

## ARTÍCULO DE INTERÉS

# Abordajes en la evaluación del desarrollo infantil temprano

### *Approaches in the evaluation to early childhood development*

Claudia Pacheco<sup>1</sup>, Blanca Aquino Sánchez<sup>1</sup>, Rodolfo Elías<sup>1</sup>

#### RESUMEN

El presente artículo realiza un análisis de los abordajes utilizados en la evaluación del desarrollo infantil temprano. En primer término, se presentan diferentes abordajes y conceptos respecto a la evaluación y al conocimiento que genera. Posteriormente se discute el concepto de calidad en el desarrollo temprano y la calidad en la intervención educativa en la primera infancia. Luego se realiza una reseña de los niveles de análisis de la realidad y los alcances de la evaluación. Finalmente, se aborda el tema central del artículo que consiste en los diferentes enfoques utilizados en la evaluación del desarrollo en la primera infancia, en sus diferentes etapas. El artículo concluye señalando que evaluar el desarrollo infantil es una tarea que implica un análisis multidimensional. Se señala la importancia de la evaluación en el desarrollo infantil temprano de tal forma a que los programas y servicios dirigidos a esta población logren los resultados esperados y permitan que niños o niñas alcancen los niveles de desarrollo en diferentes dominios necesarios para su aprendizaje a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** desarrollo infantil temprano, evaluación, calidad de servicios.

#### ABSTRACT

This article reviews the approaches used in the evaluation of early childhood development. In the first place, different approaches and concepts are presented regarding the evaluation and the knowledge that it generates. Subsequently, the concept of quality in early development and quality in educational intervention in early childhood is discussed. Then a review is made of the levels of analysis of the reality and the scope of the evaluation. Finally, the central theme of the article is discussed, which consists of the different approaches used in the evaluation of development in early childhood, in its different stages. The article concludes by pointing out that evaluating child development is a task that implies a multidimensional analysis. The importance of evaluation in early childhood

<sup>1</sup>. Universidad Iberoamericana, Paraguay.

Correspondencia: Blanca Aquino Sánchez. E-mail: [baquino@desarrollo.org.py](mailto:baquino@desarrollo.org.py)

Recibido: 09/08/2018. Aceptado: 02/10/2018.

Esta investigación es resultado del proyecto financiado por el CONACYT a través del Programa PROCIENCIA con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación e Investigación - FEEI del FONACIDE.

DOI: 10.26885/rcei.7.1.200

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

development is pointed out in such a way that programs and services aimed at this population achieve the expected results and allow children to reach the levels of development in different domains necessary for their learning throughout of the life.

**Keywords:** early childhood development, evaluation, quality of services.

### **1. INTRODUCCIÓN**

El presente artículo realiza una revisión de los abordajes utilizados en la evaluación del desarrollo infantil temprano. Evaluar el desarrollo humano es una tarea compleja ya que implica un acercamiento multidisciplinario y además dinámico, considerando que los colectivos humanos van cambiando según cambian los contextos sociales, culturales, económicos, políticos. De la misma manera, evaluar el desarrollo infantil es una tarea que implica un análisis multidimensional.

Una evaluación es, en cierto modo, un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con referencia a determinados valores de referencia. La evaluación de la educación, si se postula como un elemento útil para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa de la existencia de un análisis científico de la realidad que se enjuicia a la luz de valores explícitos de referencia. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas o valores lo más objetivos posibles. Dicho de otro modo, la evaluación puede considerarse como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto desde la perspectiva de un micro enfoque –centrado en el aula o en el centro– como de un macro enfoque –centrado en los distintos niveles y modalidades y, también, en su conjunto– (OEI, 1996).

La medición del desarrollo infantil no resulta fácil, ya que el desarrollo humano tiene múltiples dimensiones. Generalmente los estudios consideran las siguientes dimensiones o dominios del desarrollo: motor, cognitivo, afectivo y social. A partir de estos dominios se construyen un conjunto de variables e indicadores para su medición (Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2009).

### **2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO EN LOS DIVERSOS ÁMBITOS**

Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010) afirman que podemos observar una evolución del concepto de evaluación desde un significado de estimar un valor hasta la evaluación para la mejora de ese valor.

La evaluación es una acción que genera conocimiento, el producto final o las conclusiones es un conocimiento sobre una realidad determinada. Un conocimiento que es limitado, que no es concluyente pero que explica en parte un hecho o fenómeno social. Es así que está relacionado a la investigación social o a la sistematización (Aravena, Ascencio & Zuñiga, s/f).

El conocimiento generado por medio de una evaluación por lo general consiste en un juicio, en una valoración de una situación o intervención educativa o socio educativa. Stufflebeam y Shinkfield (1995), citado en Diéguez, dicen al respecto “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (2002, p. 193).

Actualmente este juicio de valor, va más allá del “logro vs no logro”. Los marcos teóricos actuales orientan más hacia un “por qué se logró vs por qué no se logró”. Se busca identificar cuáles son los elementos críticos ya sea para el éxito como para el fracaso de una intervención.

