



DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN Y EDUCACIÓN INICIAL

**Procesos evaluativos utilizados por los docente para los niños y niñas
de 4 a 5 años en los Centros de Desarrollo Inicial privados del
cantón Cuenca**

**Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Magíster en
Intervención y Educación Inicial**

Autora: Hilda Valeria Cabrera Jara

Directora: Karina Huiracocha Tutivén

Cuenca – Ecuador

2015

DEDICATORIA

A quienes hoy son mi mayor alegría,

mi razón de vida:

Diego y Amelie

RESUMEN

Este estudio analiza los procesos evaluativos realizados por los docentes de Educación Inicial para los niños de 4 a 5 años de edad. Con la aplicación de una encuesta a 78 docentes de los Centros de Educación Inicial privados del cantón Cuenca se determinó el nivel de conocimiento que tienen sobre el tema, conjugado con la observación directa de los momentos de evaluación y de los expedientes individuales de los niños en 8 centros educativos elegidos en base a una muestra decisional no probabilística: 4 de nivel socioeconómico alto y 4 de nivel socioeconómico medio-bajo. Los resultados de la investigación demuestran que el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre evaluación se encuentra en un rango de medio a bajo, situación que va acompañada de una práctica poco adecuada en las aulas.

En consecuencia, es necesario reconocer que el conocimiento sobre los procesos evaluativos es una parte imprescindible de la labor docente, sin embargo, a más de poseer el conocimiento, es preciso que se considere a la evaluación como un componente del currículo que permite mejorar la práctica de cada uno de los agentes educativos.

Palabras clave: currículo, evaluación, educación, Educación Inicial, aprendizaje

ABSTRACT

This study analyzes the assessment processes conducted by Early Education teachers for 4 and 5 year old children. By means of a survey application applied to 78 teachers in private Early Education centers in the canton of Cuenca, we were able to determine the level of knowledge they have about the subject. At the same time we carried out direct observation of the evaluation moments and of the individual records of the children enrolled at the eight schools chosen for the study based on a non-probabilistic decisional sample: 4 from high socioeconomic level and 4 from medium-low socioeconomic level. The research results show that the level of knowledge about evaluation among teachers is in a medium to low range, situation that goes along with inadequate practice in the classroom. Consequently, we must recognize that the knowledge of the assessment processes is an essential part of teaching; however, aside from having the knowledge, evaluation must be considered as a curriculum component so as to improve the practice of each of the educational resources.

Keywords: Curriculum, Assessment, Education, Early Education, Learning


UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
Dpto. Idiomas


Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vi
INTRODUCCIÓN	7
MATERIALES Y MÉTODOS	13
1. Estudio 1. Observación de las prácticas evaluativas y revisión de los expedientes individuales de los niños.....	14
1.1. Muestra	14
1.2. Procedimiento	14
1.3. Materiales.....	14
1.4. Resultados.....	17
1.4.1. Datos estadísticos descriptivos.....	17
1.4.2. Análisis de resultados de observación.....	17
2. Estudio 2. Dominio de conocimientos básicos sobre evaluación en Educación Inicial por parte de los docentes del nivel.....	19
2.1. Muestra	19
2.2. Procedimiento	19
2.3. Materiales.....	19
2.4. Resultados.....	26
2.4.1. Datos estadísticos descriptivos.....	26
2.4.2. Análisis de los resultados de la encuesta.....	28
2.5. Conclusiones sobre el nivel de conocimiento sobre evaluación en Educación Inicial que poseen los docentes.....	31
DISCUSIÓN	32
CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
ANEXOS	44
ANEXO 1	44
ANEXO 2	45
ANEXO 3	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Codificación por colores de los resultados.....	13
Tabla 2: Centros de Educación Inicial según su nivel socioeconómico.....	17
Tabla 3: Etapas del proceso de evaluación.....	17
Tabla 4: Expedientes individuales de los niños y niñas.....	18
Tabla 5 Reacción de los niños y niñas frente a los procesos evaluativos.....	19
Tabla 6: Edad en años.....	26
Tabla 7: Sexo.....	26
Tabla 8: Años de experiencia de trabajo como docentes de Educación Inicial....	27
Tabla 9: Nivel de formación o instrucción.....	27
Tabla 10: Rama de titulación.....	27
Tabla 11: Variable sociodemográfica: edad en años.....	28
Tabla 12: Variable sociodemográfica: años de experiencia como docentes en Educación Inicial.....	29
Tabla 13: Variable sociodemográfica: rama de titulación.....	30
Tabla 14: Nivel de conocimiento de los docentes sobre evaluación en Educación Inicial.....	31

INTRODUCCIÓN

Haciendo un repaso a la historia de la evaluación en lo que a educación se refiere, Tomás Escudero Escorza (2003, p. 12), afirma que desde la antigüedad hasta la Edad Media la evaluación se componía ya de “referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes”; luego, aparecen los exámenes individuales que darían cuenta de los méritos de cada estudiante y, en 1845 Horace Mann comienza a utilizar test escritos.

Sin embargo, como lo menciona Gubbins (2007), Ralph W. Tyler, considerado como el padre de la evaluación, amplió el campo de la evaluación al incorporar un enfoque comprensivo dirigido a todos los elementos involucrados en el proceso educativo de tal forma que se emitieran juicios sobre la eficacia de los programas a partir de objetivos previamente establecidos y no solo sobre los cambios individuales de los estudiantes.

Posterior a ello, se hacen presentes las Taxonomías de Bloom y una gran expansión de los test estandarizados. (Lukas, 2012). No obstante, es con Scriven que nace la evaluación sumativa y formativa y, junto con Cronbach, este planteamiento crece aún más. (Morales, 2001)

Es entonces cuando se llegan a detectar las dificultades de la evaluación por objetivos y se plantea la necesidad de considerar dentro del proceso de evaluación los logros alcanzados por los estudiantes y los no alcanzados, dejando de ser solo un instrumento que controla y mide los aprendizajes, sino además pasa a configurarse como un instrumento de retroalimentación del proceso educativo, tanto para quien aprenden como para quien enseña. (Escudero, 2003)

No obstante, los procesos evaluativos son uno de los componentes de la labor educativa que generan más controversia y, mucho más en el nivel de Educación Inicial, pues como docentes es preciso tener muy claro qué evaluar, cómo y cuándo evaluar, cuáles son los criterios o indicadores más convenientes a considerar, quiénes deben estar involucrados y para qué se realiza este proceso; de tal forma que sea una ayuda real para todos los agentes educativos dentro de la enseñanza-aprendizaje. (Manhey, 2011)

Sin embargo, el nivel de Educación inicial tiene un recorrido bastante menor en términos de construcción histórica de procesos evaluativos. De las investigaciones llevadas a cabo en el nivel de Educación Inicial sobre este tema, se encuentra un

estudio realizado en México por Raúl Gómez Patiño e Ileana Seda Santana en el año 2008, mismo que trata las creencias de los docentes sobre la evaluación de los niños y niñas preescolares. En esta investigación se establecen dos posiciones contrapuestas de las educadoras. Por un lado, algunas de ellas manifiestan que la evaluación en este nivel educativo debería conformarse únicamente de forma cualitativa, pues lo trascendental es el registrar descriptivamente lo que realizan los niños y niñas, de manera que se pueda, además de emitir juicios de valor correctos de los logros o avances de sus estudiantes, retroalimentar su labor docente. No obstante, otro grupo de educadoras, a pesar de saber que la evaluación en educación inicial debe llevarse de forma cualitativa, consideran que sería mejor que se califique en base a una notación numérica, pues así los padres de familia darían mayor importancia a este nivel educativo, y los niños y niñas podrían demostrar sus conocimientos más fácilmente.

En el Ecuador, el Currículo de Educación Inicial publicado en marzo de 2014, "...asume a la evaluación como un proceso cualitativo, permanente, continuo, sistemático, objetivo, flexible e integral que permite realizar ajustes a las orientaciones a brindar, para optimizar el desarrollo y aprendizaje de los niños..." (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 55)

En ningún apartado considera una evaluación cuantitativa dentro de este nivel educativo, pues la evaluación en este sentido es entendida como un vehículo que permite alcanzar objetivos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrando a estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general.

La evaluación del proceso de aprendizaje en Educación Inicial debe ser llevada a cabo de forma global, formativa y continua. (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2012) En ningún caso, se debe evaluar con el objeto de aprobar o desaprobar a los estudiantes, sino más bien con el fin de "...favorecer el desarrollo integral de los niños, para descubrir sus potencialidades personales, para reforzar su autoestima y detectar posibles limitaciones que afectan el aprendizaje y desarrollo." (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 55)

Tomando en cuenta el estudio antes mencionado y lo establecido por la ley, las concepciones o conocimientos que los docentes posean sobre este tema juegan un papel importante en la problemática que representa evaluar en este nivel, a más de las apreciaciones o creencias que en base a su experiencia tengan.

En este sentido, existen estudios que se enfocan en el análisis de las concepciones o creencias de los docentes ante los procesos evaluativos, no así, sobre el conocimiento, pues las concepciones son consideradas como un constructo instaurado por los investigadores para referirse a parte del conocimiento personal que tienen los seres humanos. (Buendía, Carmona, González, & López, 1999)

Para Buendía et al (1999), los comportamientos de los docentes en los procesos evaluativos que realizan a los estudiantes, están mediados por sus propias concepciones sobre este elemento curricular.

Por su parte, en base a las investigaciones realizadas por Stiggins (2006, citado en Prieto, 2008), se comprueba que los docentes que sostienen concepciones tradicionales sobre la evaluación, la conceptualizan como un medio de control, privilegiando en su práctica únicamente las respuestas correctas y la realización de tareas simples. Mientras que, aquellos docentes que consideran a la evaluación como una oportunidad de mejora de su labor, orientan sus prácticas en base a aspectos formativos del proceso evaluativo, haciendo énfasis en la comprensión más que en la reproducción. (Durán, 2001)

Según Prieto (2008), la reflexión que los docentes hagan sobre sus concepciones en pro de mejorar los procesos de evaluación, les permitiría obtener datos fundamentados para la toma de decisiones, reorientando la evaluación de manera pertinente, razonada y viable.

