

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



La evaluación para niños de educación inicial

Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda
Especialidad Profesional de Educación Inicial

Autor:

María Rosalina Bustamante Gaitán

PIURA – PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



La evaluación para niños de educación inicial

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su contenido y
forma

María Rosalina Bustamante Gaitán. (Autor)

Segundo Oswaldo Alburquerque Silva (Asesor)

PIURA – PERÚ

2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

En Piura, a los veintitrés días de febrero del dos mil diecinueve, se reunieron en un ambiente de la I.E. P. Pontificio, los integrantes del Jurado Evaluador, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la educación peruana, al Dr. Oscar Calisto La Rosa Fejoo, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Saúl Sunción Yafante (secretario) y Mg. Raúl Alfredo Sánchez Ancajima (Vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico denominado: "La evaluación para niños de educación inicial", para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial a la señora María Rosalina Bustamante Gaitán.

A las NOVE horas VEINTÉ minutos y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación del jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo BUENO.

Por tanto, María Rosalina Bustamante Gaitán, queda APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial.

Siendo las NOVE horas con CINCUENTA minutos, el presidente del jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.


Dr. Oscar Calisto La Rosa Fejoo
Presidente del Jurado


Dr. Saúl Sunción Yafante
Secretario del Jurado


Mg. Raúl Alfredo Sánchez Ancajima
Vocal del Jurado

ÍNDICE

INTRODUCCION	6
CAPITULO I	
EVALUACIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL	
1.1 Teorizando sobre la evaluación	7
1.1.1 La teoría de la evaluación como una actividad social	7
1.1.2 La medición como teoría de la evaluación	12
1.2 La evaluación educativa: definiciones	20
1.3 Características de la evaluación educativa	22
1.4 Funciones de la Evaluación	24
1.5 ¿Qué y cuándo evaluar?	26
1.6 Etapas de la evaluación	38
1.7 Propósito de la Evaluación en Educación Inicial	31
1.8 Los Instrumentos de la Evaluación en general	32
1.9 Rol del docente evaluador	40
CAPITULO II	
INSTRUMENTOS Y TECNICAS DE EVALUACIÓN	
2.1 Los instrumentos y las técnicas de evaluación en Educación Inicial	44
2.2 De los instrumentos de evaluación para niños	44
CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS	

RESUMEN

Este trabajo monográfico titulado la Evaluación educativa para niños y niñas de educación inicial, tuvo como propósitos de cumplir con una obligación académica y por otro lado hacer una revisión rápida de la evaluación en general, de la evaluación educativa y de la evaluación de los aprendizajes para niños y niñas.

El desarrollo de la presente se refiere en primer lugar a una revisión de la teoría de la evaluación la misma que se adscribe a una concepción fundada en el conductismo y la razón de que le dimos un espacio es porque las prácticas evaluativas en muchas instituciones educativas prima esta concepción y esta práctica, es decir más se mide que se evalúa.

Asimismo, le damos espacio a las definiciones de este término evaluación, primando la que ve a ésta como recojo de información para valorar los cambios ocurridos en el aprendizaje del estudiante. Se caracteriza a la evaluación vista como un proceso permanente, flexible y otras. Se revisa sus etapas, sus funciones, el rol del docente evaluador y las técnicas e instrumentos de la evaluación, especialmente las que se utilizan en la evaluación en el nivel de Inicial y los instrumentos respectivos.

Palabras clave: evaluación, instrumentos, técnicas

INTRODUCCIÓN

Este trabajo monográfico ha tenido el propósito de hacer una revisión panorámica de la Evaluación de los aprendizajes, especialmente de los niños y niñas en edad escolar (Inicial) y teniendo como propósito general comprender las prácticas evaluativas más usadas entre los docentes del nivel.

Para ello se ha hecho una revisión conceptual de la evaluación en general, revisando las teorías más vigentes sobre ella: una que considera a la evaluación como una actividad social y la evaluación como medición.

La primera se fundamenta en el discurso de los conductistas (Skinner 1974 y Watson 1972). A principios de siglo XX, la psicología conductista, en su intento por adquirir el status de ciencia, retoma la lógica científica dominante en las ciencias naturales -la física-, que conduce a efectuar una reducción de su objeto de estudio, el hombre el que es un ser social por naturaleza, por lo tanto este punto de vista se inserta en el conductismo.

"La otra se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo, por lo que la evaluación se fundamente en la psicología conductista y, por lo tanto, en el empirismo, y por lo tanto la ausencia de explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para hacer como si se investiga, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas, de modo que a pesar de la vigencia de una pedagogía constructivista en las escuelas peruanas, también de corte conductista."(Díaz, 1997)

La metodología que se trabajó para el desarrollo del estudio fue desde un enfoque cualitativo con un tipo de estudio descriptivo e interpretativo analizando las prácticas evaluativas en contextos naturales a través de un proceso de triangulación de datos y análisis de contenido del discurso de aula.

Esta investigación tiene por OBJETIVO GENERAL conocer las implicancias de la evaluación en educación inicial. También tiene por OBJETIVOS ESPECÍFICOS conocer las implicancias de la teoría de la evaluación; asimismo conocer los instrumentos y técnicas de evaluación

Esta investigación surgió por el interés de analizar la evaluación y cómo ésta interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, explorando la concepción que tienen los docentes y los niños y niñas escolarizados. En el siguiente trabajo las prácticas evaluativas en la primera infancia, se encontrará un abordaje teórico referente a las prácticas evaluativas en la primera infancia, posteriormente una indagación cualitativa que pretende evidenciar las concepciones que tienen los docentes y los niños y niñas acerca de las prácticas evaluativas en dos instituciones con niños en edades de 5 y 6 años. Finalmente, se presentan algunas recomendaciones para la evaluación en primera infancia.

CAPITULO I

EVALUACIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL

1.1 TEORIZANDO SOBRE LA EVALUACION

"Al tratar el tema de la evaluación, conviene revisar algunas teorías. En este aspecto revisaremos dos puntos de vista que, como postulados, nos permitan hacer un conjunto de reflexiones teóricas sobre la evaluación. Destacaremos la necesidad de abordar este objeto de estudio en una dimensión que permita hacer una construcción del mismo; por ello consideramos que el papel de la teoría es irremplazable en este proceso, entendiendo que la teoría permite comprender la realidad y particularmente importante en relación a una teoría de la evaluación, máxime si este aspecto ha sido un poco descuidado hasta ahora. "(Díaz, 1997)

1.1. 1. La teoría de la evaluación como una actividad social

"En esta proposición subyacen dos problemas fundamentales: El objeto de evaluación está inserto en lo social, por tanto, debe ser tratado en el ámbito de las ciencias sociales, y la evaluación es una actividad socialmente determinada. "(Díaz, 1997)

"En relación al primer aspecto: en la evaluación, se encuentra que no hay una reflexión teórica sobre su objeto de estudio, el conocimiento del proceso de aprendizaje humano. Al respecto la mayoría de las publicaciones dedica muy poco espacio a este aspecto, derivando de inmediato hacia el problema de los instrumentos. En este sentido, se trata de versiones tecnicistas de la evaluación. "(Díaz, 1997)