Otra característica del conocimiento de una evaluación es que informa acerca de una situación de partida, o una realidad inicial, sobre la intervención en esa realidad y por último la realidad resultante de la intervención. La evaluación entonces, produce primeramente datos, que luego son procesados, o sea analizados para concluir en afirmaciones que como dijimos más arriba, no son concluyentes pero sí indicativas de una situación. Vergara, citado en Diéguez (2002), afirma que evaluar equivale comparar en un instante determinado lo que se ha logrado a través de una acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo con la programación previa.

Martinic (1996) define a la evaluación como un juicio o apreciación que emite una persona o un equipo sobre las actividades y resultados de un proyecto. Pero este “juicio o apreciación” no es un proceso sencillo. Debe ser encarado con seriedad, con criterio científico y ético. Cuando hablamos de criterio científico estamos hablando de procedimientos pautados e idóneos para el contexto o la acción que se pretende evaluar. Cuando hablamos de criterio ético, hablamos de la buena utilización de la información obtenida, que en muchos casos es información sensible o delicada, del respeto a la persona que está siendo evaluada y de la justicia en el uso de los instrumentos apropiados para cada contexto.

La evaluación es concebida como un proceso sistemático, organizado, formalizado y cuyos resultados deben ser demostrables, es decir, sus conclusiones deben estar plenamente argumentadas, por medio de una clara demostración de sus métodos e información utilizada (Martinic, 1996).

El desarrollo de las ciencias cognitivas y de la metodología de investigación ha incidido en los sistemas y prácticas de evaluación. Como efecto de estos desarrollos, y de los requerimientos de cada generación de reformas, han variado los diseños, estrategias, mediciones y los instrumentos empleados en la evaluación (Martinic, 2008).

En el ámbito de lo educativo, a finales del siglo XIX y principios del XX se entendía como medida, luego como grado de consecución de objetivos, en un tercer momento, se consideraba a la totalidad del sistema educativo, luego, la valoración del cambio ocurrido en el alumno y actualmente existen una diversificación de conceptos de evaluación dependiendo de en qué paradigma esté encuadrado (Garanto 1989, en Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2004).

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

Por lo tanto, la evaluación es un acto que debe ser planificado y sobre todo reflexionado. Myers dice al respecto que a la hora de encarar una acción de evaluación se deben hacer tres preguntas principales: primero ¿qué vamos a evaluar? Y esta pregunta nos obliga a definir qué entendemos por desarrollo y por calidad; segundo, ¿por qué queremos evaluar? Y tercero, ¿cuáles son los marcos de referencia que orientan nuestro trabajo? (Myers, 2009).

### **3. EVALUACIÓN Y CALIDAD EN DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO**

Las intervenciones en desarrollo infantil temprano (DIT) son diversas no solo por modalidad sino también según la edad de la población atendida, el documento del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) dice “a menor edad del niño y la niña, más integral debe ser la intervención y ésta debe ser de mayor calidad” (2009, p. 18).

Es así que encarar una evaluación en el ámbito del desarrollo infantil temprano es básicamente observar la calidad de la intervención.

Para entender mejor las acepciones del término calidad en DIT, es importante tener en claro qué entendemos por atención o intervención en primera infancia. Una intervención en DIT tiene por objetivo promover el desarrollo infantil óptimo. Un documento del MEC del año 2009 define a la intervención en primera infancia de la siguiente manera:

la atención a la primera infancia tiene como fin proporcionar las mejores condiciones para el desarrollo integral del niño y la niña desde que nace hasta los 5 años. Generar estas condiciones adecuadas puede darse de diferentes maneras. (2009, p. 18)

Determinar si una educación es de calidad implica, en última instancia, hacer un juicio en función de determinados criterios y valores. Los criterios dan cuenta de áreas y parámetros a ser considerados; y los valores, por su parte, definen los niveles deseables que el sistema debe alcanzar en las distintas dimensiones consideradas (Martinic, 2008).

De ahí que la definición de calidad de un servicio de atención al DIT tenga un fuerte componente normativo: “la calidad de la educación es un concepto normativo y multifactorial” (Valle & Rivera, 2008, p. 5).

### **4. LA CALIDAD DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Los informes de la OCDE (Education at Glance) establecen cuatro tipos de actores (alumnos, aulas, escuelas y sistemas educativos) y elementos sistémicos tales como productos o resultados, procesos y contextos institucionales. Distinguen, además, tres grandes categorías de criterios: calidad, equidad y eficiencia (Martinic, 2008).

Hablar de eficacia, eficiencia, es por lo general sinónimo de calidad en un sentido más administrativo, gerencial, que es un enfoque importante. Pero es importante agregar a este enfoque la dimensión ética, la de los derechos, la justicia.

La eficacia es básicamente alcanzar un logro planificado en el tiempo previsto. Franco y Cohen, (1993) la definen de la siguiente manera: “operacionalmente la eficacia es el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población beneficiaria, en un periodo determinado, independientemente de los costos que ello implique” Eficiencia es alcanzar los logros planificados en el tiempo previsto y con el menor gasto posible. Pichardo (1997), dice al respecto que involucra la racionalidad en el uso de los recursos para el cumplimiento de los objetivos y metas trazados.