Para Turpo Gebera (2011), “los profesores, frecuentemente, no somos conscientes de nuestras concepciones y prácticas y, además, estas permanecen estables a pesar de la subsecuente formación” (p. 179), situación que denota su punto más crítico en los procesos de evaluación, pues en ocasiones las prácticas son incompatibles a sus concepciones, sin plasmar coherentemente sus concepciones en sus acciones evaluativas. (Turpo Gebera, 2011)

La evaluación es un proceso en el que confluyen aspectos explícitos e implícitos. Los primeros están asociados a contenidos, normas, regulaciones, exigencias administrativas, condiciones de trabajo en el aula, en fin, dados de manera externa al profesorado; mientras que, los segundos, provienen de los propios docentes, quienes en función de sus criterios y concepciones implementan prácticas evaluativas. Por lo tanto, dado que la evaluación es una actividad esencialmente valorativa y subjetiva, se la visualiza como reflejo de las concepciones de los docentes, considerando dentro

de ellas las creencias y/o conocimientos especializados que tuvieran. (Prieto & Contreras, 2008)

Por consiguiente, los conocimientos por una parte, guían la labor docente en los procesos evaluativos y por otra, estos procesos están administrados por lo establecido por los regentes educativos. Sin embargo, en ocasiones estos dos aspectos no son lo suficientemente concordantes entre sí, provocando en los docentes sentimientos de incertidumbre sobre cómo llevar a cabo dichos procesos. (Manhey, 2011) Como lo afirma Bordas y Cabrera (2001, p. 1), “como se refleja en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación.”

Sin duda, la educación inicial es considerada una práctica social que, junto con la familia, se configura como fuente de ayuda al desarrollo infantil. Su fin es potenciar el desarrollo global de la persona y su integración a su cultura a través de una función socializadora y una función individualizadora. Para ello, los diferentes sistemas educativos alrededor del mundo han diseñado, implementado y ejecutado currículos que concretan las intenciones educativas en el desarrollo de destrezas, competencias, habilidades y saberes básicos para la formación de los niños en este nivel educativo. (Martínez López, Rochera Villach, & Coll Salvador, 2009) Y, al hablar de currículo se está hablando de todos los aspectos que lo componen, y uno de ellos es la evaluación.

En relación a las prácticas evaluativas, a nivel mundial se reconoce la relevancia de una evaluación cualitativa en la Educación Inicial, desarrollada mediante la observación directa, el diálogo espontáneo y el registro oportuno de los datos obtenidos. Considerando entonces, que la evaluación es un proceso de recopilación de información mediante técnicas e instrumentos formales, se hace preciso tener en cuenta un marco teórico, así como los antecedentes de los niños de forma grupal e individual antes de iniciar un proceso evaluativo. (Manhey, 2003)

Posteriormente, es preciso que los datos sean analizados con el fin de establecer los juicios de valor más acertados, sin entrometer apreciaciones personales, pero considerando las bases referenciales del marco teórico y antecedentes. Finalmente, en base a lo observado y analizado, se requiere tomar decisiones que mejoren el desarrollo de los niños y que puedan ser comunicados a quien lo precise. (Peralta & Manhey, 2009)

En el Ecuador, el Ministerio de Educación (2014), adopta estas mismas ideas sobre los procesos de evaluación, pues considera que deben ser llevados a cabo de forma permanente, considerando una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación del proceso y una evaluación final, basadas en un marco teórico referencial que debe constar en el Proyecto Educativo Institucional, mismo que todo el personal docente debe conocer, pudiendo utilizar una variedad de técnicas e instrumentos de evaluación que permitan una recolección y análisis de datos certera y lo más objetiva posible. Así como, resalta la importancia de brindar esta información de forma descriptiva a los agentes educativos y, en especial a los padres de familia.

Por consiguiente, “la idea es indagar en profundidad, recabando el proceso más que el producto, priorizando el valor de los hecho de acuerdo a cada historia de vida de los niños en el caso de la evaluación para el aprendizaje.” (Peralta & Hernández, 2012, p. 41)

En el año 2012, Terán Arellano realiza en Quito un estudio orientado a identificar cómo se desarrolla el proceso de evaluación a los niños de un Centro de Desarrollo Infantil en particular, por medio de encuestas y entrevistas a docentes, directores y padres de familia. Las conclusiones dan cuenta de que los profesores de la institución llevan a cabo una evaluación únicamente cualitativa, configurada bajo la observación directa como técnica primordial dentro del proceso, a más del registro diario de los logros o avances individuales de los niños y otras técnicas. Los resultados obtenidos son comunicados a los padres de familia trimestralmente de forma descriptiva lo que les permite conocer con mayor profundidad las capacidades y habilidades de sus hijos en el centro educativo.

Este estudio cercano a nuestro contexto y que fue realizado en un solo centro educativo nos deja interrogantes sobre cómo se están manejando las demás instituciones a nivel nacional y más específicamente a nivel local. Por tal razón, se propone esta investigación con el fin de determinar los procesos evaluativos utilizados para los niños y niñas de 4 a 5 años en los Centros de Educación Inicial privados del cantón Cuenca.

Para ello, se plantean tres objetivos específicos que guiarán el logro del estudio. En primera instancia se determinan el nivel de conocimientos básicos que tienen los docentes sobre el tema de evaluación en este nivel educativo específicamente, pues el ser humano actúa en base a lo que sabe y desde luego en base a lo que le exigen. Como segundo objetivo, se requiere caracterizar las prácticas evaluativas llevadas a

cabo por los docentes, con la finalidad de contrarrestar dicha práctica con sus conocimientos básicos sobre el tema. Finalmente, se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos de forma que se pueda mostrar la situación real en cuanto al tema central de esta investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación buscará caracterizar los procesos evaluativos que realizan los docentes en los Centros de Educación Inicial para los niños de 4 a 5 años, a través de la observación de las prácticas evaluativas y revisión de los expedientes individuales de los niños, conjugado con un estudio cuantitativo en el que se determinará el dominio de conocimientos básicos que los docentes tienen en torno a este tema, llevado a cabo mediante una encuesta.

La población para ambos casos fue determinada en referencia a los registros legales de los Centros de Desarrollo Inicial privados del cantón Cuenca que posee el Ministerio de Inclusión Económica y Social - MIES (2013). Estas instituciones suman un total de 87 unidades de análisis, todas con un paralelo de Nivel Inicial 2 (niños de 4 a 5 años de edad cronológica), ubicadas en la zona urbana y con similares características de situación geográfica.

Para el análisis de los resultados, los datos descriptivos se presentan en tablas con la frecuencia y el porcentaje. Los resultados comparativos según las variables sociodemográficas se presentan en tablas de comparación de medias y desviaciones típicas. Para este efecto, cada variable sociodemográfica se encuentra dicotomizada, es decir, se las ha convertido en una tabla de doble entrada de modo que existan insumos proporcionales y diferentes de comparación.

Para verificar que existan diferencias significativas entre un grupo y otro, se ha utilizado el estadístico de prueba U de Mann Withney al 5% de error. Ello significa que, si p es inferior a 0,05 existen diferencias significativas aceptables para el análisis, pero si p es igual o superior a 0,05 se manifiesta que el resultado es igual en los grupos de comparación.

Así también, para facilitar la comprensión de los promedios totales de cada una de las variables que se estudian se han incluido colores en las tablas.

Tabla 1: Codificación por colores de los resultados

	Prácticas evaluativas	Conocimientos básicos	Participación de niños
	Adecuado	Alto	Activa
	Poco adecuado	Medio	Indiferente
	Inadecuado	Bajo	Pasiva

1. Estudio 1. Observación de las prácticas evaluativas y revisión de los expedientes individuales de los niños

1.1.Muestra

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 8 centros educativos, considerándose una muestra decisional no probabilística determinada en función del nivel socioeconómico de los centros. Se eligió intencionalmente 4 centros cuyo nivel socioeconómico fuera alto y 4 de un nivel socioeconómico medio-bajo.

1.2.Procedimiento

Se elaboró un registro de observación de las prácticas evaluativas (anexo 1) y un registro de revisión de los expedientes individuales de los niños (anexo 2). Seguido a esto, se solicitó en los 8 centros elegidos, su autorización para realizar las observaciones y revisiones de expedientes. En cada centro se observó las prácticas evaluativas durante una jornada de trabajo y durante los recesos se realizó la revisión de los expedientes.

1.3.Materiales

El registro de observación utilizado fue diseñado para este estudio. Se consideraron las seis etapas propuestas por Mónica Manhey (2011), para ejecutar un proceso de evaluación en Educación Inicial, así como la actitud y participación de los niños y de las docentes en el momento de la evaluación.

En relación a las etapas del proceso de evaluación, la primera etapa es la elección del marco teórico para evaluar, misma que debe ser realizada entre el todos los miembros del equipo de educadores y directivos, partiendo del enfoque escogido para educar a más de las bases curriculares. La segunda etapa es la planificación del proceso de evaluación, en la que es necesario que se definan los propósitos de las evaluaciones que se vayan a realizar, el lugar y el tiempo en el que se llevarán a cabo, así como los recursos que se requieren y los contenidos que se considerarán. La tercera etapa es la recolección de información, para ello se deben hacer observaciones y registros de datos cualitativos de los niños con el fin de obtener información detallada de cómo se dan los procesos de aprendizaje. La cuarta etapa es la evaluación como tal, en donde se analiza la información recogida y se interpretan

los resultados en base al marco de referencia, con un objeto de emitir el juicio de valor apropiado. La quinta etapa se refiere a las sugerencias para la toma de decisiones con miras a mejorar el proceso educativo, desde el aprendizaje de los estudiantes hasta el desempeño docente. Finalmente, la última etapa plantea la necesidad de que se comuniquen los resultados a los agentes educativos: estudiantes, padres de familia, demás docentes, directivos.

