



Mi Universidad

LIBRO

DISEÑO Y EVALUACION CURRICULAR

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

OCTAVO CUATRIMESTRE

ENERO-ABRIL 2020

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

DISEÑO Y EVALUACION CURRICULAR

OBJETIVO GENERAL

Analizar los conceptos, concepciones y esquemas de evaluación curricular e obstructiva en el análisis de problemas y situaciones reales de evaluación curricular e instruccional, dentro de la evaluación curricular.

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

Trabajos escritos	10%
Actividades web escolar	20%
Actividades áulicas	20%
Examen	50%
Total	100%
Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

UNIDAD I

EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

- 1.1.- Instrucción.
- 1.2.- Tipos de Evaluación Curricular, instruccional y de Aprendizaje.
- 1.3.- Concepto de evaluación. Evaluación curricular e instruccional.
- 1.4.- Diferencia entre investigación y evaluación.
- 1.5.- Evaluación externa e interna.

UNIDAD II

EVALUACIÓN DE NECESIDADES

- 2.1.- Evaluación de entrada, de proceso y de Producto.
- 2.2.- Modelos de Evaluación. Investigación y Evaluación.
- 2.3.- Tendencias evaluativas.
- 2.4.- Modelo CIPP. Modelo de Stake.
- 2.5.- Modelo de evaluación Iluminativa.

UNIDAD III

DETECCIÓN DE NECESIDADES

- 3.1.- Método de discrepancias.
- 3.2.- Método de Contingencia.
- 3.3.- Evaluación de necesidades.
- 3.4.- Criterios absolutos y criterios relativos.
- 3.5.- El problema evaluativo.
- 3.6.- Delimitación en términos de propósito, instancia y factibilidad.

UNIDAD IV

PROPUESTA CURRICULAR

4.1.- programa de los CENDIS.

4.2.- Programa de educación Preescolar.

UNIDAD I

EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

I.1.- Instrucción.

El currículo es un concepto que ha ganado mucha importancia en estos días. Sucede que el 'qué' de la educación, ya que todo el edificio del sistema educativo se basa en el plan de estudios o en lo que se va a enseñar a los estudiantes en escuelas y universidades en campos de estudio particulares en diferentes niveles. Hay otra palabra llamada instrucción que parece ser muy simple ya que se refiere a métodos y estilos de enseñanza. La instrucción es el cómo del sistema educativo, como plan de estudios, por muy bueno que sea, en última instancia depende de cómo se entregue a los estudiantes. Existen diferencias obvias entre el currículo y la instrucción que se destacarán en este artículo.

¿Qué es un currículum??

El currículo es un concepto de base muy amplia que diferentes educadores y maestros eligen definir de manera diferente. Sin embargo, existe un consenso en que el contenido del curso que debe ser enseñado por los maestros de una manera particular es lo que forma el currículo en un curso de estudio. El contenido de un curso lo deciden las autoridades que, en última instancia, están obligadas por las políticas del gobierno y la legislación aprobada por el gobierno en este sentido. Maestro es el medio a través del cual se imparte un currículum de la manera en que está destinado.

El plan de estudios se proporciona a los profesores en forma de texto. Es una hoja de ruta, una guía sobre qué entregar a los estudiantes y de qué manera. Junto con el plan de estudios también se proporciona la velocidad a la que debe ir un profesor para permitir que los estudiantes absorban el contenido del curso de manera óptima. Todas las asignaturas que comprenden un curso de acuerdo con un grado en una escuela se denominan colectivamente

plan de estudios. Es como el esqueleto o el marco de una estructura que define lo que se debe enseñar a los estudiantes.

¿Qué es instrucción?

La instrucción es el método o forma de enseñar a los estudiantes. Esta es una parte de la educación que está en control de los maestros o instructores. Los maestros deciden cómo parte de la educación, ya que son responsables de impartir todo el conocimiento que se ha decidido en función del plan de estudios. La instrucción siempre depende de las habilidades de enseñanza y la actitud profesional de los maestros. Un maestro tiene que hacer el mejor uso de sus habilidades de instrucción para llevar el currículo a los estudiantes. Él es el mejor juez en cuanto a cómo entregar las instrucciones de la mejor manera posible, teniendo en cuenta las habilidades de los diferentes estudiantes de su clase.

Si bien es cierto que incluso el mejor plan de estudios no es nada si el maestro no puede dar instrucciones claras, se ha visto que los educadores a menudo diseñan el currículo sin consultar a los maestros o sin tener en cuenta sus habilidades de instrucción. A menudo los maestros culpan al currículo, mientras que también hay casos en que los educadores culpan a los maestros por no proporcionar instrucciones de la manera deseada.

¿Cuál es la diferencia entre Currículo e Instrucción?

El plan de estudios es el diseño, el marco de la educación y se refiere a todas las materias que conforman un curso de estudio de acuerdo con un grado en la escuela o la universidad.

La instrucción es cómo los maestros entregan el plan de estudios a los estudiantes. Diseñar el plan de estudios de manera aislada sin tener en cuenta la instrucción que forma parte de la educación puede llevar a resultados desastrosos.

La palabra instrucción-enseñanza deriva del latín ins-struere, que significa “construir en o sobre” y en sentido psicológico, “transmitir conocimientos”, “dar información”, “dar reglas de conducta y comportamiento”, etc.; el instructor es la persona de la que parten los conocimientos impartidos; una persona instruida es la persona que los recibe y asimila. Instruir es hacer un trasvase de contenidos culturales del profesor al estudiante; es el concepto recíproco del aprendizaje, pues en la enseñanza, el educando es el término de la acción del docente; la instrucción está relacionada con el significado de “educare” y hace referencia directa a acoger información por el estudiante y asimilación cognitiva de la misma. Enseñar se deriva de “in-signare”, que significa, “señalar en...” Según este significado enseñar es “señalar contenidos” por parte del maestro para que el estudiante se fije en ellos y pueda asimilarlos. Hay dos maneras de “señalar”: mostrar empíricamente las cosas y destacando con un signo o señal las cosas que desea que sean grabadas o aprendidas por el estudiante. Esta parte final hace referencia a la didáctica o modo de transmitir los conocimientos por parte del profesor (Fermoso, 1985, p. 158).

La instrucción es una parte del proceso educativo, pero no es todo el proceso educativo. Estar instruido se asimila a saber algo, pero puede ser un saber asistemático, un saber que no es capaz de relacionar los contenidos que se saben, no se saben aplicar y utilizar, un saber que no es capaz de producir conocimiento y llegar a la sabiduría; puede ser el “saber del papagayo”...

