

CAPITULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Conceptualización

“La evaluación de los aprendizajes es parte del proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí.

La evaluación es concebida como un proceso permanente de valorización cualitativa de sus potenciales y de los aprendizajes adquiridos, así como de las condiciones que lo afecta.

Dada la importancia que tiene la misma, es necesario proporcionar a las docentes, a través de un taller de capacitación, Instrumentos de evaluación para que puedan ejecutar de manera objetiva y veraz. La evaluación permite al educador tomar decisiones curriculares, ya que suministra información, tanto en lo que se refiere a la marcha general del proyecto educativo, institucional-comunitario, como al desempeño docente y al proceso de aprendizaje.

La humanidad enfrenta crisis de valores, y desafíos globales, desde la segunda guerra mundial las naciones latinoamericanas han pasado por una serie de etapas político-económicas, desde el desarrollismo de los años 50 hasta la globalización financiera de los 90, que sin embargo, no han remediado lo que podría ser la más destacada característica de la región: la desigualdad social. Numerosos indicadores y estudios de organismos internacionales especializados la sitúan, a principios del siglo XXI como la crisis de los sistemas educativos, con masificación de la educación, sin estudio de mercado

para las necesidades de cada país, la baja calidad de la educación no solo en el Ecuador, sino en América latina y el mundo.

A partir de la década de los 70 en América Latina el nivel de preocupación alrededor de la calidad educativa se centro en ampliar la cobertura de los servicios educacionales. Sin embargo, aunque las estadísticas plantean que el 95% de los niños van a la escuela, las tasas de repetición y deserción escolar siguen siendo muy elevadas (Zilberstin, J. diagnóstico del Aprendizaje, calidad educativa y planeación docente, pág., 1) otros diagnósticos señalan que ocho de cada diez estudiantes repiten algún grado en la primaria y el nivel de eficacia en la secundaria básica, es de en muchos casos menor al 50%. En nuestro país los estudiantes requieren un promedio de 7.7 años para terminar la primaria.

El 30% de los alumnos de segundo año de básica repiten el año, en las familias de escasos recursos es del 40%. De los jóvenes que se encuentran entre los 15 y 19 años apenas el 29% termina el decimo año de básica.

De estos resultados obtenidos, se demuestra la necesidad de atender inmediatamente a la evaluación que se aplica , por lo general los docentes no cuentan con referentes, indicadores, criterios e instrumentos que permitan determinar el avance de conocimientos y competencias que logran adquirir los estudiantes, los enfoques, los ámbitos de la evaluación educativa responden a la preocupación por incrementar la precisión y la relevancia de los procesos de la evaluación, se aspira que las acciones de la evaluación resulten efectivas produzcan información significativa de los procesos que tiene lugar en el espacio educativo y que por su complejidad no es fácil abordar, se deben diseñar y aplicar instrumentos de evaluación que atiendan a las especificidades del objeto de evaluación y que desarrollen de manera simultánea herramientas metodológicas variadas y adecuadas. Solo así será un aporte relevante en términos de acciones de mejora.

Elevar la calidad de la educación se ha convertido en un reto, respecto del cual deberían plantearse las teorías y las practicas en el ámbito educativo. En ese sentido la evaluación apunta a la transformación de estilos de enseñanza y de aprendizaje, para coadyuvar al mejoramiento de la calidad educativa.

Los docentes dedican entre el 20 y el 30 por ciento de su tiempo profesional en la evaluación, con tanto tiempo invertido es necesario que se haga una verdadera evaluación, se dice que el maestro o maestra competente con frecuencia evalúa a sus estudiantes en relación con las metas de aprendizaje.

Pero también debemos hablar del docente, ¿acaso está encaminado a conseguir los objetivos, planteados?, ¿las metas propuestas?, ¿acaso la evaluación debería comenzar por el o la docente? Saber si esta con una sólida preparación?, está actuando de acuerdo a las necesidades que tienen los estudiantes desde su individualidad? El primer ingrediente en educación inicial es la efectividad, ¿está presente en el aula?, son preguntas que cada docente debemos hacernos diariamente.

Planteamiento del problema

El modelo tradicional de evaluación resulta totalmente ineficiente e ineficaz para mejorar la calidad de la enseñanza, coincidimos con Gvirtz y Palamidessi cuando plantean que “es necesario construir una nueva cultura evaluativa, que tenga por objetivo central el mejoramiento y potenciación de los procesos de cambio”. Se debe evaluar para cambiar, no para identificar a los estudiantes que no se adaptan a las propuestas de las instituciones, es por eso que queremos suplir “El bajo nivel de conocimiento sobre teorías y enfoques de evaluación de los aprendizajes, en la maestras del Primer Año de Educación Básica de la UTE 6 del cantón Urcuquí en el año 2010.

La evaluación es reunir y analizar en forma más objetiva posible todas las evidencias de los logros alcanzados, por los niños y niñas, en cada una de las actividades desarrolladas durante el proceso de aprendizaje. Razón por lo que propone a las docentes un Taller capacitación que les oriente sobre la utilización de instrumentos de evaluación que objetívese el progreso de sus niños y niñas en el aprendizaje. Lo que ayudará a dar atención a sus diferencias individuales, a mirar e interpretar las expresiones de los niños y niñas, a elevar su autoestima.

Es necesario remarcar que el trabajo de evaluación, en algunos casos, se caracteriza por ser correlacional, dentro de un enfoque interpretativo recabando datos cualitativos, la evaluación en los primeros Años de Educación Básica, constituye un eje de la realidad por lo que buscamos establecer relaciones, analizar significados, elaborar interpretaciones, a partir de la información obtenida mediante la elaboración de instrumentos de evaluación.

La evaluación es utilizada por los docentes para conocer a los niños y niñas y poder desde sus características, iniciar cualquier situación de enseñanza, es generadora de cambios profundos y fundamentados en los rasgos positivos en la cultura escolar y familiar.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un programa de capacitación sobre orientaciones metodológicas de evaluación de aprendizajes, como elemento de apoyo para las docentes, del Primer Año de Educación Básica de la UTE N.- 6 del Cantón Urcuquí, en el año lectivo 2011

Objetivos específicos:

1. Realizar un diagnóstico situacional sobre los instrumentos de evaluación que se aplican en el Primer Año de Educación Básica.
2. Diseñar una estrategia de capacitación para las docentes acerca del Enfoque de Evaluación de los aprendizajes.
3. Arbitrar medidas pertinentes para la aplicación de los Instrumentos de Evaluación en el Primer Año de Educación Básica.

Justificación

El presente trabajo está dirigido a capacitar a las docentes sobre la utilización de Instrumentos de Evaluación de los aprendizajes para el Nivel Pre escolar, se constituye en un aporte de experiencias y conocimientos que permitirán gestionar de manera óptima la función docente, aplicando las orientaciones e instrumentos que en la misma se plantea.

El manejo adecuado y la implementación de instrumentos de evaluación que las docentes puedan aplicar redundara en beneficio de las instituciones del cantón y de la provincia en general, ya que este documento servirá de modelo para la creación de otros similares, que no solo apoyaran la labor educativa sino que serán la base de una mejora en el sistema educativo, permitiendo articular el Primer Año de Educación Básica con el Segundo.

Utilizar las estrategias metodológicas de la Actualización y Fortalecimiento Curricular, permitirán mejorar la práctica docente, mas aun si estas son evaluadas a través de adecuados instrumentos de evaluación, lo que permitirá transformar una práctica docente rutinaria en algo significativo, para que la docente de atención a los intereses y necesidades de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

La Evaluación

Desde que surgió la escuela, de una u otra manera fueron evaluados los resultados de la enseñanza en sus distintos ciclos, aunque esa evaluación haya distado mucho, en general, de responder a las exigencias tecnicocientíficas que la didáctica moderna reclama.

Toda acción educativa requiere precisar si se ha logrado o no los objetivos y fines propuestos, constituye un elemento fundamental para detectar problemas de aprendizaje en cada educando en particular y para reestructurar y planificar el proceso educativo en sus distintos aspectos y niveles.

La importancia de la evaluación es tal que, para la didáctica moderna, ella constituye no solo un aspecto o un tramo terminal de la acción educativa sino que forma parte integrante del proceso educativo mismo, imposible de deslindar o separar. La evaluación de la acción didáctica, al tender a la comparación del logro de los objetivos educacionales propuestos llega, implícitamente a la valorización de los sistemas didácticos aplicados, de los planes y programas de estudio, de la acción personal del educador mismo y, en definitiva, de toda la estructura escolar. De ahí que, aun sin contar con los apoyos científicos y técnicos de que hoy disponemos, la evaluación ha constituido siempre un proceso fundamental e inherente a toda la acción educativa sistemática.

Es evidente que hoy los estudios e investigaciones sobre un aspecto educativo tan fundamental como es el de la evaluación escolar debe tener en cuenta, para poseer rigor científico, determinados criterios didácticos y psicopedagógicos que respondan a los enfoques modernos de la problemática educacional. La didáctica moderna ha cambiado radicalmente el concepto de enseñanza de la escuela tradicional, fundamentalmente informativa e intelectualista. El concepto moderno de aprendizaje considera que enseñar es

mucho más que comunicar conocimientos de manera inerte. Enseñar es encausar, es dirigir la vida y las actividades creadoras de los estudiantes; es despertar capacidades; es mover potencias dormidas; es ayudar a transitar por el arduo camino de la libertad responsable y del perfeccionamiento humano; es posibilitar la formación de la personalidad de la conducta integrada positivamente al medio sociocultural. Todo aprendizaje auténtico implica un cúmulo de experiencias y de actividades mentales y afectivas que determinen nuevos fines de conducta, que lleven al educando a auto determinarse, a ubicar su posición frente al mundo, a forjar por sí mismo, en la medida de sus posibilidades el destino que como ser humano ha de vivir. En suma, para la didáctica moderna, la enseñanza solo es auténtica cuando ayuda al educando en la tarea de investigar, de elaborar, de reflexionar, de crear, de re-crear. De ahí que la acción educativa sistemática sea un lento y arduo proceso que se lleva a cabo mediante innumerables experiencias educativas que se producen y suscitan continuamente en el ámbito escolar en relación con el mundo sociocultural en el que éste está inmerso. La evaluación, por consiguiente, al constituir el medio para comprobar y verificar en qué medida se cumplen los objetivos trazados en cada una de esas experiencias, pasa ineludiblemente a convertirse en un proceso continuo, nunca interrumpido, integrado él mismo en el acto educativo.

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación del aprendizaje es uno de los factores que más influye en el interés de los estudiantes por aprender y por el propio proceso de aprendizaje. Constituye el criterio de referencia que define, para el alumno, lo que hay que aprender en el marco de las diversas disciplinas, así como el valor de ese aprendizaje. Además, determina una experiencia de éxito o de fracaso, lo que puede tener repercusiones importantes desde el punto de vista socio afectivo. De acuerdo con el diseño que se adopte será posible para el docente ayudar a los niños y niñas a superar ciertas dificultades.

Es decir, la evaluación puede ser percibida como un juicio o como una ocasión para aprender.

Las diferentes concepciones de la evaluación y de las categorías asociadas (calificación, acreditación), así como el sentido y los recursos para llevarla a cabo se han visto impactados por las diversas teorías y enfoques sobre la educación, el currículo, el sujeto como parte del proceso educativo, el aprendizaje y las modalidades de enseñanza. Las nuevas formas de aproximación al conocimiento plantean un sentido nuevo en la forma en que se percibe y aplica la evaluación.

Objeto de la evaluación

La delimitación del objeto que se evalúa es un asunto central. De ella se deriva, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo.

Las tendencias históricas en cuanto a la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje, trazan direcciones tales como:

El rendimiento académico de los estudiantes, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados.

De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos.

De la búsqueda de atributos o rasgos estandarízales, a lo singular o idiosincrásico.

De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el estudiante) en su unidad o integridad y en su contexto.

La determinación de qué evaluar durante el proceso, está en estrecha relación con el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje, es decir de cómo éste se produce, cuáles son sus regularidades, sus atributos, y sus condiciones en el contexto de la enseñanza. Los estudios científicos de carácter pedagógico y psicológico, presentan importantes avances, aunque no suficientes para dar respuesta o coadyuvar a la solución de muchos de los problemas centrales vigentes como, por ejemplo, el hecho de que la evaluación durante el

proceso se realice como una serie de evaluaciones "sumativas" que la aleja de las funciones previstas para ella. No obstante, existe un caudal significativo de información que apunta a una identificación progresiva de aquellos aspectos que deben ser objeto de la evaluación a los efectos de ir valorando y regulando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su comienzo y durante su transcurso, a través de diversos momentos o etapas.

Un punto de especial significación lo constituye la relación que se establece entre conocimiento y habilidades. Desde esta perspectiva no resulta legítimo separar y evaluar los conocimientos de las habilidades, en tanto todo saber (conocimiento) se expresa, a través de determinadas acciones, que conforman habilidades. Todo saber implica un saber hacer, con independencia de sus diferentes niveles de demanda cognitiva, por lo que la acción ocupa un papel rector en la formación, la restauración y la aplicación del saber. De ahí que el análisis de la acción en la que se expresa "el conocimiento" sea un aspecto crucial para la evaluación, al inicio, durante y al final de un proceso de enseñanza aprendizaje. No es por azar que las diversas taxonomías de objetivos establezcan niveles cognitivos a partir de la distinción entre acciones.

Cercanas a estas ideas se encuentran algunos de los más recientes desarrollos en el campo de la evaluación como la evaluación de la organización del conocimiento, la evaluación de ejecuciones (los portafolios) y la evaluación dinámica.

La evaluación del proceso de aprendizaje trae consigo el viejo problema de la individualización de la enseñanza, en el sentido de reconocer y atender las diferencias individuales entre los alumnos. Es bien conocido que los estudiantes pueden llegar a similares resultados, siguiendo vías diversas, con modos diferentes de proceder, pertinentes e impertinentes en relación con los procedimientos científicos correspondientes y con las operaciones intelectuales implicadas.

Por otra parte, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida que suelen quedar implícitos en los resultados "finales" del aprendizaje, aparecen en un primer plano durante el proceso y pueden condicionar los resultados. La

evaluación debería penetrar hasta las diferencias individuales de los sujetos de la actividad y proporcionar a los profesores y a los propios estudiantes la información que permita, respetando esas diferencias, orientar el proceso hacia el logro de los objetivos comunes, socialmente determinados.

En resumen, las tendencias que debe seguir la evaluación del aprendizaje son aquellas que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa, entendida como tal, en breves términos, la que entra en línea con la esencia y regularidades de la formación de los estudiantes acordes con las finalidades sociales que asignan dicha formación en nuestra sociedad.

Fundamentos Psicopedagógicos

De la investigación realizada acerca de los fundamentos psicopedagógicos de los enfoques centrados en el aprendizaje, se desprende la consideración de que la evaluación es más que un proceso para calcular y asignar calificaciones, como se ha planteado en la perspectiva tradicional de la evaluación. Limitarse a esta operación implica que solo se están analizando los resultados y no el proceso de aprendizaje, ya que éste considera el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Se ha hecho evidente, también, que no todos los aprendizajes son similares, difieren de acuerdo con el propósito (para qué se evalúa), el tipo de conocimiento que se pretende evaluar (qué se evalúa), quién es evaluado y quién evalúa, cuándo se realiza la evaluación y particularmente, desde qué perspectiva se evalúa (el referente de evaluación).

Teorías Psicológicas y Pedagógicas

El referente de la evaluación, como se ha señalado, está determinado por las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan la propuesta de aprendizaje y, en consecuencia, la de enseñanza. La incorporación de perspectivas psicopedagógicas, particularmente las derivadas de las teorías

cognoscitivistas y constructivistas del aprendizaje en las instituciones educativas plantean un cambio fundamental en las formas del trabajo educativo.

El profesor debe tener claridad respecto al grado de apropiación con el que se procura que se aprenda algún contenido. Los objetivos deben formularse explícitamente y deben establecer la extensión o amplitud y el nivel de complejidad con que el estudiante ha elaborado esquemas o significados, con apoyo del profesor. Estas características obligan a asociar de manera estrecha las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La evaluación pertinente desde la perspectiva cognoscitivista y constructivista supone aceptar ciertos criterios, entre los que cabe mencionar los siguientes:

- El aprendizaje no es una actividad de todo o nada, sino que se produce gradualmente, por lo que deben proponerse actividades que permitan establecer si el aprendizaje logrado es o no significativo.
- La evaluación debe sustentarse en la idea de que cualquier conocimiento es mejor comprendido cuando se le ubica en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y lo relacione.
- La evaluación debe poder captar las construcciones personales y únicas que realiza el sujeto y que le permiten estructurar su propio conocimiento. Se deberá enfatizar que el estudiante exponga el origen y la articulación de los hechos, fenómenos y conceptos. Se pretende priorizar la actitud reflexiva del individuo, por lo cual la evaluación debería plantear problemas y sugerir algunas vías de solución.

En muchos casos, será necesario priorizar el *cómo* sobre el *qué*, es decir, enfatizar la necesidad de que el estudiante se plantee críticamente la forma en que aborda su proceso de aprendizaje.

La información que aporta la evaluación permite que el docente realice una

observación continua y pueda tomar decisiones en cuanto a los apoyos que requiere el estudiante. Se requiere, para ello, de la elaboración de un conjunto de indicadores y criterios, formales e informales, que den cuenta del avance en la competencia del estudiante y sustenten la toma de decisiones.