En su defecto, el registro de observación es el que a continuación se presenta:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE PROCESO DE EVALUACIÓN

ETAPA 1: Elección del marco teórico o de referencia para evaluar	
ETAPA 2: Planificación del proceso de evaluación	
ETAPA 3: Recolección de información	
ETAPA 4: Evaluación como tal	
ETAPA 5: Sugerencias para la toma de decisiones	
ETAPA 6: Comunicación de resultados a agentes educativos	
ACTITUD GENERAL DE LOS NIÑOS/AS AL SER EVALUADOS	ACTIVA () PASIVA () INDIFERENTE () CAMBIO DE ACTITUD: SI () NO () NERVIOS () ANSIEDAD () ALEGRÍA () TRANQUILIDAD () INTERESADOS POR CALIFICACIÓN: SI () NO () NOTAN EL PROCESO DE EVALUACIÓN: SI () NO ()
ACTITUD DEL DOCENTE AL EVALUAR:	ACTIVA () PASIVA () INDIFERENTE () CAMBIO DE ACTITUD: SI () NO () NERVIOS () ANSIEDAD () ALEGRÍA () TRANQUILIDAD ()

Por su parte, el registro de revisión de los expedientes individuales de los niños estuvo dividido en 6 apartados. El primero se basó en los momentos y tipos de evaluación; el segundo se basó en los contenidos de la evaluación; el tercero en las escalas e indicadores utilizados; el cuarto en el contenido de cada expediente; el quinto en las técnicas e instrumentos de evaluación usados y; el sexto en la relación entre la evaluación y planificación. En cada apartado se marcó con un signo positivo (+) si se encontraba el ítem en el expediente y, con un signo negativo (-) si es que no.

En consecuencia, dicho registro se presentó de la siguiente forma:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN EXPEDIENTES INDIVIDUALES

APARTADOS	ÍTEMS A REGISTRAR	+/-	OBSERVACIONES
MOMENTOS Y TIPOS DE EVALUACIÓN	Evaluación diagnóstica		
	Evaluación formativa-de proceso		
	Evaluación final		
	Evaluación sumativa		
CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN	Evalúa contenidos o temas		
	Evalúa unidades de interés		
	Evalúa destrezas		
	Evalúa logros de aprendizaje		
	Evalúa aspectos psicológicos-emocionales		
ESCALAS E INDICADORES DE EVALUACIÓN	Utiliza escala cualitativa		
	Utiliza escala cuantitativa		
	Utiliza escala mixta		
	Utiliza Iniciado-en proceso-adquirido		
	Utiliza L-VL-NL		
	Utiliza MS-S-PS		
	Utiliza MB-B-R		
	Utiliza A-B-C		
	Utiliza 10-9-8		
CONTENIDO DE LOS EXPEDIENTES INDIVIDUALES DE LOS NIÑOS	Registra actitudes de estudiantes		
	Registra sucesos significativos y espontáneos		
	Registra avances o logros		
	Registra dificultades		
	Registra tareas		
	Registra resultados de valoraciones		
	Registra conclusiones de entrevistas con PPF		
	Registra aspectos personales		
	Registra aspectos familiares		
	Registra antecedentes educativos		
	Registra datos de salud		
	Registra historia clínica		
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Utiliza entrevistas		
	Utiliza observación-registro de observación		
	Utiliza diálogo espontáneo - registro		
	Anecdatorio		
	Lista de cotejo por destrezas		
	Portafolio		
	Autoevaluación		
	Coevaluación		
	Informe formal cualitativo: Inicia-proces-adquir.		
	Informe formal descriptivo		
	Evalúa test de desarrollo		Aparte () Solo eso ()
RELACIÓN EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN	Evidencia ajustes a la planific. en base a eval.		
	Evaluación dentro de la planificación		

1.4.Resultados

1.4.1. Datos estadísticos descriptivos

Tabla 2: Centros de Educación Inicial según su nivel socioeconómico

Nivel socioeconómico de CDI	n	%
Alto	4	50,0
Medio-Bajo	4	50,0
Total	8	100,0

El nivel socioeconómico (NSE) es la variable fija del presente estudio, por lo que se ha observado cuatro Centros de Educación Inicial (CDI) con nivel socioeconómico alto y cuatro con nivel socioeconómico medio-bajo.

1.4.2. Análisis de resultados de observación

Tabla 3: Etapas del proceso de evaluación

	NSE Alto		NSE Medio-bajo		Total		p
	Media	Desv.Típ.	Media	Desv.Típ.	Media	Desv.Típ.	
Elección de marco teórico para evaluar	2,00	0,00	2,00	0,00	2,00	0,00	1,000
Planificación del proceso de evaluación	1,75	0,50	1,25	0,50	1,50	0,53	0,186
Recolección de información	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000
Evaluación como tal	2,00	1,15	2,00	0,82	2,00	0,93	0,100
Sugerencias para toma de decisiones	1,50	0,58	1,25	0,50	1,38	0,52	0,317
Comunicación de resultados	2,00	0,00	1,75	0,50	1,88	0,35	0,317
Total	10,25	2,232	9,25	2,316	9,75	1,58	0,237

En el estudio de los aspectos formales de cumplimiento de las etapas del proceso de evaluación, siendo de 0 a 1 inadecuado, de 1,1 a 2 poco adecuado y de 2,1 a 3 adecuado no se advierten diferencias significativas entre los establecimientos con nivel socioeconómico alto y medio-bajo.

De este modo, a nivel general se encuentra que las etapas del proceso de evaluación llevadas a cabo por los docentes de forma poca adecuada son: elección del marco teórico (media=2,0), planificación del proceso de evaluación (media=1,5), evaluación como tal (media=2), sugerencias para toma de decisiones (media=1,38), y comunicación de resultado (media=1,88). Mientras que, la etapa referida a la recolección de información se observa ejecutada de forma inadecuada (media=1).

Por otro lado, en función del p valor no se evidencian diferencias significativas entre los establecimientos educativos de acuerdo al NSE.

Tabla 4: Expedientes individuales de los niños y niñas

	NSE Alto		NSE Medio-bajo		Total		p
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	
Momentos y tipos de la evaluación /4	3,75	0,50	3,50	1,00	3,63	0,74	0,850
Contenidos de la evaluación /5	4,25	0,50	4,00	0,82	4,13	0,64	0,617
Contenido de los expedientes individuales /12	5,50	1,00	3,25	1,26	4,38	1,60	0,037
Técnicas e instrumentos de evaluación /11	3,75	1,26	4,00	1,63	3,88	1,36	0,877
Relación entre planificación y evaluación /2	1,50	0,58	1,00	0,00	1,25	0,46	0,343
Escalas e indicadores de evaluación /9	7,50	1,73	6,00	1,83	6,75	1,83	0,180
Total 42	26,25	2,75	21,75	4,27	24,00	4,11	0,200

Los resultados de la revisión de los expedientes individuales de los niños han sido tabulados en función de los ítems que componen cada apartado y se presentan en relación a la codificación por color.

Los dos grupos no reportan diferencias significativas en la mayoría de aspectos, excepto en uno. Los docentes de establecimientos educativos socioeconómicos altos tienen un nivel de 5,5 en los aspectos que registran dentro de los expedientes individuales de los niños y niñas; mientras que, los establecimientos educativos socioeconómicos medio-bajos tienen un nivel de 3,25, esta diferencia es significativa pues $p=0,037$.

Tabla 5: Reacción de los niños y niñas frente a los procesos evaluativos

	NSE Alto		NSE Medio-bajo		Total		p
	Media	Desv.Típ.	Media	Desv.Típ.	Media	Desv.Típ.	
Reacción activa de los niños y niñas ante la evaluación	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000

La reacción de los niños y niñas frente a los procesos evaluativos en ambos casos es activa, en ningún caso se observó que sea pasiva o indiferente. En este aspecto en particular los niños y niñas que asisten a centros escolares tanto de nivel socioeconómico alto como medio-bajo son iguales.

2. Estudio 2. Dominio de conocimientos básicos sobre evaluación en Educación Inicial por parte de los docentes del nivel

2.1.Muestra

Para la selección de la muestra del estudio cuantitativo se utilizó la Prueba de Arkin y Colton, misma que para esta población presenta un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, dando como resultado un número de 78 centros educativos a estudiarse, que fueron seleccionados de forma aleatoria.

2.2.Procedimiento

Se diseñó una encuesta sobre evaluación en Educación Inicial, misma que fue revisada por seis profesoras de Educación Inicial antes de su aplicación (anexo 3). Posteriormente, se contactó a los docentes a ser encuestados en cada uno de los Centros de Educación Inicial en los que laboraban y, con previa autorización de los directivos de cada institución, se les aplicó la encuesta en presencia de la parte investigadora. Finalmente, los resultados fueron tabulados mediante el software SPSS versión 20.

2.3.Materiales

La encuesta utilizada fue diseñada para el estudio. Estuvo compuesta por quince preguntas de opción múltiple que giraron en torno al tema de evaluación en la Educación Inicial. Para cada pregunta, los docentes debían seleccionar la o las respuestas correctas según corresponde, mismas que al final serían tabuladas con el

fin de determinar el nivel de conocimiento que los docentes tienen sobre evaluación en este nivel educativo. En su defecto, dicha encuesta se presenta a continuación con las respuestas correctas marcadas de amarillo:

3. CONOCIMIENTOS SOBRE LOS PROCESOS EVALUATIVOS (Marque con una X su respuesta)

3.1. ¿Qué significa *evaluar* en el nivel de Educación Inicial?

- Recoger y analizar información sobre los procesos educativos con la intención de tomar decisiones y mejorarlos.	
- Medir la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes, bajo lo cual se realizará la promoción y selección de los mismos.	
- Establecer un juicio de valor que permite conocer qué tan eficiente ha sido la labor docente en la formación de los niños, conocer el nivel de desarrollo y aprendizaje en el que estos se encuentran y brindar información a quienes lo necesiten.	
- Es un instrumento de mero control, que únicamente permite a los docentes saber qué puede y qué no puede cada estudiante.	