La instrucción, consiste en el “proceso de transmisión de una persona a otra de los instrumentos que permiten actuar libremente, y que tradicionalmente se identifica con el dominio de leer, escribir y hacer las cuentas y, a través de ellos, poder adquirir la cultura”. Supone la existencia de ciertos contenidos y la transmisión de los mismos al estudiante. La instrucción es parte del proceso educativo, pero no es todo el proceso educativo. En la instrucción el acento recae sobre el que instruye, el maestro y no sobre el estudiante (Fermoso, P. 1985, p.153 y ss.).

I.2.- Tipos de Evaluación Curricular, instruccional y de Aprendizaje.

Para asegurar la evaluación en todo el proceso curricular, Stufflebeam (1971) determinó cuatro tipos generales de evaluación, los cuales se describen a continuación:

Evaluación de Contexto.

Es una evaluación inicial que proporciona y suministra la información necesaria que conduce a determinar, fundamentar o justificar los objetivos del proyecto. Para ello:

- Define el medio ambiente relevante.
- Describe las situaciones reales y sus características.
- Describe y analiza los valores y fines.
- Selecciona las variables más importantes que permitan alcanzar objetivos viables.
- Proporciona antecedentes para el control de cambio.
- Identifica las necesidades y oportunidades.
- Suministra información externa (sociales, científicas, tecnológicas, etc.) que permitan reorientar los procesos internos.
- Diagnostica los problemas.

Es filosófica y social. Se escriben los valores y metas de un sistema.

Utilizada durante la etapa de fundamentación.

Evaluación de Entrada o de Insumos.

Contribuye a la toma de decisiones que conducen a determinar el diseño más adecuado del proyecto, y a cómo utilizar los recursos para lograr sus metas.

- Responde a alguna de las siguientes preguntas:
- ¿Son factibles los objetivos planteados?

- ¿Cuáles son los costos potenciales y los beneficios esperados de las estrategias establecidas?
- ¿Cuáles son los fundamentos o supuestos?
- ¿Cuáles son las actitudes y necesidades de los estudiantes, maestros, la comunidad, etc., y cómo se integran a las estrategias?
- ¿Con qué recursos y facilidades se cuenta?
- ¿Qué otras instituciones con estrategias similares que están funcionando persiguen fines similares?

El resultado de la investigación especifica los procedimientos, materiales, facilidades, equipos, programas, esquemas de organización, requerimientos de personal y presupuestos.

Utilizada en las etapas de determinación del perfil profesional y de organización curricular, y está centrada en los objetivos determinados por la evaluación de contexto.

Las evaluaciones de contexto y de entrada son evaluaciones de tipo diagnóstico.

Evaluación de Proceso o Formativa.

Contribuye a la toma de decisiones en el control operacional del proyecto en lo concerniente a reorientarlo, modificarlo, mantenerlo o discontinuarlo.

Provee retroalimentación periódica a los planes y procedimientos.

Sus objetivos son:

- Detectar la pertinencia y la coherencia en el proceso de diseño o en su aplicación.
- Proveer información para la toma de decisiones programadas.
- Mantener un registro continuo del procedimiento.

Para el logro de los objetivos se contrastan:

- Los perfiles y la fundamentación del currículo
- La fundamentación con los objetivos intermedios o sectoriales.
- Los objetivos intermedios con las áreas y los ejes curriculares derivados.
- Estos últimos con las asignaturas, módulos o cursos.

Casi siempre es un proceso de congruencia/discrepancia, de construcción y revisión bidireccional y deductivo-inductivo.

Se analizan los siguientes aspectos:

- Relaciones interpersonales.
- Canales de comunicación.
- Logística.
- Actitud de los usuarios hacia el programa.
- Adecuación de recursos.
- Disponibilidades físicas.
- Personal.
- Programas de tiempo.
- Estructura interna de los programas.
- Conceptos que se enseñarán.

Para recolectar la información se sugiere la utilización de procedimientos formales e informales. (análisis de interacción, listas de cotejo, entrevistas, escalas, redes PERT, buzones de sugerencias, etc.).

Utilizada para determinar la adecuación en la implantación de la organización curricular aprobada.

Evaluación de Producto, Acumulativa, Sumativa o de Resultados.

Contribuye a la toma de decisiones en cuanto a los logros del proyecto.

Mide e interpreta los logros tanto al final de cada etapa del diseño como del proyecto global, para determinar el alcance, forma y extensión en que los objetivos terminales se han logrado.

Para lograr este objetivo:

- Se analizan las definiciones operacionales de objetivos y las de medida de criterio asociadas con los objetivos de la actividad.
- Se comparan con normas predeterminadas.
- Se interpreta racionalmente los logros, empleando la información suministrada por las evaluaciones anteriores.

Así como algunos autores (Glazman y De Ibarrola, 1978, y Arredondo, 1981) identifican a la evaluación de proceso con una evaluación interna del currículo, otros (Díaz, Lule, Pacheco, Rojas y Saad, 2000), acercan a la evaluación de producto al concepto de evaluación curricular externa.

Al tratar de precisar ambos tipos de evaluación con relación al proceso curricular, se incluye en ellos la distinción de la evaluación de eficiencia y la evaluación de eficacia (Arredondo, 1981; Arnaz, 1981), y a la evaluación de la efectividad (Simon, citado por Huerta, 1981).

Esta nueva clasificación, añadida a la anterior (fig. 2), se describe a continuación. Evaluación interna del currículo.

- Trata de determinar el logro académico del alumno con respecto al plan de estudios. Establecimiento de normas o criterios.
- Estos criterios se fundamentan en principios pedagógicos, psicológicos, epistemológicos y sociológicos.

- Parte del supuesto de que la institución educativa cuenta con objetivos curriculares explícitos.
-

La evaluación interna del currículo se subdivide en evaluación interna de la eficiencia y evaluación interna de la eficacia. A continuación se describen ambas subdivisiones.

Evaluación interna de la eficiencia.

Al evaluar la eficiencia de un programa o plan se intenta determinar el grado en que los recursos son aprovechados durante las actividades, en términos de costos, personal, tiempo , etc.

Los criterios, de índole principalmente pedagógica (Glazman y De Ibarriola, 1981), en esta evaluación, son:

1. Congruencia del plan.
2. Viabilidad del plan
3. Continuidad del plan.
4. Integración del plan.
5. Vigencia del plan.

Congruencia del plan.