Enfoque Psicopedagógico

Se denomina enfoque psicopedagógico a los modelos de formación humana asociados a prácticas de formación (educación, orientación psicológica) que generan estrategias de formación e instrumentos de orientación al servicio del desarrollo personal del alumno y el logro de aprendizajes significativos en espacios de formación. (Ricardo Oliveros)

Los recursos de evaluación no permiten discernir lo que el estudiante comprende o no. Muchos de los instrumentos utilizados actualmente (pruebas objetivas con respuestas previamente establecidas, en términos de verdadero-falso o de opción múltiple, otras pruebas de “lápiz y papel”) permiten, efectivamente, ubicar al niño y niña dentro del grupo al que pertenece y, eventualmente, determinar cuánto recuerda o “sabe” de los contenidos impartidos, sin embargo informan muy poco acerca de lo que el estudiante comprende y es capaz de realizar, ya que centran la evaluación en cogniciones aisladas, sin conexión con los marcos de conocimiento general y personal del sujeto. Las calificaciones bajas indican que algo va mal, pero no señalan las posibles causas del problema ni cómo puede solucionarse.

Enfoque psicométrico.

El enfoque psicométrico parte de dos criterios básicos: la “norma” y la “estandarización” de las condiciones e instrumentos de medición, lo que genera sesgos importantes al utilizarlos como insumos para la evaluación. Ni la inteligencia ni su actividad en el campo del aprendizaje responden a un patrón homogéneo, sino que los sujetos y sus procesos se ubican en escalas de un alto grado de variabilidad, por lo que los instrumentos orientados hacia la estandarización no aportan resultados válidos.

No todos los estudiantes logran los mismos resultados o productos recorriendo el mismo camino, ni con la misma secuencia de actividades; existen procesos que generan síntesis mentales diferentes, los estilos cognitivos cambian de un sujeto a otro, por lo que la evaluación tradicional no puede asumirse como un balance válido de lo que se aprende.

Las insuficiencias señaladas conducen a pensar en la ineludible renovación de la evaluación de los aprendizajes, con base en el conocimiento acumulado acerca de este proceso.

Enfoque Cognitivo

Los principios del aprendizaje no solo se consideran los contenidos específicos sobre determinado tema, sino que también la consideración de las técnicas o estrategias que mejoran el aprendizaje, se supone que los objetivos de secuencia de enseñanza se hallan definidos por los contenidos que se apodera por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otro lado las habilidades cognitivas a desarrollar siempre encuentran vinculación directa con un contenido específico.

El enfoque Conductista

Para el conductismo, el modelo de la mente se comporta como una "caja negra" donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque éstos últimos se manifiestan desconocidos. Desde el punto de vista de la aplicación de estas teorías en el diseño instruccional, fueron los trabajos desarrollados por B. F Skinner para la búsqueda de medidas de efectividad en la enseñanza el que primero lideró el movimiento de los objetivos conductistas, el aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de resultados, es decir, del comportamiento final, por lo que ésta está condicionada por el estímulo inmediato ante un resultado del alumno, con objeto de proporcionar una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones del mismo. Al mismo

tiempo, se desarrollan modelos de diseño de la instrucción basados en el conductismo.

Las críticas al conductismo están basadas en el hecho de que determinados tipos de aprendizaje solo proporcionan una descripción cuantitativa de la conducta y no permiten conocer el estado interno en el que se encuentra el individuo ni los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje.

Enfoque Constructivista

Respecto al constructivismo, diremos que todo el trabajo empírico de Piaget intenta demostrar que un nivel siga al otro es siempre una reorganización del nivel anterior.

La autorregulación no es un tipo de reduccionismo porque el proceso requiere que se corrija lo equivocado y así posibilitar un aumento del conocimiento.

Las sucesivas reconstrucciones requieren pues: corrección, diferenciación e integración.

En relación a su realismo, se observa que Piaget acepta que existe la realidad, fundamentalmente, porque no pierde de vista el consenso intersubjetivo, pero esto, no implica que conozcamos las cosas tal cual son.

Pero la realidad se ve como alejándose siempre del sujeto puesto que a medida que se realiza un progreso cognitivo, el objeto se ve cada vez más complejo. El objeto se aleja en la medida que el sujeto se acerca a él.

Modelo Constructivista

La AFCEGB implica una nueva forma de abordar el hecho de aprender, donde cada quien es el gestor de su aprendizaje, es decir el sujeto construye la realidad de su mundo, construye el conocimiento.

Esto implica reconocer y promover la capacidad y autonomía del sujeto que aprende individual y multi individualmente para llegar al alcance de niveles

significativos de desarrollo cognitivo, de transformaciones personales y de adaptación al medio a través del aprendizaje.

En este contexto el rol del docente, ha estado centrado en el “cómo enseñar”, debe dar un giro y preocuparse por el cómo ayudar al niño a aprender” Ríos, 1977 señala “si el niño no dispone de capacidades para organizar datos, es necesario ayudarlo mediante la organización, secuencia y estructuración, de acuerdo con la tarea que enfrenta y con sus propias competencias intelectuales, de tal manera que le sean útiles para superar dificultades”.

La misión del educador es organizar las condiciones para que partiendo de lo que el niño aun no sabe hacer solo, pueda llegar a dominarlo mediante la actividad conjunta con otros niños mediante el apoyo del propio educador”.

Si parte de esta nueva concepción del aprendizaje, del papel del docente, de las estrategias pedagógicas para lograr aprendizajes significativos, activos, debe modificar la forma de implementar el Proceso de Evaluación.

La práctica evaluativa en nuestro contexto ha estado circunscrita a la acción de producir una calificación, una nota, siendo esta una función netamente administrativa de la evaluación.

“Si se quiere realmente modificar los procesos educativos, hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretende alcanzar con ella, y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica” CASANOVA, 1997.

En la práctica educativa en el marco constructivista, que es el contexto en el cual actualmente se desenvuelve la educación, el sujeto es quien aprende, el logra percibir sus alcances, dificultades, exigencias e implicaciones cognitivas del esfuerzo compartido durante el aprendizaje, por tanto quien aprende debe realizar un ejercicio critico y responsable en el momento de valorar su actuación, es decir a la hora de evaluar, debe asumir este proceso como un aprendizaje , como una condición natural y necesaria a la forma de vida que surge en el aula.

Todo esto evidencia la necesidad de implementar una propuesta evaluativa coherente con la concepción actual sobre el aprendizaje, sin la cual no puede

considerarse la consolidación segura del cambio curricular que se aproxima y que es imperante que se dé.

Este modelo demanda del docente un amplio conocimiento del desarrollo evolutivo del niño ya que, en la orientación de sus acciones, lo debe utilizar permanentemente con el propósito de brindar retroalimentación. Además exige del docente el dominio de los principios y categorías del ver y del comprender, que conozca los métodos de diagnóstico y otros medios similares, para verificar las apreciaciones realizadas.

Si FACEGB brinda un programa para desarrollar un Mínimo Obligatorio de Aprendizajes, en la institución deberá construirse el mismo respetando ese mínimo y desagregando DCD que permitan ampliar el currículo.

Deberán estructurarse matrices de objetivos, matrices de DCD, estrategias, recursos, técnicas e instrumentos de evaluación que van a aplicarse durante el año lectivo. Grande es la responsabilidad docente al elaborar el PCI.

Funciones y finalidades de la Evaluación

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Las insuficiencias de esta posición se hicieron sentir agudamente, con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: "Las metas propuestas pueden ser poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales" (Stufflebeam, 1985).

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a Scriven. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, *propuso diferenciar las funciones formativas y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades con lo expuesto por otros autores*", en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentos, análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Uno de los valores, a nuestro juicio, más destacables de estas aportaciones, es su capacidad para develar el "lado oculto" o, cuando menos, no

fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza, que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y con ello despojado de valoraciones. Muestra que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Funciones Sociales

Son las que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice *Boudieu* (1988, pág. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización da acceso a niveles básicos y crea oportunidades para todos. Si en la enseñanza

obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

Función de control

Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional, el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

Funciones Pedagógicas

Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados.

Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de

recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

Conocen varias posibilidades de desarrollo de la actividad de evaluación del aprendizaje: la evaluación de carácter formativo, la evaluación diagnóstica, la autoevaluación.

Cesar Coll (1983) define la *evaluación formativa* como aquella que "solo tiene lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducirlo". Este mismo autor defiende la importancia de la función reguladora de la evaluación desde una perspectiva constructivista.

Para Wheeler "puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el estudiante, en la medida en que sea posible y que él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje". En consecuencia, la autoevaluación es una forma adecuada para que el estudiante perciba el nivel alcanzado en su aprendizaje, que tome conciencia de sus propios aciertos y fracasos, con base al esfuerzo desarrollado, para que sirvan como mecanismo de autorregulación y le permitan llegar a ser el responsable de su propia formación. Psicológicamente, favorece la elevación de la autoestima, de la independencia y de la conciencia del propio desarrollo.

Es un reto para él o la docente conseguir que los estudiantes adquieran la capacidad de autorregularse de manera efectiva, lo que implica que se apropien de los objetivos y criterios de evaluación del profesor y logren un dominio adecuado de las capacidades de anticipación y planificación de la acción. Implica incorporar estos aspectos como objetivos prioritarios de aprendizaje, el papel que el estudiante toma en su proceso de apropiación del conocimiento, es fundamental, por lo tanto se buscará que tenga una participación activa y responsable en su aprendizaje.

De esta manera el proceso de enseñar-aprender-evaluar se convierte en un acto de comunicación con todas sus exigencias y posibilidades, en

el cual la evaluación es un elemento primordial en el proceso de auto-socio-construcción del conocimiento.

Otra modalidad evaluativa relevante *inicial o evaluación diagnóstica*. Para Forns (1980) la evaluación inicial es la *evaluación un caso* particular de evaluación diagnóstica y es la que realizan los profesores para conocer el estado de los conocimientos que tienen los nuevos estudiantes.

De sus resultados, él o la maestra debe extraer conclusiones que le permitan hacer los ajustes necesarios en la programación de la enseñanza: modificar sus objetivos, tiempos, contenidos, actividades, etc. Esta modalidad evaluativa también debe permitirle reconocer y adaptarse a las diferencias individuales, eligiendo estrategias, metodológicas, medios y recursos didácticos pertinentes con los intereses, motivaciones y necesidades reales mostrados, tanto por los estudiantes en forma individual, como por el conjunto de la clase.

Farré y Gol (1982) señalan que la evaluación inicial debe hacerse cada vez que se introduce un nuevo tema o concepto: "Se trata de informarnos sobre el nivel de los alumnos y de saber qué saben sobre ese tema concreto".

Es posible concluir estableciendo que el objetivo de la evaluación inicial es describir el nivel de conocimientos, destrezas o habilidades que poseen los niños y niñas sea individual o colectivamente- sobre determinados aprendizajes antes de iniciar un programa (un curso, un tema o un concepto) con el propósito de realizar las adaptaciones curriculares necesarias.

El "iceberg" de la medición en educación

El tema de la validez de los instrumentos nos lleva a constatar una realidad que pueda no ser del agrado de los especialistas en medición, no tiene mayor posibilidad de ser desmentida y más aún, es preferible que sea reconocida y explicada para contribuir a desvirtuar críticas en contra de la medición

estandarizada en educación. Las mediciones estandarizadas en educación están limitadas por diversos factores, siendo uno muy gravitante el que surge precisamente de su restringida validez relativa, producto de su naturaleza intrínseca de constituir un intento indirecto para detectar características internas de los sujetos a través de una muestra de evidencias externas. Es importante señalar que si bien este efecto es posible de atenuarse no logra, como podría pensarse, ser totalmente corregido por medio de un uso más intenso de la tecnología, dado que su limitación es fundamental y reside, como se dijo antes, en que es un mecanismo indirecto y externo para detectar rasgos internos. Sin embargo, pese a sus limitaciones, hasta hoy no existen métodos científicamente aceptables que hagan un mejor trabajo, para estos efectos, que la medición estandarizada.

Es por esta razón que la proporción del total del aprendizaje, que realmente es posible medir con las evaluaciones estandarizadas corresponde sólo a la cima del “iceberg”, que es aquella parte que se ubica por sobre el límite que separa a las características mensurables de forma estandarizada de las que no lo son, que al igual que en el caso de los témpanos que flotan en los mares fríos, corresponde sólo a una parte menor de su volumen total. Esto equivale, en el caso de la educación, también a una expresión minoritaria de lo que realmente ella debió haber logrado en los estudiantes.

Medición y evaluación ¿distintos términos para un solo concepto?

Para contribuir a develar la complejidad del tema abordado, otro aspecto que es importante precisar es que dos términos que en su ámbito se usan regularmente de manera indistinta; no son, en rigor, sinónimos. Se trata de medición evaluación.

Si bien existen múltiples definiciones de ambos, una forma directa de percibir sus diferencias es considerando que la medición consiste en el acto de establecer la posición de un sujeto en la escala de una variable determinada y por lo tanto constituye una visión instantánea y, por ello, estática, de su situación

respecto de esa variable. Evaluación, por su parte, implica determinar la trayectoria que, en el tiempo, muestran las posiciones de un sujeto en la escala de una misma variable, por lo cual implica una visión dinámica del comportamiento que tal sujeto ha tenido en esa variable, obtenida por medio de la comparación de los resultados de dos o más mediciones de ese mismo sujeto.

Por lo recién señalado, de acuerdo a esta visión de ambos procesos, la medición constituye un insumo de la evaluación y su calidad determina en gran medida la de ésta. En este último sentido aunque los métodos de comparación de las varias mediciones sean óptimos, si la precisión, objetividad, validez y confiabilidad de éstas no satisfacen estándares aceptables, el valor de la evaluación será cuestionable.

Herramientas para diferentes fines: referencia a normas o a criterios

Los primeros instrumentos de medición estandarizada surgieron de la necesidad de clasificar u ordenar sujetos entre sí y se denominan pruebas referidas a normas. Una forma simple de visualizar el mecanismo a través del cual éstas operan es considerar que lo que hacen es estructurar la distribución de los resultados obtenidos por los sujetos en un instrumento, de forma relativa y luego establecer el ordenamiento de estos últimos de manera acorde. Es importante precisar que en este enfoque la distribución de los resultados necesariamente mostrará proporciones de sujetos en las distintas categorías de resultados coincidentes con una distribución típica, como es la normal, ello es que porcentajes menores de los resultados corresponderán a sujetos con muy altos o muy bajos puntajes y que la mayor proporción de los resultados de los examinados se ubicarán en las áreas de puntajes intermedios.

El segundo enfoque, de desarrollo posterior al anterior, incluye instrumentos cuyo propósito es determinar la posición de los sujetos respecto de un referente externo, absoluto y pre-establecido, no considerando especialmente relevante la posición relativa de los mismos. En esencia lo que interesa establecer, en este caso, es cuáles sujetos pasan una determinada valla, criterio o

puntaje, para establecer si son o no competentes de manera absoluta en un aspecto determinado. Este tipo de instrumentos se denominan referidos a criterios y en su desarrollo e interpretación ha contribuido significativamente la denominada Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Las pruebas de rendimiento corresponden a este tipo de instrumentos y un buen ejemplo lo constituyen las usadas por los estudios internacionales mencionados al comienzo de este artículo. Es importante señalar que la distribución de los resultados de este tipo de pruebas no tiene por qué corresponder a la normal y más aún, es esperable que no lo haga, ya que si se considera que la educación es un proceso de crecimiento equitativo para todos los estudiantes, sería esperable que su aprendizaje no se distribuyera normalmente.

Formas de expresar puntajes y facilitar su comparabilidad

El aspecto que se busca explorar es la facilidad relativa que implica la comparación de resultados expresados, ya sea de forma cuantitativa o cualitativa, sin entrar aún al tema de la comparabilidad estadística de los mismos.

Como se ha mencionado repetidamente en este artículo uno de los aspectos que más ha preocupado y sigue preocupando hoy en día, tanto a los especialistas en medición como a los educadores en general, es la posibilidad de comparar los resultados de las mediciones estandarizadas, posibilitando de esta forma una verdadera evaluación.

Estas comparaciones, las más de las veces basadas en el cálculo de diferencias entre los resultados de dos o más mediciones, pueden ubicarse a distintos niveles de agregación. La forma de comparación puede ser longitudinal, implicando que los resultados de los mismos sujetos son contrastados en distintos momentos. En otros casos, las comparaciones pueden ser transversales, lo que significa que se busca comparar a distintos sujetos, en los mismos niveles de grado, en distintos momentos. Existe también la posibilidad de comparar sujetos en distintos niveles de grado, aunque ello requiere del cumplimiento de determinadas condiciones psicométricas. Finalmente, el método del Valor

Agregado, consistente en la comparación de un valor de rendimiento predicho y uno efectivo, puede también aplicarse en estas contrastaciones.

La forma cuantitativa más ortodoxa de presentación de puntajes es en escala IRT para las pruebas referidas a criterios y, para estas mismas pruebas la forma aceptada de presentar resultados en forma cualitativa es por medio de niveles de desempeño, lo cual implica la previa determinación de estos por medio de cualquiera de los métodos universalmente aceptados.

Desde las cifras a los conceptos

Existen razones muy poderosas, para que se justifique un mayor desarrollo y énfasis en el uso de resultados en escala cualitativa, a la hora de diseminar y analizar los resultados de las mediciones estandarizadas en educación.

Sin embargo, es necesario señalar claramente que ello no implica licencia para concesión alguna en el rigor de la generación de resultados o para la prescindencia de las escalas cuantitativas, sino que significa tomar ventaja de la mayor flexibilidad de posibilidades de comparación, planteada por los resultados expresados en forma de niveles de desempeño, generados por medio de la determinación de puntajes de corte, a partir de resultados cuantitativos, idealmente en escala IRT.