Por lo tanto, un elemento importante de la calidad de una intervención social o educativa en primera infancia son los niveles de eficiencia y eficacia alcanzados.

La eficacia y la eficiencia son aspectos cuantificables de la realidad: recursos, tiempo, número de beneficiarios, horas de atención, madres capacitadas, niveles de desarrollo alcanzado, talla, peso, etc. Es así que se pueden expresar con cierta facilidad indicadores para cada uno de ellos.

Al respecto, Martinic (2008, p. 15) menciona lo siguiente:

La preocupación por la calidad de los procesos y resultados ha ampliado la mirada sobre los aspectos de la realidad que son objeto de evaluación. Ya no basta con medir aquello que es cuantificable: los nuevos enfoques llaman la atención sobre dimensiones simbólicas y culturales de la escuela, interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas.

El criterio de equidad en una planificación y su correspondiente evaluación nos lleva al enfoque de la diversidad, pero también nos refiere a otros términos que son diferencia y desigualdad. Meleros (2002), nos otorga definiciones precisas para el contexto de este trabajo, “la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad).

La equidad se mide en función de la posibilidad de acceso a los servicios públicos de los grupos sociales menos favorecidos en comparación con las mismas posibilidades de la media del país. Desde esta perspectiva, el principio de equidad busca garantizar la igualdad en la posibilidad de acceso a la utilización de los recursos entre los que tienen derecho a ellos. Es decir, la medición de la equidad implica medir el nivel de justicia en la distribución de los servicios públicos (Valle & Rivera, 2008).

## **5. NIVELES DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD, DELIMITANDO LA EVALUACIÓN**

Los instrumentos para realizar la valoración del desarrollo humano son de dos naturaleza: tamizaje o diagnóstico. Esto es importante para poder determinar el alcance de la medición y los atributos psicométricos que queremos indagar.

Los instrumentos de valoración del desarrollo y las pruebas neuropsicológicas de tamizaje por lo general son escalas cortas, de auto-reporte

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

o reporte parental, alguna incorporan el trabajo directo con los niños/as (con manipulativos) y observación, pero de manera muy acotada.

Ya, una escala de tamizaje poblacional reporta magnitud y vincula los resultados con grandes tendencias (o factores explicativos de brechas: como por nivel socioeconómico, etc.).

Por lo tanto, la aplicación de instrumentos de evaluación o herramientas significa delimitar qué parte de la realidad será estudiada por el instrumento. Esto a su vez implica definir a la misma, ya que cada instrumento tiene limitaciones.

Analizar la realidad para una evaluación socio-educativa implica caracterizarla con el objeto de centrar lo mejor posible el estudio en lo que realmente se pretende evaluar. Los niveles de análisis son un conjunto de conceptos que se presentan de generales a concretos, ellos son las dimensiones o dominios, las variables, los estándares y los indicadores.

Las dimensiones son las “porciones” más generales y los indicadores los más concretos. Con estos niveles de análisis se construye una matriz desde la cual se analiza la realidad o un fenómeno en particular.

Un tipo de clasificación del objeto es el propuesto por Kagan y Britto (2005):

---

TIPO I:	Indicadores que se relacionan directamente con habilidades o capacidades del niño o la niña;
TIPO II:	Indicadores que tienen que ver con prácticas de crianza, entorno cercano, ambiente familiar adecuado;
TIPO III:	Indicadores que involucran el acceso a servicios de atención integral a la infancia, sean éstos de salud, educación, redes de agua potable y saneamiento ambiental, entre otros.

---

Fuente: Kagan & Britto, 2005.

## **6. EL DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA Y SU EVALUACIÓN**

Se concibe al desarrollo infantil en el marco de un concepto integral, que incluye no sólo destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales y emocionales, el desarrollo de la motricidad fina y estrategias de aprendizaje, cómo dirigir la atención, la inhibición de las conductas impulsivas y una condición adecuada de salud y nutrición (Verdisco et al., 2015).

La forma en que una persona enfrenta las diferentes etapas de la vida y la inserción en diversas esferas (escolar, social, laboral, etc.), depende tanto de su madurez como del desarrollo de una variedad de habilidades cognitivas, motoras, sociales y emocionales.

En los últimos estudios realizados en el país (Verdisco et al., 2015) se

ha hecho referencia a las posibilidades del niño o niña de adquirir habilidades sociales, emocionales, cognitivas, lingüísticas y físicas que le permitan enfrentar, adaptarse y modificar sus diversos entornos de aprendizaje. Es así que la concepción planteada aquí se diferencia de la del aprestamiento escolar por- que no se busca saber si el niño llega “preparado” para aprender en un establecimiento educacional en particular, ya sea de buena o mala calidad, sino si ha desarrollado capacidades para enfrentar la etapa de desarrollo ligada a los primeros años de vida.