Investiga el equilibrio y la proposición de los elementos integrantes. Analiza los objetivos tanto de uno sólo como de diferentes niveles. Se contrastan la fundamentación con los objetivos generales o terminales del plan de estudios, y los objetivos entre sí de dicho plan.

Vigencia del plan.

Contrasta el perfil profesional con los fundamentos que le sirven de base.

Viabilidad del plan.

Investiga al plan de estudios en relación con los recursos existentes. Para ello:

- Se elabora un inventario de los recursos de la institución (profesores, laboratorios, aulas, equipos, bibliotecas, medios audiovisuales, material didáctico, textos y documentos).
- Se revisa la accesibilidad de los recursos para profesores y alumnos, la utilidad de los mismos en cuanto a costos, y su aprovechamiento en el plan de estudios vigente.
- Se coteja los recursos con los objetivos definidos.

Continuidad e integración del plan.

Determina la ubicación de los objetivos de las asignaturas con el periodo semestral en que se imparten.

Luego, establece su interrelación con los objetivos del plan.

Los autores citados recomiendan obtener la siguiente información:

- Las asignaturas que presentan una mayor incidencia como antecedentes o consecuentes.
- Las asignaturas aisladas.
- Las relaciones entre estas asignaturas.
- Las relaciones entre las asignaturas y el semestre en que se imparten.

Todo ello para detectar los siguientes errores:

- Asignaturas con objetivos complejos que se imparten en los niveles iniciales.
- Asignaturas con objetivos sencillos que se imparten en niveles avanzados.

- Asignaturas consecuentes que se están impartiendo previamente.
- Asignaturas antecedentes muy separadas de sus consecuentes.
- Falta de relaciones entre las asignaturas que se imparten simultáneamente.

Evaluación interna de la eficacia.

Al evaluar la eficacia se intenta determinar el grado de semejanza entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos para una actividad.

El indicador más importante en esta investigación es el rendimiento académico del alumno con respecto al plan de estudios (Arredondo, 1981). Este autor propone diversos análisis, entre los cuales destaca:

- La determinación de los índices de deserción, reprobación, aprobación y promedios generales de los objetivos generales por asignaturas y áreas de estudio, por medio de la consideración de aspectos tales como semestre, sexo, generación, etc.
- El de las áreas cuniculares y conceptuales en relación con el rendimiento académico de los estudiantes y los procedimientos y los materiales de instrucción.
- El de la actuación de los docentes en relación con sus características y el rendimiento académico de los alumnos.
- El de la evaluación y el rendimiento académico, a partir de los tipos de evaluación del aprovechamiento empleados y del nivel de participación estudiantil.

Evaluación externa del currículo.

Intenta determinar el impacto que puede tener el egresado de una carrera, con respecto a lo especificado en el perfil profesional, a su capacidad en la resolución de problemas y en la satisfacción de las necesidades sociales.

La evaluación externa se subdivide en la evaluación externa de la eficiencia y la evaluación externa de la eficacia (efectividad). Ambas se describen a continuación:

Evaluación externa de la eficacia (efectividad).

La eficacia es la diferencia de los propósitos menos los logros. La efectividad es la diferencia de los problemas menos las soluciones.

Analiza los siguientes aspectos principales:

I. A los egresados y sus funciones principales.

Busca determinar:

- El tipo de funciones profesionales desempeñadas por los egresados.
- Si se capacitaron o no para estas funciones.
- La utilidad de las funciones, reportada por los egresados, empleadores y beneficiarios.
- Las funciones consideradas convenientes a integrar el plan de estudios.

2. A los egresados y los mercados de trabajo.

- Determina los tipos de áreas y sectores en que los egresados laboran.
- Analiza si corresponden a los mercados de trabajo tradicionales, novedosos o potenciales.
- Investiga los índices de desempleo y subempleo de los egresados.
- Compara el índice de empleo con los egresados de otras instituciones.

3. La labor del egresado en la solución de los problemas sociales para los que fue diseñada la carrera.

Determina la magnitud del vínculo entre la institución educativa y el sistema social Evaluación externa de la eficiencia. Destaca la importancia del empleo de recursos y costos. Los aspectos a analizar deberían ser los siguientes (Arredondo, 1981):

- Tasas de efectividad.
- Costo promedio por semestre, por actividad instruccional, por grupo de estudiantes, por estudiantes individuales, por toda la carrera, por actividades teóricas y prácticas, etc.

1.3.- Concepto de evaluación. Evaluación curricular e instruccional.

Evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

La Evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente.

Lo que destaca un elemento clave de la concepción actual de la evaluación: no evaluar por evaluar, sino para mejorar los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una más eficiente selección metodológica.

Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Existiendo una necesidad de un cuidado mayor del proceso formativo, en donde la capacitación del alumnado está centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. Bajo la perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente.

Cada alumno es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Un modelo educativo moderno contemporiza la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales.

Las deficiencias del sistema tradicional de evaluación, han deformado el sistema educativo, ya que dada la importancia concedida al resultado, el alumno justifica al proceso educativo como una forma de alcanzar el mismo.

La evaluación debe permitir la adaptación de los programas educativos a las características individuales del alumno, detectar sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada uno.

No puede ser reducida a una simple cuestión metodológica, a una simple "técnica" educativa, ya que su incidencia excediendo lo pedagógico para incidir sobre lo social.

No tiene sentido por sí misma, sino como resultante del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los alumnos, la sociedad, el docente, etc. Cumpliendo así una función en la regulación y el control del sistema educativo, en la relación de los alumnos con el conocimiento, de los profesores con los alumnos, de los alumnos entre sí, de los docentes y la familia, etc.

La modificación de las estrategias de evaluación puede contribuir, junto con otros medios, a avances en la democratización real de la enseñanza.

"La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P. D. Laforucade)

"La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña)

La Evaluación Predictiva o Inicial (Diagnóstica), se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

La Evaluación Formativa, es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir donde y en que nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo. La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe preocupar antes de cualquier otra consideración.

Evaluación Curricular

Es el seguimiento continuo sistemático que se le hace al objeto de evaluación curricular seleccionado, para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa. Según Rosa Ilba Serpa Naya: Es el proceso donde se evalúan los logros y dificultades que se han obtenido durante el proceso de aprendizaje.

Según Díaz Barriga, La evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes del proceso educativo en especial en las actividades que conforman el plan de estudios. Esto implica

la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo. Al analizar los conceptos presentados podemos decir que la evaluación curricular es un nexo fundamental de todo proceso educativo que permite determinar los avances, logros obtenidos en el Proceso enseñanza aprendizaje al nivel de contexto, proceso y resultados.