Los procesos de determinación de niveles de desempeño están, hoy en día, definidos y estandarizados en tal medida, que es preciso seguir pasos muy claros para el establecimiento de los niveles y posteriormente de sus límites, a través de la determinación de puntajes de corte. Aunque estos procesos descansan en procedimientos de juicio y no necesariamente en unos de raíz estadística, sí implican un rigor tanto o mayor que el propio de estos últimos.

La posibilidad de contar con información cualitativa acerca de los resultados de las mediciones estandarizadas en educación permite alcanzar tres fines. El primero, como se señaló antes, consiste en la ampliación del ámbito de

los tipos de comparaciones posibles de realizar a partir de los resultados de las mediciones estandarizadas. El segundo es la asignación, a tales comparaciones, de un grado mayor de inteligibilidad para los destinatarios de la información, tales como directores, maestros, padres y alumnos, despejando la habitual duda acerca de cuál es el sentido que, en términos educativos, tiene un puntaje numérico determinado. Finalmente, establece un puente entre los resultados de las mediciones y la docencia de aula, en el sentido de que al establecer cuáles son las competencias concretas que los alumnos logran y cuáles las que no alcanzan, se genera una herramienta efectiva de retro-información y por ende de mejoramiento del aprendizaje.

La integración, actualmente posible, de resultados cuantitativos, generados con todo el rigor psicométrico propio de ellos, con esquemas de interpretación cualitativos generados también a partir de procesos igualmente rigurosos, plantea una línea de explotación de los resultados de las mediciones estandarizadas, ausente hasta ahora en el ámbito educacional, pero que promete nuevas y grandes posibilidades en beneficio de los estudiantes.

Predicción, alineamiento y "ecualización" de puntajes

La respuesta a la necesidad de comparar resultados generados por las mediciones estandarizadas en educación, ha constituido y constituye actualmente, una necesidad que hace posible el cumplimiento de un propósito fundamental de la medición, cual es la evaluación.

La principal razón de esta necesidad surge del hecho que, se intenta contrastar son distintos elementos (sujetos) en un mismo o distinto momento (comparaciones transversales) o los mismos elementos (sujetos) en diferentes momentos (comparaciones longitudinales). En ambos casos surge como condicionante la necesidad de que los instrumentos usados sean comparables y para ello se utilizan procedimientos psicométricos denominados de "vinculación".

No son pocos los casos en que erróneamente se han generado conclusiones alentadoras o negativas respecto de la situación de sistemas escolares, producto

de que se ha intentado comparar puntajes que no son comparables, dado que estos provenían de instrumentos que no eran equivalentes.

La denominada “vinculación” de pruebas hace su aparición a comienzos del siglo veinte, con los trabajos de varios autores, entre ellos, Starch, Weiss y Kelley, citados por Holland (2005).

La vinculación de puntajes de pruebas, de acuerdo al mismo autor recién citado, comprende tres grandes sub-categorías, a saber:

1. Predicción. Lo que se obtiene es la “mejor predicción de un puntaje” Y a partir de un puntaje X, utilizando procedimientos de regresión.
2. Alineación de escalas Es un proceso más complejo que la predicción y consiste en la ubicación conjunta de los puntajes X e Y en una escala común, en vez de asignar a X un puntaje en la escala de Y. Los métodos más comunes son la alineación de batería, la alineación respecto de un ancla la alineación respecto de una población hipotética, la calibración, la alineación vertical y la concordancia.
3. “Ecuación” Es el proceso más complejo de todos y se lleva a cabo cuando los diferentes sujetos rinden diferentes formas o versiones de la misma prueba y sus resultados en ellas requieren ser comparados. Este proceso es posible abordarlo también con Teoría Clásica, IRT, ecuación por post-estratificación, ecuación en cadena, método de puntajes observados de Levine y método IRT de puntajes observados.

Para finalizar esta breve revisión acerca del origen y de la práctica de los métodos que permiten la comparación válida de puntajes de instrumentos de medición del rendimiento, es preciso mencionar que una de las modalidades comprendidas dentro de los métodos de alineamiento, debe destacarse un método que recientemente ha ganado en popularidad, cual es la alineación vertical.

Su mayor mérito radica en que hace posible la estimación del crecimiento o progreso del aprendizaje de los alumnos en el tiempo, entregando información, por ejemplo, de cuál ha sido la trayectoria de un alumno en matemática desde

tercero a cuarto de educación básica. Un método alternativo y menos exigente en términos psicométricos es el cálculo de valor agregado, aunque sí lleva aparejadas otras exigencias, esta vez operacionales. En ambos casos la limitación mayor es la “distancia” en el tiempo que pueda existir entre ambas mediciones, la que se expresa en el número de niveles de grado en el caso de la alineación vertical y en el tiempo transcurrido entre la mediciones en el del valor agregado.

Condiciones para que una evaluación constituya una herramienta de política en educación.

Uno de los aspectos más controversiales de la medición en educación es su utilización para la toma de decisiones en materias de política educacional, dado que el volumen de datos y de información que se acumula en los anaqueles de los ministerios y otras entidades de los sistemas educacionales es enorme, como asimismo lo son los bancos de datos que rebosan de resultados de operaciones de medición. Es también muy grande la carga que se impone sobre profesores y alumnos a raíz de someter a estos últimos a evaluaciones, generadas al nivel escuela, municipio, provincia o estado y/ país y no devolverles mayores beneficios.

Sin embargo, el número de ocasiones en que las decisiones en materia de política educacional son basadas en la información dura, generada por la medición estandarizada, es inversamente proporcional al crecimiento del volumen de información generada. Si bien autores como Gladwell (2005) abogan por el valor de las decisiones producto de la inspiración súbita, cabe la duda de si acaso aquellas en educación puedan y sea aconsejable que sean adoptadas de tal modo.

Lamentablemente, las razones por las que la información generada a partir de los procesos de medición estandarizada no es utilizada en favor de decisiones mejor fundadas en educación es, en gran medida, responsabilidad de quienes estamos involucrados en tales procesos. Un análisis, a la vez sistemático y

descarnado, de la situación imperante en este sentido, nos permitirá aislar las causas principales y por ese medio intentar subsanarlas.

La primera condición, que no siempre se cumple, es la que constituye la raíz del tema de este trabajo, la medida en que la información generada por la medición estandarizada es válida. En otras palabras, mientras las pruebas sólo se enfoquen en las competencias más simples de la escala de complejidad de los aprendizajes, su relevancia será discutible y por ende el estímulo implícito para la utilización de sus resultados será también limitado. Es imprescindible que los sistemas de medición desplieguen esfuerzos por ampliar el ámbito de validez de sus instrumentos, aún en tiempos en que los presupuestos no son del todo abundantes.

Una segunda condición se relaciona con la necesidad de que la información proveniente de las mediciones estandarizadas esté disponible para los diferentes actores, de manera oportuna y sea inteligible para ellos. Son muchos los casos en que los informes de las mediciones toman años en ver la luz, cuando la ven, y lo que es más, suelen estar escritos en código de especialistas, siendo por ello incomprensibles para docentes, padres y alumnos y consecuentemente no concitan su interés.

Las más de las veces se invierte un enorme esfuerzo en la elaboración y análisis de los instrumentos de una medición, lo cual es sin duda lo pertinente de hacer, sin embargo no se asigna a la elaboración y producción de los informes el mismo esfuerzo e interés.

Clasificación de la evaluación

El acto de evaluación se divide en: diagnóstica, formativa y sumativa. Se habla de una evaluación diagnóstica para designar aquel acto cuando juzgamos de antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él. Su propósito es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más eficaz, evitando formulas y caminos equivocados. Su función es identificar la realidad particular del alumno comparándola con la realidad pretendida en los

objetivos de la enseñanza y aprendizaje. Se realiza al inicio del acto educativo, ya sea todo un curso, plan, o una porción del mismo. Para éste tipo de evaluación es recomendable la utilización de instrumentos como medio de recogida de información: pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo.

La evaluación formativa

Se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, analizando los resultados de enseñanza. Su propósito es la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.

Por último, se habla de una evaluación sumativa, para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificación, etc. Su propósito se transforma en asignar calificaciones a los alumnos que refleje la proporción de los objetivos logrados en el curso. Su función es explorar el aprendizaje en los contenidos incluidos, localizando el nivel individual de logro. Y es utilizado al finalizar el acto educativo. Presenta a las pruebas objetivas como los instrumentos más idóneos para este tipo de evaluación.

Toda actividad escolar debe ser evaluada en cada uno de los momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje, al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso.

Para ello, es necesario realizar los siguientes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa cualitativa o cuantitativa.

A través de esta evaluación, el docente adquiere información, que le permite modificar las estrategias metodológicas. Mejorar los recursos utilizados y

preparar actividades de recuperación tanto individuales como grupales, que orienten al logro de los objetivos, por otra parte, el estudiante conoce sus logros y las deficiencias que necesitan ser separadas.

La planificación y realización de la evaluación formativa debe hacerse fundamentalmente en función de objetivos establecidos, ya que estos son los que determinan qué cómo, con que evaluar y en qué condiciones

Puede hacerse a través de pruebas elaboradas por el docente, trabajos prácticos, observación, entrevista con el alumno, trabajos de investigación y otros.

El docente debe seleccionar la técnica puede ser apropiada para evaluar todos los objetivos. Una técnica puede ser apropiada para evaluar una conducta, pero inapropiado para otra.

Evaluación cuantitativa

Debe ser realizada por el docente mediante el uso de técnicas e instrumentos que permitan comprobar y valorar el logro de los objetivos desarrollados en cada área o asignatura del plan de estudio. Tiene por finalidad:

- Tomar decisiones de carácter administrativo o en cuanto a promoción, revisión y certificación.
- Determinarla efectividad del proceso de aprendizaje.
- Informar a los padres o representantes acerca de la actuación del alumno.

En la tercera etapa de educación básica, se hará por asignatura y en función de los objetivos desarrollados.

Para realizar este tipo de evaluación, el docente procederá de la siguiente manera:

Tomará en cuenta el plan de evaluación elaborado para cada lapso. Realizará todas las evaluaciones parciales que considere necesarias. Obtendrá el

70% de esas evaluaciones, tomando en cuenta la aparición que sobre los rasgos de la personalidad del alumno haya realizado durante el lapso.

Efectuará la evaluación final de lapso, tomara el 30% de esas evaluaciones y lo sumará al 70% las calificaciones parciales.

De esta manera obtendrá la calificación de lapso en la signatura correspondiente.

Obtendrá la calificación definitiva de la asignatura promediando las calificaciones alcanzadas en los tres lapsos.

Es importante señalar que la calificación definitiva de grado podrá ser reajustada en los consejos de sección.

La aplicación de cada unos de los tipos de evaluación en los diferentes momentos del aprendizaje y, por ende, del mejoramiento del mismo.

Evaluación Cualitativa

La evaluación cualitativa es aquella donde se juzga o valora más la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado de los alumnos que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje La misma procura lograr una descripción holística; esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los estudiantes en la sala de clase.

A diferencia de la evaluación tradicional, donde abundan los exámenes, pruebas y otros instrumentos basados mayormente en la medición cuantitativa, la evaluación cualitativa, aunque se valora el nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes, se interesa más en saber cómo se da en éstos la dinámica o cómo ocurre el proceso de aprendizaje.

Como todos sabemos, la medición y evaluación del aprovechamiento académico no es sólo una tarea intelectual que se suele medir únicamente con los exámenes. También depende de la conducta del educando, en términos de sus actitudes, intereses, sentimientos, carácter y otros atributos de la personalidad. Para los maestros no es fácil juzgar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, al tener que considerar éstos como parte integral de su comportamiento. Las diversas dimensiones del comportamiento humano, por su condición subjetiva e intangible, como es el mismo aprendizaje, requiere de medios y técnicas especializadas. A tales efectos, los educadores han desarrollado algunas técnicas para medir aspectos que afectan los niveles de aprendizaje tales como:

- a.- actitudes
- b.- motivación
- c.- asistencia y puntualidad a clases
- d.- participación en actividades
- e.- cooperación
- f.- participación en clase
- g.- creatividad
- h.- sociabilidad
- i.- liderazgo.

Características

Tomando como base las ideas de Fraenkel y Wallen (1996) al exponer las cualidades que conlleva un investigador en un estudio cualitativo, el (la) maestro (a) demuestra también unas características básicas que nos ayudan a describir la evaluación de tipo cualitativo:

1. El ambiente natural en que se desenvuelve el estudiante, al participar activamente en la sala de clase en una actividad de enseñanza aprendizaje, es la fuente directa y primaria, y la labor de los maestros como observadores constituye ser el instrumento clave en la evaluación.

2. La recolección de los datos por parte de los maestros es mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los maestros enfatizan tanto los procesos como los resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.

La colección de los datos no se somete a análisis estadísticos (si algunos es mínimo, tales como porcentos) o que los mismos se manipulen como en los estudios experimentales. Los datos no se recogen al final al administrar una prueba o instrumento, sino que se van recogiendo durante el proceso que es continuo durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

El análisis de los datos es mayormente de síntesis e integración de la información que se obtiene de diversos instrumentos y medios de observación. Prepondera más un análisis descriptivo coherente que pretende lograr una interpretación minuciosa y detallada del proceso de enseñanza como del producto o logro alcanzados con los estudiantes. (Enfoque holístico) .

Se derivan o se infieren continuamente durante el proceso. Contrario al uso de pruebas de índole cuantitativas que resultan al final con una puntuación, en la evaluación cualitativa se reformulan los resultados a medida que se vaya interpretando los datos.

El énfasis es documentar todo tipo de información que se da a diario en una determinada situación o escenario en la sala de clase, observar y llevar a cabo entrevistas exhaustivas y continuas, tratando de obtener el mínimo de detalle de los que se está examinando.

Su relevancia es que permite ver muchos aspectos subjetivos difícil de cuantificar o de medir objetivamente.

Su limitación, que como actividad de naturaleza mayormente interpretativa por parte de los maestros, puede estar afectada por prejuicios y que se cuestione por ende la validez y confiabilidad de la evaluación.

Para probar su confiabilidad y validez es importante:

Que los hallazgos o resultados se comprueben por diversos medios e instrumentos de evaluación. Por tanto es muy importante utilizar una gran

variedad de instrumentos que sirvan para corroborar los resultados. Repetir las entrevistas e instrumentos para procurar por consistencia en las respuestas de los estudiantes.

Autoevaluación

Se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida.

Por ejemplo, frecuentemente tomamos decisiones en función de la valoración positiva o negativa de un trabajo realizado, de la manera como establecemos nuestras relaciones.

Mediante la autoevaluación los alumnos pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. En la autoevaluación, se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados en el currículo, detectando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas. Esto genera que el alumno aprenda a valorar su desempeño con responsabilidad.

Como observamos en el Diseño Curricular, muchas de las competencias educativas implican que el estudiante sea capaz de "valorar" el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias, etc. en las diferentes áreas. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar una de las competencias educativas previstas: que el alumno sea capaz de valorar.

Sin embargo, al tratar la autoevaluación en el terreno educativo, hay que considerar la conveniencia de introducir su práctica de manera gradual hasta que el estudiante se habitúe a ella. El niño es capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce; pero la complejidad con que lo haga

dependerá de su madurez.

Algunas recomendaciones para poner en práctica la autoevaluación:

- Que oriente a sus estudiantes a realizar la autoevaluación con seriedad y con corrección. Es importante que tomen conciencia de la influencia que su juicio tendrá en la valoración global que posteriormente se realice sobre su actuación y progresos.
- Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, facilite a sus estudiantes información detallada sobre los aspectos que se deben autoevaluar, con el fin que puedan auto observarse y examinar su trabajo en forma continua y así llegar a conclusiones válidas al final del proceso.

Informe a sus estudiantes sobre las competencias que se espera puedan desarrollar en cada grado y los criterios de evaluación de su área curricular, de tal manera que ellos puedan verificar por sí mismos su evolución.

Guíelos de modo que se evite la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación. Dicha subjetividad resulta frecuente cuando más inmadura es la persona que la realiza; por ello, la presencia del docente es imprescindible.

Como sabemos la etapa de la niñez se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante con gran predominio de la subjetividad. Esta subjetividad debe ser tomada por el profesor al momento de aplicar la autoevaluación; por ejemplo; los estudiantes con autoestima baja, temperamento depresivo, de tendencia pesimista o pertenecientes a un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos; mientras que los optimistas, con alta autoestima que poseen un medio familiar y social que los ayude, podrían valorar en exceso todo lo que realicen.

Estas tendencias deben encausarse y trabajarse con los estudiantes, pues es el proceso de ajuste y equilibrio de la evaluación en el cual el estudiante "aprende a valorar", lo que se pretende en la educación.

La Coevaluación

Es la evaluación que se realiza entre pares, de una actividad o trabajo realizado. Este tipo de evaluación puede darse en diversas circunstancias:

- Durante la puesta en marcha de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, estudiantes y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes destacar.
- Al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros.
- Luego de una ponencia, se valora conjuntamente el contenido de los trabajos, las competencias alcanzadas, los recursos empleados, las actuaciones destacadas.

Puede ser pertinente repartir un cuestionario anónimo a los estudiantes, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastarlo luego con lo percibido por el profesor.

Como podemos apreciar, son diferentes los caminos para llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si el grupo no tiene costumbre de realizar prácticas de ese tipo, se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo y las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor.

Esto se recomienda porque, generalmente, los estudiantes tienen la misma visión o percepción de muchos profesores y la sociedad en general de "para qué se evalúa". Habitualmente, esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en disgregación del grupo y de rechazo de todos contra todos.

Algo importante que debemos tomar en cuenta:

Coevaluación: Existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en que se permite a los estudiantes en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo.