Las intervenciones eficaces y de calidad de desarrollo infantil son las que integran salud, nutrición, educación, desarrollo social y económico y promueven la colaboración del Estado con la sociedad civil (PRIDI, 2014). Además, son aquellas que hacen énfasis en niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad de derechos (conocidos como niños de “riesgo”); priorizan el contacto directo con estos a una edad temprana; incluyen a los padres y familiares como aliados; combinan métodos tradicionales de crianza con prácticas locales basadas en patrones culturales propios y que entregan apoyo continuo al desarrollo profesional del personal que trabaja con los niños y niñas. Esta concepción –en el caso de Paraguay– plantea periodos claves que requieren atención:

#### ***I. PERÍODOS PRENATAL Y PERINATAL***

Las investigaciones muestran que el cuidado de la salud prenatal – que comienza durante el primer trimestre del embarazo– con el suplemento nutricional adecuado y con visitas domésticas de educación prenatal relacionadas con el desarrollo infantil, la salud, la nutrición y las destrezas para el cuidado de los niños y las niñas, pueden reducir significativamente la mortalidad infantil y materna, disminuir la tasa de bajo peso al nacer (< 2500 gramos) y preparar a los padres para un cuidado positivo de los niños y las niñas (Vargas Barón, 2009).

Por todo esto es esencial establecer medidas de atención a los problemas relacionados con el nacimiento, la alta tasa de mortalidad infantil, las situaciones de problemas al nacer (bajo peso, talla pequeña, desnutrición, entre otros), ya que esto colaboraría no solo con el desarrollo de cada niño o niña afectado sino además en la reducción de costos de salud y de medidas remediales y de asistencia futuras.

#### ***II. CERO A TRES AÑOS: RÁPIDO CRECIMIENTO DEL CEREBRO***

Existen hoy evidencias concretas que nos comprueban que la mayoría de los caminos que el cerebro usa para el aprendizaje y el funcionamiento social y emocional equilibrado se desarrollan durante el período crítico que va desde el embarazo hasta la edad de tres años (Shonkoff, 1989, en Fundación Alda, 2013).

Las dificultades provenientes del mismo niño o niña o del entorno

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

cercano a él/ella deben ser atendidas, con acciones de prevención y detección tempranas, sobre todo en este período de rápido crecimiento del cerebro. Es más difícil corregir los retrasos después de la edad de los tres años. La educación y apoyo de las madres, padres y otros adultos significativos para el niño y la niña son esenciales durante esta etapa del desarrollo, especialmente si estos provienen de entornos más vulnerables y de alto riesgo (que viven en la pobreza o están afectados por los conflictos, las hambrunas o las enfermedades crónicas).

### *III. TRES A SEIS AÑOS: ÉNFASIS EN EL CUIDADO INFANTIL Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES*

Es interesante observar que las propuestas de atención en esta etapa evolutiva están casi en su totalidad centradas en la preparación para la escuela o para el inicio al nivel preescolar.

Si bien existen estudios que indican que estos promueven resultados positivos en el desarrollo integral del niño y la niña, no son las únicas demandas que tiene este grupo de edad. Cuando la infancia carece de un cuidado coherente, adecuado a la edad y afectuoso por parte de los adultos, se pueden desarrollar dificultades, e incluso retrasos cognoscitivos, sociales y emocionales (CINDE, 2006).

Es aquí nuevamente, donde el desarrollo de capacidades de los profesionales, agentes comunitarios y /o familiares para la transferencia de destrezas positivas para la atención y cuidados de los niños y niñas, es esencial y urgente.

### *IV. DE SEIS A OCHO AÑOS: TRANSICIÓN Y PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA*

En esta fase, es esencial plantear programas que propicien una transición pertinente y adecuada del hogar a la escuela, respetando la identidad cultural de cada comunidad o grupo familiar. Las investigaciones muestran que los niños y las niñas que viven en situación de pobreza se encuentran menos preparados para afrontar la escuela, que otros de hogares de clase media y clase alta, cuyas madres tienen una mayor educación formal (Coley, 2002). Además, los vínculos desarrollados en los diversos grupos culturales son elementos esenciales de una propuesta educativa integral y pertinente.

## **7. CONCEPTO DE CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO**

La atención a la primera infancia es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar sus competencias. Es inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños y las niñas.

El informe de la UNESCO del año 2007 sobre Educación Para Todos, EPT, transcribe una definición de atención a la primera infancia con visión integral: “El

término “atención” engloba por regla general los cuidados en materia de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno protector y seguro que promueve su bienestar cognitivo y socio-afectivo. En el caso de la primera infancia, la acepción del término “educación” es mucho más amplia que el de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo. En la práctica, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe comprender ambos aspectos” (UNESCO, 2007)

Es integral, en ella pueden identificarse por lo menos tres dimensiones del nuevo concepto sobre los niños y niñas y su desarrollo; su socialización en los diferentes ámbitos en que participan la familia, la comunidad y los agentes educativos; y su cuidado y protección, que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención. Considera que todos los niños y niñas, independientemente del contexto socio cultural en el que crecen, tienen las capacidades para desarrollar sus competencias si encuentran un ambiente que satisfaga sus necesidades básicas de afecto, cuidado y alimentación.