"La preocupación radica en que estos materiales privilegian el problema de las técnicas aplicadas. Sería importante, sin embargo, intentar una desestructuración de la posición tecnicista de la evaluación, reflexionando sobre la manera como terminan por otorgar un lugar clave a las técnicas y sobre los supuestos epistemológicos que subyacen en sus planteamientos. "(Díaz, 1997)

"Uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación es el discurso conductista (Skinner 1974 y Watson 1972). A principios de siglo XX, la psicología conductista, en su intento por adquirir el status de ciencia, retoma la lógica científica dominante en las ciencias naturales -la física-, que conduce a efectuar una reducción de su objeto de estudio, el hombre, restringiéndolo a los fenómenos conductuales observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, no sólo a través de la observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo. De esta manera, el objeto de la psicología tradicional, la conciencia, queda desplazado y es considerado como pura metafísica. "(Díaz, 1997)

"A la vez, el método de la introspección es reemplazado por el método experimental y por el paradigma empirista de las ciencias naturales. De esta manera la física se convierte en el modelo de hacer ciencia, que es críticamente imitado por algunos planteamientos de las ciencias sociales y en particular por la psicología conductista. Así, históricamente, el modelo de ciencia que ha ganado crédito para obtener el reconocimiento de "Status científico" en toda investigación, es el modelo empírico-analítico que se ha desarrollado para las ciencias de la naturaleza, éste se remonta hasta el mismo Bacon, y con la división y clasificación de las ciencias positivistas que realizó Augusto Comte, se ha venido desarrollando hasta nuestros días. "(Díaz, 1997)

"Habermas (1993) considera que los métodos empírico-analíticos se caracterizan porque sólo toleran un tipo de experiencia definida por ellos mismos, la observación controlada que requiere la organización de un campo aislado de circunstancias

reproducibles y la pretensión de obtener no sólo hipótesis lógicamente correctas por la vía deductiva, sino empíricamente certeras".(Díaz, 1997)

"Por ello, Bleger (1998) expresa que las ciencias de la naturaleza sólo logran su exactitud, objetividad, verificación, etc., amputando el contexto y el carácter de los fenómenos y de su investigación y, por lo tanto, son métodos válidos para contextos incorrectos o limitados, creados ad-hoc".(Díaz, 1997)

"Es así como el conductismo se desarrolló, bajo la premisa de atenerse exclusivamente a los hechos observables, renunciando a todo aquello que no fuera registrable o medible; por ello se puede afirmar que el científico restringe su conocimiento al estudio de lo que puede observar y manipular. Su procedimiento general consiste en manipular de una manera observable cualquier condición que suponga importante en su problema, y observar luego los cambios que ocurren como consecuencia de ello."(Díaz, 1997)

"Estos cambios en el fenómeno, los relaciona con su manipulación de las condiciones como interacciones . Por lo tanto, el científico tiene la necesidad de tomar en cuenta aquellas variables dependientes e independientes cuyos indicadores puedan ser observables; de esta manera el método que se pretende seguir para la investigación de los fenómenos psicológicos los desliga, los desprende de la totalidad, en tanto que se dan en una estructura social y humana que no se puede disociar; por ello el método del conductismo arrastra un serio lastre: la renuncia expresa a investigar todo lo que no es observable".(Díaz, 1997)

"Se puede decir, siguiendo a Bleger, que no es una coincidencia que los métodos empírico-analíticos dejen de lado la totalidad del fenómeno por no ser observable, ya que la exactitud que han logrado las ciencias de la naturaleza lo ha sido restringiendo su campo a las necesidades y exigencias de su método: el método, así, ha restringido los objetos a los que se aplica, o mejor dicho ha construido sus objetos de acuerdo al método. No se trata entonces de que las ciencias del hombre no entren en el método científico: se trata de que este último no entra en las ciencias del hombre".(Bleger 1998 citado en Díaz, 1997)

"Habría que preguntarse entonces hasta dónde es posible trabajar con otro método más adecuado a nuestro objeto de estudio, o sea, la evaluación; un método que considere al alumno como una totalidad, que considere el proceso de aprendizaje y que, sobre todo, parta de la aceptación y reconocimiento de las dificultades para estudiar fenómenos complejos por las sobre determinaciones que tienen en sí mismos, como el hombre, el aprendizaje y el proceso grupal." (Díaz, 1997)

"Dicho de otra manera, destacar la dimensión social de la evaluación permite reubicar su objeto de estudio; no se trata de adecuar éste a los requerimientos del método experimental que el discurso actual de la evaluación toma de la psicología conductista, sino que se trata de trabajar con una lógica diferente, que abra otras alternativas para la producción de conocimientos sobre la evaluación." (Díaz, 1997)

"A este respecto, Vasconi expresa: los investigadores realmente originales, no sólo produjeron conocimientos nuevos, sino que también produjeron nuevos métodos para la obtención de conocimientos. Pero cuando estos nuevos métodos se legitiman y se convierten en el único modo de hacer algo científico, lo que se hace es dificultar una producción de conocimientos radicalmente nuevos". (Díaz, 1997)

"En la actualidad, nuestro reto consiste en construir estos conocimientos y esta lógica, frente a lo que Varsavsky llama el panorama desolador de las ciencias humanas, en el que predomina la imitación crítica de los métodos de las ciencias físicas". (Díaz, 1997)

"Por lo tanto, el discurso actual de la evaluación tiene un fuerte obstáculo epistemológico que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmatistas que lo apoyan." (Díaz, 1997)

"De ahí que su replanteamiento metodológico requiere que se deje de abordar el fenómeno de la evaluación como fenómeno natural a la manera de las ciencias naturales, y que se le reconozca su dimensión social, que construya sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica a la vez la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas, para posibilitar una

construcción diferente del discurso evaluativo. Si nos preguntamos ahora, a qué se debe que la evaluación se conserva como un discurso tecnicista vinculado únicamente al conductismo, encontraríamos que la respuesta nos lleva al segundo problema que subyace en este planteamiento: la evaluación está socialmente determinada. "(Díaz, 1997)

"De alguna manera se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad. Esto quiere decir que sus resultados se reflejan socialmente en las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, conforme a los problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc., se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes, y no solamente como un problema de falta de capacidades. "(Díaz, 1997)

"Varios autores reconocen ahora los efectos sociales de la evaluación y por tanto dicen que esta actividad no puede ser concebida como una acción neutra, técnica y aséptica, sino que obedece a determinaciones sociales. "(Díaz, 1997)

"Por un lado, cuando los docentes realizan esta actividad, en la mayoría de los casos no son conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos que son objeto de ella, como en la misma sociedad. Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quiénes han aprobado el curso, confirmando a éstos diferentes status, por cuanto a que por tales resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros, como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados como deficientes. "(Díaz, 1997)

"De ahí que uno de los elementos centrales de la práctica educativa consista en fomentar el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la sociedad. "(Díaz, 1997)