Para la primera pregunta, dirigida al significado de evaluar en el nivel de Educación Inicial, se ha tomado la definición propuesta por el Ministerio de Educación del Ecuador, organismo que, en el Currículo de Educación Inicial (2014), plantea que el proceso de evaluación es aquel que permite establecer juicios de valor acertados del proceso enseñanza-aprendizaje, para mejorar tanto la labor docente como el desarrollo de los niños y, en ningún caso tiende a medir ni discriminar.

3.2. ¿Cuál es el objeto de la evaluación en Educación Inicial según el Marco Legal Educativo vigente?

- Establecer una evaluación cualitativa, orientada a observar el desarrollo integral del niño y de la niña.	
- Establecer una evaluación cuantitativa, orientada a determinar el aprovechamiento y promoción del niño y de la niña.	
- Establecer una evaluación cualitativa y cuantitativa, orientada a observar el desarrollo integral del niño y de la niña.	

En esta segunda pregunta se consideró el objetivo planteado por el Marco Legal Educativo, propuesto por el Ministerio del Ecuador, que en el capítulo II. De la evaluación de los subniveles de inicial 2 y preparatoria, Art. 188 (2012), afirma que la evaluación será exclusivamente cualitativa y estará dirigida a observar el desarrollo integral de los estudiantes.

3.3. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación en Educación Inicial?

Función Formativa	
Función Acumulativa o Sumativa	
Función Diagnóstica	
Función Ejecutiva	
Función Didáctica o Pedagógica	
Función Normativa	
Función de Promoción Personal del estudiante	
Función de Acreditación	
Función de Calificación	
Función Socializadora	

De todas las funciones que podría otorgársele al proceso de evaluación, en el nivel de Educación Inicial nos comprometen aquellas dirigidas hacia una evaluación cualitativa que muestre los avances a lo largo del proceso de formación (función formativa), que nos presente al niño tal cual desde el primer momento de interrelación en el aula (función diagnóstica); que encamine el proceso en pro de mejorar la enseñanza (función didáctica); que abra paso a la autoevaluación, coevaluación, autorregulación y autocorrección del niño (función de promoción personal del estudiante) y; que informe a quien le sea pertinente los logros alcanzados por el estudiante (función socializadora). (Ballester, Batalloso, Córdova, Diego, Calatayud, Fons, 2008)

3.4. ¿Para qué sirve la evaluación en Educación Inicial?

Para etiquetar a los niños y transmitir la situación a los futuros profesores	
Para reportar casos especiales al Departamento de Apoyo Psicopedagógico	
Para identificar dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje.	
Para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje	

Para esta pregunta, se consideraron las ideas planteadas por Antoni Ballester (2002), quien postula que la evaluación permite juzgar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que se puedan identificar las fortalezas y dificultades que en el camino se encontraron y, mejorar dicho proceso en función de la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas por parte del estudiantado y de la eficacia del docente. En ningún caso la evaluación tiene como único fin el acreditar, pues se tendería a condicionar y etiquetar las posibilidades de los estudiantes. (Bassedas, Huguet & Solé, 2006)

3.5. ¿Qué se debe evaluar en Educación Inicial?

Contenidos o temas	
Unidades de interés	
Destrezas	
Logros de aprendizaje	
Actitudes de los estudiantes	
Sucesos significativos y espontáneos	
Otros ¿Cuáles?	

Tomado del Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) en el que se señala como objetos de evaluación las destrezas en cada uno de los ámbitos de aprendizaje y desarrollo, los logros y las actitudes que cada niño presente a lo largo del proceso educativo.

3.6. ¿Cuándo debe llevarse a cabo la evaluación a los niños/as de Educación Inicial?

Al inicio del año escolar	
Al final de cada período	
A término de la jornada diaria	
Al término de cada unidad	
Al término de cada quimestre	
Al término del año escolar	

Según el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014), la evaluación debe llevarse a cabo en tres momentos claves dentro del año escolar. En primar instancia, al iniciar el año como evaluación diagnóstica, misma que permita conocer a cada niño en base a su contexto familiar y social, a sus antecedentes de salud y desarrollo, así como sus capacidades y aptitudes. Posterior a ello, se propone una evaluación de proceso que debe llevarse a cabo de forma permanente, en cada período que se desarrolle en el centro educativo de forma que se obtenga información sobre los avances, logros, desempeños, actitudes, ritmos de aprendizaje y desarrollo y dificultades. Finalmente, se requiere de una evaluación final que se debe realizar al término de cada quimestre con el fin de poseer información sistemática de los avances de los niños a lo largo del período y verificar el logro de las destrezas planteadas para su nivel.

3.7. ¿Qué personas deben involucrarse en el proceso de evaluación?

Docente	
Estudiantes	
Directivos del Centro	
Padres de Familia y comunidad	

Dentro del proceso educativo y más aún en el proceso evaluativo, el docente requiere adoptar una postura democrática de la evaluación, priorizando la idea de que

son los estudiantes los primeros en derecho a participar en todos lo relacionado a su aprendizaje y, por tanto, toda la información que de éste se desprenda, siendo así el caso de la evaluación. (De Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, 2005) Así también, Inmaculada Fernández (2010) afirma que la evaluación debe involucrar a todos los agentes educativos en el proceso, considerando a agentes a todas aquellas personas que de uno u otra forma interactúan con el niño y, por ende, agencian su desarrollo.

3.8. ¿Cuál es la escala de evaluación que se debe utilizar en la Educación Inicial?

Cualitativa	
Cuantitativa	
Mixta	

Para esta pregunta, se tomó en cuenta lo manifestado por el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) en donde se estipula que la evaluación en este nivel educativo no tiene fines de aprobación o desaprobación, ni de acreditación ni promoción, sino más bien, su fin es el favorecer el desarrollo integral de cada niño en función de descubrir sus potencialidades, reforzar su autoestima y detectar dificultades que pudieran afectar el proceso de aprendizaje. Por tanto, se asume a la evaluación como un proceso meramente cualitativo que no requiere de calificaciones para tener sentido.

3.9. ¿Cuáles de los siguientes indicadores deben usarse en la evaluación en Educación Inicial?

Iniciado – En proceso - Adquirido	
L – VL – NL	
MS – S – PS	
MB – B – R	
A – B – C	
10 – 9 – 8 – 7 ... 0	

Según el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014), utilizar indicadores como Muy Satisfactorio-Satisfactorio-Poco Satisfactorio o Muy Bueno-Bueno-Regular, pueden desencadenar emociones negativas y ansiedad en el círculo familiar y social de los niños. Por tanto, los indicadores que se utilicen deben indicar en qué parte del proceso se encuentran, sin el afán de presionar logros que no respeten sus ritmos e individualidades.

3.10. ¿Dentro del proceso de evaluación son importantes los expedientes individuales de los niños/as?

Sí	
No	

3.11. ¿Qué se debe registrar en los expedientes individuales de los niños/as?

Avances o logros	
Dificultades	
Tareas	
Resultado de valoraciones	
Conclusiones de entrevistas con los padres de familia	
Aspectos personales	
Aspectos familiares	
Antecedentes educativos	
Datos de salud	
Historia clínica	

Para las preguntas 3.10 y 3.11, relacionadas a los expedientes individuales de los niños, se ha considerado a Victoria Peralta (1996, citado en Cárdenas, 2011) quien plantea que los expedientes individuales en educación inicial son instrumentos que permiten recopilar datos relacionados a intereses, habilidades, necesidades, hábitos, actitudes, aptitudes, etc. del niño y que, además, permiten diagnosticar y detectar avances, ritmos, dificultades y limitaciones en el proceso de aprendizaje y, por tanto, realizar el seguimiento oportuno con el objeto de intervenir en caso de ser necesario. Siendo así, este instrumento forma parte fundamental dentro del proceso de evaluación.

3.12. ¿La evaluación es un instrumento que sirve al docente para hacer ajustes a la planificación?

Sí	
No	

Tomado de Mónica Manhey (2011, p. 12), quien afirma que “la evaluación debe permitir la adaptación de los diseños curriculares a las características individuales del alumno, detectar sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada uno.” Por lo tanto, siendo la planificación parte del diseño curricular y eje vertebrador del quehacer docente dentro del proceso educativo, requiere sin duda ser modificada en base a los resultados que arroje la evaluación, con miras a mejorar el rendimiento y participación de los niños en el aprendizaje.

3.13. ¿Una técnica de evaluación es igual a un instrumento de evaluación?

Sí	
No	

En ningún caso una técnica de evaluación es igual a un instrumento de evaluación, puesto que la técnica es el procedimiento mediante el cual se desarrolla la evaluación de aprendizajes; mientras que el instrumento se define como los documentos usados con el fin de medir o juzgar el alcance de los objetivos, destrezas o habilidades logrados por los estudiantes en base a sus aprendizajes. (Delgado, 2010)

3.14. ¿Cuáles de las siguientes son técnicas de evaluación para Educación Inicial?

Entrevista	
Observación	
Diálogo espontáneo	
Pruebas de Desarrollo	
Análisis de la producción de los estudiantes	
Ficha de matrícula	
Ficha de entrevista	
Ficha de seguimiento diario	
Registro anecdótico	
Lista de cotejo	
Escala de estimación o tabla cualitativa de destrezas	
Portafolio	
Autoevaluación	
Informe formal cualitativo	
Informe formal descriptivo	
Test Brumet-Lezine	
Guía de Desarrollo Portage	
Guía de Desarrollo Nelson Ortiz	
Pruebas orales o escritas	

Tomado del Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014), en donde se plantea como técnica fundamental de evaluación en Educación Inicial a la observación directa espontánea o planificada del desarrollo de cada niño, conjugada con la entrevista a los padres de familia o representantes y, el diálogo espontáneo en diferentes momentos de la jornada escolar.