La evaluación se realiza generalmente para obtener una información más global y envolvente de las actividades que la simple y puntual referencia de los papeles escritos en el momento del examen. Entonces la evaluación no solamente es medición de resultados de los fines propuestos.

La evaluación, es aproximarse a la esencia de los procesos educativos que permiten establecer retro-alimentación y medidas correctivas para los logros los objetivos previstos. ” Entonces la evaluación es un proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del curriculum, en relación con la realidad de la institución y del entorno social en que se desarrolla el Plan Curricular.

1.4.- Diferencia entre investigación y evaluación.

Estos proceso son de una misma familia, tienen en común su interés en conocer la realidad para generar determinadas intervenciones o procesos de transformación; su campo de acción es el conocimiento.

Su desarrollo permanente en los proyectos contribuye a mejorar la calidad y el impacto de los procesos, por lo que se puede afirmar que sus propósitos y productos se alimentan mutuamente. El orden en que estos procesos se realizan no es tan importante como procurar que los resultados se potencien entre si. El siguiente cuadro muestra una comparación entre estos tres elementos

Aspectos	Evaluación	Investigación	Sistematización
Su propósito	Confrontarlo con el diagnóstico, objetivos y metas. Medir los resultados obtenidos de las experiencias.	Genera conocimientos científicos dirigidos a conocer un aspecto desconocido de la realidad(para comprender la realidad)	Realizar una interpretación crítica de la realidad
Con énfasis en o centrada en:	Los resultados El análisis de las realizaciones o logros.	La comprobación de la hipótesis. El estudio de la realidad intervenida o no.	La dinámica de los proceso. El estudio de la intervención, o proceso de transformación.
Métodos	Técnicas de análisis comparativo, medición, y propuestas.	Científicos aplicados para descubrir verdades.	Diversas técnicas y métodos adaptados de otros campos.
Busca relación entre	Los objetivos y las metas con resultados obtenidos.	Los hechos, los procesos y las estructuras conceptuales.	La concepción y la práctica.
Quien la realiza	De preferencia entidades ajenas al hecho	Pueden ser parte o no del hecho a investigar.	Debe haber sido parte del proceso(protagonista)
Expresa	Las brechas entre lo planeado y lo logrado	Nuevas formas de conocimiento sobre áreas específicas.	Los aprendizajes alcanzados de los procesos vividos.

1.5.- Evaluación externa e interna.

Evaluación interna.

En este tipo de evaluación se investiga la estructura y organización de los contenidos y las estrategias instruccionales y metodológicas de la gestión curricular y del sistema evaluativo del aprendizaje. Su propósito es revisar la coherencia entre contenidos y estrategias y la consistencia de éstos con los perfiles profesionales establecidos. Se debe precisar si los

contenidos traducen fielmente la finalidad del currículo y si las estrategias son coherentes con los contenidos y la finalidad. Los criterios que prevalecen son los de integralidad y coherencia. Es pertinente señalar que al estudiar y reflexionar acerca de la evaluación se entra en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y por lo tanto implica y compromete a todos sus miembros y a las condiciones contextuales. Otro aspecto a tener en cuenta es el referido a la exigencia de coherencia con respecto a las concepciones sustentadas frente a cada uno de los componentes del currículo (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y de criterios de valoración pertinentes.

Está conformada fundamentalmente por tres componentes:

1. La evaluación del diseño curricular, que comprende el estudio a partir del encargo social, sus necesidades y de los problemas que profesionalmente debe ser capaz de enfrentar el educando; el análisis de los objetivos propuestos y su coherencia; el análisis del contexto donde se desarrolla; las características de los educandos; así como de los recursos humanos, materiales y financieros requeridos para su ejecución. Por tanto, hay que evaluar la congruencia interna del proyecto curricular aprobado.
2. La evaluación del proceso curricular, que permite analizar la planificación y organización del proceso docente, en correspondencia con lo establecido en el sistema de objetivos, el plan y los programas de estudio. Cómo se han plasmado en las actividades y tareas docentes, lo establecido en los reglamentos y demás documentos normativos y metodológicos. Evaluar la calidad de las decisiones adoptadas en los diferentes niveles de la institución académica a fin de garantizar el cumplimiento del diseño curricular realizado. Es importante evaluar las diferencias entre el diseño curricular aprobado y lo que realmente ocurre en la práctica docente.
3. La evaluación del proceso de evaluación y certificación académica, que conlleva analizar, si la evaluación del aprendizaje está organizada en sistema y si asegura la efectividad y eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje. Cómo se cumplen las funciones de la evaluación en cada

asignatura y disciplina académica. Conlleva el análisis de la calidad de los instrumentos evaluativos empleados, en función de los objetivos educacionales propuestos, y si realmente fueron capaces de medir el nivel de competencia profesional alcanzado por los educandos en cada etapa del desarrollo curricular. Debe estudiarse cómo se aplican los fundamentos de la evaluación externa, así como la calidad y eficacia del examen estatal de la carrera o especialidad. Para su ejecución se requiere:

Evaluar el sistema de evaluación de la carrera, disciplinas y asignaturas, y si permite establecer criterios que verifiquen si se logran los aprendizajes previstos por unidades curriculares, año, ciclo y carrera. A su vez, es necesario también verificar si el sistema de evaluación tuvo en cuenta no sólo el diseño del programa, sino también cómo se efectuó en realidad el proceso docente.

Evaluar los programas analíticos de las unidades curriculares, puntualizando la calidad del proceso de derivación del sistema de objetivos. El análisis también conlleva valorar si la organización y definición de los contenidos temáticos de dichas unidades curriculares están en concordancia con el sistema de objetivos educacionales establecidos.

Evaluar todos los componentes del plan de estudio, ya que además de lo señalado anteriormente debe verificarse la calidad y efectividad de los métodos de enseñanza aprendizaje empleados en las diferentes formas organizativas del proceso docente; así como si se utilizaron los recursos y medios de enseñanza requeridos para el mejor aprendizaje de los contenidos. Evaluar la efectividad de los objetivos educacionales del currículo, verificando si se han alcanzado o no, determinando si el nivel de preparación del egresado satisface las necesidades del desempeño profesional, y si éste está en correspondencia con las exigencias del encargo social que determinó el diseño del currículo vigente; así como examinar si las necesidades que determinaron el diseño vigente se han modificado y en qué.

b) Evaluación externa.