"No podemos dejar de señalar que estas acciones que la escuela realiza por medio de sus representantes, son determinantes en la formación de los escolares. Es aquí donde se ubica su curriculum oculto que, precisamente por el nivel de inconsciencia y su

falta de explicitación, forma parte de una serie de aprendizajes latentes, más importantes que los conocimientos que la escuela enseña y más decisivos en el aprendizaje del estudiante. "(Díaz, 1997)

"Vale la pena insistir en que la evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener un 20 (Perú). En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, que es referido básicamente a un número: 20 significa que ha aprendido, 10 quiere decir que no sabe. "(Díaz, 1997)

"Por otro lado, Díaz B. (1998) indica la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso que, dominando al sistema educativo, es empleado por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo ; los certificados que expide la escuela no dejan de tener un valor social, por el status que adquiere el individuo que puede demostrar cierto nivel de escolaridad frente a otros que no pueden hacerlo. "(Díaz, 1997)

"Como lo señala Seve (2011), no se pueden reducir los éxitos o fracasos escolares de los alumnos a un problema de aptitudes , ya que a biólogos de este problema cuando el contexto social es determinante en el desarrollo de las mismas aptitudes. Cuando no es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas sean precisamente los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, no es casual tampoco que esos alumnos sean desertores, reflejen un alto grado de ausentismo, no traigan los libros ni las tareas que los maestros les dejan; no es casual tampoco su falta de interés o de participación en clase. Sin embargo, resulta sospechosa la ausencia de estos análisis en los planteamientos de la evaluación, explicable por la influencia de la psicología conductista y por el pragmatismo, el empirismo el tecnicismo que subyacen en ella. "(Díaz, 1997)

"Plantear la evaluación como una actividad social implica, por tanto, reconocer las determinaciones sociales que la afectan. De esta manera, sería necesario pensar: ¿qué papel juega la evaluación en un país capitalista dependiente?, ¿hasta dónde los sistemas de evaluación de estos países funcionan como una forma de legitimación de la imposibilidad del Estado para dar escuela a todos? No se puede negar el papel de control social que se ejerce con la evaluación, donde también la legitimación se efectúa sobre ciertas desigualdades sociales, puesto que los más favorecidos económicamente resultan escolarmente favorecidos, no podemos negar que los actuales sistemas de exámenes cumplen con esta función de control. "(Díaz, 1997)

"La evaluación, por tanto, no puede ser analizada únicamente como una propuesta técnica. Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y que viene una neutralidad valorativa, definida por su pretensión de objetividad. De hecho, en la actualidad sería forzoso estudiar lo que los textos de evaluación no dicen sobre la evaluación, o sea, su silencio sobre lo social implícito en ella. "(Díaz, 1997)

"Desde estos elementos de análisis es pertinente precisar que tal como se encuentra actualmente el discurso de la evaluación carece de una construcción teórica sobre su objeto de estudio, quedándose únicamente en un nivel de descripción y acción empirista."(Díaz, 1997)

1.1.2 La medición como teoría de la evaluación.

Esta proposición está configurada por dos elementos, a saber:

a)" El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo, y "

b) "La incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje en un sujeto escolar. "(Díaz, 1997)

"Habría que reconocer que en a pesar de la vigencia del constructivismo como una teoría entre docentes, las prácticas evaluativas son fundamentalmente conductistas.

Establecer la conducta observable como objeto implica hacer un recorte sobre el objeto de estudio de la psicología - el hombre -, el cual es desgajado y dejado en un nivel de pseudo concreción; no hay, por tanto, en la psicología conductista, una explicación teórica sobre los procesos psíquicos del hombre. De hecho hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de estos procesos, como las categorías de lo inconsciente, por ser considerados transempíricos. En tanto la evaluación se fundamente en la psicología conductista y, por lo tanto, en el empirismo, conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para "hacer como si se investiga , cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas."(Díaz, 1997)

"De esta manera el conductismo y la psicología fisicalista, aplican para su investigación el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita el tratamiento estadístico de ciertos datos; pero, como establece Gloria Benedito, la teoría de la medición es tomada por la psicología conductista de manera deformada, en tanto que no recurre a ella partiendo de las matemáticas, sino del método experimental que aparece en la fisiología pavloviana, que a su vez la tomó de la física, siendo esta última la única ciencia que la tomó directamente de las matemáticas. Así, la inclusión de la teoría de la medición en el discurso de la evaluación lleva el lastre de una serie de mediaciones previas, que permiten explicar su deformación o por lo menos su simplificación; a la vez, el empleo de la estadística genera un "efecto de científicidad" en los planteamientos de la evaluación."(Díaz, 1997)

"Si hacemos una lectura de los diferentes manuales que abordan el tema de la evaluación, encontraremos cómo sus fundamentos se relacionan con la distinción que hacen los autores entre medir y evaluar. Esta distinción es tratada con toda claridad en el texto de Thorndike y Hagen, intitulado Tests y técnicas de medición en psicología y educación, donde se dedica el capítulo primero, y especialmente el

segundo, a la explicación del empleo de la teoría de la medición. Así en las definiciones de evaluación que dan diversos autores aparece el problema de la medición como, por ejemplo, para Mager la evaluación es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación ; para Lafourcade es una interpretación, una medida (o medidas), en relación a una norma establecida ."(Díaz, 1997)

"Más aún, se puede hablar de la existencia de una tendencia a utilizar el término medición como sinónimo de evaluación, como es el caso del título del libro de Thorndike y Hagen antes citado, el libro de Mager y, con toda claridad, en el artículo de Himmel intitulado Tendencias actuales en la evaluación del rendimiento escolar , quien inicia su trabajo con la siguiente frase: si se revisa la literatura concerniente a la medición de los últimos 10 años... , elementos que reflejan el grado de extensión y aceptación de esta tendencia. "(Díaz, 1997)

"Por ello afirmamos que la teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo y que no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación. "(Díaz, 1997)

"A la vez, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender, de manera que esta “cuantificación en pos del prestigio de lo incuantificable es, si acaso, comparable al empeño de Leibniz en demostrar matemáticamente la existencia de Dios”. (Díaz, 1997)

"Una vez aceptada la medición en el discurso de la evaluación la tecnología sugerida para realizar esta actividad reproduce la misma lógica del conductismo. Por ello, Thorndike y Hagen exponen el sencillo procedimiento a seguir en la evaluación: medir consta de tres pasos comunes:"(Díaz, 1997)

a") Señalar y definir la cualidad a medir; "

b) "Determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible, y "

c) "Establecer el conjunto de procedimientos de grado o cantidad”. (Díaz, 1997)

"No podemos dejar de hacer notar la semejanza de este planteamiento con las formulaciones del método experimental, fundamentalmente cuando se aplica a la conducta humana. Así, encontramos que los autores que estudian este método proponen que las hipótesis formuladas para una investigación establezcan una relación entre dos o más variables que sean mensurables o potencialmente mensurables". (Díaz, 1997)

"Esta lógica aparece claramente expresada cuando se trata de formular un proyecto de evaluación. Así, Weiss expresa: la pregunta evaluativa parece ser muy sencilla, lo único que tiene que hacer el evaluador es:" (Díaz, 1997)

