y que éstas correlacionan con el aprendizaje del niño. Se ha llegado incluso a decir que la estimulación determina el desarrollo cognitivo posterior del niño, o que “de no propiciarse la estimulación requerida, o no se forma o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es lo poco que se puede hacer o se puede lograr” (VV. AA., 2001, p. 4). Por este motivo, es lógico que muchas escuelas hayan interpretado que deben potenciar el desarrollo del niño, la parte no-asistencial de su programa, por la vía de la estimulación. A pesar de que un gran número de autores advierten del peligro de esta premisa (Bruer, 1998, 2000; Pucket y cols., 1999; Little, 2001; Schiller, 2001; Shelden y Rush, 2001; Stover, 2001) no deja de ser curioso que cada vez haya más publicaciones relativas a cómo potenciar las capacidades intelectuales del niño a través de la estimulación.

Dicho de otro modo, la generalidad de los principios que se enuncian por ley es una ventaja, porque permite al centro escolar llevar a cabo una diversidad de propuestas para desarrollar las capacidades del niño. De algún modo se respeta el principio de que la concreción y el desarrollo corresponden al profesorado. Pero también la generalidad de principios es una desventaja, porque no se conocen dónde deben establecerse los límites del aprendizaje del niño, sobre todo de la vertiente educativa del programa.

Finalmente cabe decir que la labor de desarrollar un currículum que contemple la vertiente educativa y asistencial se hace más compleja, si a esta dificultad se le suma que uno de los ejes de la LOCE es la apuesta por la calidad educativa y que la evaluación es el modo de garantizar la calidad del sistema.

2.c) Evaluación y calidad de las actuaciones educativas

Dadas la generalidad de los principios sobre los que se apoya el currículo de educación preescolar, y por el principio de autonomía personal del que goza el educador, se puede afirmar que existen tantas propuestas educativas como centros de educación preescolar oferten esta etapa.

Esta heterogeneidad de intervenciones hace difícil la labor de comparación y de análisis de dichas actuaciones. El motivo por el que éstas se deben analizar es porque el sistema educativo español apuesta por la calidad. De hecho, es uno de los pilares de la LOCE. Por tanto, no sólo ha sido importante que la LOCE aluda a la finalidad educativa y asistencial de la etapa de preescolar, sino que apueste por la calidad de las intervenciones. Es precisamente la evaluación la vía que la legislación tiene prevista de garantizar que se cumplen estos niveles de calidad.

La concepción de la evaluación desde la aprobación de la LOGSE ha cambiado respecto al objeto de evaluación, a su perspectiva y a su campo de aplicación de leyes anteriores. Tanto es así que se amplían los entes evaluables a todos los ámbitos del sistema educativo. Por tanto, se deben someter a evaluación todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A propósito de la evaluación como garantía de la calidad de las intervenciones, cabe ver la evaluación como una necesidad, porque se requiere evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer el grado de consecución de los objetivos propuestos por la escuela. Pero también, la evaluación en educación preescolar es una obligación, dado que la

LOCE señala que se deben someter a evaluación los elementos que componen el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, al centro de educación preescolar no le basta con tener una opinión general sobre el buen desarrollo y la buena calidad de su programa. Asimismo, la evaluación de las intervenciones en educación preescolar es un reto, porque no existen protocolos o pautas concretas que permitan analizar las propuestas educativas en la edad preescolar, ni siquiera, existen plantillas para describir con cierto orden y rigurosidad las intervenciones, y mucho menos evaluarlas.

Por este motivo, por la necesidad, por la obligación y por el reto que supone la puesta en marcha de evaluaciones en educación preescolar, es fundamental saber de qué modo o a partir de qué pautas deben llevarse a cabo. Este fue precisamente el objetivo de la investigación que se llevó a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra: evaluar la calidad de un programa de educación temprana, que se estaba llevando a cabo en una ciudad del norte de España. Para tal fin, antes se tuvo que diseñar la evaluación, eligiendo los indicadores y las variables pertinentes.

2.3. La elección de indicadores para evaluar los programas de educación preescolar de calidad

El objetivo de la investigación fue evaluar la calidad de un programa de educación temprana que estaba siendo implantado en una escuela de educación preescolar, en una ciudad del norte de España. Este programa trata de desarrollar las capacidades físicas, cognitivas, sociales y morales del niño menor de tres años; se caracteriza por la inmersión lingüística trilingüe (castellano, inglés y euskera), por el uso de unos materiales específicos (entre ellos, los bits de inteligencia) y por la realización de determinados ejercicios de psicomotricidad: el arrastre o el gateo entre ellos.