La heteroevaluación

Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes; sin embargo también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo.

La heteroevaluación es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y también complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco o "injusto" puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio y la sociedad) en el niño, adolescente o joven que se educa.

La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración.

La evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado (discriminatorio, estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad...) en los diferentes niveles educativos es mejor no practicarla.

Como dice Stenhouse (1984), " para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso". En su opinión, " el profesor debería ser un crítico y no un simple calificador".

Actuando como crítico y no sólo como calificador, "la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación".

La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el estudiante y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación.

En el proceso de evaluación educativa se pueden fijar cuatro momentos o tipos de evaluación:

- Evaluación de contexto - necesidades
- Evaluación de diseño - programación
- Evaluación de proceso - desarrollo
- Evaluación de resultados- producto

En definitiva, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención del programa.

La Evaluación en el Primer Año de Educación Básica

Pocos temas hay, en relación con la acción educativa sistemática, que hayan suscitado tanto interés y despertado tantas iniciativas, estudios e investigaciones, en los últimos años, como el de la evaluación escolar.

Desde que surgió la escuela, de una u otra manera fueron evaluados los resultados de la enseñanza en sus distintos ciclos, aunque esa evaluación haya distado mucho, en general, de responder a las exigencias tecnicocientíficas que la didáctica moderna reclama.

Toda acción educativa requiere precisar si se ha logrado o no los objetivos y fines propuestos; constituye un elemento fundamental para detectar problemas de aprendizaje en cada educando en particular y para reestructurar y planificar el proceso educativo de toda labor educativa, en sus distintos aspectos y niveles.

La importancia de la evaluación es tal que, para la didáctica moderna, ella constituye tan solo un aspecto o un tramo terminal de la acción educativa sino que forma parte integrante del proceso educativo mismo, imposible de deslindar o separar. La evaluación de la acción didáctica, al tender a la comparación del logro de los objetivos educacionales propuestos llega, implícitamente a la valorización de los sistemas didácticos aplicados, de los planes y programas de estudio, de la acción personal del educador mismo y, en definitiva, de toda la estructura escolar. De ahí que, aun sin contar con los apoyos científicos y técnicos de que hoy disponemos, la evaluación haya constituido siempre un proceso fundamental e inherente a toda la acción educativa sistemática.

Es evidente que, hoy, los estudios e investigaciones sobre un aspecto educativo tan fundamental como es el de la evaluación escolar han de tener en cuenta, para poseer rigor científico, determinados criterios didácticos y psicopedagógicos que respondan a los enfoques modernos de la problemática educacional. La didáctica moderna ha cambiado radicalmente el concepto de enseñanza de la escuela tradicional, fundamentalmente informativa e intelectualista.

El concepto moderno de aprendizaje considera que enseñar es mucho más que comunicar conocimientos de manera inerte. Enseñar es encausar, es dirigir la vida y las actividades creadoras de los estudiantes; es despertar capacidades; es mover potencias dormidas; es ayudar a transitar por el arduo camino de la libertad responsable y del perfeccionamiento humano; es posibilitar la formación de la personalidad de la conducta integrada positivamente al medio sociocultural.

Todo aprendizaje autentico implica un cumulo de experiencias y de actividades mentales y afectivas que determinen nuevos fines de conducta, que lleven al educando a auto determinarse, a ubicar su posición frente al mundo, a forjar por sí mismo, en la medida de sus posibilidades, el destino que como ser humano ha de vivir. En suma, para la didáctica moderna, la enseñanza solo es autentica cuando ayuda al educando en la tarea de investigar, de elaborar, de reflexionar, de crear, de re-crear. De ahí que la acción educativa sistemática sea un lento y arduo proceso que se lleva a cabo mediante innumerables experiencias educativas que se producen y suscitan continuamente en el ámbito escolar en relación con el mundo sociocultural en el que éste está inmerso. La evaluación, por consiguiente, al constituir el medio para comprobar y verificar en qué medida se cumplen los objetivos trazados en cada una de esa experiencias, pasa ineludiblemente a convertirse en un proceso continuo, nunca interrumpido, integrado él mismo en el acto educativo.

Tradicionalmente, la evaluación era entendida como el último elemento curricular que servía para sancionar los aprendizajes de los estudiantes, hoy, en la actualidad, se la considera como una actividad valorativa e investigadora que debe tomar en cuenta todas y cada una de las variables que intervienen en el proceso educativo. La evaluación debe ser, permanentemente, orientada a adecuar el sistema educativo a las demandas socio educativo, centrándose no solo sobre los niños y niñas, sino también sobre docentes, los centros, los procesos educativos y la propia administración.

Se considera que el aprendizaje de las niñas y niños es solo uno de los objetivos de la evaluación educativa; la evaluación en el Primer Año de Educación Básica debe ser básicamente el instrumento que permita informar de

todo el proceso educativo, con vista a tomar decisiones que ayuden a reconducir el mismo.

Si bien los Primeros Años de Educación Básica, en la actualidad han mejorado su práctica evaluativa, continúan aplicando algunos elementos de la evaluación tradicional como aquello de tomar pruebas de ingreso al inicio tanto en el Primer Año de Educación Básica, como para ingresar al segundo año de Educación Básica; lo más lamentable es que se lo hace con fines discriminatorios y de selección, de acuerdo al status socio económico de la familia.

Considerando que se evalúa para reconstruir el proceso, reconstruir las estrategias, metodología y mejorarlas y así enriquecer el desarrollo de las personas y del grupo, a pesar de esto, algunas instituciones del nivel pre escolar elaboran “pruebas” con fines netamente económicos.

Para mostrar un acto evaluativo, debe realizarse la reconstrucción del proceso de aprendizaje, la comprensión valorativa del mismo, las conductas, la integridad del hecho del aprendizaje, no puede someterse a un número o a una nota. Se debe comprender, describir, la actitud; se debe valorar el aporte, la participación, es decir, se debe mostrar con palabras el proceso que se ha seguido.

Como se puede entender, es bien difícil que una calificación por convencional y universal que sea, pueda expresar el sentido apreciativo y valorativo del hecho educativo. No se puede pensar en una cifra cualquiera que fuere o su equivalente en palabras, exprese todo lo que es una descripción.

En el Jardín de Infantes se aplica una evaluación cualitativa que aun sigue siendo subjetiva por la carencia en la utilización de instrumentos de evaluación; en el proceso del aula están involucrados la docente y los niños, como sujetos directos; por eso, la evaluación no puede ser vertical, autoritaria, unidireccional. No se evalúa solo el que sabe, solo el que enseña, el que da por supuesto que tiene más poder.

La docente realiza la comprensión del cambio de los niños, tanto como los niños lo hacen respecto a la maestra, la docente analiza los logros obtenidos, los

momentos de facilidad y dificultad en la misma medida en que los niños analizan la participación, claridad y comportamiento de la maestra.

Cuando el grupo, en forma horizontal y democrática, planifica y estructura la evaluación, formula los criterios, los analiza y procesa los resultados, entonces será una auto evaluación. En este tipo de evaluación, el sujeto individual aprende, mejora, cambia de comportamiento, en la misma medida que los otros valoran y corrigen sus procesos y comportamientos. Por eso, se puede hablar con seguridad de un auto y hetero evaluación dentro de un auto y hetero aprendizaje.

La evaluación es grupal y personal en la medida en que es el sujeto individual o social quien realiza el proceso de describir, analizar, comprender su acto educativo. La evaluación no es criticar o corregir a los demás, por el simple hecho de hacerlo; tampoco es mostrar solamente lo positivo, es volver a mirar el proceso seguido, para poder mejorarlo y valorarlo.

Es un proceso de ida y vuelta, yo me evaluó y evaluó a los demás y ellos lo hacen conmigo. Todos miran y remiran en forma crítica y solidaria, cada participantes toma partido, ese partido es el del aprendizaje.

En el hecho escolar, la evaluación forma parte de un conjunto de instancias y momentos de aprendizaje que van poco a poco formando los espacios de libertad y compromiso social.

Etapas de un proceso evaluativo de aprendizajes.

La evaluación de aprendizajes en los alumnos sigue y seguirá siendo necesaria; sin embargo desde hace algún tiempo en el ámbito educacional su campo se ha diversificado ampliamente. Se deben evaluar distintos "objetos" entre los que podemos encontrar procesos, elementos, logros; por otra, parte se debe evaluar en diferentes momentos, en distintas áreas, en todos y a cada uno de los involucrados.

La evaluación de aprendizajes debe concebirse, desde un inicio, como un proceso educativo en sí mismo, además de cumplir otras funciones que deben quedar determinadas desde el inicio del proceso. Evaluar un proceso de

enseñanza aprendizaje implica juzgar lo previsto y comprometido, lo realizado y lo logrado.

Las etapas a seguir en un proceso de evaluación de aprendizajes formal son las siguientes:

- **Delineamiento:** Se establece la necesidad y propósitos de la evaluación, fundamentos valóricos y exigencias técnicas, momentos, modalidad, participantes. Antes de pasar a la etapa siguiente es importante apreciar la factibilidad de llevarla a cabo en el tiempo que se dispone.
- **Planificación:** etapa que demanda más tiempo y reflexión. Se debe explicitar el qué, por qué, para qué se evaluará, el significado de la fundamentación que iluminará y condicionará el proceso evaluativo, plantear las interrogantes a responder al final del proceso, los procedimientos e instrumentos necesarios, las fuentes de información, los mecanismos de análisis de evaluación, los referentes de contrastación a ser utilizados, audiencias, tipos de informes a construir, posibles sugerencias para la toma de decisiones.
- **Implementación:** implica la selección o construcción de materiales, instrumentos, implementos necesarios según lo planificado, todo ello debidamente validado.
- **Aplicación:** significa el desarrollo de las acciones establecidas según las etapas anteriores; vale decir, el uso de los instrumentos e implementos generados para recoger la información que se necesita.
- **Análisis de resultados y proyecciones:** utilizar la información obtenida para un mejor conocimiento del objeto en estudio, la comparación con el o los referentes de contrastación, que permitirán emitir el juicio, y también la determinación de las variables que pueden haber influido en los resultados y que de una u otra forma dan luces para orientar la toma de decisión, particularmente en lo que dice con las acciones a seguir inmediatas y

aprendizajes detectados tengan incidencia en las etapas siguientes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada una de las etapas debe ser evaluada de forma tal de realizar oportunamente los ajustes que sean necesarios; esto significa que es indispensable realizar una Meta evaluación. (Es el proceso de juzgar cada elemento o proceso de la evaluación, de forma tal de asegurar que la información que se recoja, el análisis que se realice llevarán a la explicitación de un juicio correcto y que producirá efectos positivos en sus participantes)

Instrumentos de Evaluación.

Una observación puede ser utilizada con fines de evaluación al niño solamente cuando se registra de manera objetiva, de tal manera que se pueda recurrir a ella en el momento en el cual se necesite "chequear" ciertos aspectos relacionados con la conducta del niño. Una observación que no se registre suele transformarse en un hecho subjetivo, ya que se pierden los detalles, además de que inconscientemente podemos mezclar el hecho tal cual como sucedió con nuestros propios juicios.

Es imposible que un docente guarde en su memoria todos los hechos relevantes que ocurren con su grupo de niños durante el transcurso del día. Por ello, se debe contar con instrumentos prácticos en los cuales anotar o "depositar" la información diariamente y recurrir a ella cuando sea preciso. Dichos instrumentos debidamente llenados servirán posteriormente de base para elaborar los informes dirigidos a los padres acerca de los avances de su hijo, además servirán de guía a la docente para lograr una mejor orientación del niño durante el desarrollo de las actividades educativas.

Lo importante no es la forma o la estructura del registro sino que brinde al docente una información clara y confiable acerca de la conducta de su grupo de niños. Entre los instrumentos de registro se puede mencionar los siguientes:

Ficha de Cotejo:

Es un instrumento de registro de las observaciones realizadas por el docente, que consiste básicamente en catalogar, con un SI o un NO; la adquisición o no de ciertas conductas por parte del niño.

Previo a la observación, el docente ha debido especificar aquellas conductas a evaluar y ubicarlas en un formato especialmente para las fichas de cotejo.

Las características principales de las fichas de cotejo son las siguientes:

- Se basa en una observación estructurada: el docente planifica con anterioridad qué aspectos de la conducta del niño va a medir y los especifica dentro de la ficha. La ficha de cotejo no admite el registro de conductas que se presenten durante la observación y que no estén contenidas en ella. En este caso, podrían hacerse aparte las anotaciones pertinentes con el fin de tomarlas en consideración para la posterior evaluación global del niño.
- El docente sólo señala si la conducta está o no presente en el niño (SI-NO): las fichas de cotejo no admiten valores intermedios. El docente anota si la conducta es emitida o no por el niño, por lo cual esta forma de registro es particularmente efectiva para evaluar los objetivos de planificación y las pautas evolutivas.
- No implica juicios de valor. A diferencia de los registros anecdóticos y descriptivos, las fichas de cotejo no permiten comentarios del docente, ya que se basan exclusivamente en la observación de conductas preestablecidas.
- Puede utilizarse al evaluar una actividad o los objetivos de la planificación; si se utiliza para evaluar una actividad, todos los renglones deben referirse lógicamente a dicha actividad. Si se va a emplear la ficha de cotejo para evaluar los objetivos de planificación, sencillamente, cada renglón estará constituido por cada uno de los objetivos. De igual forma, pueden elaborarse

fichas de cotejo tomando como criterios de evaluación las pautas evolutivas para cada nivel de edad.

Al realizar una ficha de cotejo, el docente debe seguir una serie de pautas las cuales se especifican de la siguiente manera:

1. Las conductas a evaluar deben ser redactadas en forma clara, precisa y evaluable, tanto si se refiere a una actividad específica como a los objetivos o pautas evolutivas. La base de una buena ficha de cotejo está en la planificación. Si los objetivos están mal redactados, su evaluación a través de una ficha de cotejo o de cualquier otro instrumento de registro se hará muy difícil, si no imposible.
2. El docente elaborará un esquema o formato de la ficha de cotejo. Para su elaboración escogerá el que más se adopte a sus propósitos.
3. Es aconsejable utilizar paralelamente a la ficha de cotejo, un cuaderno de anotaciones en el cual el docente pueda ir registrando una serie de conductas que no puedan catalogarse con un SI o un NO. El cuaderno de anotaciones sirve como complemento a la ficha de cotejo y ayuda al docente a superar la dificultad que se le presenta al no poder catalogar una conducta con un SI o un NO, cuando todavía dicha conducta está en proceso de adquisición.

El contar con una ficha de cotejo, después de ciertos períodos de actividades, permitirá al docente determinar con gran facilidad cuales fueron alcanzados y cuáles deben ser reforzados con algún niño en particular o con todo el grupo.

De igual manera, resulta muy efectivo el utilizar una ficha de cotejo grupal para una actividad específica (rellenado, pintado, etc.). Cuando son conductas a alcanzar a largo plazo (por ejemplo el área psicomotora), se puede realizar una ficha de cotejo para ser utilizada durante un largo período (todo el año escolar).

Es importante señalar que las fichas de cotejo presentan varias ventajas que se mencionan a continuación:

1. Son de fácil manejo por parte del docente, ya que éste sólo debe marcar las conductas adquiridas por el niño.
2. Permite evaluar fácilmente los objetivos o las pautas evolutivas, ya que a través de ellas se puede observar con mucha claridad cuáles conductas ha adquirido el niño y cuáles no.

Escalas de Estimación:

Son instrumentos de registro similares a las fichas de cotejo, con la diferencia de que las escalas admiten diversas categorías para la evaluación del niño.

En una escala de estimación ya no se va a señalar si la conducta está o no presente (SI-NO), sino que le vamos a asignar valores (excelente, bueno, regular, deficiente, etc.).

Las categorías de una escala de estimación pueden ser asignadas por cada docente de acuerdo a su criterio, a sus necesidades y a las del grupo.

Este tipo de registro se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Se basa en una observación estructurada; el docente va a llenar un formato con anterioridad en el cual ya se han estipulado las conductas a evaluar.
2. Admite categorías de evaluación; las cuales deben abarcar una amplia gama de posibilidades que permiten registrar la conducta desde el niño que la ejecuta en una forma óptima hasta el que necesita mayor estimulación en su proceso de aprendizaje.
3. Es más compleja que la ficha de cotejo; implica una discriminación más precisa del docente al evaluar al niño, para poder asignar los valores.
4. No incluye comentarios ni interpretaciones por parte del docente; a través de ellas se registra el hecho en sí, ubicándolo en la categoría correspondiente.

Al trabajar con una escala de estimación, el docente debe tomar en consideración las siguientes pautas:

- Las conductas seleccionadas para integrar la escala deben ser evaluables, susceptibles de ser medidas.

- Las categorías no deben ser más de cinco, ya que de lo contrario se dificulta mucho discriminar entre unas y otras. Al trabajar con niños en edad preescolar, entre 3 y 5 categorías es suficiente.
- Las conductas a evaluar deben estar siempre redactadas en sentido positivo. Al redactarlas en sentido negativo, por lo general, se dificulta ubicarlas dentro de las categorías asignadas.
- Las conductas a evaluar no deben ir acompañadas de adverbios de tiempo. Es aconsejable utilizar la escala de estimación por lo menos tres veces al año, lo cual servirá de indicativo para observar el progreso del niño durante el transcurso del año escolar.
- Existen diversos modelos de escalas de estimación que se utilizan según se desee evaluar en forma individual o en forma colectiva, o si se desea aplicar una o varias veces al año.