Esta evaluación puede ser realizada por agentes externos convocados por la propia institución formadora o como responsabilidad de los organismos del estado o de instituciones nacionales, siendo en realidad un proceso de rendición de cuentas a los organismos responsables y a la sociedad en su conjunto. Conlleva el análisis de la calidad del producto curricular.

Este tipo de evaluación abarca las fuentes y los perfiles curriculares, examina si las finalidades del currículo son pertinentes con el momento y las circunstancias sociales que contextualizan el plan de estudio. Esta evaluación puede estar acorde o disentir de la filosofía que vivifica el currículo para luego concluir si sus perfiles y objetivos interpretan cabalmente los fundamentos y diagnósticos realizados. Según sea el área de las fuentes, el perfil profesional y académico que se esté evaluando, prevalece el criterio múltiple de la pertinencia axiológica, epistemológica, social y biosicopedagógica.

Está conformada por:

I. Análisis del desempeño profesional, que comprende:

Seguimiento y análisis de los egresados y de sus prácticas profesionales. Se podrá indagar acerca del tipo de funciones profesionales que desempeñan realmente.

Calidad del egresado, donde se verificará la satisfacción con su aprendizaje, deficiencias, insatisfacciones y necesidades sentidas; retención, búsqueda y aplicación de los conocimientos adquiridos en su práctica profesional; nivel de preparación para enfrentar clínica, epidemiológica y socialmente sus funciones y tareas; capacidad para trabajar en equipos; y capacidad para el desarrollo de investigaciones en general, y fundamentalmente en los servicios de salud.

El propio desempeño en sí. Se debe iniciar a través de su autoevaluación acerca del cumplimiento de las funciones profesionales y su nivel de actualización científico-técnica; la observación directa –con el empleo de listas de comprobación y/o escalas de calificación– de la ejecución en su área de desempeño, de las tareas fundamentales de su dimensión técnico profesional; y mediante encuestas de sus directivos, de la población con que se relaciona y de sus líderes comunitarios, acerca de su trabajo profesional, entre otros.

2. Análisis del mercado de trabajo.

Varía de un país a otro y en un mismo país sobre la base de las características del empleador: sector estatal, instituciones del seguro social o empresas privadas, entre otras. Conlleva el estudio del índice de desempleo y subempleo existente para cada tipo de profesión y nivel; la correspondencia entre los requerimientos y exigencias de cada puesto de trabajo, la calidad del egresado y los objetivos curriculares; e incluso hay que estudiar y comparar estos indicadores en relación con los egresados de cada institución formadora dentro de un mismo mercado de trabajo.

3. Efectividad y eficiencia en la solución de las necesidades y problemas de salud de la población.

Concretamente la evaluación interna está referida a la evaluación del proceso, los cuales se mide a través de eficiencia y eficacia.

Por otro lado la evaluación externa tiene estrecha relación con la evaluación del producto como proceso final del contexto educativo.

La evaluación de proceso según algunos autores como Guzmán, de Ibarrola-Arredondo se identifica con la evaluación interna del currículo la cual trata de determinar el logro académico del alumno con respecto al Plan de Estudios; comprende la evaluación de los elementos curriculares, organización y estructura del Plan de Estudios.

En cambio, la evaluación del producto se acerca al concepto de evaluación curricular externa, lo cual busca determinar el impacto que puede tener el egresado de una carrera, con respecto a lo determinado en el perfil profesional propuesto y a su capacidad para solucionar los problemas y satisfacer las necesidades que el ámbito social le demanda.

EVALUACIÓN DE EFICIENCIA Y EVALUACIÓN DE EFICACIA

Según Arredondo y Arnaz la evaluación de la eficiencia de un Plan Curricular busca determinar el grado en que los recursos son aprovechados durante las actividades realizadas en términos de costos -producto (económicos, tiempo, personal, etc).

En cambio la evaluación de eficacia permite determinar el grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas para una actividad . Es decir, si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas. De esta manera se puede conducir una evaluación interna o externa, tanto en la eficiencia como en la eficacia de un currículo.

Según Herbert A. Simón , establece que:

- Eficiencia, es la relación entre los productos obtenidos sobre el costo.
- Eficacia es la diferencia entre los propósitos menos los logros.
- Efectividad es la diferencia entre las necesidades menos los satisfactores (problemas-soluciones).

UNIDAD II

EVALUACIÓN DE NECESIDADES

2.1.- Evaluación de entrada, de proceso y de Producto.

Existen varias vertientes de acceso disponibles, y ampliamente documentadas, para efectuar la evaluación.

- Contexto-Entrada-Proceso-Salida
- Entrada-Proceso-Salida
- Entrada-Salida
- Proceso-Salida
- Salida
- Proceso

Entendiendo a la “Entrada” como los “Insumos” y a la “Salida” como el “Producto”. Dicha diversidad de abordajes metodológicos obviamente presentan ventajas y desventajas, siendo el primero de ellos el que más se acerca al concepto de integralidad que exigen los fenómenos educativos, motivo por el cual es el que se toma como base en este documento para su desglose y precisión, explicitándolo, con fines didácticos, en cuatro momentos (el primero ya referido líneas atrás), haciendo hincapié en la necesidad de su complementariedad.

CON BASE EN EL PRODUCTO. Bajo los referentes de esta perspectiva, lo más importante resulta ser la obtención de objetivos finalistas o terminales, mismos que guardan relación directa con la idea de que una educación de calidad debe estar representada por todo aquello que en su conjunto refleja la eficacia o efectividad del sistema y/o proceso. Sitúa a los elementos de “salida” (en este caso a los alumnos) como el mejor indicador del éxito alcanzado entre lo planeado y lo obtenido. Tiene la ventaja de que puede ser realizada sin mayores contratiempos, ya que es de carácter eminentemente cuantitativa, pudiendo ser monitoreada en los alumnos a partir de sus logros académicos, mismos que reflejan el grado de cumplimiento con lo

programado y sistematizado de antemano por el maestro, la institución educativa, el sistema, etc., contrastando posteriormente los “productos”, medidos y registrados, con aquellos que fueron definidos de antemano como necesarios para un perfil de egreso a alcanzar, suponiendo que éstos resumen en lo general la calidad bajo la cual opera la oferta educativa institucional. Es, por definición, de naturaleza fáctica e instrumental. Tiene el inconveniente de excluir de su marco de referencia aquellos rasgos o atributos que se definen por su naturaleza como cualitativos (motivación, valores, habilidades sociales, empatía, aptitudes, etc.), por lo cual tiende a ser en principio descriptiva, buscando a posteriori interpretar el cómo (explicación), sin llegar al por qué (comprensión) del fenómeno (proyecto educativo, práctica educativa, rendimiento escolar, etc.). Si se contempla la clasificación evaluativa que alude a los tres momentos del proceso ya ampliamente conocidos (inicial, formativa y sumativa), ésta estaría ubicada en el último eslabón.