El paso previo a la búsqueda de indicadores para poder evaluar este programa de educación temprana fue elaborar una plantilla que recogiera de forma estructurada su principal información. Dicha plantilla fue la siguiente (Rivas, 2003):

A. Características del programa

- A.1. Marco teórico
- A.2. A quién se dirige el programa
- A.3. Momento de inicio del programa
- A.4. Lugar donde se lleva a cabo el programa

B. Objetivos

- B.1. Objetivos generales
- B.2. Objetivos específicos

C. Actividades

- C.1. Características de las actividades
- C.2. Secuenciación de las actividades
- C.3. Temporalización de las actividades

D. Metodología

- D.1 Descripción
- D.2 Aplicación
- D.3 Evaluación
- D.4 Estrategias de aprendizaje
- D.5 Funciones del profesional
- D.6 Participación de los padres en el programa

E. Valoración de la eficacia del programa

Una vez recogida la información de todo el programa se trató el diseño de la investigación. El objetivo de la investigación era que la información ofrecida por distintas fuentes diera

respuesta a la calidad del programa, pero diferenciando tres momentos distintos: antes, durante y después de la aplicación de dicho programa. La información del programa, a su vez, vendría determinada por la elección de unas determinadas dimensiones, indicadores y variables, elementos que daban cuenta de los resultados en los dos años en los que transcurrió la investigación.

El estudio de un programa educativo supone recoger información desde distintos ángulos. En este caso concreto se contó la información proporcionada por distintos agentes o fuentes de información:

Los niños o alumnos escolarizados en la escuela de preescolar, con edades comprendidas entre los dos y los tres años;

Los educadores de la escuela;

Los padres de los niños de la escuela;

El contexto donde se desarrollaba el programa;

El documento del programa en sí.

A su vez, el interés de la evaluación era conocer el resultado en tres momentos distintos:

- los resultados antes de la aplicación del programa;
- los resultados durante la aplicación del programa;
- los resultados después de la aplicación del programa.

Como ya se ha adelantado en párrafos anteriores, la especial dificultad de llevar a cabo esta evaluación estuvo en encontrar indicadores y variables que se relacionaran con la calidad de los programas educativos. El peligro añadido era que el número de indicadores de evaluación podían variar según fueran las concepciones de aprendizaje del niño que hubiera detrás y en qué aspecto del currículo se pusiera más énfasis. Por tanto, y una vez más, se ratificaba la complejidad que había en llevar a cabo una buena evaluación para verificar la calidad de la educación preescolar.

En cualquier caso, enmarcamos la evaluación de la calidad de este programa partiendo de una pregunta. De ella se planteaban unas dimensiones que concretaran de dónde extraer la información; a su vez, de la dimensión distintos indicadores; y de los indicadores, distintas variables o subvariables.

En el caso de los alumnos se lanzó la cuestión de hasta qué punto el programa ayudaba a desarrollar determinadas capacidades. Dado que el programa fomentaba en el niño determinadas capacidades, se plantearon varios indicadores relativos a estas capacidades: habilidades sociales, habilidades lógicas, habilidades motrices y habilidades comunicativas. Posteriormente, estos indicadores se concretaron en variables, y éstas en subvariables. Este objetivo se logró gracias a la escala Haizea (Fuentes-Biggi y cols., 1992), el instrumento utilizado para recoger esta información.

La calidad del programa también se examinó recabando información de los educadores, como los miembros que desarrollaban las actividades previstas en el programa. De ellos interesaba conocer en qué grado colaboraban en que este programa fuera o no eficaz. Este objetivo se valoró a partir de tres dimensiones: su formación, sus actitudes y su práctica docente.

De los padres se trataba de conocer en qué grado los padres se sentían satisfechos con el programa de este centro como medio potenciador de las capacidades de sus hijos. Para ello, se analizaron varias dimensiones: en primer lugar, su actitud hacia el programa; y en segundo lugar, su implicación en el centro educativo.

Del contexto, como medio en el que el niño desarrollaba sus capacidades, se trataba de saber hasta qué punto la disposición del contexto físico podía influir en los resultados del programa. Por este motivo, se evaluó el marco físico a partir de unas dimensiones determinadas, extraídas de la escala ECERS. Este iba a ser el instrumento que se iba a aplicar. Concretamente, las dimensiones fueron: 1) rutinas de cuidado personal de los niños, 2) mobiliario para los niños y materiales disponibles para su aprendizaje, 3) experiencias de lenguaje y razonamiento, 4) actividades de motricidad gruesa, 5) actividades creativas, 6)

desarrollo social y 7) equipamiento para las necesidades del adulto.