Las escalas de estimación ofrecen una ventaja indiscutible como instrumento de registro de las observaciones, ya que brindan información muy amplia acerca del niño, porque a través de ellas es posible abarcar todas las áreas de desarrollo durante diferentes períodos del año. Esto depende, lógicamente, de que estén elaboradas de forma adecuada, abarcando todas las pautas conductuales acordes a la edad del niño. Sin embargo, cuando el grupo de niños es muy numeroso resulta difícil para el docente llenar una escala de estimación para cada uno de ellos, debido básicamente a limitaciones de tiempo.

Registros Anecdóticos:

Es uno de los instrumentos básicos de registros de las observaciones no sistematizadas realizadas por el docente. Consiste en la descripción, en forma de anécdota, de un hecho ocurrido protagonizado por el niño, que llama la atención que no es una conducta característica del mismo.

Cuando un docente cuenta con una serie de anécdotas, por lo general puede llegar a valiosas conclusiones acerca de la conducta y personalidad del niño. Muchas veces puede detectarse cuál es el foco de una problemática existente ya que es factible determinar mejor cuáles son los reforzadores que están manteniendo una conducta.

El registro anecdótico se basa en:

Una observación no sistematizada: El docente no planifica ni el momento en el cual va a realizar la observación ni qué es lo que va a observar. El hecho registrado ocurre en una forma imprevista y amerita que sea tomado en consideración ya que no forma parte del patrón de conducta habitual del niño.

- Se realiza en cualquier momento de la rutina diaria: A diferencia de otros registros que requieren sean utilizados durante el desarrollo de actividades específicas, los registros anecdóticos pueden utilizarse en cualquier momento durante la permanencia del niño en el preescolar, cuando se produzca la conducta a registrar.
- Se basa en la descripción del hecho ocurrido y la circunstancia en la cual se desarrolla; el observador narra en la forma más objetiva posible el hecho relevante y, además, debe señalar el lugar y momento en el cual ocurre aspectos de suma importancia para que la información contenida en el registro pueda ser utilizada en forma óptima.
- El registro anecdótico puede incluir comentarios; cuando un docente registra la conducta del un niño, frecuentemente trata de dar explicaciones acerca de las causas que la originaron y relacionar dicha conducta con otros hechos ocurridos anteriormente. Estos comentarios son de gran importancia para la evaluación del niño, pero deben anotarse en forma separada al hecho en sí, con el fin de evitar distorsionar la realidad.
- El registro anecdótico no guarda relación con la planificación de actividades; en él se registran observaciones no estructuradas, por lo cual se transforma en un valioso instrumento cuando trabajamos con un currículo centrado en el niño.
- El registro anecdótico se utiliza básicamente (aunque no en forma exclusiva) para registrar conductas del área de desarrollo socioemocional.

Existen una serie de pautas que todo docente debe tomar en consideración cada vez que vaya a realizar un registro anecdótico. Dichas pautas son las siguientes:

1. El hecho descrito debe ser significativo, es decir, que brinde datos importantes para la posterior evaluación global del niño.
2. Se debe utilizar un lenguaje claro, nítido, que describa concretamente el hecho ocurrido, Con frecuencia, es necesario mostrar los padres estos registros para que ellos puedan comprender mejor algunas conductas de su hijo manifestadas en el preescolar. Por lo tanto, es indispensable que el registro esté redactado en una forma comprensible para cualquier persona que lo lea.
3. El hecho debe registrarse tan pronto como sea posible. No es aconsejable hacerlo en el mismo momento, ya que el niño puede darse cuenta de que está siendo observado y modificar su conducta. Pero tampoco debe dejarse pasar un largo período de tiempo ya que lógicamente se olvidarán detalles que podrían restarle importancia al hecho.
4. El docente debe evitar en todo momento escribir comentarios conjuntamente con la descripción del hecho. Dichos comentarios deben hacerse, pero
5. siempre al margen del registro en sí. El comentario debe servir para aclarar el hecho observado, no debe ser nunca un juicio acerca de él.
6. El registro anecdótico puede elaborarse en forma de ficha o simplemente utilizar un cuaderno, asignando dos o tres hojas para cada niño.
7. Un solo registro anecdótico no puede servir de base para evaluar un niño o tratar de dar explicaciones a ciertas conductas observadas en él. Debe contarse por lo menos con cuatro o cinco de ellos y relacionarlos con otras observaciones realizadas antes de llegar a un juicio evaluativo acerca del niño. Los registros anecdóticos nos permiten analizar conductas del niño que no pueden ser registradas a través de otros instrumentos de evaluación que sí necesitan de estructuración previa para su utilización y, por lo tanto, quedan fuera de su alcance aquellas conductas que se presentan en forma imprevista.

Los registros anecdóticos, por no necesitar de planificación previa ni gran elaboración de material, son de fácil utilización por parte del docente. El único registro indispensable para utilizar en forma efectiva un registro anecdótico es saber seleccionar los hechos significativos que ameriten ser tomados en consideración para una evaluación del niño. Frecuentemente, se registran

conductas que en última instancia no son utilizadas en el momento de hacer juicios evaluativos. El saber seleccionar los hechos significativos que debe contener el registro no es una tarea fácil; requiere entrenamiento y esfuerzo por parte del observador.

El Portafolio

Se denomina Portafolio a una técnica de evaluación que se basa en el análisis de las producciones cotidianas, no tanto desde el punto de vista del profesor, sino desde una perspectiva conjunta docente-estudiante, para ayudar a este último a tomar conciencia de sus metas, progresos, dificultades.

Se parte del supuesto de que tales producciones constituyen un reflejo genuino del proceso de aprendizaje y su valor radica en su capacidad para estimular la experimentación, la investigación, la reflexión.

El portafolio puede definirse como una recopilación de evidencias (documentos diversos, artículos, notas, diarios, trabajos, ensayos,) consideradas de interés para ser conservadas, debido a los significados que con ellas se han construido.

Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto seleccionado de desempeños que han recibido preparación o tutoría y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante. Utilizar el portafolio implica adoptar una concepción de evaluación formativa en la que la autoevaluación adquiere un papel central.

Las evidencias que lo integran permiten identificar cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los propósitos, la orientación de los esfuerzos, las líneas a continuar desarrollando, entre otros.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Es una investigación de campo que nos permitió recoger datos de la fuente misma, a través de la observación y la aplicación de la encuesta.

El trabajo de investigación se identifica con el paradigma cualitativo, porque el problema requiere investigación, sus objetivos plantean acciones inmediatas, la población es pequeña, por lo que se aplicó a todas las docentes del nivel se realizó una investigación documental que consistió en la recopilación bibliográfica es decir, de textos especializados sobre instrumentos de evaluación de los aprendizajes, seleccionando los más apropiados para ser aplicadas dentro del aula a los niños y niñas. Además de la búsqueda de trabajos publicados y que han sido significativos para la aplicación de la evaluación objetiva, además de la consulta a profesores y expertos en la materia para tener una visión global de la evaluación, que nos permite registrar los temas y subtemas como también la interrelación de los mismos.

Población. Es de 30 docentes pertenecientes a 23 Primeros Años de Educación Básica que están ubicados en el cantón de Urcuquí.

Variables

Variable 1

Se concibe a la evaluación como un proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo.

Variable 2

El taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Un taller es una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes. A menudo, un simposio, lectura o reunión se convierte en un taller si son acompañados de una demostración práctica.”

Métodos

Durante el desarrollo del presente trabajo de investigación, se utilizó el método científico, ya que es el método más apropiado en todo lo que implica el tratamiento de un problema, el alcance de los objetivos, comprobación de variables, deducción de conclusiones y recomendaciones que son aspectos imprescindibles de toda investigación y porque es el único método que se aplica a través de todo el proceso obteniendo resultados que nos permiten derivar inferencias y realizar generalizaciones.

En los aspectos que han sido necesarios se han empleado otros métodos como el inductivo, el deductivo y el método descriptivo, según se ha presentado la necesidad de hacer inducciones, deducciones o descripciones de acuerdo al ordenamiento de los hechos investigados.

Se utilizaron métodos organizando sistémicamente, la información tanto bibliográfica como la de campo, permitiéndonos de éste modo establecer las relaciones necesarias entre los fundamentos teóricos y las conceptualizaciones operacionales.

Se realizó la encuesta a treinta docentes que laboran en el Primer Año de Educación Básica del cantón Urcuquí, de la provincia de Imbabura, en donde los

niños y las niñas pertenecen a hogares de una situación económica media y baja, cuyas actividades están encaminadas mas a la agricultura.

La encuesta que se aplicó 30 docentes nos permitió recopilar datos empíricos necesarios para la comprobación de nuestros supuestos. De los fundamentos teóricos, de la investigación de campo, luego de aplicada la encuesta las docentes en sus recomendaciones y apreciaciones indicaron que querían conocer y desarrollar un taller encaminado a la aplicación de instrumentos de evaluación razón por la que direccionamos nuestro interés en suplir a través de este trabajo de investigación esta necesidad que tenían las docentes, así como de la comprobación de las variables y de su análisis estadístico correspondiente nos servimos para elaborar las conclusiones lógicas de todo el proceso de investigación; las recomendaciones se han elaborado en vista de las conclusiones expuestas.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La encuesta se aplicó a 30 docentes que trabajan en el Primer Año de Educación Básica que están ubicados 2 en el área urbana, 10 en el área urbana marginal y 10 en el área rural; 2 instituciones son particulares y 20 fiscales, todas hispanas que laboran en el Primer Año de Educación Básica del cantón Urcuquí, la encuesta que se aplicó a las docentes en el mes de junio, utilizamos la técnicas de observación: de campo, bibliográficas y estadísticas.

De campo, porque recogió información primaria del lugar de los hechos a través de la encuesta.

En la encuesta, se utilizó el instrumento elaborado con preguntas múltiples relacionadas con el tema a investigar.

Bibliográficas: se obtuvo información de fuentes secundarias que constan en revistas, libros, periódicos, documentos en general e internet. La encuesta que se aplicó a 30 docentes que nos permitió recopilar datos empíricos necesarios para la comprobación de nuestros supuestos. De los fundamentos teóricos, de la investigación de campo, así como de la comprobación de las variables y de su análisis estadístico correspondiente nos servimos para elaborar las conclusiones lógicas de todo el proceso de investigación; las recomendaciones se han elaborado en vista de las conclusiones expuestas y constan en el apartado correspondiente.

Cabe resaltar la colaboración brindada por las docentes a quienes se les consultó para obtener los resultados y conocer la realidad del objeto de estudio.

Instrumentos

Se utilizó una encuesta de diagnóstico para la recolección de datos a las maestras de Primer Año de Educación Básica del cantón Urcuquí para conocer sobre los instrumentos para la aplicación de la evaluación de los aprendizajes, en

donde se detectó que las maestras no aplican instrumentos de evaluación, por lo que se determinó realizar un programa de capacitación para conocer las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

Proceso

Elaboración de un cuestionario que se validó y luego se aplicó a las maestras.

Recorrido por todos los Primeros Años de Educación Básica del cantón Urcuquí.

Se procesaron los resultados mediante la estadística descriptiva; la tabulación de la información se lo realizó en forma independiente, es decir pregunta por pregunta, según los ítems del cuestionario; finalmente, se obtuvieron cuadros estadísticos de las variables expresadas en porcentajes.

La encuesta se aplicó en el mes de junio.

El procedimiento del estudio fue transversal, es decir se la aplicó en un solo momento.

Se presenta el trabajo con sus resultados en gráficos relacionados con la frecuencia y el porcentaje.

Resultados de las encuestas aplicadas a las maestras de los Primeros Años de Educación Básica del cantón Urcuquí

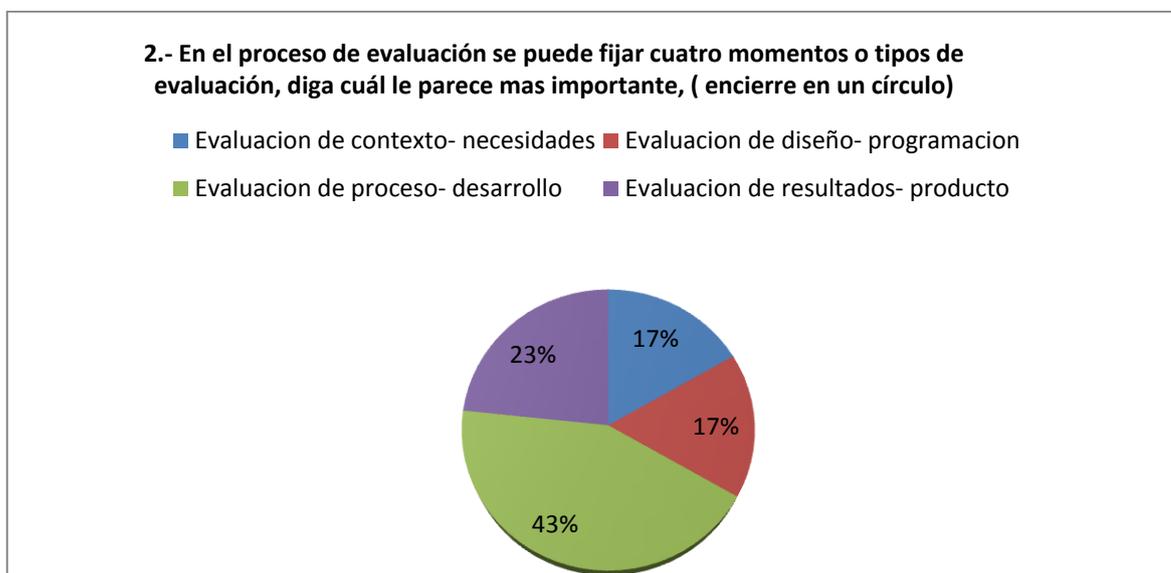
Grafico .1



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Las maestras consideran que la autoevaluación es importante para desarrollar su tarea educativa, es una evaluación de autorreflexión valorativa de las acciones, asumiendo como un proceso permanente que responde a su propia conciencia y a su voluntad para saber hasta dónde su trabajo está contribuyendo al mejoramiento de la calidad de la educación, de los objetivos y de los propósitos planteados.

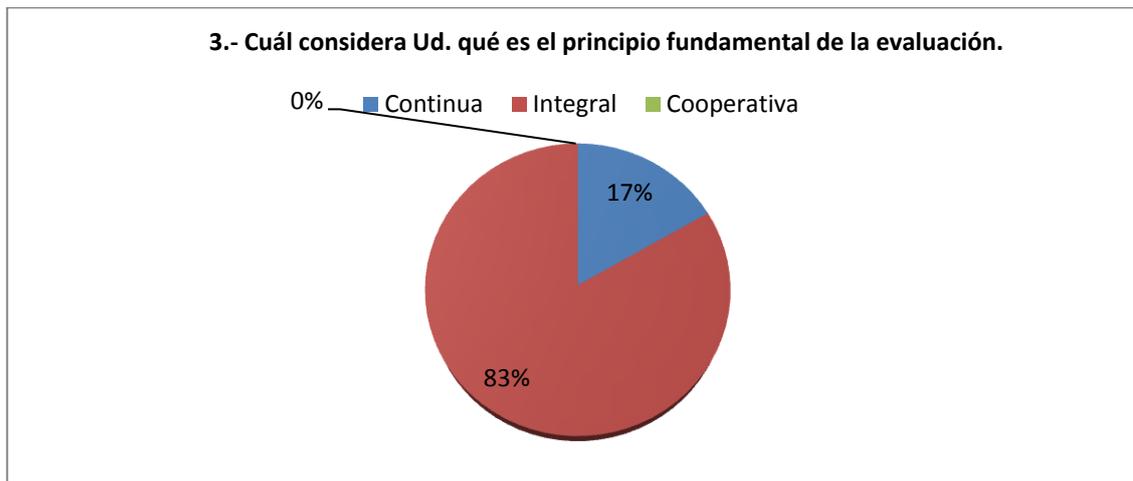
Gráfico N. 2



Fuente: Maestras de Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Consideran que la evaluación de los procesos es importante porque permite retroalimentar, los aprendizajes en todo momento le permite saber a la maestra si lo aplicado es pertinente ya que es difícil determinar en qué medida los resultados obtenidos son producto de la maduración de los niños o niñas o de las oportunidades de aprendizajes que se les hayan ofrecido.

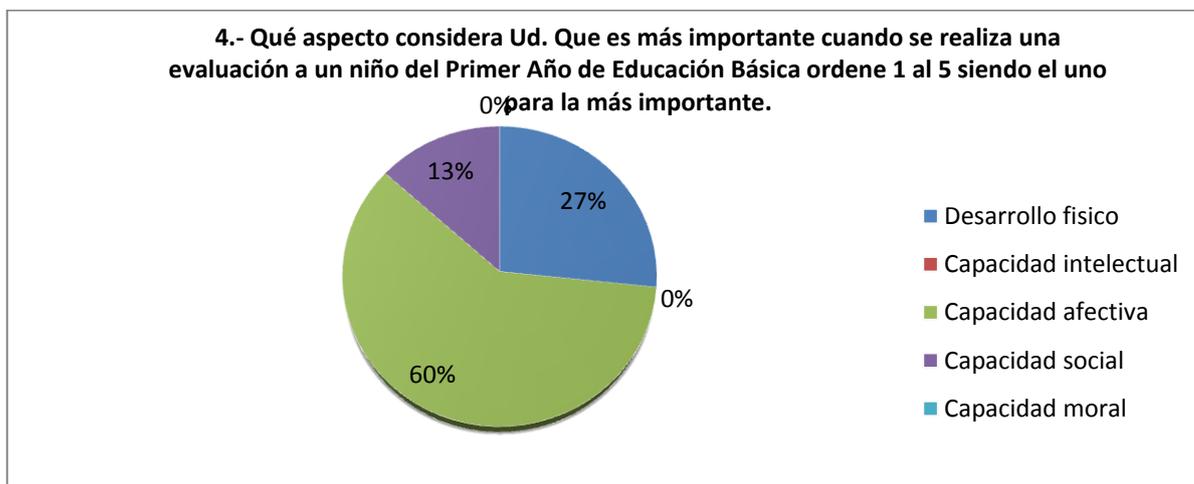
Gráfico N. 3



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Las maestras consideran que más importante es la evaluación integral porque a través de ella es posible determinar la madurez de los educandos y su formación que permite a las docentes ir controlando científicamente y conscientemente tanto el aprendizaje como la marcha del proceso de enseñanza.