3.15. ¿Cuáles de las siguientes etapas conformarían un proceso de evaluación adecuado?

Elección del marco teórico o de referencia para evaluar	
Planificación del proceso de evaluación	
Recolección de información	
Evaluación como tal	
Sugerencias para la toma de decisiones	
Comunicar los resultados a los agentes educativos	

Tomado de Mónica Manhey (2011), quien propone estas seis etapas, afirmando que cada una juega un rol importante en el proceso de evaluación, sin poder ser omitida ninguna de ellas, siendo necesario considerar las formas en que es recogida la información, cómo se emitieron los juicios y en qué medida las decisiones tomadas fueron acertadas en la retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.4.Resultados

2.4.1. Datos estadísticos descriptivos

Tabla 6: Edad en años

Edad	n	%
20-25	5	6,4
26-30	27	34,6
31-35	22	28,2
36-40	10	12,8
40-52	14	17,9
Total	78	100,0

La edad de los docentes se concentra entre los 26 y 30 años en un porcentaje del 34,6% y, en un 28,2% en la edad de 31 a 35 años. No obstante, para tener un análisis dicotomizado entre el grupo de mayor edad y el de menor edad se ha realizado un corte a la edad de 32 años; quienes tienen menos de esta edad son un grupo y quienes tienen esta edad o más, son otro grupo.

Tabla 7: Sexo

Sexo	n	%
Mujer	77	98,7
Hombre	1	1,3
Total	78	100,0

El sexo está parcializado totalmente hacia las mujeres, pues constituyen el 98,7% de la población estudiada y los hombres, el 1,3%. Por tanto, no merece una comparación de acuerdo al sexo.

Tabla 8: Años de experiencia de trabajo como docentes de Educación Inicial

Experiencia	n	%
4 o menos años	27	34,6
5-6 años	15	19,2
7-12 años	20	25,6
Más de 12 años	16	20,5
Total	78	100,0

Los años de experiencia de trabajo como docentes de Educación Inicial varían. El grupo mayoritario es aquel que tiene de uno a cuatro años con un 34,6%. Por tanto, para hacer un mejor análisis se ha realizado un corte en la mediana, de este modo se compara a aquellos docentes que tienen cuatro años o menos de experiencia de trabajo en Educación Inicial con los que tienen más de cuatro años.

Tabla 9: Nivel de formación o instrucción

Nivel de formación	n	%
Bachiller	5	6,4
Egresado	8	10,3
Tecnólogo	1	1,3
Licenciado	58	74,4
Master	4	5,1
Normalista	2	2,6
Total	78	100,0

La mayoría de docentes, representada por el 74,4%, tienen una titulación de tercer nivel, particularmente en la rama de Ciencias de la Educación y dentro de ésta en el área de Educación Inicial. El siguiente grupo es de egresados que agrupa al 10,3%.

Tabla 10: Rama de titulación

Rama de titulación	n	%
Educación Inicial, Parvularia, Preescolar, Estimulación Temprana	34	43,6
Psicología	22	28,2
Educación Básica, Pedagogía, Desarrollo del Pensamiento	17	21,8
Bachiller en Ciencias de la Educación	3	3,8
Otros no ligados a la Educación	2	2,6
Total	78	100,0

El 43% de los docentes entrevistados tienen un título de tercer nivel en Educación Inicial, Parvularia, Preescolar, Estimulación Temprana o maestría en este campo. El

siguiente grupo (28,2%) poseen títulos de tercer nivel vinculados a la rama de la Psicología, seguidos de los profesionales con títulos relacionados a la Educación Básica, Pedagogía y Desarrollo del Pensamiento (21,8%).

2.4.2. Análisis de los resultados de la encuesta

Para analizar la encuesta, se utilizaron marcas de color, con la intención de demostrar si los conocimientos de los profesores en cuanto a los procesos de evaluación, son altos medios o bajos. De esta manera en las tablas siguientes se ha considerado que de 0 a 0,29 en la media total representa un nivel bajo de conocimiento (marca tomate), de 0,30 a 0,59 un nivel medio de conocimiento (marca azul) y, de 0,6 a 1 un conocimiento alto (marca verde).

Tabla 11: Variable sociodemográfica: edad en años

Conocimiento sobre:	Menos de 32 años		32 años o más		Total		p
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	
Utilidad	0,70	0,46	0,76	0,43	0,73	0,45	0,598
Indicadores de eval.	0,89	0,31	0,81	0,40	0,85	0,36	0,291
Importancia de los expedientes	0,95	0,23	0,98	0,16	0,96	0,19	0,499
Modifica la planificación	0,97	0,16	0,98	0,16	0,97	0,16	0,942
Técnica=Instrumento	0,65	0,48	0,78	0,42	0,72	0,45	0,199
Definición	0,60	0,50	0,59	0,50	0,59	0,50	0,934
Objetivo	0,32	0,47	0,42	0,50	0,37	0,49	0,413
Involucrados	0,27	0,45	0,37	0,49	0,32	0,47	0,369
Escalas de eval.	0,41	0,50	0,54	0,50	0,47	0,50	0,250
Funciones	0,05	0,23	0,17	0,38	0,12	0,32	0,110
Qué se evalúa	0,22	0,42	0,27	0,45	0,24	0,43	0,595
Cuándo se evalúa	0,19	0,40	0,20	0,40	0,19	0,40	0,947
Contenido de los expedientes	0,22	0,42	0,34	0,48	0,28	0,45	0,223
Técnicas de eval.	0,03	0,16	0,15	0,36	0,09	0,29	0,067
Etapas del proceso de eval.	0,08	0,28	0,07	0,26	0,08	0,27	0,897
Sumatoria (15)	6,54	2,30	7,39	2,13	6,99	2,24	0,106

La diferencia entre profesores que tienen una edad inferior a los 32 años y los que tienen ésta o superior no es evidente, pues en todos los casos los resultados del p valor son superiores a 0,05.

La diferencia más pronunciada es la que se refiere al conocimiento de las técnicas de evaluación. Los docentes menores tienen un conocimiento de 0,03, mientras que los mayores tienen un nivel de 0,15. Sin embargo, el valor de p es superior a 0,05 ($p=0,067$).

Tabla 12: Variable sociodemográfica: años de experiencia como docentes en Educación Inicial

Conocimiento sobre:	4 años o menos		Más de 4 años		Total		P
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	
Utilidad	0,70	0,47	0,75	0,44	0,73	0,45	0,697
Indicadores de eval.	0,85	0,36	0,84	0,37	0,85	0,36	0,920
Importancia de los expedientes	0,93	0,27	0,98	0,14	0,96	0,19	0,237
Modifica la planificación	10,00	0,00	0,96	0,20	0,97	0,16	0,300
Técnica=Instrumento	0,67	0,48	0,75	0,44	0,72	0,45	0,467
Definición	0,48	0,51	0,65	0,48	0,59	0,50	0,160
Objetivo	0,33	0,48	0,39	0,49	0,37	0,49	0,611
Involucrados	0,15	0,36	0,41	0,50	0,32	0,47	0,018
Escalas de eval.	0,41	0,50	0,51	0,50	0,47	0,50	0,392
Funciones	0,15	0,36	0,10	0,30	0,12	0,32	0,513
Qué se evalúa	0,15	0,36	0,29	0,46	0,24	0,43	0,156
Cuándo se evalúa	0,15	0,36	0,22	0,42	0,19	0,40	0,474
Contenido de los expedientes	0,19	0,40	0,33	0,48	0,28	0,45	0,169
Técnicas de eval.	0,15	0,36	0,06	0,24	0,09	0,29	0,192
Etapas del proceso de eval.	0,00	0,00	0,12	0,33	0,08	0,27	0,065
Sumatoria (15)	6,30	2,22	7,35	2,19	6,99	2,24	0,063

Respecto a la relación entre los años de experiencia como docentes en Educación Inicial y su nivel de conocimiento sobre evaluación en este nivel educativo, con el corte en los 4 años, se evidencia que aquellos maestros que tienen 4 años o menos de experiencia tienen un menor conocimiento en el aspecto específico sobre las personas que deben involucrarse en el proceso evaluativo (0,15) en relación a los que tienen más de esta edad (0,41).

Otro valor bajo representa el conocimiento de los docentes en lo referente a las etapas del proceso de evaluación. En el caso de los que tienen menos experiencia no responden ni una pregunta adecuadamente, mientras que aquellos que tienen más años de experiencia lo hacen en un 0,12; no obstante, esta no se muestra como diferencia significativa ($p=0,065$).

A nivel general, aunque las diferencias no son significativas (0,063), se observa una tendencia en datos más bajos en los profesores que tienen 4 años o menos de experiencia docente en Educación Inicial (6,30); mientras que, aquellos que tiene una edad mayor tienen mejores resultados (7,35).

Tabla 13: Variable sociodemográfica: rama de titulación

Conocimiento sobre:	Educación Inicial, Parvularia, Preescolar, Estimulación Temprana						p
	Educación Inicial, Parvularia, Preescolar, Estimulación Temprana		Otros títulos		Total		
	Media	Desv.Típ.	Media	Desv.Típ.	Media	Desv.Típ.	
Utilidad	0,68	0,47	0,77	0,42	0,73	0,45	0,345
Indicadores de eval.	0,85	0,36	0,84	0,37	0,85	0,36	0,885
Importancia de los expedientes	0,91	0,29	1,00	0,00	0,96	0,19	0,046
Modifica la planificación	0,97	0,17	0,98	0,15	0,97	0,16	0,854
Técnica=Instrumento	0,76	0,43	0,68	0,47	0,72	0,45	0,423
Definición	0,56	0,50	0,61	0,49	0,59	0,50	0,628
Objetivo	0,32	0,47	0,41	0,50	0,37	0,49	0,441
Involucrados	0,35	0,49	0,30	0,46	0,32	0,47	0,592
Escalas de eval.	0,38	0,49	0,55	0,50	0,47	0,50	0,155
Funciones	0,03	0,17	0,18	0,39	0,12	0,32	0,038
Qué se evalúa	0,26	0,45	0,23	0,42	0,24	0,43	0,704
Cuándo se evalúa	0,26	0,45	0,14	0,35	0,19	0,40	0,156
Contenido de los expedientes	0,26	0,45	0,30	0,46	0,28	0,45	0,766
Técnicas de eval.	0,06	0,24	0,11	0,32	0,09	0,29	0,404
Etapas del proceso de eval.	0,12	0,33	0,05	0,21	0,08	0,27	0,238
Sumatoria (15)	6,79	2,51	7,14	2,03	6,99	2,24	0,592

En relación a la rama de titulación se obtuvo dos diferencias significativas. La primera de ellas tiene que ver con el nivel obtenido en el conocimiento sobre las funciones de la evaluación, pues sobre el valor de 1, los docentes que tienen títulos

de Educación Inicial, Parvularia, Preescolar o Estimulación Temprana alcanzan un nivel de 0,03, mientras que, los que tienen otros títulos llegan a 0,18 ($p=0,038$).