Operativamente está orientada a la acumulación de referencias numéricas de aquello que se asume como “lo más importante”, para lo cual se vale de la identificación de variables de operacionalización directa (ejemplo: avances programáticos, horas de clase impartidas, asistencias a clases, prácticas realizadas, informes entregados y todo aquello que tenga que ver con la previa planeación y sistematización de la práctica educativa de alumnos y maestros). Privilegia el “nivel” por encima del “desarrollo”, por lo cual calificativos como “bueno” o “malo”, “positivo” o “negativo” son frecuentes en sus conclusiones. Responde a las premisas de una práctica educativa institucionalizada, formal y en muchas ocasiones, justificadora.

CON BASE EN EL PROCESO. Denominada también como “formativa”, se caracteriza por tener un propósito regulador, permitiendo la reorientación del proceso E-A a través de la retroalimentación. Tiene un carácter más auscultador de lo que ocurre durante el mismo, por lo cual permite identificar las fallas y errores que pudieran estar incidiendo en la buena marcha del proceso, sin tener que esperar hasta el final para identificarlos y atenderlos, hecho que de concretarse así se dificultaría al no estar en condiciones de detectar a tiempo las causas del problema. Es de naturaleza valorativa, sin dejar por ello de ser instrumental, descriptiva y/o explicativa, pero sí llegando a la búsqueda de representaciones isomórficas de la realidad,

entendiendo el proceso en una dimensión que no sólo es horizontal y vertical, sino espiral, donde cada avance en el desarrollo, como expresión de lo que acontece, es gradual y progresivo, con una expresión espacial y temporal definida por el cúmulo de eventos que confluyen en marcado dinamismo al acto educativo. Es así como se debe considerar dentro de este tipo de evaluación aspectos que van más allá de la simple referencia numérica directa, para lo cual se contempla la correlación entre los resultados de la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Para el caso del proceso E-A, es recomendable atender no sólo qué se enseña y se aprende, sino cómo y bajo qué circunstancias se enseña y se aprende, para lo cual se precisa por una parte del conocimiento de los estilos y modos de actuación pedagógica de los maestros y alumnos (mismos que ya fueron mencionados en un apartado anterior), así como también los escenarios académicos en que se concreta la práctica educativa (contexto).

Es importante señalar que en ambos casos, un elemento clave para alcanzar el éxito, sin importar el modelo emplear, lo representan los elementos o factores de entrada (insumos). Ninguna evaluación debe ser realizada sin la consideración a priori de los elementos generadores del proceso. El concurso de los hechos sólo puede ser descrito, explicado, comprendido o valorado tomando en cuenta los referentes que proporcionan los recursos de entrada; es decir, aquello con lo que se cuenta para cumplir o concretar una actividad académica (tarea didáctica, práctica pedagógica, etc.). Ejemplo: sin un programa de formación docente operando en el plantel resulta inapropiado considerar dentro de la evaluación el nivel de habilidades para la docencia de un maestro, a menos que se trate sólo de diagnosticar.

2.2.- Modelos de Evaluación. Investigación y Evaluación.

La investigación evaluativa ha ido perfilándose con una metodología concreta en los últimos quince años. Esta metodología queda delimitada por; una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas, y unos procesos y fases también específicos. En este artículo ofrecemos un resumen de los enfoques evaluativos más relevantes, de los distintos modelos y paradigmas que, con mayor o menor fuerza, vienen acotar lo que es hoy en día la investigación evaluativa en educación. Para, posteriormente centrarnos en el modelo

de evaluación que proponen Stufellbeam y Shinkfield(1987), comúnmente conocido por las siglas CIPP, es decir, contexto, entrada (Input),proceso y producto.

Ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional estará completa si no presta la debida atención a la evolución histórica del tema. Se dice, además, que los que no conocen su propia historia están condenados a repetirla.

La evaluación de programas de orientación, también denominada investigación evaluativa, es relativamente reciente como lo es la evaluación de programas en general.

Son diversos los autores (Sanz, 1996), abordan la evolución histórica de la evaluación. La pretensión de evaluación de la intervención psicológica tiene una historia relativamente reciente, aunque algunos autores la remontan al siglo diecisiete (Rossi y Freeman, 1988).

Hacia finales de los 50 son frecuentes la evaluación de programas de gran escala en campos relacionados con el nuestro, como la evaluación de programas preventivos para delincuentes o los proyectos sobre los tratamientos psicoterapéuticos en Estados Unidos y en Europa.

Durante los años 60 se publican algunas obras sobre la práctica de la investigación evaluativa, tal como la de Hayes (1959) sobre su grado de aplicación en los países menos desarrollados, el ya clásico libro de Schuman (1967) revisando los métodos principales empleados en la evaluación de programas y el de Campbell (1969) resaltando la necesidad de la experimentación social.

Ya en el comienzo de los 70 aparecen diversos libros sobre el tema, unos de textos como el de Weis (1972) y otros que recogen una colección de lecturas como el de Rossi y Williams (1972). Las críticas sobre la calidad metodológica de los estudios y las discusiones sobre la organización y las limitaciones de la evaluación de programas, se presentan en las obras de Berstein y Freeman (1975)y las de Riecken y Borugh (1974).

En 1974 aparecen por primera vez en el Education index junto con otros programas de acción social.

A partir de 1973 comienzan a publicarse revistas especializadas entre las que merecen citarse Evaluations news, Evaluations an the Health professions, el Journal of Evaluation and Program Planning y New Directions for Program Evaluations.

Paradigmas y modelos de investigación evaluativa

Medina y Villar (1995) entienden por el término paradigma como el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta «per se» a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado.

García Ramos (1992: 471) realiza un estudio comparativo de las características diferenciales de ambos enfoques, desde los objetivos a las técnicas y recursos metodológicos.

Medina y Villar (1995) proponen tres paradigmas; cualitativo, cuantitativo y mixto y cuatro modelos; conductistas eficientistas, humanístico y holístico y tres modelos de evaluación educativa; eficientista, humanístico y holístico.