A menor edad del niño y la niña, más integral debe ser la intervención y esta debe ser de mayor calidad. A menor edad del niño, niña, están más críticamente vinculados los diferentes aspectos de la vida del mismo. A menor edad del niño y la niña, mayor la dependencia de los adultos de su entorno inmediato, por lo tanto, la calidad de atención de este entorno es de mucha importancia (Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2009).

## **8. LAS MODALIDADES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: CARACTERÍSTICAS Y PROPIEDADES A TENER EN CUENTA EN UNA EVALUACIÓN DE CALIDAD**

En las últimas décadas, el interés por el desarrollo integral del niño y la niña se ha incrementado a nivel mundial por varias razones: por un lado, la información que está difundiendo la neurociencia sobre la potencialidad, trascendencia e importancia del cerebro las experiencias de la infancia y los efectos considerables que estos ejercen en la capacidad fuera del ser humano.

Por otro lado, el compromiso de los gobiernos a favor de la protección, estimulación y atención integral oportuna y equitativa en la primera infancia a raíz de la información anterior y de las lecciones aprendidas en la región, nos demuestran que con herramientas simples y participación consciente y mediadora de los adultos sumados a los conocimientos existentes en la actualidad sobre el quehacer pedagógico, es posible organizar modalidades alternativas de educación inicial.

Como resultado de las lecciones que aporta cada una de las experiencias de los países y con la expectativa de resguardar la calidad, hacer practica la equidad y continuar con la innovación en la educación inicial, infantil, preescolar

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

o parvulario, se han generado no solo algunas orientaciones específicas para este grupo etario sino además, se pudieron extraer criterios básicos de calidad de las distintas modalidades alternativas de atención integral a la primera infancia.

En la elaboración de programas para los niños y las niñas de 0 a 5 años es imprescindible considerar algunas cuestiones generales, propias de cualquier programa educativo; y otras particulares, dadas por las características de los niños y las niñas a los cuales se dirigen. Esto puede parecer obvio, pero es clave tenerlo en cuenta: muchos programas de atención a la primera infancia no tienen en cuenta la correspondencia científica con las particularidades del desarrollo de los niños y las niñas en esta etapa. Ello hace que a veces el programa educativo establecido, tanto por su concepción como por su estructura y organización, entre en contradicción con las particularidades del desarrollo, con su consecuente perjuicio al proceso evolutivo real de cada niño o niña.

Si bien todo el programa de educación de la primera infancia tiene que partir de un conocimiento profundo del desarrollo del niño y la niña de esta edad, se observa con frecuencia cuatro problemáticas fundamentales:

1) Algunos programas de educación temprana no explicitan su enfoque teórico, el cual tiene que ser deducido a veces del estudio de sus procedimientos metodológicos, lo cual puede llevar a inexactitudes y confusiones.

2) Otros explicitan el enfoque conceptual del cual parten, pero luego no se da correspondencia de la teoría con los procedimientos metodológicos que plantean.

3) Muchos programas son abiertos (eclécticos) y se apoyan en varios enfoques conceptuales, a veces opuestos o contradictorios entre sí, al ser asimiladas de manera mecánica las teorías que los sustentan. En este caso se observa que los procedimientos metodológicos son igualmente eclécticos y donde a veces ni siquiera hay correspondencia con algunas de sus fundamentaciones teóricas.

4) Se da el caso de programas que tienden a separar la etapa en sub-etapas. En este caso suele no darse una unidad conceptual entre una edad y la otra y se recomiendan enfoques y criterios metodológicos diferentes, que resultan extraordinariamente nocivos para los niños y las niñas en el tránsito de un período a otro, pues son sometidos a diferentes formas de organización y sistema de aprendizaje.

En este sentido, cualquier forma organizativa, contenido, procedimiento, método, puede ser integrada al propio programa siempre que se ajuste y se conciba dentro de su concepción teórica, haciendo las modificaciones necesarias para permitir esta fusión. Según Vargas Barón (2009), la supervivencia y el desarrollo infantil pueden mejorarse mediante la puesta en práctica de experiencias que ayuden a las instituciones y a las comunidades a identificar y satisfacer las necesidades y el desarrollo esencial de los niños y las niñas, los padres y las madres.

Se deben desarrollar iniciativas que propicien:

- Familiares –sean padres, madres u otro adulto significativo– más preparados para atender las necesidades y demandas de cada edad y hacerlo desde una crianza positiva.

- Adultos (educadores, promotores comunitarios, familiares) con capacidades para poder realizar actividades que propicien oportunidades de estimulación infantil, cuidado, crianza y educación preescolar.

- Profesionales y/o agentes comunitarios con capacidades para asegurar: a) el cuidado de salud primaria y servicio de nutrición para los niños y las niñas de 0 a 8 años (con énfasis en 0 a 3 años de edad); b) la promoción y educación para asegurar ambientes limpios, higiénicos y seguros, y

- Agentes educativos con preparación para promover el aprendizaje temprano y el futuro éxito en la escuela por parte de sus niños y niñas. El adulto significativo para el niño y la niña –en particular los familiares, educadores– juega un papel clave en la orientación del proceso de asimilación por el niño y la niña de las relaciones del mundo que le rodea. Es el adulto quien organiza las condiciones y el sistema de influencias educativas para que el niño y la niña, por sí mismos, construyan su conocimiento, busque por sí las relaciones esenciales, elaboren su propia base de orientación.