La siguiente diferencia se refiere al conocimiento sobre la importancia de los expedientes individuales de los niños y niñas en los procesos evaluativos. Aquellos docentes titulados explícitamente en la rama de la Educación Inicial, Parvularia, Preescolar o Estimulación Temprana alcanzan un nivel de 0,91, mientras que, los que tienen otros títulos logran 1 ($p=0,046$).

2.5. Conclusiones sobre el nivel de conocimiento sobre evaluación en Educación Inicial que poseen los docentes

En relación a las respuestas correctas obtenidas de las encuestas, se han tabulado los resultados en función de determinar el nivel de conocimiento sobre evaluación que poseen los docentes. Para ello, se estableció que quienes obtuvieran entre 11 y 15 respuestas correctas poseen un nivel alto de conocimientos, entre 6 y 10 respuestas correctas, un nivel medio y, entre 0 y 5 respuestas correctas, un nivel bajo.

Tabla 14: Nivel de conocimiento de los docentes sobre evaluación en Educación Inicial

Nivel de conocimiento	n	%
Alto	7	8,98
Medio	54	69,23
Bajo	17	21,79
Total	78	100,00

En la tabla 14 se observa que el porcentaje más elevado de docentes, 69,23%, posee un nivel medio de conocimientos sobre evaluación en Educación Inicial, seguido de un 21,79% que poseen un nivel bajo y de un 8,98% con nivel alto.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue determinar los procesos evaluativos utilizados en Educación Inicial con los niños y niñas de 4 a 5 años de edad, partiendo de establecer el nivel de conocimientos que tienen los docentes sobre el tema respecto de la realidad de su práctica en las aulas. Cabe recalcar que las herramientas de investigación utilizadas, encuesta y registros de observación y revisión, no fueron validadas bajo las normas científicas, por tanto, los resultados obtenidos podrían ser cuestionables, pues de alguna forma este particular podría limitarlos. No obstante, para los fines de este estudio dichas herramientas han permitido cumplir los objetivos.

En este sentido, los resultados obtenidos en base a la encuesta aplicada ponen de manifiesto que el mayor número de docentes encuestados, representados en un 69,23%, presentan un nivel medio de conocimiento sobre la evaluación en Educación Inicial, seguido de un 21,79% de docentes con nivel bajo y finalmente, de un 8,98% con nivel alto. Por tanto, se considera que existe un gran porcentaje de docentes que poseen un conocimiento medio a bajo, lo que nos da cuenta que hay algunos vacíos en el manejo de la teoría en torno a este tema que se ve reflejado en su práctica en el aula, puesto que de la observación de los procesos evaluativos y de la revisión de los expedientes individuales de los niños, figuran cinco de las seis etapas del proceso evaluativo como ejecutadas de forma poco adecuada; estas son: la elección del marco teórico, la planificación del proceso de evaluación, la evaluación como tal, la sugerencias para toma de decisiones y la comunicación de resultados; y como inadecuada la ejecución de la etapa correspondiente a la recolección de información.

Al considerar lo planteado por Manhey (2011), todas las etapas propuestas deben ser ejecutadas con la misma trascendencia y bajo ningún concepto puede ser omitida alguna de ellas. No obstante, la ejecución inadecuada de la recolección de información atañe a la omisión de la misma, por lo que el proceso ha sido cortado a mitad de camino y, esto sumado a la falta de conocimiento en cuanto al marco teórico en que se basa cada proyecto curricular, a la poca o nula planificación verdadera del proceso de evaluación, a la ausencia de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la frialdad con que se comunican los resultados a los agentes educativos, en especial a los padres de familia, deja ver que la realidad de las prácticas evaluativas en las aulas no es cien por ciento adecuada.

La evaluación, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), se plantea como el establecimiento de un juicio de valor que permite conocer la eficiencia de la labor docente en la formación de los niños y su nivel de desarrollo y aprendizaje, a más de brindar la información o resultados a quienes lo requieran.

Siendo así, la evaluación encierra un bagaje de aspectos importantes que deben ser conocidos y manejados acertadamente por los docentes para llevar a cabo un proceso evaluativo que satisfaga las necesidades educativas. En ningún caso se considera a la evaluación como algo aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien como parte integrante de la enseñanza, pues permite saber cómo se produce el aprendizaje, sirviendo para mejorar la práctica. (Santos Guerra, 1993)

Efectivamente, considerando la relación entre el conocimiento de los docentes y las variables sociodemográficas se observa que, en referencia a la edad en años no existe marcada diferencia en los datos obtenidos, pero se visualiza una tendencia baja en la identificación de las técnicas de evaluación. Al parecer, los docentes son conscientes de que técnica no es igual a instrumento, sin embargo, no identifican unas de otras.

Como lo afirma Delgado (2010), técnica no es igual a instrumento. La técnica se refiere al procedimiento mediante el cual se desarrolla la evaluación de aprendizajes; mientras que el instrumento son los documentos usados con el fin de medir o juzgar el alcance de los objetivos, destrezas o habilidades logrados por los estudiantes en base a sus aprendizajes.

Siendo así, algunos docentes encuestados, acertadamente diferencian los términos de la siguiente forma:

“Técnica es cómo voy a evaluar. Instrumento es lo que voy a utilizar para evaluar.” (Docente de Educación Inicial, 2014)

“Las técnicas son procedimientos que permiten realizar la evaluación, mientras que instrumento es el documento que utiliza para evaluar, donde se detallan las destrezas que debo evaluar.” (Docente de Educación Inicial, 2014)

No obstante, marcan erróneamente como técnicas de evaluación a los informes descriptivos y cualitativos, a los test de desarrollo, fichas de seguimiento diario, etc., cuando la técnica de evaluación por excelencia en Educación Inicial es la observación directa que sirve además, de referente para la aplicación de instrumentos más estructurados. (Manhey, 2011) En efecto, Victoria Peralta (2008), plantea que aunque la observación es una técnica valiosa en el proceso de evaluación, ésta es solo

una observación externa, por lo que es preciso considerar que el ser humano siempre será más que lo que se puede observar de él, en consecuencia, se hace trascendental configurar una forma holística de evaluar.

En este sentido, “se debe aprender a observar, lo que implica aprender a mirar lo que el niño y la niña hace, registrando objetivamente lo que se lleva a cabo en ambientes naturales, dentro y fuera del aula, apoyados por las familias o con otros agentes educativos que participan en el proceso.” (Manhey, 2011, p. 20) No se trata de registrar o detallar solo las destrezas logradas, sino también los procesos utilizados por los niños y niñas para llegar a ellos. En consecuencia, los instrumentos deben permitir registrar la mayor cantidad de información sobre el progreso y los logros. (Alves, 2004) Siendo así, si el docente centra más su atención en qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes, la evaluación se consideraría como una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. (De Camilloni et al, 2005)

Enfocándose en la rama de titulación, los resultados obtenidos según el estadístico de prueba U de Mann Withney al 5% de error, se observan dos diferencias significativas entre los docentes titulados en Educación Inicial, Parvularia, Preescolar o Estimulación Temprana y aquellos con títulos diferentes a estos pero vinculados con la educación. Estas diferencias se refieren al conocimiento de las funciones que tiene la evaluación en este nivel educativo ($p=0,038$), y a la importancia de los expedientes individuales de los niños en el proceso evaluativo ($p=0,46$). En ambos casos el grupo de docentes con títulos relacionados directamente con la Educación Inicial alcanzan una media menor en relación al grupo de docentes que poseen otros títulos vinculados con la educación.

En cuanto a la variable años de experiencia como docentes de este nivel, los resultados muestran que existe una diferencia significativa en lo referido al conocimiento sobre quiénes deben ser los actores en los procesos de evaluación ($p=0,018$). Se observa que aquellos docentes con mayor número de años de experiencia tienen un mejor conocimiento que aquellos que poseen menos años, pues presentan una media de 0,41 y 0,15, respectivamente. La mayoría de los docentes afirman que los únicos involucrados en los procesos de evaluación son ellos mismos, pues no consideran que deban tomar parte los niños, los directivos ni los padres de familia.

Santos Guerra (1993), con su idea de enseñanza democrática presenta un planteamiento contrario a las afirmaciones de estos docentes. Para este autor, al ser la evaluación un proceso, todas las personas que se vean involucradas en él, tienen derecho de participar en todas sus fases. Consecuentemente, deben implicarse los niños y niñas, el propio docente y sus colegas, los directivos y los padres de familia, puesto que, “el juicio que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y reflexión compartida de todos los que están directa o indirectamente en la actividad evaluada.” (Santos Guerra, 1993, p. 26) De esta forma, la evaluación servirá para orientar a quienes intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así también, en relación a los años de experiencia como docentes de Educación Inicial, se evidencia una tendencia baja ($p=0,065$) en el conocimiento de las etapas que debe tener un proceso de evaluación adecuado. No obstante, en la observación realizada de las prácticas evaluativas en los Centros de Desarrollo Inicial, se nota una clara ausencia de la aplicación correcta de algunas etapas.