- 1) "Buscar las metas del programa; "
- 2) "Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo; "
- 3) "Reunir datos de los indicadores, y "
- 4) "Comparar datos con criterios de realización de las metas". (Díaz, 1997)

"En esta forma, la cuantificación del dato se convierte en la técnica apropiada para la verificación. "(Díaz, 1997)

"Este procedimiento de conocimiento vinculado directamente al positivismo reduce el problema del conocimiento al ámbito fenomenológico. En términos de Kosik, este dato no es más que una pseudo concreción; sin embargo, tal como aparece en este planteamiento, no se requiere llegar a la explicación última de los fenómenos, o sea, a su esencia, en tanto que lo que importa es la eficacia de las técnicas empleadas. "(Díaz, 1997)

"A la vez, quisiéramos exponer cómo opera el modelo propuesto en la práctica de la evaluación por Thorndike, a partir de los tres pasos definidos. Si consideramos un curso de filosofía, podríamos afirmar en el primer paso que el estudiante tiene que aprender filosofía moderna, con lo cual podríamos empezar a desarrollar el segundo paso que indica que se deben determinar el conjunto de operaciones que permitan que este aprendizaje se manifieste . De esta manera, aprender filosofía moderna queda reducido a un conjunto de objetivos conductuales, por ejemplo: que el estudiante indique el año en que nació y murió Hegel; que mencione tres de sus principales obras, describa sus dos tesis fundamentales, etc. Una vez cubierto este paso se efectúa el tercero, el cual tiene que ver prácticamente con la cuantificación de

los datos, que en este ejemplo se traduce en la elaboración y aplicación de un conjunto de items". (Díaz, 1997)

"Es necesario hacer notar el salto epistemológico que se opera en el paso 1 y 2. Esto es, que el atributo sólo lo conocemos por la definición operacional del mismo. Sin embargo, por las características de esta definición operacional que obliga a una formulación observable, el atributo sólo es conocido por sus apariencias. Con este ejemplo queremos mostrar cómo difícilmente se puede aceptar que un estudiante haya aprendido filosofía moderna a partir de los indicadores que se derivarían de los objetivos conductuales. "(Díaz, 1997)

"Esta dificultad epistemológica es grave en tanto que condena a ese modelo a moverse únicamente en la pseudoconcreción o apariencia de un fenómeno. Por ello nos permitimos afirmar que la inclusión de la teoría de la medición en la evaluación le confiere a ésta solamente un efecto de cientificidad. Ello explicaría por qué existen tan pocas diferencias en los textos de evaluación. Las propuestas que en ellos se hacen no son sustancialmente diferentes, puesto que en tales textos, que fundamentan la evaluación en la medición, se dan a conocer técnicas de interpretación y de tratamiento de la información como la obtención de la media aritmética, el modo, la desviación estándar, etc. "(Díaz, 1997)

"En la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizar la enseñanza. Así han alcanzado gran difusión las llamadas pruebas "objetivas", que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia. "(Díaz, 1997)

"Es aquí donde surge el problema de la objetividad en la evaluación. Objetividad que en los textos es reducida únicamente al tercer paso de Thorndike, esto es, frente a la dificultad epistemológica que existe entre el atributo y su definición operacional, los textos plantean la posibilidad de la objetividad, reducida únicamente al momento de

la cuantificación de los datos. Por ello, este planteamiento en relación a la objetividad, es un problema que a nivel de paradigma procede del positivismo y que en el contexto en el que se maneja es únicamente un objetivismo que impide comprender y explicar el proceso del aprendizaje de un grupo o de un individuo."(Díaz, 1997)

"En estos planteamientos se omite la relación sujeto-objeto en el acto de conocimiento y las mediciones que se dan en la misma acción de conocer, a la vez que se niega la riqueza que existe entre observador y observado, en las ciencias del comportamiento, elemento que tiene que ver con la conceptualización freudiana de transferencia y contratransferencia. Por ello se requiere reconocer que en el caso del comportamiento humano nunca se observa un hecho que se hubiera producido en ausencia. Por fortuna, los llamados trastornos y perturbaciones creados por la existencia del observador, son piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no contratiempos deplorables". (Díaz, 1997)

"Al desconocer estos planteamientos el actual discurso de la evaluación, cae en un objetivismo parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica al alumno, de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes a lograr, ni en la misma elaboración de las preguntas. "(Díaz, 1997)

"No hay que perder de vista que estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos; pseudoaprendizajes de carácter mecánico - como diría Pichon Riviere-, y que por lo tanto no fomentan el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc. "(Díaz, 1997)

"No podemos negar que algunos autores presentan ejemplos de reactivos que no reflejan únicamente memorización del material; sin embargo, por el número reducido de estos casos, podemos afirmar que constituyen la excepción que confirma la regla. Bastaría con observar los reactivos de los exámenes departamentales para llegar a esta conclusión. "(Díaz, 1997)

"Con esto cobra significado la afirmación hecha por Bloom durante el Simposium sobre Curriculum Universitario, cuando expresa: las pruebas hechas por profesores, las standarizadas, son en gran medida, pruebas de conocimientos memorizados. Después de más de 20 años del uso de la taxonomía de objetivos educacionales en el adiestramiento de profesores, más del 95% de las preguntas contenidas en las pruebas que los estudiantes deben contestar se refieren a poco más que la mera información . Así, el problema de la evaluación se ha restringido al empleo de este tipo de pruebas; a la sofisticación del proceso, con su paralela mecanización, y no se ha llevado a la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. "(Díaz, 1997)

"También se ha generalizado la idea de que con el empleo de la estadística y, en última instancia, de la cuantificación, la evaluación adquiere, como lo hizo en su tiempo la psicología empirista, el status de actividad científica. "(Díaz, 1997)

"Es necesario precisar este error, ya que en la cuantificación de fenómenos del aprendizaje no se respetan las propiedades de los números. ¿Cuál es el significado de un 12 en Anatomía o en Cálculo 05?, ¿cuál es la diferencia entre un 16 y un 20?, ¿qué propiedad del número se está empleando en esta designación?, etc."(Díaz, 1997)

"Asimismo, esto revela que el empleo de fórmulas estadísticas para determinar el grado de validez y confiabilidad de las pruebas, llamadas objetivas ha cobrado amplia difusión. "(Díaz, 1997)

"Los exámenes departamentales cumplen una función similar cuando, obviamente las condiciones particulares de un proceso grupal particular y del proceso del aprendizaje que se haya generado, presentan las mismas preguntas a los grupos que cursan la misma materia. Esto explicaría por qué tienen que recurrir únicamente a preguntas que sólo requieren de la memorización de una información, y permitiría pensar que más que una ayuda para el proceso del aprendizaje cumplen una función de control sobre los docentes. "(Díaz, 1997)

"Esto se inserta en una concepción que reduce las funciones docentes a acciones netamente mecánicas, porque el maestro ya no tendría que averiguar los logros del alumno, así como qué situaciones se facilitaron o se dificultaron, cómo se dio el

proceso grupal, etc. Nos percatamos de que así como se han elaborado “máquinas de enseñar”, que de manera mecánica presentan cierta información al estudiante, los mismos principios lógicos se aplican para medir el grado de retención de esta información, donde de manera implícita se asienta que las funciones docentes son puramente mecánicas y estáticas. Con esto se rompe la dialéctica copia de una situación de enseñanza-aprendizaje que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran al aprendizaje como conjunto de acciones únicas e irrepetibles en un proceso dinámico. "(Díaz, 1997)