Por supuesto, la posición que el mismo ocupe va a estar en estrecha dependencia con la concepción teórica del programa, y podrá ser más o menos directiva, orientadora o facilitadora, pero siempre formando parte del proceso de enseñanza-educación del niño y la niña y nunca estableciendo que la educación espontánea, o el niño y la niña por sí solo, sea capaz de alcanzar todos los logros del desarrollo esperables.

Todas estas características se ven reflejadas en modalidades de atención. Para hacer una revisión general de las modalidades alternativas de educación inicial puestas en práctica en nuestro país y en toda América Latina y el Caribe, se observa que estas se clasifican en tres grupos (Peralta; 2004):

- a. modalidad formal o escolarizada.
- b. modalidad de atención no escolarizada, no formal.
- c. modalidad informal.

## **9. LA PARTICIPACIÓN DE MADRES, PADRES, FAMILIARES Y OTROS AGENTES DE LA COMUNIDAD**

Los niños y niñas pequeños son actores sociales cuya sobrevivencia, bienestar y desarrollo dependen y se construyen alrededor de las relaciones humanas cercanas. Estas relaciones se llevan a cabo con personas claves como sus padres, abuelos, tíos, hermanos, primos, sus padrinos, sus pares, su comunidad, así como sus cuidadores y otros profesionales de la atención y educación para la primera infancia. Estas personas claves son denominadas “adultos significativos”, dada la cercanía que tienen con el niño y las niñas y el papel fundamental que juegan en garantizar el desarrollo infantil temprano y por sus acciones que inciden positivamente en aquellos y promueven el

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

ejercicio pleno de sus derechos.

A decir de Vargas Barón (2009) durante mucho tiempo, madres, padres y parientes cercanos eran los únicos responsables por los primeros años de la infancia. Sin embargo, las sociedades de hoy con su diversidad de situaciones “ponen enormes presiones a las madres y padres y las comunidades, quienes no presentan en la mayor parte de los casos, capacidades para lidiar adecuadamente con las necesidades de la niñez, en particular la etapa entre los 0 y 8 años de edad”. Es allí donde una propuesta de formación con enfoque de derechos, con una perspectiva integral, comprehensiva y sistemática se hace necesaria.

En el desarrollo infantil inciden una serie de factores (de carácter biológico, socioeconómico y culturales) que se interrelacionan de forma compleja y que son mediatizados por el medio familiar; a su vez, la familia es influida por sistemas sociales más amplios que funcionan a diferentes niveles (grupo social, comunidad, zona o región, sociedad).

Pero sin duda, estos programas se hacen esenciales y urgentes en ambientes en situación de mayor vulnerabilidad, donde lamentablemente los padres no tienen, muchas veces, posibilidades de reconocer su propio valor o sus potencialidades como educadores, ya que no poseen una experiencia pedagógica exitosa proveniente de sus años de escolares.

Las medidas para motivar a las madres, los padres y a los/as cuidadores/as para que fomenten el desarrollo de sus hijos e hijas desde este enfoque integral, requieren complementar la comprensión de las prácticas tradicionales de crianza con lo que se conoce globalmente como los mejores ambientes para lograr un desarrollo infantil óptimo.

Si bien en todos los ámbitos y estratos socioeconómicos se evidencian situaciones de vulnerabilidad a niños y niñas en la primera infancia, sin duda la pobreza es un factor que impacta en gran medida dicho desarrollo. Sin embargo, es cierto que existe escaso conocimiento sobre cómo los niños y las niñas experimentan la pobreza y es necesario saber más sobre las relaciones entre los estilos de crianza de los hijos/as y la pobreza. También es necesario que realicemos una valoración realista de lo que podemos esperar de manera razonable de los/as cuidadores/as que se encuentran en situación de pobreza.

Esta situación de carencia genera un mayor nivel de estrés a los/as cuidadores/as y puede hacer que los niños y las niñas sean más vulnerables ante enfermedades graves, haciendo de ellos unos individuos inseguros y poco independientes, faltos de energía y curiosidad, retrasando o distorsionando su desarrollo físico y emocional.

Las creencias y las prácticas locales se deberían utilizar como punto de partida para el diálogo dirigido hacia la mejora de la calidad de las provisiones y las prácticas de cuidado. Sin embargo, muchos entornos no son conductivos hacia la seguridad, la salud y el aprendizaje de los niños y las niñas. La pobreza puede significar una falta de acceso a los servicios, unas condiciones

medioambientales y un suministro de materiales inadecuados, la inestabilidad social y unos cuidadores con exceso de trabajo o desmoralizados. La pobreza también se asocia a la maternidad temprana, que estadísticamente sitúa al niño y la niña en una situación de mayor riesgo.

La importancia de la familia en la educación de sus hijos e hijas es tal que se puede afirmar que es ella, de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones, quien facilita o limita los procesos de desarrollo que afectan a sus integrantes.