Más que entender la evaluación como un instrumento de control externo sobre lo que se hace y cómo se hace, los nuevos enfoques de evaluación la conciben como un proceso que permite aprender sobre la realidad en la que se actúa y que, por lo tanto tiene propósitos formativos. (Vargas Porras & Calderón Laguna, 2011, p. 4) En consecuencia, considerando la evaluación como proceso, es preciso conocer y aplicar las etapas que lo conforman, sin dejar de lado ninguna, pues todas cumplen un papel importante.

Según Manhey (2011), este proceso inicia con la elección del marco teórico que sustenta la evaluación, luego pasa por la planificación del proceso, la recolección de la información, hasta llegar a la evaluación como tal, de donde se desprenden las dos últimas etapas, la toma de decisiones en base a los resultados y la comunicación de los mismos.

En todas las instituciones, aunque al estructurar sus bases curriculares eligieron un modelo pedagógico en donde dan cuenta de la coherencia necesaria que debe existir entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de la evaluación con el objeto de promover los aprendizajes (Villardón Gallego, 2006), las docentes afirman no poseer una referencia teórica que oriente su labor educativa y menos su proceso evaluativo. Por tanto, no son conscientes de que sí tienen un marco teórico que las rige, en la mayoría de los casos, el establecido por el propio Ministerio de Educación.

En cuanto a la planificación del proceso, esta se basa únicamente en un horario planteado de evaluación que incluso es comunicado a los Padres de Familia, con el fin de que realicen algunos repasos en casa y que motiven a sus hijos a responder acertadamente. En consecuencia, las docentes han obviado la esencia de esta etapa que se configura al establecer el propósito mismo de cada evaluación, los momentos o períodos en los que se ejecutará, así como el énfasis que se debe dar a cada una, los recursos a utilizar, etc. (Manhey, 2011)

En la etapa de recolección de la información, compuesta por los registros y observaciones de datos cualitativos que detallan cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, las docentes no presentan ninguna evidencia de llevarla a cabo. En ningún caso, se observa este tipo de registros sino únicamente listas de cotejo que demuestran logros y no logros de los niños y niñas.

La evaluación como tal la llevan a cabo en base a sus instrumentos establecidos institucionalmente y de los resultados obtenidos se espera que se sugieran modificaciones en las futuras planificaciones en caso de obtener datos que ameriten esto. Sin embargo, al parecer en ningún caso fue necesario hacerlo, pues las planificaciones no evidencian modificación. Es decir, las dificultades encontradas en el camino no son consideradas para ser superadas, sino solo para ser registradas.

En cuanto a la comunicación de los resultados, la forma más común en que lo hacen es enviando a casa un informe cualitativo de las destrezas desarrolladas con los indicadores de logro (L-VL-NL o Adquirido-En Proceso-Iniciado) y únicamente en aquellos “*casos especiales*”, como dicen las docentes, se cita a los padres a la institución para un diálogo más formal. Siendo así, la idea de que casi es imposible concebir un acto evaluativo si no va acompañado de alguna forma de comunicación, (De Camilloni et al, 2005), no se aplica, quizá porque no se sabe a ciencia cierta qué se debería informar o porque no se le encuentra el verdadero sentido a esta etapa.

Tomando en cuenta estos resultados, los procesos de evaluación se van quedando a medias en la práctica educativa, pues se enfrascan en sacar únicamente indicadores en base a escalas cualitativas, pero no cumple con el real propósito de la evaluación que es el mejorar su práctica, modificar el currículo en base a las necesidades, informar los resultados, etc. (Ballester, 2002)

Por otro lado, considerando finalmente los promedios totales derivados de los datos obtenidos a partir de todas las encuesta realizadas, se observa que existe un conocimiento insuficiente por parte de los docentes en lo referente a las funciones

que cumple la evaluación, a qué y cuándo se debe evaluar, a los componentes de los expedientes individuales de los niños y niñas, a la identificación de las técnicas de evaluación y a las etapas del proceso de evaluación, parámetros fundamentales para llevar a cabo un proceso evaluativo adecuado.

Así también, a partir de los resultados obtenidos a través de la observación directa de los procesos reales que viven las instituciones en torno a la evaluación, se determina que estos procesos son llevados a la práctica de forma poco adecuada, tanto en los CDI de nivel socioeconómico alto como en los de nivel medio-bajo. Por tanto, no se puede plantear que exista una relación directa entre el nivel socioeconómico de los CDI y el manejo de los procesos evaluativos, pues ambos grupos alcanzan similares resultados y no se observan diferencias significativas en el p valor.

No obstante, considerando que el nivel de conocimiento es medio y la puesta en práctica es poco adecuada, se estaría evidenciando una relación entre estos dos aspectos, situación que pudiera ser sujeto de estudio en un futuro.

CONCLUSIONES

Los procesos de evaluación en cualquiera de los niveles educativos no son tarea fácil. Sin embargo, todos quienes nos vemos involucrados en ellos debemos orientar nuestra labor en la búsqueda y aplicación de estrategias que satisfagan realmente los requerimientos que hace la educación en nuestros días.

En base a los resultados de esta investigación se llega a la conclusión de que el nivel de conocimiento de los docentes en relación a los procesos de evaluación en Educación Inicial es de medio a bajo, y la aplicación en el aula es poco adecuada. Por tanto, en este caso existe correspondencia entre la teoría (conocimientos de los docentes) y la práctica (manejo de los procesos evaluativos en las aulas).

Aunque no se aprecia relación entre el nivel de conocimiento de los docentes respecto a la evaluación en Educación Inicial y su edad, sí se nota una falta de coherencia entre la diferenciación semántica que hacen entre técnica e instrumento de evaluación y la identificación de unos y otros.

Los resultados que se obtienen en referencia a la rama de titulación de los docentes y sus conocimientos, denota que aquellos que poseen títulos ligados a la Educación Inicial poseen menos conocimiento que los que han estudiado alguna rama de la educación pero no relacionada directamente con este nivel educativo.

Así también, al referirnos a los años de experiencia como docentes del nivel y sus conocimientos, encontramos que sí existe una relación en esta variable, puesto que, aquellos con mayor número de años en este trabajo presentan un mejor conocimiento que aquellos que quizá recién están empezando. Por lo que, a mayor experiencia mejor conocimiento.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, los procesos de evaluación se van quedando a medias en la práctica educativa por desconocimiento de todos los aspectos que encierra y por falta de experiencia en la labor como docentes del nivel.

Por lo tanto, se hace sumamente necesario que el sistema educativo viabilice una formación continua del profesorado en torno a todos los aspectos que configuran una evaluación en Educación Inicial y, que de igual forma el profesorado llegue a concienciar la necesidad de capacitarse constantemente, pues es evidente la relación entre la falta de conocimiento y la realidad en las aulas. Esto demuestra que los docentes no buscan nuevas alternativas más allá de la obtención de indicadores y escalas cualitativas, dejando así de considerar a la evaluación como aquel factor que mejora la práctica docente, que posibilita la obtención de un conocimiento profundo

de los procesos de aprendizaje que realizan los niños y niñas, que precisa una comunicación clara y descriptiva de los resultados, etc.

La observación y el registro oportunos y reales del proceso de enseñanza-aprendizaje son los vehículos que permiten examinar a ciencia cierta los procesos más que los resultados y, por ende, emitir juicios de valor certeros y tomar decisiones los más acertadas y cercanas posible a la realidad de los niños y niñas, realizando así, un proceso de evaluación completo, que no se quede en simples mediciones, sino que además recoja información de todos los agentes educativos que se ven involucrados en el currículo y de quienes dependen los aprendizajes que se lleguen a obtener.

Si bien es cierto, en el Ecuador la Educación Inicial es un nivel educativo relativamente nuevo, es preciso que se siga desarrollando con pautas que miren el proceso de enseñanza-aprendizaje con todos sus elementos curriculares integrados, pues muchas veces se piensa que la evaluación no forma parte del proceso sino solo del producto final y esto, es totalmente falso y mucho más en la formación de niños y niñas de menos de los 5 años de edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, E. (2004). Hacia una reconstrucción paradigmática de la evaluación cualitativa en la Educación Inicial. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 67-84.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España: Depósito Legal PM.
- Ballester, M., Batalloso, J., Córdova, I., Diego, J., Calatayud, M., Fons, M., Weissman, H. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (1ª ed). Barcelona: Grao.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía* (218), 25-48.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D., & López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2(1), 125-153.
- Cárdenas Leitón, H. (2011). El expediente acumulativo del niño y la niña, recurso pedagógico en el nivel preescolar y I y II ciclos de la educación general básica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Delgado Rodríguez, X. (12 de Junio de 2010). *Universidad Interamericana para el Desarrollo*. Recuperado de moodle2.unid.edu.mx

Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. (2012). *Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Infantil*. (1ª. ed.). Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista Electrónica Acción Educativa* (1), 10-11.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 9(1), 11-43.

Fernández Fernández, I. (2010). Evaluación como medio en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital Eduinnova*, 126-135. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/sep2010/20evaluacion.pdf>

Gómez Patiño, R., & Seda Santana, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 33-54.

Gubbins, V. (Marzo de 2007). *Psicologia.uahurtado.cl*. Recuperado de <http://psicologia.uahurtado.cl>

Lukas, J. (13 de Enero de 2012). *Universidad del País Vasco*. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es>

Manhey Moreno, M. (2011). *Evaluación de Aprendizajes en Educación Infantil*. (1ª. ed.). Santiago de Chile: Universidad Central de Chile. Instituto Internacional de Educación Infantil.