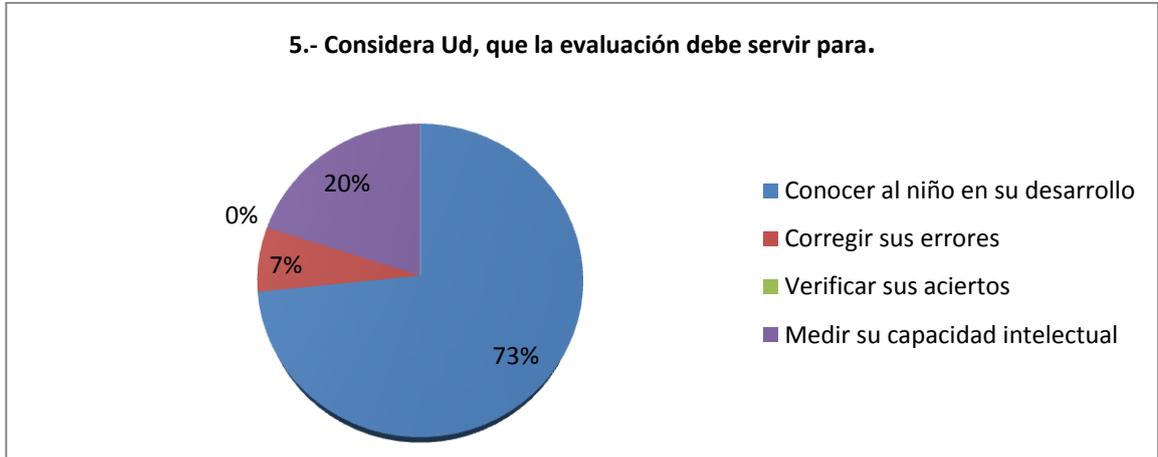
Gráfico N.4



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Consideran que la efectividad es parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la adaptación a su nuevo mundo, para dar seguridad, estabilidad emocional y porque en el jardín de infantes la efectividad es un eje transversal.

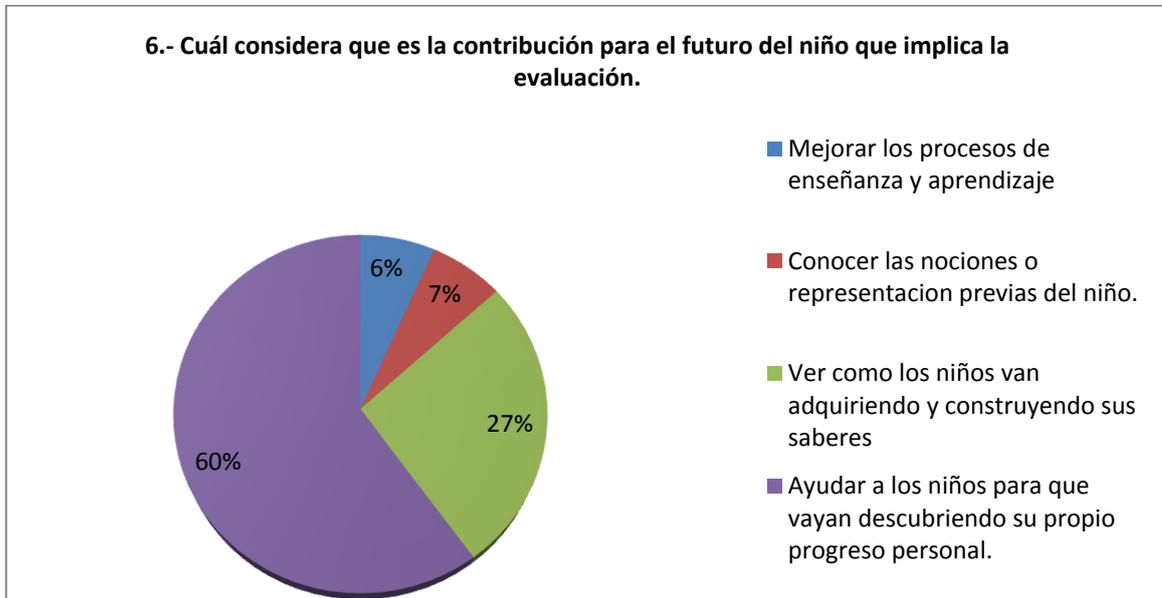
Gráfico N. 5



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Por medio de una evaluación integral sistemática continua se puede conocer al niño en toda su estructura para poderlo integrar al mundo que lo rodea

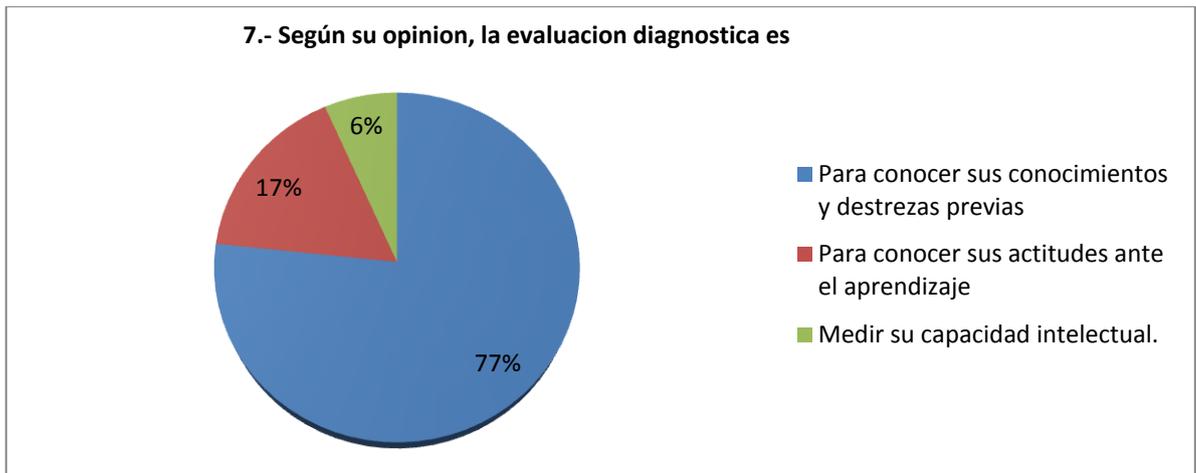
Gráfico N. 6



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

La evaluación es el punto de partida que permite conocer al niño o niña acerca de sus necesidades y motivaciones

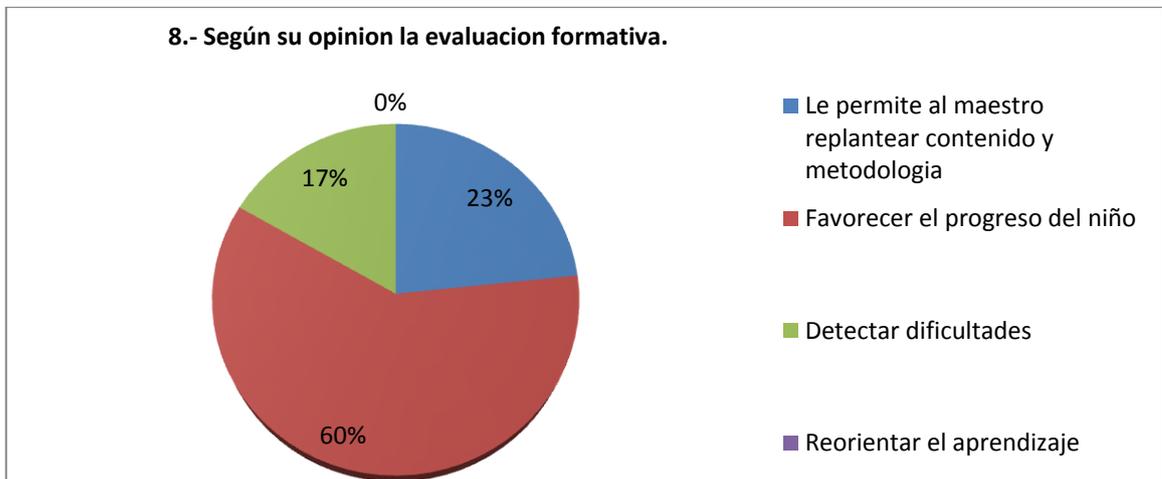
Gráfico N. 7



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Las maestras dan mayor importancia a la evaluación diagnóstica ya que es el punto de partida de la actividad educativa, es el conocimiento más o menos amplio del educando por parte de las educadoras, ya que el niño o niña constituye la materia prima sobre la cual se va actuar, por lo que se debe conocer bien con que elemento se va a trabajar. El objetivo global de la enseñanza es lograr el desarrollo de las múltiples manifestaciones y capacidades de los educandos, entonces se vuelve indispensable la comprensión aproximada de su personalidad, de sus circunstancias sociales y de sus experiencias vitales.

Gráfico N. 8



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

La evaluación formativa permite a las maestras constatar los cambios efectuados en los niños y niñas para ayudarlos en su formación y por lo tanto está presente en todo el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa busca el conocimiento de la eficiencia educativa del profesor, del aprendizaje y de los procesos conductuales de los niños y niñas.

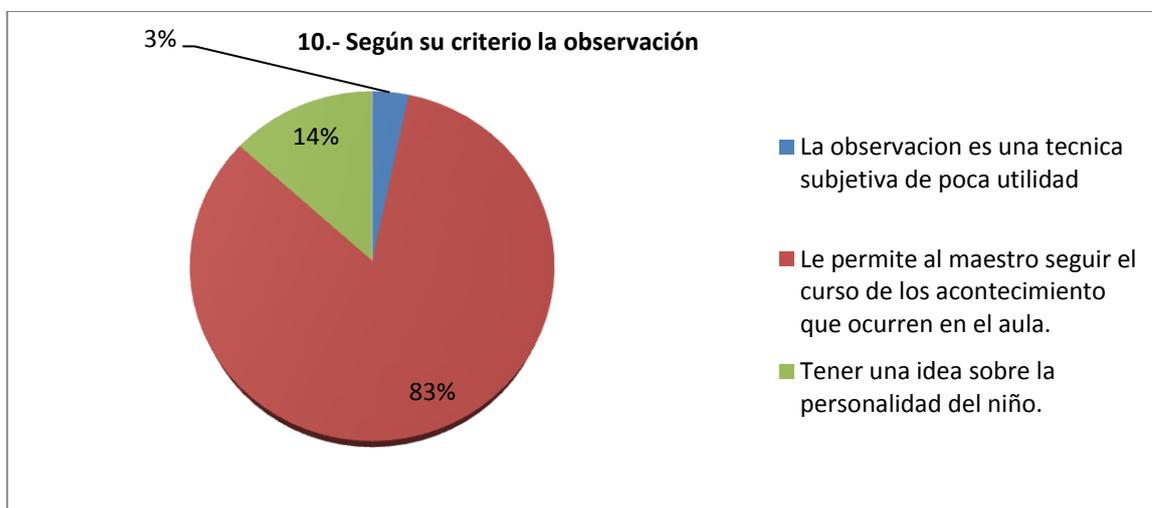
Gráfico N. 9



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urququí

Las maestras consideran que sirve para superar las dificultades que pueden encontrar en el avance académico de los niños y también para informar a los padres de familia sobre el rendimiento de los mismos o sea les permite emitir con certeza un juicio de valor.

Gráfico N. 10

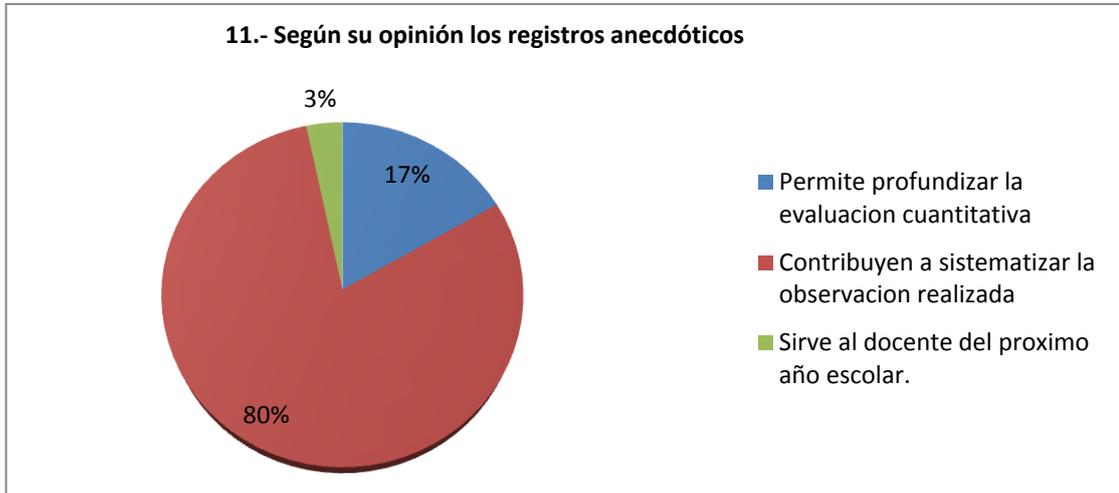


Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urququí

La observación directa constituye en el Primer Años de Educación Básica la fuente de datos más importante a la cual la maestra recurre para evaluar las conductas de los niños y niñas, tanto las que son de expresión de su propia personalidad como las que logra por efectos del proceso de aprendizaje.

A través de la observación es posible obtener información sin que el niño lo perciba, nos permite apreciar sus conductas en actividades y situaciones sin interferencias.

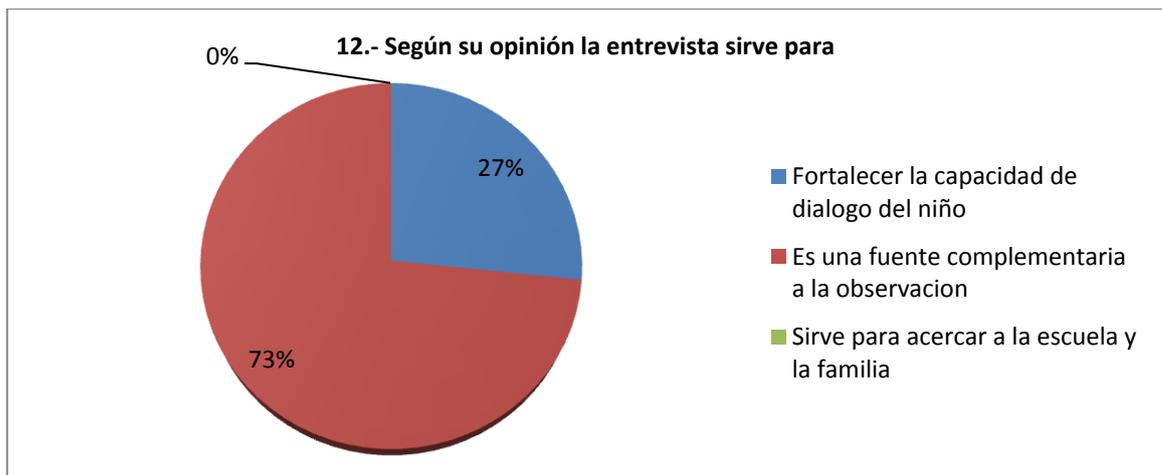
Gráfico N. 11



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

En realidad el registro anecdótico le sirve a la maestra no solo para describir el comportamiento observado sino también la circunstancia en que tuvo lugar. La descripción de la circunstancia permite tener elementos para realizar la evaluación en lo físico, psicológico, intelectual.

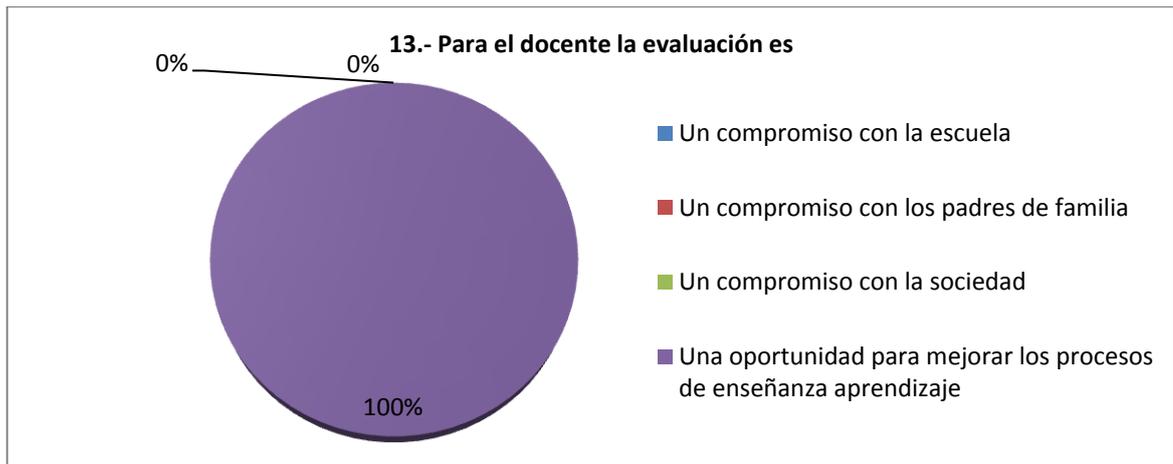
Gráfico N. 12



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Consideran que la entrevista es un procedimiento importante del que se vale el docente para evaluar intereses, fines, logros, dificultades de aprendizajes, proporciona ayuda individual a los estudiantes. A través del diálogo.