Si su acción es adecuada, los resultados favorecen a la niñez y, por tanto, a la propia sociedad. Aquellos sistemas educativos que le dan la debida importancia al rol educativo de la familia y la orientan de acuerdo con sus necesidades, logran una activa y efectiva participación de estas, particularmente en el desarrollo de los programas no formales.

La familia y el entorno tienen sus propios recursos para solucionar los problemas si se dan las herramientas necesarias para que puedan utilizarlas. La tarea de los profesionales es potenciar y optimizar los recursos. Es aquí donde el modelo ecológico proporciona un sustento a las acciones de los servicios sociales en acciones dirigidas al individuo, a la familia, a los grupos, a la comunidad.

## **10. LA COMUNIDAD**

La comunidad como tal constituye el medio natural y sociocultural más inmediato en el que se desenvuelve el individuo, y sus particularidades han de matizar la formación de todas las personas que habitan en ella, lo cual se refleja en su desarrollo sociopolítico, cultural, económico, intelectual, emocional y motivacional, que se sintetizan en la personalidad de cada sujeto y, por consiguiente, en cada familia. En este sentido, el desarrollo comunitario promueve procesos donde los objetivos de la comunidad inmediata se vinculan o articulan con los propósitos del programa educativo no formal para mejorar las condiciones generales de vida, particularmente las educativas y culturales.

El vínculo con la comunidad también es necesario porque es indispensable conocer sus necesidades educativas, sus intereses, su cultura, su desarrollo económico para, a partir de esa caracterización, definir las debilidades y fortalezas que posee para el apoyo de un programa educativo.

Cuando la comunidad se organiza alrededor de un programa social de atención educativa –en este caso, en la modalidad no formal– aporta innumerables recursos de orden material y humano, puesto que de ella surgirán los promotores y personal voluntario que ponen en práctica el programa, los espacios donde se desarrollarán las actividades y los agentes educativos que, por voluntad propia, pueden conformar los grupos gestores comunitarios.

Para que la comunidad apoye un programa no formal, es necesario sensibilizarla por diferentes medios (contacto directo, televisión, radio, prensa, soportes gráficos, etc.) hacia los objetivos que se persiguen y los beneficios que aportan en el desarrollo de los niños y las niñas, de sus familias y de la

## *Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías*

comunidad en general.

Sin duda, el promotor, educador, facilitador o coordinador es el agente educativo más importante dentro de los modelos de educación no formal.

Según el modelo que se adopte, así será el papel protagonista de esta persona, que a veces trabaja directamente con los niños y las niñas; en otros, con la familia, para que ésta realice las acciones con los hijos e hijas; y en otras variantes es el que orienta a aquellos que son los que asumen las funciones anteriormente señaladas.

### **11. CONCLUSIONES**

En primer término, hay que resaltar el carácter multidimensional de la evaluación del desarrollo de la primera infancia. Como se señaló desde el inicio del artículo, la medición del desarrollo infantil no resulta fácil, ya que el desarrollo humano tiene múltiples dimensiones. Generalmente los estudios consideran las siguientes dimensiones o dominios del desarrollo: motor, cognitivo, afectivo y social. A partir de estos dominios se construyen un conjunto de variables e indicadores para su medición y evaluación, lo que permite llegar a conclusiones sobre el desarrollo infantil.

Otro aspecto importante señalado por varios autores es que la evaluación es un acto que debe ser planificado y sobre todo reflexionado. Tal como señala Myers, a la hora de encarar una acción de evaluación se deben hacer tres preguntas principales: primero ¿qué vamos a evaluar? Y esta pregunta obliga a definir qué se entiende por desarrollo y por calidad; segundo, el por qué queremos evaluar y tercero, se deben explicitar los marcos de referencia que orientan la tarea de evaluación. Lastimosamente, en muchas ocasiones se da más importancia a la selección de un instrumento que a la reflexión previa que implica responder a las preguntas: ¿qué evaluar?, ¿por qué? y ¿desde qué marco conceptual? Estas preguntas son claves para delimitar el alcance de la evaluación y de los juicios o valoraciones a las que se arriba en un estudio evaluativo.

Finalmente, cabe apuntar que en el Paraguay existen experiencias interesantes de medición y evaluación, tanto del desarrollo infantil como de los programas y servicios destinados a esa población. Sin embargo, un aspecto que aún no se ha logrado es utilizar de manera analítica y crítica los hallazgos de estas evaluaciones e investigaciones para el diseño de las políticas y programas dirigidos a la primera infancia. Por tanto, no se cumple el objetivo final de la evaluación si sus resultados no son utilizados para la toma de decisiones. Una tarea pendiente tanto para investigadores como para tomadores de decisiones es crear los espacios de diálogo necesarios para avanzar en programas y proyectos que efectivamente logren alcanzar las metas de desarrollo infantil temprano, lo que constituye, como se afirmó reiteradamente, una condición fundamental para el desarrollo humano y un factor clave en la reducción de las grandes brechas de desigualdad que aún persisten en nuestra sociedad.