- Manhey, M. (2003). Planificación y evaluación en educación parvularia. *Tema Pedagógico*(2), 1-14.
- Martínez López, S., Rochera Villach, M., & Coll Salvador, C. (2009). Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE A.C.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Marco Legal Educativo* (Primera ed.). Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. (Tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Peralta, V. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil*. (1ª. ed.). México: Trillas.
- Peralta, V., & Hernández, L. (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (Primera ed.). Madrid: Infancia OEI.
- Peralta, V., & Manhey, M. (2009). *Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños. Las niñas y los niños necesitan experiencias de aprendizaje planificadas y evaluadas* (Primera ed.). Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(2), 245-262.
- Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, (20), 23-38.
- Terán Arellano, M. G. (2012). *Evaluación, valoración y retroalimentación objetiva para preescolar: Una propuesta para Educación Inicial*. Quito: Editorial Académica Española.
- Turpo Gebera, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza pública de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 213-233.
- Vargas Porras, A., & Calderón Laguna, M. (2011). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4), 1-22.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.

ANEXOS

ANEXO 1

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE PROCESO DE EVALUACIÓN

CDI N°: _____ FECHA: _____ NIVEL: _____

ETAPA 1: Elección del marco teórico o de referencia para evaluar	
ETAPA 2: Planificación del proceso de evaluación	
ETAPA 3: Recolección de información	
ETAPA 4: Evaluación como tal	
ETAPA 5: Sugerencias para la toma de decisiones	
ETAPA 6: Comunicación de resultados a agentes educativos	
ACTITUD GENERAL DE LOS NIÑOS/AS AL SER EVALUADOS:	ACTIVA () PASIVA () INDIFERENTE () CAMBIO DE ACTITUD: SI () NO () NERVIOS () ANSIEDAD () ALEGRÍA () TRANQUILIDAD () INTERSADOS POR CALIFICACIÓN: SI () NO () NOTAN EL PROCESO DE EVALUACIÓN: SI () NO ()
ACTITUD DEL DOCENTE AL EVALUAR:	ACTIVA () PASIVA () INDIFERENTE () CAMBIO DE ACTITUD: SI () NO () NERVIOS () ANSIEDAD () ALEGRÍA () TRANQUILIDAD ()

ANEXO 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN EXPEDIENTES INDIVIDUALES

CDI N°: _____ FECHA: _____ NIVEL: _____

APARTADOS	ÍTEMS A REGISTRAR	+/-	OBSERVACIONES
MOMENTOS Y TIPOS DE EVALUACIÓN	Evaluación diagnóstica		
	Evaluación formativa-de proceso		
	Evaluación final		
	Evaluación sumativa		
CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN	Evalúa contenidos o temas		
	Evalúa unidades de interés		
	Evalúa destrezas		
	Evalúa logros de aprendizaje		
	Evalúa aspectos psicológicos-emocionales		
ESCALAS E INDICADORES DE EVALUACIÓN	Utiliza escala cualitativa		
	Utiliza escala cuantitativa		
	Utiliza escala mixta		
	Utiliza INICIADO-EN PROCESO-ADQUIRIDO		
	Utiliza L-VL-NL		
	Utiliza MS-S-PS		
	Utiliza MB-B-R		
	Utiliza A-B-C		
CONTENIDO DE LOS EXPEDIENTES INDIVIDUALES DE LOS NIÑOS	Registra actitudes de estudiantes		
	Registra sucesos significativos y espontáneos		
	Registra avances o logros		
	Registra dificultades		
	Registra tareas		
	Registra resultados de valoraciones		
	Registra conclusiones de entrevistas con PPF		
	Registra aspectos personales		
	Registra aspectos familiares		
	Registra antecedentes educativos		
	Registra datos de salud		
	Registra historia clínica		
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Utiliza entrevistas		
	Utiliza observación-registro		
	Utiliza diálogo espontáneo - registro		
	Anecdatorio		
	Lista de cotejo por destrezas		
	Portafolio		
	Autoevaluación		
	Coevaluación		
	Informe formal cualitativo: inicia-proceso-adquirido		
	Informe formal descriptivo		
RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN	Evalúa test de desarrollo		Aparte () Solo con eso ()
	Evidencia ajustes a la planificación en base a evaluación		
	Evaluación dentro de la planificación		

ANEXO 3**ENCUESTA**

Estimado docente, ante todo hacemos extensivo un agradecimiento por su participación en el desarrollo de esta encuesta, misma que tienen como objetivo fundamental determinar cómo se llevan a cabo los procesos evaluativos con los niños y niñas en los Centros de Desarrollo Infantil de nuestra ciudad dentro del Nivel 2 de Educación Inicial.

Garantizamos absoluta confidencialidad en sus apreciaciones, pues el único fin de esta herramienta de investigación es el desarrollo científico, por tanto solicitamos exprese libremente sus respuestas en base a sus saberes y con total compromiso.

1. DATOS PERSONALES

1.1. Edad: _____ años

1.2. Sexo: F () M ()

2. DATOS PROFESIONALES Y LABORALES

2.1. Marque el máximo nivel de formación profesional con título registrado que posea.

Bachiller ()

Egresado ()

Tecnólogo ()

Licenciado ()

Especialista ()

Máster ()

PhD ()

2.2. Precise su título profesional, en relación a la pregunta anterior:

2.3. ¿Cuántos años ha trabajado en Educación Inicial?

_____ años

2.4. ¿Cuál es el cargo que desempeña en el Centro de Educación Inicial en el que trabaja?

Maestro/a auxiliar ()

Maestro/a de aula (titular) ()

Director/a ()

Subdirector/a ()

3. CONOCIMIENTOS SOBRE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

(Marque con una X su respuesta)

3.1. ¿Qué significa *evaluar* en el nivel de Educación Inicial?

- Recoger y analizar información sobre los procesos educativos con la intención de tomar decisiones y mejorarlos.	
- Medir la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes, bajo lo cual se realizará la promoción y selección de los mismos.	
- Establecer un juicio de valor que permite conocer qué tan eficiente ha sido la labor docente en la formación de los niños, conocer el nivel de desarrollo y aprendizaje en el que estos se encuentran y brindar información a quienes lo necesiten.	
- Es un instrumento de mero control, que únicamente permite a los docentes saber qué puede y qué no puede cada estudiante.	

3.2. ¿Cuál es el objeto de la evaluación en Educación Inicial según el Marco Legal Educativo vigente?

- Establecer una evaluación cualitativa, orientada a observar el desarrollo integral del niño y de la niña.	
- Establecer una evaluación cuantitativa, orientada a determinar el aprovechamiento y promoción del niño y de la niña.	
- Establecer una evaluación cualitativa y cuantitativa, orientada a observar el desarrollo integral del niño y de la niña.	

3.3. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación en Educación Inicial?

Función Formativa	
Función Acumulativa o Sumativa	
Función Diagnóstica	
Función Ejecutiva	
Función Didáctica o Pedagógica	
Función Normativa	
Función de Promoción Personal del estudiante	
Función de Acreditación	
Función de Calificación	
Función Socializadora	

3.4. ¿Para qué sirve la evaluación en Educación Inicial?

Para etiquetar a los niños y transmitir la situación a los futuros profesores	
Para reportar casos especiales al Departamento de Apoyo Psicopedagógico	
Para identificar dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje.	
Para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje	

3.5. ¿Qué se debe evaluar en Educación Inicial?

Contenidos o temas	
Unidades de interés	
Destrezas	
Logros de aprendizaje	
Actitudes de los estudiantes	
Sucesos significativos y espontáneos	
Otros ¿Cuáles? _____	

3.6. ¿Cuándo debe llevarse a cabo la evaluación a los niños/as de Educación Inicial?

Al inicio del año escolar	
Al final de cada período	
A término de la jornada diaria	
Al término de cada unidad	
Al término de cada quimestre	
Al término del año escolar	

3.7. ¿Qué personas deben involucrarse en el proceso de evaluación?

Docente	
Estudiantes	
Directivos del Centro	
Padres de Familia y comunidad	

3.8. ¿Cuál es la escala de evaluación que se debe utilizar en la Educación Inicial?

Cualitativa	
Cuantitativa	
Mixta	

¿Por qué?

3.9. ¿Cuáles de los siguientes indicadores deben usarse en la evaluación en Educación Inicial?

Iniciado – En proceso - Adquirido	
L – VL – NL	
MS – S – PS	
MB – B – R	
A – B – C	
10 – 9 – 8 – 7 ... 0	

¿Por qué?

3.10. ¿Dentro del proceso de evaluación son importantes los expedientes individuales de los niños/as?

Sí	
No	

¿Por qué?

3.11. ¿Qué se debe registrar en los expedientes individuales de los niños/as?

Avances o logros	
Dificultades	
Tareas	
Resultado de valoraciones	
Conclusiones de entrevistas con los padres de familia	
Aspectos personales	
Aspectos familiares	
Antecedentes educativos	
Datos de salud	
Historia clínica	

3.12. ¿La evaluación es un instrumento que sirve al docente para hacer ajustes a la planificación?

Sí	
No	

¿Por qué?

3.13. ¿Una técnica de evaluación es igual a un instrumento de evaluación?

Sí	
No	

¿Por qué?

3.14. ¿Cuáles de las siguientes son técnicas de evaluación?

Entrevista	
Observación	
Diálogo espontáneo	
Pruebas de Desarrollo	
Análisis de la producción de los estudiantes	
Ficha de matrícula	
Ficha de entrevista	
Ficha de seguimiento diario	
Registro anecdótico	
Lista de cotejo	
Escala de estimación o tabla cualitativa de destrezas	
Portafolio	
Autoevaluación	
Informe formal cualitativo	
Informe formal descriptivo	
Test Brumet-Lezine	
Guía de Desarrollo Portage	
Guía de Desarrollo Nelson Ortiz	
Pruebas orales o escritas	

3.15. ¿Cuáles de las siguientes etapas conformarían un proceso de evaluación adecuado?

Elección del marco teórico o de referencia para evaluar	
Planificación del proceso de evaluación	
Recolección de información	
Evaluación como tal	
Sugerencias para la toma de decisiones	
Comunicar los resultados a los agentes educativos	

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!