Finalmente, la última de las preguntas de la evaluación pretendía conocer la calidad de las bases científicas del programa a partir de dos dimensiones: su marco neurológico y su marco psicológico.

La tabla resumen de tales objetivos, dimensiones, indicadores y variables, se encuentra resumida a continuación:

Algunas de las conclusiones a las que se llegaron con esta evaluación fueron las siguientes:

1.
En el programa se detectaron puntos fuertes y débiles, óptimos y mejorables en cuanto al programa en sí mismo. La calidad técnica del programa, en concreto la inclusión y adecuación de los objetivos y actividades fue un aspecto destacadamente positivo de este programa. En cambio, las bases neurológicas de este programa no resultaron ser lo suficientemente sólidas.
2.
La buena preparación didáctica del profesor y su formación pedagógica, además de la alta motivación por realizar un trabajo en equipo bien coordinado, fueron puntos destacados en este programa y que se relacionan con la alta calidad de los resultados.
3.
Este programa de enseñanza trilingüe destaca por favorecer en el niño el desarrollo de sus habilidades expresivas, por encima de la media poblacional de su edad y condición. Por tanto, el requisito legal del desarrollo del lenguaje se cumple plenamente en este programa.
4.
Los padres manifestaron su altísimo grado de satisfacción con la parte educativa recibida con este programa. No obstante, el trato recibido por los niños y entendida como vertiente asistencial del programa, fue lo que llevó a los padres a valorar excelentemente este programa educativo.

Por tanto, cabe finalizar señalando que una vez valorada y reconocida la importancia que tienen estos tres primeros años para el aprendizaje del niño y su viabilidad a través de programas, se debe seguir con este ámbito de investigación, pero dirigiendo los esfuerzos hacia la evaluación de dichos programas educativos.

2.4. Referencias bibliográficas

- * Bruer, J. T. (1998a). The brain and child development: time for some critical thinking. Public Health Reports, 113, 389-397.
- * Bruer, J. T. (1998b). Brain science, brain fiction. Educational Leadership, 56(3), 14-18.
- * Bruer, J. T. (1998c). Let's put brain science on the brain burner. National Association of Secondary School Principals, 82(598), 9-19.
- * Bruer, J. T. (2000). El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida. Barcelona: Paidós.
- * EURYDICE (1994). La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- * EURYDICE (1995). Études. L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- * EURYDICE (2001). Las cifras clave de la educación en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- * Fuentes-Biggi, J.; Fernández Álvarez, E. (1992). Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años. San Sebastián: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- * Little, C. A. (2001). The myth of the first three years: a new understanding of early brain development and lifelong learning. The Gifted Child Quarterly, 45(3), 226-227.
- * LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE de 24 de diciembre de 2002.
- * LOGSE (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE de 4 de octubre de 1990.
- * OM de 27 de julio de 1973, por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para

la Educación Preescolar, BOE de 4 de agosto de 1973.

* Puckett, M.; Marshall, C. S.; Davis, R. (1999). Examining the emergence of brain development research: the promises and the perils. *Childhood Education*, 76(1), 8-12.

* RD 1004/1991 de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias, BOE de 26 de junio de 1991.

* RD 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, BOE 215/91 de 7 de septiembre de 1991.

* RD 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil, BOE 216/91 de 9 de septiembre de 1991.

* RD 828/2003, de 27 de Junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. (BOE 156, de 1 de Julio de 2003).

* Rivas, S. (Inédito). Educación temprana: evaluación del programa de la escuela infantil Kutunbaita. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Navarra. Mayo de 2003. En prensa.

* Schiller, P. B. (2001). Brain research and its implications for early childhood programs. *Child Care Information Exchange*, (140), 14-18.

* Shelden, M. L.; Rush, D. D. (2001). The ten myths about providing early intervention services in natural environments. *Infants and Young Children*, 14(1), 1-13.

* Stover, D. (2001). Applying brain research in the classroom is not a no-brainer. *The Education Digest*, 66(8), 26-29.

* VV.AA. (2001). El Landmark Center. En http://www.waece.com/landmark_losprogramasdeeducacion.html Último acceso el 20 de agosto de 2001.