"De esta manera, este planteamiento se vincula directamente con la lógica de la Tecnología Educativa , que minimiza el papel y la función del maestro al restringirlo únicamente a un instrumento , que supervisa, guía, conduce lo que los planificadores han establecido. En cierta forma ésta es una lógica para que el maestro no piense.³⁴

Las principales consecuencias de esta visión estática están dadas por una consideración mecánica de la docencia, por una concepción mecánica del aprendizaje y por una visión mecánica del hombre, al que se considera como un sistema de almacenamiento y emisión de información. "(Díaz, 1997)

"El poder de discriminación de un instrumento objetivo está determinado por diferencias de puntuación que alcanzan aquellos que contestaron mejor la prueba - los cuales obtuvieron- y los que lograron las puntuaciones más bajas. Vuelve a aparecer aquí el viejo problema de la evaluación realizada con referencia a una norma , donde lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no captar los resultados obtenidos por cada estudiante en el curso del aprendizaje. El problema se repite en sus características fundamentales: lo importante es validar el instrumento para que éste se pueda generalizar. Es tan importante este dato que no importa cuáles hayan sido las causas que incidieron en el éxito de quienes mostraron alto rendimiento o que determinaron el fracaso de los que lograron la calificación más baja. "(Díaz, 1997)

En última instancia, es necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de suerte que las alternativas que se ofrezcan al mismo no se reduzcan al estudio y al análisis de los instrumentos de evaluación. Hemos visto que si en este

replanteamiento no se cuestionan los fundamentos psicológicos y científicos de la propuesta de evaluación, las alternativas que se dan frente al mismo resultan redundantes, y que, en última instancia, este esclarecimiento teórico debe repercutir en la realización de experiencias diferentes en las diversas situaciones de aprendizaje.

Es necesario puntualizar la noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo; encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilita y del proceso grupal en el que tiene lugar. De este modo, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por expertos, departamentos de evaluación, etc., sino que serán los docentes y los alumnos quienes participen, de manera privilegiada, en ella.

El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje.

1.2 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: DEFINICIONES

El ser humano en su afán de atender sus necesidades, siempre ha realizado acciones que le permitan conseguir el recurso o medio para satisfacerlas. La reiteración de esas acciones, tuvieron el mérito de conseguir en el sujeto, aprendizajes y consecuentemente ir perfeccionando sus habilidades que lo conduzca a conseguir lo que desea con ahorro de esfuerzo, tiempo y recursos.

En ese proceso, el sujeto -por su condición inteligente- va haciendo comparaciones de cada “acción” con su antecedente en razón de los resultados o logros, vale decir: hacía evaluación. Esta actitud acompañó al ser humano hasta sofisticar cada vez más los procesos, que en base al acierto y el error y el uso de la retroalimentación, los logros tienen mayor eficacia: obtener lo deseado.

Los niños y niñas en sus escuelas hacen lo mismo. Ellos frente a las diversas circunstancias que le proporciona el contexto escolar y dado su naturaleza inteligente, va ganando aprendizajes, es decir se va produciendo en él o ella, un cambio en su comportamiento por efecto de la acción educativa. Sin embargo, tales cambios no se producen en la misma cantidad y calidad en todos los educandos, sino que, los logros que implica el nuevo comportamiento se dan en diferentes niveles de rendimiento de cada uno de ellos o ellas. En la determinación de la medida en que se han producido los cambios esperados o logros, es donde se hace necesaria la evaluación educacional.

Sin embargo, vale hacer una referencia a los términos “medir” y “evaluar” dado que en algún momento se consideraron como lo mismo, por lo que conviene hacer una diferenciación. En ese sentido “medir” es averiguar la cantidad de una cosa, de un fenómeno, de una característica o de un producto y por lo tanto hay medición cuando se compara una cosa cualquiera con otra que se ha elegido como unidad de medida. Ejemplo: Determinar en metros el largo de un salón, el peso de una persona en kilogramos, el nivel de inteligencia de un alumno, los resultados del aprendizaje mediante un test u otros, en tanto que evaluar es apreciar el valor de una cosa, de un fenómeno, de una característica o de un producto. Hay evaluación cuando decimos que un alumno es deficiente o aprovechado, después de haber medido el rendimiento de su aprendizaje mediante una prueba y haber comparado el resultado con un criterio previamente establecido, como la escala del rendimiento del aprendizaje.

Pero es incuestionable que existe una relación entre medición y evaluación. La medición proporciona información que posibilita la evaluación. En este sentido, la medición es previa a la evaluación, está supeditada a ésta y sirve a sus propósitos. En el sistema educativo tanto la medición como la evaluación constituyen un solo componente. Se diría que ambas se ocupan del rendimiento del alumno o que tienen un mismo propósito: la toma de decisiones, pero mientras la medición proporciona información, la evaluación juzga dicha información y en tanto la medición es cuantitativa, la evaluación es cualitativa.

Por todo ello “nadie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente” como lo indica Díaz B. (1998).

Asimismo para el MINEDU (2005), la evaluación de los aprendizajes es un 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 procesos de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando información útil para la regulación de las actividades, tanto de los docentes como de los estudiantes.

"Por ello en la Guía de Evaluación de educación inicial se define la evaluación educativa, como el vproceso por medio del cual cada docente recoge información en forma continua y permanente sobre los avances, dificultades y logros de los aprendizajes de niños y niñas, con la finalidad de analizar, reflexionar y emitir juicios de valor para tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes"(MINEDU, 2006)

"Entonces, por tratarse de la evaluación de niños y niñas o de la evaluación en educación inicial, conviene aclarar que es el Ministerio de Educación, la instancia encargada de establecer la normatividad sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la EBR. El Reglamento de la EBR en sus artículos 30 al 33 se hace alusión al sentido de la evaluación como proceso continuo que permite identificar los logros y dificultades en los aprendizajes de los alumnos considerando a estos y los padres de familia como sujetos activos de este proceso. Expresan también el especial cuidado que se debe tener hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, resaltando la importancia de la comunicación de los resultados de la evaluación, tanto a los alumnos como a los padres de familia. (D. S. N° 013-2004-ED)"(MINEDU, 2006)

"Además el Art. 40 del mismo Decreto establece que la evaluación en el nivel inicial permite conocer el grado de desarrollo de los aprendizajes del niño o niña para su mejor atención en el nivel correspondiente y la evaluación de los aprendizajes en el nivel u otro debe ser considerada como una ayuda que permita al o la docente orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en su aula, dándose cuenta a tiempo de los logros y dificultades que presentan los niños y niñas para reorientar su tarea educativa en beneficio de ellos."(MINEDU, 2006)

1.3 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

"La evaluación, entendida dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene características particulares que permiten el éxito de su aplicación en este proceso.