En general, podríamos afirmar que los modelos han ido haciéndose cada más complejos en el tiempo; complejidad que se ha patentizado, al menos, en tres procesos. En primer lugar, en una constante ampliación de las perspectivas de análisis, que han transitado de planteamientos cuantitativos, decididamente exclusivos y excluyentes, a enfoques cualitativos o a perspectivas en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo, sea paradigmático o metodológico. En segundo lugar, en una gestión cada vez más descentralizada de los procesos evaluativos; y, en tercer lugar y como una consecuencia deseable del anterior, en una participación creciente, en número y en profundidad, de agentes e instancias en las prácticas evaluativas. A pesar de todos estos avances en la conceptualización de la evaluación, el modelo de cultura evaluativa,

que parece haber cristalizado en nuestra sociedad, es aquel que equipara evaluación y control externo (Úcar Martínez, 2000).

Según Boruch y Wortman (1979) no existe un modelo generalizado de investigación evaluativa. La clasificación de los enfoques en la evaluación de programas ha originado una abundante literatura, distinguiéndose desde 1975 hasta hoy ocho tipologías de evaluación que arrojan cerca de cincuenta categorías (de la Orden, 1985). Para no perdernos en ese maremagno de clasificaciones vamos a indicar sucintamente las categorías basadas en tres criterios fundamentales; (a) la metodología empleada para establecer la verdad o basar las afirmaciones confirmatorias, (b) el papel asignado en el proceso de evaluación al orientador-evaluador en relación como los orientadores y con el sistema, y (c) los objetivos que persiguen o su orientación básica.

García Ramos (1992) propone cuatro aproximaciones metodológicas en la evaluación de programas: experimentalista-cuantitativo, descriptivo-cualitativo, ecléctico y analista del coste-beneficio.

Los trabajos desarrollados por Stufflebeam y Shinkiefel (1987) y Worthen(1985, cit. en García Ramos, 1992) han servido de base para tratar de establecerlos trece tipos de evaluación que reflejan hoy en día los principales modelos para evaluar aspectos educativos.

Clasificar los distintos modelos de evaluación según una pocas categorías no es nada sencillo, dada la diversidad de aproximaciones y propuestas de modelos que en los últimos veinte años hemos visto emerger (Suchman, 1967).

Tipos de evaluación

Aunque el modelo CIPP representa un enfoque de evaluación global e integrador, vamos a analizar separadamente cada uno de sus tipos de evaluación.

Con ello se llegó a la estructura básica del CIPP; evaluación de contexto como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas; la evaluación del proceso como guía de su realización, y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje (o continuidad del programa). Seguidamente desarrollaremos los propósitos y metodologías de las categorías CIPP según Martínez Mediano, (1996)

Evaluación del contexto: Consiste en identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Es decir, trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo; Establece las necesidades de orientación y define aquellos problemas que tienen que ser solucionados. Responde a la pregunta; ¿qué necesitamos hacer?

Según Rodgers (1979), las finalidades que persigue son; (i) Definir las características y parámetros del entorno donde se desarrolla el programa, (ii) Determinar las metas generales y los objetivos específicos. (iii) Identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de metas y objetivos.

Sus cometidos serían; (a) Definir el entorno, tanto real como deseado. (b) Definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades. Y (c) Diagnosticar los problemas u obstáculos.

Su metodología puede incluir entrevistas, reuniones, lectura de informes. Destinados a generar hipótesis acerca de los cambios necesarios. Los métodos utilizados serían; (i) Análisis conceptual para definir los límites del entorno en donde desarrollamos el programa, (ii) estudios empíricos para definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades y (iii) juicio por parte de expertos y clientes sobre las metas y objetivos que deseamos alcanzar.

Evaluación de Entrada

Es utilizada para determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos del programa. La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Trata de responder a la pregunta ¿podemos hacerlo?. Está destinada a ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios, debe identificar y valorar los métodos aplicables y explicarlos.

El propósito es ayudar a considerar las estrategias de programas alternativos en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

Tiene como principales finalidades; (i) diseñar un programa para satisfacerlos objetivos. (ii) determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa. Y (iii) establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa.

Sus cometidos serán;

(I) Desarrollar un plan de acción para el programa a través del análisis de diversas estrategias de intervención. Requiere; (A) Estrategias para lograrlos objetivos; Requisitos de tiempo, requisitos físicos y de financiación, aceptación por parte del cliente, capacidad para satisfacer los objetivos y barreras u obstáculos potenciales. (B) Capacidades y recursos del equipo den el entorno donde desarrollan el programa; Habilidades para establecer diversas estrategias, recursos físicos y de financiación y barreras u obstáculos potenciales

(II) Desarrollar un plan de implementación del programa que considere el tiempo, los recursos y los obstáculos a superar.

La metodología se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de soluciones potencialmente aceptables, la escucha del personal para que exprese su interés para poder hacer una

estimación realista de los recursos y barrear que serán necesarios abordar durante el proceso de designación de la solución.

Con relación a los métodos, Rodgers (1979: 210-194) afirma que «... los orientadores tienen que aceptar este reto y comenzar a diseñar y a diseminar metodologías creativas» proponen «... inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos pilotos».

Evaluación del proceso

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona «información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias» (Miller y Grisdale, 1975:149). Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual o corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Sus cometidos serán; (i) Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada, (ii) identificar los defectos en el diseño o plan de implementación.

La evaluación del proceso consiste, básicamente, en una comprobación continua de la realización de un plan.

En cuanto a la metodología a utilizar, el evaluador del proceso puede revisar el plan del programa y cualquier evaluación anterior para identificar aspectos importantes del programa que deben ser controlados.

Los métodos; (a) Una persona es asignada exclusivamente para que desempeñe el rol de evaluador, (b) Esta persona supervisa y establece un registro de las condiciones del entorno, los elementos del programa tal y como realmente ocurrieron, los obstáculos y los factores no

revistos. (c) Esta persona proporciona una retroalimentación sobre las discrepancias y los defectos del programa a los que tiene que tomar las decisiones finales.

A lo largo del proceso el evaluador debe tomar notas de cómo se está realizando el plan del programa, las desviaciones del plan original y las variaciones a lo largo del desarrollo. La evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto.

Evaluación del producto

Evaluación del producto, es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Tiene como finalidad recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje.

2.3.- Tendencias evaluativas.