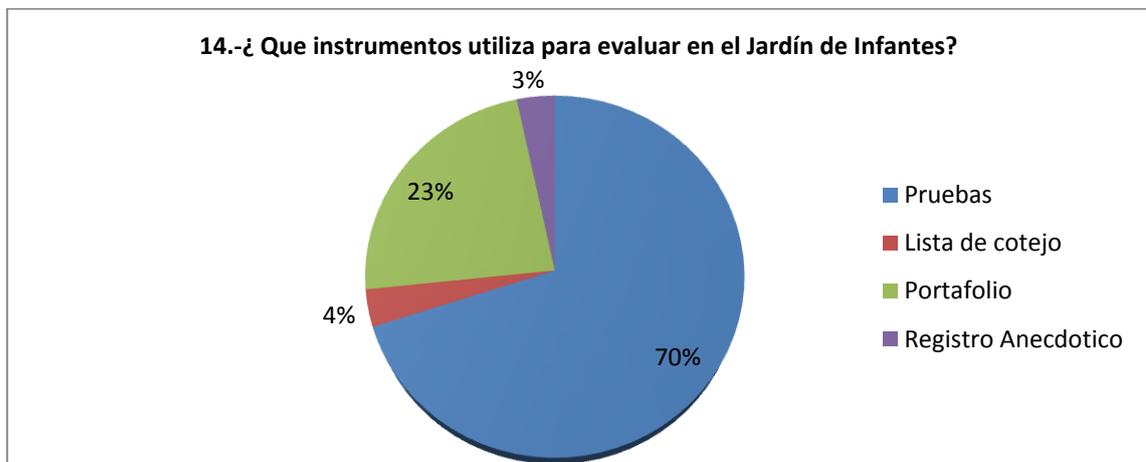
Gráfico N. 13



Fuente: Maestras de los Primeros Años de Educación Básica del Cantón Urcuquí

Las maestras consideran que la importancia de la evaluación es tal que, forma parte integrante del proceso educativo imposible de deslindar o separar, la evaluación aporta información valiosísima sobre palpantes inquietudes y necesidades que surgen durante el desarrollo de la actividad docente

Gráfico N. 14



Fuente: Maestras del Primer Año de Educación Básica del cantón Urcuquí

Las maestras consideran que las pruebas son las más utilizadas, considerando que en el Primer Año de Educación Básica los niños y niñas se caracterizan por la espontaneidad con la que actúan y realizan todas sus actividades. Ya que no tiene la finalidad de evaluar el rendimiento sino simplemente la de constatar, en determinado momento, cual es el nivel alcanzado por el niño en el desarrollo de sus capacidades o que adquisiciones ha logrado, recordando que estas últimas son el resultados conjunto de su madurez y del aprendizaje. La prueba debe ser preparada cuidadosamente en función de los objetivos que se proponga evaluar y administrarla de forma que para él sea una actividad más de las que diario realiza.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos de la investigación realizada a las docentes de los Primeros Años de Educación Básica del cantón Urcuquí están relacionada con la falta de aplicación de instrumentos de evaluación, si bien es cierto la maestra trata de ser objetiva en el momento de aplicar una apreciación.

Toda acción educativa necesita precisar si se han logrado o no los objetivos y fines propuestos en este trabajo de investigación; los resultados obtenidos nos permiten visualizar la necesidad de proporcionar a las maestras de técnica e instrumentos de evaluación; las pruebas objetivas que se aplican a los niños y niñas en los jardines de infantes aportan datos reales; también es importante evaluar desde otras dimensiones utilizando diferentes instrumentos o técnicas.

La importancia de la evaluación es tal que, para la didáctica moderna, ella no constituye tan solo un aspecto o un tramo terminal de la acción educativa sino que forma parte integrante del proceso educativo mismo, imposible de deslindar o separar. La evaluación de la acción didáctica, al tender a la comprobación del logro de los objetivos educacionales propuestos llega, implícitamente, a la valoración de los sistemas didácticos aplicados, de los planes y programas de estudio, de la acción personal de los y las maestras, de la aptitud y actitud de los mismos y en definitiva de toda la estructura del sistema educativo. De ahí que, aun sin contar con los apoyos científicos y técnicos de que hoy se dispone, la evaluación se haya constituido en un proceso fundamental en la acción educativa.

La evaluación es uno de los aspectos de la acción educativa que más preocupa a los docentes de todos los niveles; se han realizado numerosas investigaciones en las que se encuentra los fundamentos de la evaluación a la luz de las modernas concepciones pedagógicas, así como la descripción de las técnicas e instrumentos que mejor se adapten dentro de la labor diaria de los docentes.

En la acción educativa que se realiza en los Primeros Años de Educación Básica, la evaluación ocupa, indudablemente, un lugar de fundamental importancia. Las técnicas de observación, a través de las cuales se cumple gran parte de la misma, así como algunas pruebas graficas y de ejecución son de uso

en muchos de los jardines. No obstante, es notoria la falta de una fundamentación teórica basada en los criterios científicos que orientan a la evaluación en nuestros días.

En todas las actividades y situaciones de la vida humana, la evaluación cumple un papel de fundamental importancia, ya que es el medio a través del cual nos ubicamos en la realidad; consecuentemente, nos sirve como guía para programar nuestras acciones. Así, por ejemplo, cuando nos enfrentamos con una tarea determinada, medimos nuestras posibilidades y las comparaciones con los requerimientos necesarios para cumplirla; el juicio de valor que resulta de esa comparación nos orientara acerca de su realización. Si en el cumplimiento de esa tarea intervienen elementos humanos o materiales, la evaluación de cada uno de ellos nos permite determinar la mejor forma de llevar a cabo las acciones implicadas en la misma.

La evaluación en la acción educativa sistemática es el medio por el cual es posible determinar en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos; es decir en que qué medida la acción educativa ha producido efecto en quienes son objeto de la misma, los niños. Dicho efecto se ha manifestar en cambios en la conducta de éstos; cambios que, precisamente, se hallan implícitos en los objetivos que la educación se propone alcanzar.

Anteriormente, la función principal de la evaluación en la labor educativa era la de constatar, por lo general en una fase final de esta labor, el nivel de conocimientos alcanzando por los niños a los fines de su ubicación en el conjunto de la clase o para su promoción a la siguiente.

En la actualidad, la evaluación en la acción educativa es parte integral de todo proceso, que tiene lugar en la situación en que la misma se desarrolla, la situación de enseñanza – aprendizaje.

El aprendizaje puede definirse como el proceso mediante el cual se producen modificaciones o cambios duraderos en la conducta del que aprende.

En el proceso de aprendizaje y en sus resultados influyen distintos factores, algunos inherentes al sujeto que aprende, su madurez, sus motivaciones, su nivel

intelectual, sus experiencias previas y, otras, vinculadas con las circunstancias; es decir, con el medio físico o humano en que aquél ocurre.

Del aprendizaje se deriva el concepto de enseñanza. Al considerar al educando como ente activo del proceso mediante el cual experimentará cambios en su conducta, la enseñanza se transforma en una actividad a través de la cual el maestro conduce el aprendizaje del estudiante para que éste logre los cambios que expresados en metas u objetivos la educación se propone.

Por otra parte, la educación no se limita, como en la escuela tradicional, a alcanzar metas vinculadas fundamentalmente en la adquisición de conocimientos, sino que sus objetivos tienen un sentido integral; es decir, toman en consideración la personalidad del niño en su totalidad. La acción educativa sistemática resulta un proceso amplio, integrado por numerosos procesos menores que se cumple a través de las variadas experiencias que a diario tienen lugar en las aulas.

Evaluación, al intervenir como medio para comprobar en qué medida se cumple los objetivos de cada una de esas experiencias, se constituye, así en un proceso continuo que acompaña a la acción educativa en todos sus momentos y que abarca a todos sus componentes, considerados parte integral de la misma.

El o la docente realizan una acción de comparación entre lo que se ha propuesto y los cambios que se van produciendo en la conducta de sus estudiantes; ello lo obliga al establecimiento cuidadoso y preciso de las distintas metas que quiere alcanzar.

En este sentido, la primera tarea de la maestra consiste en determinar claramente cuáles son los cambios deseables que quiere suscitar en sus educandos, así como aquellos que son posibles de alcanzar; o sea, definir con propiedad los objetivos que lo guiarán en su diaria labor de conducir el aprendizaje de los niños y niñas a su cargo.

La evaluación en la acción educativa tiene en los objetivos los parámetros fundamentales sobre los cuales se apoya. Siendo cada situación de enseñanza un proceso que tiende a alcanzar una meta, la evaluación es el medio para constatar si esa meta fue alcanzada; para ello, será necesario que la misma se halle claramente establecida.

La evaluación en el Primer Año de Educación Básica toma en consideración los logros alcanzados por los niños y niñas en términos de estándares individuales y en situaciones que ni interfieran en su espontaneidad, determinan las posibilidades y limitaciones de aplicación de las variadas técnicas e instrumentos con que en la actualidad se dispone para la evaluación en la acción educativa, que busca constatar cómo va evolucionando la conducta de cada niño o niña y cuáles son las adquisiciones que alcanza a fin de formular un juicio acerca del mismo, diagnosticar las dificultades que pudiera tener o pronosticar las posibilidades de sus logros futuros.

La acción educativa en los Primeros Años de Educación Básica se diferencia netamente de la que se lleva a cabo en otros niveles, ya que el sujeto de la educación ofrece características muy particulares; igualmente, los objetivos que orientan dicha acción son de naturaleza muy especial. En efecto, el niño que concurre al jardín de infantes es un ser en pleno desarrollo y se halla en una etapa en la cual recién se inicia en la comprensión de sí mismo y del mundo físico y social que lo rodea. Teniendo en cuenta estas características, los objetivos que se plantea a nivel preprimario se orientan, más que a conseguir logros de tipo formal o académico, fundamentalmente a estimular el desarrollo de su personalidad sin exigir más que lo que el niño pueda comprender o hacer de acuerdo con sus propias posibilidades.

La evaluación en la acción educativa sistemática es el medio por el cual es posible determinar en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos; es decir, en qué medida la acción educativa ha producido efecto en quienes son objeto de la misma, los niños y niñas, dichos efectos, se han de manifestar en cambios en la conducta de éstos; cambios que, precisamente, se hallan implícitos en los objetivos que la educación se propone alcanzar.

Hasta no hace mucho tiempo, la principal función de la evaluación en la labor educativa era la de constatar, por lo general en una fase final de esta labor, el nivel de conocimientos alcanzados por los niños a los fines de su ubicación en el conjunto de la clase o para su promoción a la siguiente.

En la actualidad, la evaluación en la acción educativa es parte integral de todo proceso que tiene lugar en la situación en que la misma se desarrolla, la situación de enseñanza.

El cambio operado en la apreciación del valor y en la extensión que se le asigna a la evaluación en la labor educativa; proviene, fundamentalmente, del cambio en el concepto de aprendizaje que constituye uno de los fundamentos de la didáctica moderna y, consecuentemente, en el de la enseñanza.

En la actualidad, la educación no se limita como en la escuela tradicional a alcanzar metas vinculadas fundamentalmente con la adquisición de conocimientos, sino que sus objetivos tienen un sentido integral; es decir, toman en consideración la personalidad del educando en su totalidad.

De esta manera, la acción educativa sistemática resulta un proceso amplio, integrado por numerosos procesos menores, que se cumple a través de las variadas experiencias que a diario tienen lugar.

La evaluación, al intervenir como medio para comprobar en que medida se cumplen los objetivos de cada una de esas experiencias, se constituye, así, en un proceso continuo que acompaña a la acción educativa en todos sus momentos y que abarca a todos sus componentes, considerándose por ello parte integral de la misma.

Los siguientes resultados se obtuvieron de la encuesta aplicada a las maestras de los Primeros Años de Educación Básica de la UTE 6 perteneciente al cantón Urcuquí.

CAPITULO V. PROPUESTA DE SOLUCIÓN

Antecedentes

No podríamos terminar nuestro trabajo sin poner una alternativa práctica de solución que contribuya, en parte, a superar los inconvenientes y fallas que ocurren en la evaluación educativa. El presente capítulo aspira a satisfacer el interés pragmático que manifiestan muchos maestros que se empeñan en su propio mejoramiento profesional. Si bien este afán práctico es extremo por querer prescindir de los fundamentos teóricos, nos es menos cierto que responde a la necesidad sentida del magisterio por lograr pericia en este campo.

Sin embargo, es necesario advertir que no pretendemos agotar los aspectos técnicos de un modelo renovado de la evaluación. Este propósito exigirá una obra extensa, pues son tantos los asuntos que deben tomarse en cuenta que escapa a cualquier intención de un estudio minucioso. Confiamos que las breves directrices que presentamos incentiven a los y las docentes en formación y ejercicio, a ampliar su conocimiento y habilidad mediante la consulta de otras fuentes especializadas. Creemos que estos aspectos prácticos son fundamentales para hacer realidad una verdadera evaluación.

Los avances que pueden evidenciar los y las docentes es la suficiente compenetración del papel netamente pedagógico que cumple la evaluación en el proceso educativo. Para alcanzar este reconocimiento quizás bastaría con meditar sobre los objetivos, las funciones, las características y el proceso que sigue la evaluación. En efecto, es imperioso que los y las maestras hagan suya esta fundamentación teórica si es que quieren cambios significativos en esta fase didáctica. Cuando hayan logrado aceptar conscientemente que la operación de evaluar significa un diagnóstico de cómo son sus niños y niñas, que progresos personales han logrado, cual ha sido su grado de asimilación de los contenidos de enseñanza, y luego exista un genuino deseo de ayudarles y orientarles, se habrá logrado el mayor cambio que podamos imaginar.

Justificación

El propósito del presente trabajo, una vez detectado el problema de la falta de utilización de instrumentos de evaluación, se ha visto la necesidad de desarrollar un programa de capacitación sobre la evaluación de los aprendizajes.

La presente propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos una vez que se ha aplicado los instrumentos de investigación, referentes al problema, como la observación, la encuesta en donde se pudo apreciar, que el 100% de maestras desean capacitarse sobre la evaluación de los aprendizajes, ya que de esta manera se podrá aplicar en los niños y niñas una evaluación más objetiva.

Además, porque creen que la temática es interesante y que si se puede llevar a la practica en el aula.

La investigación realizada sobre la evaluación de los aprendizajes está orientada a la modificación de algunos de los estilos de la evaluación que se realiza en los Primeros Años de Educación Básica y que tiene una larga tradición en la actualidad. Razón por la que queremos capacitar a las docentes por considerar necesario la actualización sobre el enfoque de evaluación.

La evaluación es una oportunidad para mejorar los logros de aprendizaje en los niños y niñas.

La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista, se puede utilizar como una herramienta ética para reflexionar sobre el uso que le ha dado a este tipo de evaluación. En este orden de ideas, se considera el dialogo como la herramienta fundamental de la ética, para que la evaluación de los aprendizajes se lleve a cabo desde una forma constructivista. Es importante que en ésta, los docentes no se separen de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con el fin de hacer énfasis en la significatividad y funcionalidad de los mismos, lo que conlleva a la formación de un estudiante más responsable y auto regulador de su enseñanza.

Hay que tener en cuenta las decisiones pedagógicas, para que la enseñanza sea diversa en los estudiantes y se promueva el aprendizaje con sentido y valor

funcional, hacer de los procesos meta cognitivos parte de la mediación pedagógica de los docentes, lo que traduce en la utilización del aula, en un espacio democrático, colaborativo y auto evaluativo.

La evaluación de los aprendizajes, desde un enfoque constructivista de percepción, es un proceso de diálogo, reflexión y mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, lo que permite tomar decisiones, retroalimentarse y la de emitir juicios de valor en condiciones auténticas dentro y fuera del aula.

Se propone, desde la evaluación de los aprendizajes con un enfoque constructivista, un reconocimiento y un nuevo espacio de credibilidad que tome en cuenta las consecuencias sociales y éticas del personal docente cuando lleva a la práctica este tipo de evaluación.

-Breve descripción de los resultados beneficiarios directos e indirectos.

Los resultados obtenidos nos permiten visualizar el trabajo de las docentes del cantón Urcuquí, cuyos resultados beneficiaran de forma directa a todas las docentes que trabajan Primeros Años de Educación Básica y, por ende, a los padres y madres de familia de estos niños y niñas.

Propuesta de capacitación curricular

1.1 Identificación del proyecto

Taller de Capacitación sobre “la evaluación de aprendizajes, e instrumentos de evaluación”

4.2 Unidad responsable

Facilitadora Dra. Lourdes Salazar Andino

4.3 Tiempo de duración

4.4 Año lectivo 2010 - 2011

4.5 Destinatario

Docentes que atienden a los niños del Primer Año de Educación Básica el cantón de Urucuquí.