Por eso es indispensable que exista una metodología de evaluación desde el primer momento en que se inicia la acción educativa."

"La evaluación en el Sistema Educativo Peruano se caracteriza por:"

"Formativa: Sirve para orientar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando siempre el desarrollo integral de los estudiantes"

"Continua: Se realiza en forma progresiva durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es la característica que confiere a la evaluación su dimensión formativa o retroalimentadora, aporta en cualquiera de los ámbitos a los que se aplica un feedback, para modificar aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora."

"Criterial: Define Aprendizajes esperados que se establecen previamente (Capacidades previstas) y que deben lograr los niños y niñas. A partir de ello formula procesos y resultados a través de la formulación de indicadores claros y precisos que permiten evaluar los procesos y resultados de los aprendizajes."

"Integral: Se evalúa el progreso y desarrollo de todos los aspectos (motor, social, cognitivo, afectivo) de los niños y niñas, considerando todos los elementos y procesos relacionados con la evaluación. Comprende e integra lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal; se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad; atiende y da significación a todos los factores, tanto internos como externos que condicionan la personalidad del educando y determinan el rendimiento educativo; relaciona todos los aspectos de la formación de rasgos personales, lo cual obliga a utilizar los más diversos medios, procedimientos y técnicas."

"Flexible e individualizada: Porque considera los ritmos, estilos y características del aprendizaje propias de cada estudiante. La evaluación debe adecuarse a la diversidad de capacidades. La flexibilidad se basa en dos circunstancias, una en el ambiente en el que se desarrolla la vida del alumno, la otra en el acontecimiento inesperado como enfermedades, desastres naturales, como inundaciones y otros."

"Decisoria: Porque se emiten juicios de valor y se procede a la toma de decisiones oportunas y pertinentes para mejorar el aprendizaje."

"**Científica:** Atiende a la apreciación de los más diversos aprendizajes y a todas las manifestaciones de la personalidad y de la conducta del individuo; requiere el uso de técnicas, métodos y procedimientos debidamente garantizados como fiables y válidos; se vale de métodos estadísticos."

"**Participativa:** Involucra a todos los agentes que participan en el proceso educativo de los alumnos y alumnas."

"**Sistemática:** Responde a un plan previamente elaborado, no se improvisa; forma parte inseparable e importante del proceso educativo; obedece a unas normas y criterios preestablecidos."

"**Acumulativa:** Requiere el registro de todas las observaciones que se realicen en el momento de calificar; las acciones más significativas de la conducta del alumno deben relacionarse entre sí para determinar sus causas y efectos. "(MINEDU, 2006)

1.4 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

"Son diversos los autores que estudian las funciones de la evaluación, y diversas las funciones presentadas, de las cuales se pretende seleccionar aquellas acordes con el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades. Es importante considerar previo a la determinación de funciones, la distinción que hace Santos (1998, citado por Coloma, 1999) quien explica que hay dos dimensiones de la evaluación:"(Santos 1998; Coloma, 1999; citados en Arévalo, 2010)

"La **función tecnológica positivista.** Enfatiza el producto, número de evaluaciones, promedios entre cognición y actitud, peso de las evaluaciones, dimensión que contiene ideas relacionadas con las teorías directa e interpretativa. "(Arévalo, 2010)

"La **función reflexivo-crítica.** Enfatiza el proceso, el apoyo al aprendizaje diagnosticando dificultades, y orientan al profesor a desarrollar acciones para mejorar el proceso, lo cual tiende más a procesos considerados dentro de una teoría constructiva."(Arévalo, 2010)

González y Pérez (2004) proponen otras funciones de la evaluación y que coinciden con otros autores y con las que nos identificamos, entre las que se citan:

"**Función orientadora**, ya que ayuda a reconocer en qué aspectos básicos el alumno debe progresar, de manera que se reajuste o replantee el trabajo del docente a fin de atender las necesidades del estudiante. "

"**Función diagnóstica**, porque se constituye en un medio para conocer la realidad sobre lo que se evalúa, base para implementar alternativas de atención de las necesidades identificadas por grupo o a través de una acción individualizada"

"**Función pronóstica**, porque a partir de la identificación de las necesidades sujetas a evaluación se pueden enunciar hipótesis de trabajo a partir. "

"**Función formativa**, cuando lleva a la detección de cómo cada alumno se sitúa en la actividad escolar, tanto en las dificultades como en las facilidades que encuentra. Esta función guarda relación con la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje y está unida a la evaluación continua, en cuanto está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno."

"**Función sumativa**, es la que cumple al comprobar los resultados alcanzados en un momento de final del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que se conozca en qué medida se logró lo esperado. Si bien se ha criticado que la evaluación observe los resultados al final del proceso, se trata de aquellas situaciones en que esto se da exclusivamente, pero no deja de ser una importante función de la evaluación. "

"**Función informativa**, porque contribuye con el desempeño docente. González y Pérez (2004) la consideran como la función de calidad. Esta es la que se cumple cuando gracias a sus datos se realizan cambios en las acciones del docente a nivel práctico o de programación, en vistas a mejorar su calidad de desempeño, lo cual no se puede dar de forma aislada, debe ser un trabajo conjunto entre maestros."(González y Pérez 2004 citado en Arévalo, 2010)

Ante esta posibilidad cabe citar a la Agence Informations Enfance (AIE) (2003): "[...] "la evaluación puede ayudar al profesor a desarrollar una enseñanza diversificada, adaptada a cada alumno y más eficaz para todos [...]. ¿En qué medida creen en la evaluación?, ¿en qué medida son fuente de inspiración en sus decisiones?, ¿en qué medida dependen de ella para animar el trabajo de todos los actores en el sistema?"

"Estas cuestiones son un punto de reflexión que se considera valioso en tanto ayude a dar sentido a la evaluación y a clarificar cuál es la importancia que verdaderamente le damos para que pueda ayudar a mejorar."(Arévalo, 2010)

"Estas dos últimas funciones nutren una más mencionada en la entrevista, al que en ese entonces era Ministro del Sector Educación (Sota Nadal) a Guerrero (2005), donde indica que la evaluación de los estudiantes es útil para la evaluación de las instituciones y del sistema educativo en general. Cabe mencionar que si bien la evaluación proporciona información sobre el desempeño de los alumnos, Fernández (2002) lleva a reflexionar sobre la constante relación entre la medición del rendimiento y el conocimiento real y riguroso sobre lo que realmente aprenden los alumnos y la inconveniente situación de asociar calidad con rendimiento. Por ello es necesario recordar que para que se cumplan las funciones antes expresadas y no se limite la evaluación a dar información sancionadora o estimulante solo para unos pocos, se debe interpretar y analizar reflexivamente. Solo así se podría llegar a conocer realmente lo que aprenden los alumnos y a mejorar la práctica docente."(Arévalo, 2010)

1.5 ¿QUÉ Y CUÁNDO SE EVALÚA?