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores agradecen la colaboración de Hugo Speratti, Rodrigo Brítez, Alejandro Caballero Plate, Juan José Díaz, Oscar Gaona, Nélica López, María de Lourdes Romei Román. Además, un agradecimiento especial a la Universidad Iberoamericana por el apoyo institucional para la ejecución del Proyecto, en especial a la Dra. Sanie Amparo Romero de Velázquez.

## **REFERENCIAS**

- Aravena, M., Ascencio, S. & Zúñiga, J. (s.f.). *Sistematización y evaluación de experiencias en educación*.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- CINDE (2006). *Protección a la infancia y adolescencia en Colombia con enfoque integral*. Recuperado de [https://www.cinde.org.co/sitio/contenidos\\_mo.php?it=466](https://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?it=466)
- Coley, R. (2002). *An uneven start: indicators of inequality in school readiness. Educational testing service. Policy report*. New Jersey: Princeton.
- Diéguez, A. J. (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires: Espacio.
- Franco, R y Cohen, E. (1993). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación ALDA (2013). *Manual para la Atención de la Primera Infancia en la Educación*.
- Kagan, S. L., & Britto, P. R. (2005). *Going Global with Early Learning and Development Standards: Final report to UNICEF*. New York. National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University.
- Martinic, S. (1996). *Diseño y evaluación de proyectos sociales: Herramientas para el aprendizaje*. México: COMEXANI / CEJUV.
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En U. Llece (Ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Santiago: UNESCO.
- MEC-SNNA. (2008). *Proceso de elaboración de los indicadores de desarrollo de la primera infancia 2003-2007*. Ministerio de Educación y Cultura; Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, Atención No Formal a la Primera Infancia. Programa Escuela Viva para la educación Inicial. Asunción.
- Meleros, M. L. (2002). *Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización* (p. 13-46). En F. C. Thevenet, (Ed.), *Equidad y calidad*

## ***Evaluación del desarrollo infantil temprano. Pacheco, Aquino & Elías***

*para atender la diversidad.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (SNNA) (2009). *Guía para la atención a la primera infancia.* Asunción, Paraguay: UNICEF-Programa Escuela Viva desde la educación inicial. Convenio MEC-BID.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Evaluación de calidad de la educación preescolar.* Asunción, MEC.

Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia (2011). *Plan Nacional De Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PNDIPI).* Asunción: UNICEF.

Myers, R. (2009). *Aprendizajes y consideraciones generales para la aplicación de sistemas de evaluación del desarrollo integral de niños/niñas en la primera infancia. II Foro del Mercosur de Políticas de Atención a la Primera Infancia.* Asunción: No-Formal. Documento no publicado.

OEI (2012). *Módulo IV: Evaluación en Primera Infancia.* Organización de los Estados Iberoamericanos- OEI Paraguay.

OEI. (1996). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 215-230.

Peralta, M.V. (2004). *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura - OEI.* Madrid, España: Pichardo Muñiz, A.

Pichardo, A. (1997). *Planificación y programación social.* Buenos Aires: Lumen Hmanitas.

UNESCO. (2007). *Bases sólidas, atención y educación de la primera infancia.* Bélgica: UNESCO.

Valle, O. & Rivera, O. (2008). *Monitoreo e indicadores.* Guatemala: OEI.

Vargas Barón (2009). *Going to Scale: Early Childhood Development in Latin America.* Washington DC.: The RISE Institute.

Verdisco, Cueto, Thompson, Engle, Neuschmidt, Meyer, González, Oré, Hepworth, Miranda (2015). *Urgency and Possibility Results of PRIDI A First Initiative to Create Regionally Comparative Data on Child Development in Four Latin American Countries Technical.* IADB.

### **SOBRE LOS AUTORES**

*Claudia Pacheco* es Licenciada en Psicóloga Educacional (Universidad Católica de Asunción), tiene una Maestría en Educación (University of Kansas USA) y una especialización en Desarrollo Infantil, sus líneas de trabajo son discapacidad,

primera infancia y desarrollo infantil, es consultora nacional e internacional e investigadora.

*Blanca Aquino Sánchez* es Licenciada en Comercio Internacional (UCA-Py) y Master en Ciencias, Programa Economía Aplicada (Universidad de São Paulo). Sus líneas de interés son: evaluación de impacto, economía de la educación y migración. Es investigadora y actualmente directora del área de educación en Investigación para el Desarrollo y Proni candidata a investigador.

*Rodolfo Elías* es Licenciado en psicología (Universidad Católica de Asunción) y Master en Psicología social (Universidad de Guelph, Canadá). Sus líneas de interés son Políticas educativas y evaluación de programas. Actualmente es Coordinador Académico de FLACSO/Paraguay e investigador senior de Investigación para el Desarrollo y categorizado en el Proni Nivel I.

### **COMO CITAR**

Pacheco, C., Aquino Sánchez, B. & Elías, R. (2018). Abordajes en la evaluación del desarrollo infantil temprano. *Rev. cient. estud. investig.*, 7(1), 200-2016. doi: 10.26885/rcei.7.1.200