4.6 Cobertura 30 maestras de la UTE 5 del Primer Año que trabajan del cantón Urucuquí.

Desarrollo de la propuesta

Taller 1

Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Comprender los conceptos teóricos que se manejan en la propuesta	Marco introductorio del taller	Inauguración del evento por el Sr Director Provincial de Educación	Tarjetas papelotes	Inscripción de todos los participantes
	La Comunidad de aprendizaje	Clima de confianza Contrato psicológico	Participantes	
	- Presentación de la agenda. - la Evaluación de los aprendizajes	Presentación de las participantes con técnicas pares ordenados	Agenda de trabajo	El resumen de cada grupo expuesto en plenaria
	- Fundamentos de la evaluación	Presentación del tema Lectura comentada Trabajo en grupos Plenaria Sobre las teorías, enfoques de evaluación	Documentos de apoyo Papelotes Marcadores	
	Enfoques de la evaluación de los aprendizajes -Cognitivo -Conductista -constructivista	Grupos de trabajo exposición técnica la rejilla	Documento de apoyo Hojas de papel Papelotes Marcadores	
	Evaluación de los aprendizajes			

Taller 2

Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Definir las funciones y finalidades de la evaluación	Funciones y finalidades de la evaluación de los aprendizajes -funciones sociales -funciones de control -funciones pedagógicas	Lectura Formación de grupos Exposición en plenaria	Papelotes Documento de apoyo	Contestar una batería de preguntas
	- Modalidades de evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje.	Video Reflexiones Trabajo en grupo Exposición en plenaria	Retroproyector Papelotes Marcadores Hojas	
	La evaluación diagnóstica: aplicación de la lista de cotejo	La pelota preguntona Reflexionar sobre el documento Investigación de los contenidos Elaborar conclusiones	Pelota preguntona con preguntas Documento De apoyo	

Taller 3

Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos	evaluación
Aplicar instrumentos de evaluación de procesos	<ul style="list-style-type: none"> Los instrumentos pueden cumplir una diversidad de roles 	Lectura comentada Analizar el documento	Documento de apoyo	Elaborar un collage sobre los instrumentos de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación de procesos: Aplicación de registro anecdótico, 	Ampliación de la temática Analizar el documento de estudios de casos Sugerencias y opiniones	Documento de apoyo Papelote Guía	
		Estudio de casos Analizar los mismos Dar opiniones Sacar conclusiones	Marcadores Documentos	
		Organizar grupos analizar el documento Sacar conclusiones Exponer en	Documentos de apoyo Hojas	
		Plenaria	Papelotes	

Taller 4

Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Aplicar instrumentos de evaluación en el Jardín de Infantes	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación en los Primeros Años de Educación Básica 	Interiorizar los aspectos que intervienen en la evaluación en el jardín	Documentos Papelotes Marcadores	Llenar con ejemplos concretos los registros anecdóticos
		Trabajar en grupos Analizar el documento	Documento de apoyo	
		Comentar en el grupo la importancia de la evaluación y la utilización de instrumentos		

Taller 5

Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Elevar la calidad de la educación a través de la aplicación de instrumentos de evaluación	Aplicación de instrumentos de evaluación	Analizar el documento Formar grupos Exponer en plenaria	Hojas de papel documento	Aplicación de un cuestionario de respuesta múltiple
	Evaluación del Taller Despedida			

Evaluar la educación es apreciar la calidad de las experiencias educativas que propiciamos a la nueva generación; la sociedad compromete demasiados esfuerzos humanos y económicos para asegurar mejores oportunidades de formación, de convivencia social, de desempeño y satisfacción individual, como para que la misma comunidad no sepa que pasa con la educación de sus hijos, hijas; que tan satisfactoria es la experiencia educativa para los estudiantes y que tanto progresan y cuál es la calidad de lo que estudian.

En los espacios educativos, por un largo tiempo, se habló poco de lo importante que es comprender los aspectos que constituyen la evaluación y se asimiló con la aplicación de exámenes y de calificaciones como instrumentos que facilitan la promoción de los estudiantes.

Hoy queremos proporcionar a las maestras de los Primeros Años de Educación Básica un conocimiento más amplio sobre el enfoque de evaluación de los aprendizajes, instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados para dar con mayor objetividad un juicio de valor, ya que en la actualidad los y las docentes aceptan que tienen que aceptar nuevos desafíos para construir propuestas de evaluación coherentes con las nuevas concepciones que sobre educación se tiene.

El tema de evaluación jamás puede estar separado de calidad en la educación. Ésta tiene una significación que va más allá de estar pendiente de una mejora física. Calidad de la educación implica transformar los estilos de la gestión educativa y también de estilos de enseñanza y aprendizaje, para lograr mejores resultados en el proceso educativo.

Actualmente la evaluación recuperó su sentido real identificándole como una valoración, una apreciación, un análisis, de lo que acontece dentro y fuera del aula, en una disciplina, un trabajo, una prueba.

La evaluación es primordial cuando se ubica como un recurso o instrumento que responda a la dinámica misma y a la construcción del proceso educativo. Con ella, se busca responder a las necesidades, intereses, deseos de los sujetos que están interactuando en el quehacer pedagógico.

La evaluación educativa es considerada un proceso sistémico, integral, permanente y dinámico, que nos permite discernir la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que permite reflexionar sobre el desarrollo del currículo, nos facilita la detección de habilidades y fortalezas de los agentes educativos, identificar como influyen los factores internos y

externos con la finalidad de rectificar, realimentar y reestructurar los aprendizajes.

Esta propuesta tiene la finalidad de ayudar a las docentes a comprender mejor los principios fundamentales en los que se sustenta la evaluación educativa, así como ayudar al diseño de su propia evaluación, como herramienta y palanca del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de aplicación a un centro educativo. Queremos proporcionar un espacio de reflexión; la operativización de la misma en el aula será una investigación constante que nos permitirá conocer, encontrar más inquietudes y buscar nuevos fundamentos para caminar seguros.

2.-Instrumentos curriculares:

- planes
- programas
- reglamentos
- documentos sobre la evaluación de los aprendizajes
- documentos sobre instrumentos de evaluación

2. Meta

Maestras con conocimientos prácticos sobre los instrumentos de evaluación

3. Perfil de entrada de las participantes en el seminario taller

- ❖ Profesionales de la Educación
- ❖ Estar abiertas al cambio
- ❖ Conocer los perfiles de los niños de cinco a seis años de edad
- ❖ Responsables y comprometidas en el trabajo

4. Perfil de salida

- ❖ Conocimiento del enfoque de evaluación de los aprendizajes.
- ❖ Comprometida a desempeñar personal y profesionalmente el rol de mediadora, con conocimientos de la aplicación de varios instrumentos de evaluación para lograr objetividad en su diaria labor.

- ❖ Apropia de nuevos conocimientos y procesos de evaluación.
- ❖ Comprometida a desarrollar estrategias para buscar el equilibrio emocional de los niños mediante el proceso de socialización, creando actitudes positivas hacia sí mismo, hacia los demás, hacia la naturaleza y hacia las cosas, los conceptos y las situaciones.

Plan de implementación

ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLES
Preparar el elemento de apoyo mediante una investigación Elaborar el cuestionario para la encuesta Validar el cuestionario Evaluar la actividad	2 semanas 1 semana	Hojas de papel bond Computadora Hojas de papel bond Computadora oficios	Lourdes Salazar Lourdes Salazar
Seleccionar la temática para el tiempo determinado. Elaborar el documento de apoyo mediante una investigación. Tabulación de resultados de la aplicación de la encuesta Realizar fichas de actividades	3 semanas	Documentos de apoyo Papel Libros de apoyo internet	Lourdes Salazar
Destacar la importancia de lo investigado Ampliar y fundamentar la parte teórica Revisar los elementos constitutivos del proyecto. Primera revisión	2 semanas	Libros de apoyo Documentos relacionados al tema Impresión en borrador	Lourdes Salazar
Correcciones al borrador del proyecto	2 semanas	Impresión Documento	Lourdes Salazar
Desarrollo de la propuesta de solución Corrección del borrador	3 semanas	documento	Lourdes Salazar

Presupuesto

Los recursos que se utilizaron en el presente trabajo son autofinanciados por las participantes

Aspectos	Costos		
	cantidad	Costo Unitario	total
Recursos Materiales: Material de Oficina			
Hojas de papel bond	2	4	8
Esferos	30	0.25	6
carpetas	30	0.25	6
CDS	30	0.40	12
Proyector	8h	10	80
Talento Humano:			
Facilitador	8h	20	160
refrigerios	33	1.25	41.25
Total		32.15	293.25
Recursos Materiales: Material de Oficina			
Hojas de papel bond	100 h	0.02	2
Documento de apoyo	30	3	90
Proyector	8h	10	80
Talento Humano:			
Facilitador	8h	20	160
Papelotes	25	040	12
Marcadores	12	050	6
Maskin	5	0.60	3
refrigerios	33	1.25	41.25
Total		35.77	394.25
Recursos Materiales: Material de Oficina			
Hojas de papel bond	100 h	0.02	2
Documento de apoyo	30	3	90
Proyector	8h	10	80
Talento Humano:			
Facilitador	8h	20	160
Papelotes	25	040	12
Marcadores	12	050	6
Maskin	5	0.60	3
refrigerios	33	1.25	41.25
Total		43.79	345.79
Recursos Materiales: Material de Oficina			
Hojas de papel bond	100 h	0.02	2
Documento de apoyo	30	3	90
Proyector	8h	10	80
Talento Humano:			
Facilitador	8h	20	160
Papelotes	25	040	12
Marcadores	12	050	6
Maskin	5	0.60	3
refrigerios	33	1.25	41.25
Total		35.89	345.89

Recursos Materiales:	100 h		2
Material de Oficina	30	0.02	90
Hojas de papel bond	8h	3	80
Documento de apoyo		10	
Proyector	8h		160
Talento Humano:	25	20	12
Facilitador	12	040	6
Papelotes	5	050	3
Marcadores	33	0.60	41.25
Maskin refrigerios		1.25	
TOTAL		35.89	345.89
TOTAL		183.49	1725.07

El costo del proyecto es 1725.07, el mismo que es autofinanciado.

Participantes 30

Cuota individual de \$57,5 por participante

IMPACTOS

Con la implementación de la propuesta, las maestras estarán en capacidad de aplicar con mayor objetividad la evaluación, se beneficiaran los padres de familia y los niños y niñas de los Primeros Años de Educación Básica del cantón.

Las instituciones elevarán su prestigio y calidad de la educación, al realizar un seguimiento mas objetivo, al considerar una evaluación sistemática en la que se puede corregir dificultades sobre la marcha.

Se espera también un cambio de actitud de las y los docentes para que se desenvuelvan en un ambiente agradable, con la seguridad de que lo que hacen en educación lo están haciendo bien y que, por lo tanto, la sociedad en general es la beneficiada.

Esperamos que las maestras al utilizar los instrumentos de evaluación se procuren:

- Mejorar la calidad de la educación que se imparte a los niños de los Primeros Años de Educación Básica del cantón Urcuquí y por ende a las comunidades de este populoso sector.

- Las maestras tendrán la oportunidad de ser más objetivas con las apreciaciones de los niños, por que tendrán mayor objetividad en el momento de realizar una evaluación.

Conclusiones

- Con base en los fundamentos psicopedagógicos de los enfoques centrados en el aprendizaje se infiere que la evaluación es más que un proceso para calcular y asignar calificaciones, como se ha planteado en la perspectiva tradicional de la evaluación limitarse a esta operación implica que solo se están analizando los resultados y no el proceso de aprendizaje, ya que éste considera el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- La evaluación debe ser vista no solo como una acción orientada a valorar el grado de cumplimiento de los propósitos de aprendizaje, sino fundamentalmente, como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción de los contenidos a aprender.
- La revisión de las prácticas evaluativas actuales, en la mayor parte de las instituciones, expresa que la evaluación sigue siendo un suceso y no un proceso.
- El interés del docente-evaluador debe enfocarse en establecer el grado en que los estudiantes han logrado construir o elaborar conocimiento, gracias a la ayuda pedagógica y al uso de sus propios recursos y a determinar si los estudiantes que son capaces de otorgar significado funcional a los contenidos para utilizarlos en el futuro.
- Se reconocen en estos momentos diversas posibilidades de desarrollo de la actividad de evaluación del aprendizaje:

- La evaluación de carácter formativo.
 - La evaluación inicial y diagnóstica.
 - La autoevaluación.
- El proceso evaluativo, en la perspectiva de los enfoques centrados en el aprendizaje, enfatiza las modalidades diagnóstica y formativa, restándole importancia a lo sumativo, entendido solamente como la certificación de logros o resultados.
- Una de las vertientes más prometedoras para la renovación del campo de la evaluación de los aprendizajes es la que se deriva de los enfoques educativos basados en competencias. La *evaluación basada en competencias* se interesa en los resultados expresados en un desempeño concreto; se orienta a valorar el desempeño real del alumno, el cual sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad.
- Los recursos técnicos que pueden utilizarse para obtener la información necesaria para la valoración de los aprendizajes pueden agruparse en tres tipos básicos.
 - Aquellos en los que el evaluador (docente o externo) observa y registra información directa del desempeño de los estudiantes en el aula o en otros espacios de formación (observación directa).
 - Los que se basan en el análisis de documentos y otros productos del aprendizaje (observación indirecta).
 - Los recursos en los que el evaluado (estudiante) reacciona a los estímulos orales o escritos que presenta el evaluador (entrevistas, cuestionarios, encuestas, escalas, etc.) instrumentos de medición en sentido estricto.
- Los recursos de evaluación son muy diversos y, en muchos casos, coinciden con métodos y técnicas centradas en el aprendizaje. Esto permite corroborar el supuesto de que la enseñanza, el aprendizaje y

la evaluación constituyen un circuito recurrente e inseparable.

- Un factor esencial en el cambio hacia nuevas formas de evaluación se encuentra en la resignificación de la evaluación para los profesores, estudiantes y las autoridades institucionales. Si se mantiene la concepción tradicional de la evaluación, asociada exclusivamente a la acreditación-certificación, difícilmente se logrará un impacto favorable en la transformación de estas prácticas para hacerlas congruentes en los enfoques centrados en el aprendizaje.

Recomendaciones:

- Es menester que las maestras de primer nivel estén concientes que la evaluación es parte sustancial de la enseñanza aprendizaje.
- Las meastras deben valorar aspectos de la evaluación centrados en el desarrollo integral del niño y niña basados en su propio contexto.
- Es indiscutible que nuestro nivel es capaz de alcanzar cambios sustanciales,aplicando una evalaución integral.
- Se recomienda la ejecución de la evaluación, en procura de obtener niños y niñas criticos, creativos, reflexivos.
- Es indispensable que exista una convivencia armonica, afectiva salubre entre la maestra y los educandos para alcanzar los logros esperados.
- No existe una cultura de evaluacion si las hay no tiene sustento, son precarias y no arrajan los resultados esperado.
- Es preciso que desde niveles centrales pertinetes tomen en consideracion la importancia de la evaluacion.

BIBLIOGRAFIA

- Barberá, Evaluación de la Enseñanza, Evaluación del Aprendizaje. Editorial edebé
- Casonava, A. (1997) La evaluación garantía de la calidad para el centro educativo. Editorial Luis Vives, Zaragoza España
- Calfee, R. C. y Perfumo, P. Carpetas de estudiante: oportunidad para una revolución en educación, Comunicación, Lenguaje y Educación
- Cole, D. J. Ryan, C. W. y Kick, F. Portafolios across the curriculum and beyond. California, Cowin Pres
- Castro, P. (1995) Evaluación integral del paradigma a la práctica. Editorial IPLAC Cuba.
- DEWEY, J. (1989): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós. Barcelona.
- Delgado, K. (1996) Evaluación y Calidad de la Educación. Colombia cooperativa Editorial Magisterio.
- Depresbisteris, L. La evaluación del currículo. Edit. Pedagógica. Sao Pablo. Brazil, 1990.
- Díaz Barriga, A. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia/ A. Díaz.- p. 16-37.- En Perfiles educativos. México. 1982
- Espinosa, I. (2003) Problemas del Aprendizaje. Imprenta Miraflores Quito Ecuador.
- EISNER, E. (1983): "Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo?" en GIMENO, J. y Flores, R. (1999) Evaluación Pedagógica y Cognición. Editorial Mc. Graw Hill. Santa Fe de Bogotá Colombia
- García, J. Bases Pedagógicas de la Evaluación.
- GIMENO, J. (1981): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- MacDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en GIMENO, J. y PEREZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

Landa, J. Bases para la estrategia de evaluación institucional. En Planiuc, Año 3. No.5, pág.67-91. Venezuela, 1984.

Lawton, D. La evaluación del contenido de un currículo. En Programas de estudio y educación permanente. Pág. 185-210. UNESCO. 1980.

López Miari, Carmen. El Control de la calidad de la educación escolar en el mundo. Labor que se desarrolla en la Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento escolar. (IEA). Inédito. 1996.

Martínez, A. y otros (1996) Técnicas para evaluar la Competencia Curricular.

Ministerio de Educación y Cultura, DINAMEP. Evaluación De los Aprendizajes, Editorial ORION, Ecuador, 2002

MORINE, H. y MORINE, G. (1978): El aprendizaje por descubrimiento un desafío a los profesores Madrid. Santillana.

Nerice, c. (1997) Hacia una Didáctica General Editorial KAPELUZ Argentina

Neave, Martine. Modelos para valorar la calidad de la educación en Europa. Boletín Evaluación educativa. CIEES. México 1991. o7 3

Educación Infantil. Editorial Escuela Española – España

Penchanskey, L. Evaluación en el Jardín de Infantes. Librería del colegio Buenos Aires.

PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación" en ídem. Rosales, C. (1997) Evaluación es reflexionar sobre la enseñanza. Editorial Narsea Santiago de Chile.

STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". Revista de Educación. N° 277. MEC.

Nerice, c. (1997) Hacia una Didáctica General Editorial KAPELUZ Argentina

www.inee.edu.mx/i

www.thales.cica.es

www.mailxmail.com/

<http://es.wikipedia.org/wiki/Taller>

ANEXOS