"A partir de lo revisado también se pueden inferir datos sobre lo que debe ser el objeto de evaluación. Si bien los enfoques van cambiando también se opta por posturas que toman lo que consideran mejor de cada uno, que alejan de extremos radicales la acción docente. Con esto se quiere decir, que si bien nos enmarcamos en un currículo para el desarrollo de capacidades, no será exclusivamente la capacidad aislada posible de evaluar, se requiere además el manejo de información, valores y actitudes que las evidencien. Esto está respaldado por el DCN cuando el MED (2005: 13) manifiesta:"(Dcn,s.f, MED 2005; Citados en Arévalo, 2010)

"Debemos terminar con la artificial separación entre pensamientos y afectos porque las personas somos seres integrales y porque las emociones enriquecen nuestra actuación personal y ciudadana. Necesitamos una educación que prepare a los estudiantes para actuar en concordancia con los Fines de la

Educación Peruana: el desarrollo personal, la ciudadanía, los cambios en la sociedad del conocimiento y el mundo del trabajo. Así mismo, una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz. Ello implica desarrollar un conjunto de capacidades a lo largo de la Educación Básica Regular. Éstas se expresan en una serie de características según la diversidad humana y social de los estudiantes. Las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica, se expresan en un conjunto de logros educativos. "(Arévalo, 2010)

"Entonces, es necesario reconocer que el objeto a evaluar es algo más complejo que lo que se evaluaba anteriormente, implica comprender una serie de aspectos englobados integralmente, que si bien por cuestiones prácticas se separan al enseñar o aprender, se viven como un todo. De ahí que la evaluación debe considerar la relación entre logros, características y el conjunto de capacidades en su totalidad. Entonces se requieren de referentes precisos que ayuden a evaluar esta complejidad, por ello, los criterios e indicadores de logro son tomados en cuenta para conocer el progreso personal y grupal de los alumnos. Esta postura dada por el Ministerio es más coherente con la teoría constructiva de un docente que bajo la misma consideraría al objeto de aprendizaje como un constructo y una recreación que se produce al interactuar, por lo tanto, no sería posible evaluar sin determinar indicadores que hagan precisa y científica a la evaluación y que permitan ver de manera concreta las deseadas transformaciones del conocimiento. Ante esta complejidad también González y Pérez (2004) mencionan que los criterios permiten evaluar capacidades, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera en los alumnos respecto a esas capacidades. Para ellos los criterios son indicadores de lo que el alumno alcanzaría tanto en capacidades básicas como en contenidos específicos importantes. También señalan que lo establecido en el currículo no necesariamente reflejará todo lo que un alumno puede aprender, aunque serían los mínimos que requeriría un alumno para superar cada nivel de aprendizaje. En este punto es importante mencionar al docente como aquel que determinaría los criterios más precisos y pertinentes a la realidad en la que se encuentra para proceder a evaluar sobre los mismos. Sin duda, un profesor que no esté convencido de esto y

que no cambiase su concepción de aprendizaje será aquel que partirá de sus viejos contenidos para de ellos establecer indicadores y luego estos, acomodarlos a las capacidades planteadas, lo cual aleja al proceso de su verdadera naturaleza. Esta falta de convencimiento reflejaría por parte del docente una tendencia a la actuación bajo las teorías directa o interpretativa estudiadas."(González y Pérez 2004 citados en Arévalo, 2010)

"Por otro lado, dado que las capacidades se logran a través de un tiempo prudencial, pero que la evaluación no puede ser únicamente al término del proceso, es importante determinar indicadores o criterios que vayan ayudando a evaluar los progresos parciales en relación con la capacidad final. Al respecto, González y Pérez (2004) sustentan lo dicho exponiendo: Para que los criterios de evaluación puedan cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado debe distribuir secuencialmente los criterios de cada ciclo en los cursos que lo componen (González y Pérez, 2004: 9). Esta afirmación debe tomarse con cuidado, ya que no debe confundirse con la evaluación cancelatoria de contenidos, lo que podría suceder si se mantienen concepciones de aprendizaje que no contemplan el progreso y la multiplicidad de situaciones en el proceso, sino tan solo la respuesta fija y verdadera en un momento exacto. Los momentos de evaluación pueden presentarse en cualquier momento, ya que se asume que cada alumno tiene un ritmo personal para lograr la capacidad y que en una sola oportunidad no se puede conocer la realidad del aprendizaje. Así también para cuestiones de retroalimentación y replanteamiento del trabajo, es necesario sistematizar la variedad de situaciones en que se evaluaría considerando los tipos de evaluación: inicial, procesual y final (MED, 2001). De acuerdo a los dos últimos puntos podríamos decir entonces que un docente que no considera la evaluación de procesos, realizando pruebas cancelatorias, considerando un momento fijo para ello y un solo tipo de respuesta, puede no ser coherente con la propuesta y mantener una acción bajo la teoría directa."(González y Pérez 2004;MED 2001; citado en Arévalo, 2010)

"Por el contrario, si se considera a lo largo de la evaluación la posibilidad de los alumnos de lograr aprender una misma verdad absoluta, aunque con distinta calidad, pero que el proceso e intervención de su actividad debe ser considerado, entonces se estaría hallando un proceder bajo la teoría interpretativa." (Arévalo, 2010)

"Finalmente, es claro que toda la propuesta oficial del currículo sugiere una evaluación que refleje en un docente concepciones de aprendizaje constructivas.

A continuación, existen diversas formas de tipificar la evaluación de las cuales una ha servido para orientar los momentos de evaluar, sin embargo se presentarán en los siguientes acápites otras apropiadas para determinar el proceder docente bajo las teorías implícitas estudiadas y que requieren mayor aclaración." (Arévalo, 2010)

1.6 ETAPAS DE EVALUACIÓN

Sabemos que la evaluación es permanente y que no se puede separar de las actividades que se desarrollan a diario. Sin embargo, de acuerdo con los diferentes momentos existen etapas de evaluación que responden al cuándo evaluar, es decir a los diferentes momentos de la evaluación.

Las etapas de la evaluación deben entenderse dentro de la dinámica del proceso de evaluación. Estas etapas son cuatro:

Evaluación de Contexto:

Permite obtener información relacionada con el medio en que se desenvuelve el niño o la niña (familiar, escolar, ambiente comunal) que influyen directamente en la acción educativa, en el desarrollo y los comportamientos que manifiesta el educando. Podemos usar la ficha de matrícula, la entrevista y la ficha de registro.

Evaluación de inicio:

Se realiza antes de iniciar la acción formal de enseñanza y aprendizaje.

Permite al docente conocer expectativas, intereses, experiencias, salud, nutrición y saberes o conocimientos previos que tienen los niños y niñas.

Permitirá al docente adecuar sus estrategias metodológicas. Se da a través del diálogo, preguntas, lista de cotejo, observación y otros recursos que el docente considere apropiados.

Evaluación de proceso

Se realiza durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos proporciona información referencial que se va anotando en el registro auxiliar del docente lo cual permite:

- Identificar los avances, las dificultades, los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, facilitando la retroalimentación en el momento adecuado.
- Realizar los ajustes necesarios en nuestra práctica educativa.

Se aplican técnicas e instrumentos, por ejemplo: la observación directa y sistematizada y nos valemos de las fichas de observación o también del cuaderno anecdótico, el registro auxiliar, el registro de evaluación oficial, etc.

Evaluación final:

Se realiza al final de cada período de enseñanza y aprendizaje (puede ser bimestral o trimestral). Nos permite ver cómo los niños y niñas han ido progresando a través de su proceso de aprendizaje y si lograron el desarrollo de determinadas capacidades, actitudes y competencias.

Viene a ser como la síntesis de la evaluación de proceso, porque refleja la situación final de éste. Usamos el **Informe de mis Progresos** del niño/niña. Retroalimentación: información de retorno que permite reforzar, corregir y enriquecer el aprendizaje.

Cada una de estas etapas exige la elaboración y selección de técnicas e instrumentos apropiados, que nos permitan recoger información en forma sistematizada. Luego se hará un análisis, es decir, **interpretar** los datos obtenidos para poder tomar decisiones pertinentes y oportunas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“El proceso de evaluación comprende las diferentes dimensiones de la persona (corporal, afectiva social y cognitiva) y debe adecuarse a las características particulares de los estudiantes (nivel de desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje) y del contexto socio cultural y económico productivo, así como de los entornos: escuela, familia y comunidad”. (Diseño Curricular Nacional EBR 2005) y se evalúa al alumno como ser integral y el desarrollo de logros de aprendizaje basados en competencias.

Por otro lado, si nos preguntamos ¿qué aprendizajes evaluó en mis alumnos? Al respecto, debemos recordar que los logros de aprendizaje o competencias son

aprendizajes complejos que integran tres dimensiones: Conceptual, procedimental y actitudinal

Es necesario considerar todos los aspectos o variables del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solamente los conocimientos adquiridos por el niño o niña. No debemos olvidar las tres dimensiones de la competencia al momento de evaluar para lograr un desarrollo integral.

No olvidando también que la evaluación permite que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje, es decir de qué manera utiliza sus estrategias de aprendizaje para aprender mejor. Esto también es conocido como la metacognición, vale decir el tomar conciencia de lo que uno aprende y la manera cómo lo aprende.

También es importante y preciso evaluar los procesos y resultados. Se debe tener presente que no sólo importa lo que consiguió el niño o niña sino **cómo** lo consiguió, con qué ritmo, estilo, qué esfuerzos hizo para lograrlo, cómo logra sortear los tropiezos y las dificultades buscando rutas alternativas durante su proceso de aprendizaje.

1.7 PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

"Recordemos que en Educación Inicial no se evalúa para aprobar o desaprobado, evaluamos para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto se logra con el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan asimilar y diferenciar estrategias para seguir aprendiendo en la escuela, familia y comunidad donde se desenvuelven. El docente se convierte en facilitador y guía, respetando y observando en forma cuidadosa el desarrollo integral de sus niños y niñas, a quienes les dará la oportunidad de desarrollar la autonomía en un ambiente de juego y movimiento, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos, y se hace para conocer el grado de desarrollo de los aprendizajes del niño o niña para su mejor atención en el nivel de primaria. No tiene un fin promocional, como se establece en el Art. 44° Reglamento de EBR."(MINEDU, 2006)

"En Inicial evaluamos también para descubrir las potencialidades personales de los niños y niñas, que están relacionadas con las inteligencias múltiples, para reforzar su autoestima y permitirles superar las dificultades."(MINEDU, 2006)

"De acuerdo con el Reglamento de Educación Básica Regular, la evaluación en el Nivel de Educación Inicial, es cualitativa, privilegia y da cuenta de los progresos de los niños y niñas, con relación a los aprendizajes esperados."(MINEDU, 2006)

"No tiene un fin promocional, el paso del Nivel Inicial a Primer Grado de Educación Primaria es automático."(MINEDU, 2006)

"Es importante también recordar que evaluamos para mejorar nuestra práctica pedagógica verificando si las actividades y proyectos propuestos son los adecuados, si promueven el desarrollo integral y se adaptan a las necesidades e intereses de nuestros niños y niñas, manifestando flexibilidad y apertura ante lo observado, permitiéndonos modificar o reformular nuestro actuar. También evaluamos para informar a los padres de familia o tutores sobre los progresos y dificultades que han sido detectadas en los niños y niñas, motivando una comunicación fluida y significativa, que les permita apoyar, acompañar e interesarse en los aprendizajes de sus niños y niñas desde el entorno familiar."(MINEDU, 2006)

CONCLUSIONES

- PRIMERA: Que el tema de la Evaluación es no solo interesante sino muy importante y si bien acompañó al hombre desde sus orígenes, con el pasar del tiempo y con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la evaluación también evolucionó, sirviendo siempre al propósito de perfeccionar el objeto que se evalúa.
- SEGUNDA: Que la evaluación que no se realiza o ejecuta con fines de mejoramiento, del “objeto” evaluado, no es evaluación. La evaluación es un proceso que permite al evaluador recoger información que traduzca en un momento la situación o condición de la variable a evaluar, cuya información sirve para asegurar la implementación de cambios para mejorar en lo evaluado.
- TERCERA: No existe una única teoría sobre la evaluación, de modo que a pesar de numerosos estudios e investigaciones sobre el tema, aún sigue abierta la posibilidad de plantear discursos sobre el proceso de evaluación. En el campo de la educación, se han establecido algunos parámetros para la evaluación, toda vez que es un proceso paralelo o consustancial a los procesos de todo aprendizaje. Sin duda que cada nivel (Inicial, Primaria y Secundaria) ha implementado procesos de evaluación adecuados a las necesidades de evaluar en cada caso, echando mano de una diversidad de técnicas e instrumentos para cada caso.

REFERENCIAS

Arévalo, R. (2010). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bcGamCtKJCEJ:www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2596/2544+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Díaz, A. (1997). Didáctica Y Curriculum. Disponible en: <https://qdoc.tips/didactica-y-curriculum-angel-diaz-barriga-2-pdf-free.html>

MINEDU. (2006). Guía De Evaluación De Educación Inicial Guía De Evaluación De Educación Inicial Para Docentes De Instituciones Y Programas Ii Ciclo-ibr. Disponible en: <http://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/Guia-de-Evaluacion-de-Educacion-Inicial.pdf>

LA EVALUACIÓN PARA NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

ANÁLISIS DE CONTENIDOS

23%	23%	0%	15%
ÍNDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INFORMACIÓN	PUBLICACIONES	TRABAJOS DE ESTUDIANTES

FUENTES PRIORITARIAS

1	www.upntabasco.edu.mx Fuente de Internet	4%
2	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	4%
3	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo de estudiante	3%
4	s39609487c645a1f.jimcontent.com Fuente de Internet	3%
5	drejunin.gob.pe Fuente de Internet	2%
6	edoc.pub Fuente de Internet	2%
7	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	1%
8	www.ensayotube.com Fuente de Internet	1%

9	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	1%
10	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
11	myslide.es Fuente de Internet	1%
12	profesoranancygarcia.blogspot.com Fuente de Internet	1%
13	fr.slideshare.net Fuente de Internet	1%
14	Submitted to INACAP Trabajo de estudiante	<1%
15	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1%
16	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
17	www.scribd.com Fuente de Internet	<1%