Diferentes estudios, también de naturaleza y procedencia diversa, apuntan el papel que desarrolla la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como mecanismo central en la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Black y William, 1998; Broadfoot, 1996; Gifford y O'Connor, 1992; Sadler, 1998). Con relación a cómo sea la evaluación que se plantee a los estudiantes en el ámbito universitario se conseguirán unos resultados pedagógicos y no otros. Y no nos estamos refiriendo a unos resultados exclusivamente de rendimiento final que acostumbran a manifestar en una calificación numérica puesto que éste es uno de los muchos indicadores de un resultado pedagógico pero en muchas circunstancias no es el más fiable. Nos referimos a la calidad del aprendizaje que los estudiantes se llevan consigo, es decir, a que lo que aprenden sea lo más relevante de la disciplina y del entorno social en el que viven y lo más significativo para ellos para que lo puedan comprender, recordar y aplicar con garantías de éxito personal y profesional. En este marco entendemos que una evaluación no sólo formativa sino también formadora (Allal, 1991; Allal y Pelgrims, 2000) proporciona a los estudiantes la capacidad de regulación básica para adaptar y modificar todo aquello que tiene

que ver con su propio aprendizaje. Pensamos que desde el ámbito universitario se puede aprender esta práctica (auto)regulativa a través de planteamientos evaluativos centrados en dicho interés que no caduquen con las mismas propuestas evaluativas sino que las trasciendan pensando en objetivos de capacidad de los estudiantes.

Tendencias de la evaluación

Una primera opción es apelar a la necesidad de nuevos sistemas de evaluación que incorporen innovaciones claras en los procesos evaluativos. A ello responden métodos como la evaluación por portafolios o la evaluación dinámica o algunas evaluaciones con soporte telemático que sin duda colaboran al ajuste del desarrollo de las intenciones educativas reales de los planes docentes. También nos podemos remitir a instrumentos ya conocidos que no precisan un cambio de formato, pero sin embargo están faltos de una profundización interna que de existir también colaboraría a dar otro tipo de alternativas a la evaluación.

La percepción de la necesidad del cambio y los recursos de los que se disponga para efectuar dicho cambio (recursos económicos y personales pero también, por ejemplo, soporte institucional, facilidades administrativas, reconocimiento, etc.) marcarán las posibilidades reales de innovación en la evaluación así como también la calidad final de dichas innovaciones. Las decisiones tomadas sobre uno u otro método de evaluación o sobre sus posibles combinaciones dependerán de la valoración global que de las propias prácticas evaluativas realice el profesor o conjunto de profesores universitarios. Con esto queremos decir que en algunos casos variando la manera de plantear instrumentos evaluativos cotidianos dirigiéndolos más al desarrollo de habilidades de alto nivel puede ser suficiente para dar un giro significativo y ajustado a las prácticas evaluativas. Pero en otros casos, por la propia dinámica del departamento o grupo de profesores, por ejemplo, será más sencillo proponer grandes modificaciones y realizar cambios más radicales incorporando de manera transversal nuevos métodos evaluativos con los que se obtengan resultados más visibles e inmediatos sobre los cuales se pueda ejercer una valoración a corto plazo. Naturalmente, creemos que para una

incorporación global y normalizada de procesos evaluativos que atiendan a la diversidad del alumnado es necesaria la combinación de ambos enfoques.

Incorporar una evaluación compleja

A partir de estos momentos, nos centraremos en la primera posibilidad, aquella que depende estrictamente de la voluntad del profesor. Esta posibilidad supone el plantear a los alumnos tareas de evaluación complejas basadas en la toma de decisiones de cualquier área o disciplina, en contraposición a tareas de tipo más telegráfico que enuncian lo mínimo suficiente para ser resueltas. Esta última realidad de planteamiento artificial de demandas aparece exclusivamente en ámbitos académicos y, en muchos casos, se muestra excesivamente descontextualizada lo que no ayuda al estudiante a la comprensión integral de los contenidos; así como tampoco refleja en muchos casos las demandas que suceden en contextos cotidianos o profesionales. Pero no sólo eso, nos ayudaremos de un enfoque progresivo en la confección de tareas evaluativas que faciliten a los estudiantes la comprensión de los contenidos educativos. Esto se hará mediante el ofrecimiento de actividades de evaluación globalizadas y a la vez paulatinas en su secuencia interna que es uno de los factores que no se tienen en cuenta en los planteamientos evaluativos. De este modo, se trabajaría de manera explícita la propuesta de encadenamiento de los instrumentos evaluativos -relación entre instrumentos propuestos a lo largo de un semestre: exámenes, trabajos, prácticas, etc.- y dentro de ellos de la concatenación de las tareas - preguntas concretas que se realizan a los estudiantes y que conforman un cuerpo de datos coherente- y, además, dentro de ellas la sucesión de las subtareas y las consecuencias de estas relaciones para el fracaso o el entendimiento completo de la materia de estudio.

El sumatorio de las propuestas evaluativas a lo largo de un periodo de tiempo y la relación interna que existe entre las propuestas forma parte de lo que llamamos programa evaluativo que, a su vez, y unido a otras variables de percepción personal, de decisión y de contexto - por ejemplo, respectivamente, concepción sobre la evaluación, motivo de selección de preguntas, ubicación de la prueba evaluativa- da lugar a un enfoque de la evaluación o a otro. Todo ello refleja las teorías implícitas y las aproximaciones que tiene el profesor o conjunto

de profesores con relación a lo que tiene que aprender el estudiante y con relación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

De un modo más detallado: entendemos por programa evaluativo el conformado por el conjunto de actividades evaluativas que propone un profesor a lo largo de un curso y las relaciones que entre ellas se establecen atendiendo al momento de la secuencia educativa, la conexión temática, el criterio de selección de preguntas, la dificultad cognitiva, el nivel de optatividad y los instrumentos de evaluación, etc.

Por su parte, entendemos por enfoque de la evaluación el configurado por el conjunto de pensamientos, creencias, ideas, etc, más o menos articulados, precisos y conscientes que tiene un profesor sobre la evaluación. Es el equivalente del pensamiento pedagógico del profesor en lo que respecta a las prácticas de evaluación.

Creemos que estos dos conceptos pueden ayudar al profesorado que quiere reflexionar y evaluar su propia práctica evaluativa a detectar elementos susceptibles de adaptación o de necesaria incorporación, dado que estos conceptos abordan el propio proceso de evaluación desde su globalidad y desde sus fundamentos, lo que les atribuye un sentido independiente de la naturaleza de las tareas o actividades de evaluación en cuanto a su interpretación se refiere. Para el seguimiento del estado de la evaluación necesitamos dotarnos de un mecanismo de planteamiento y regulación de la propia evaluación que dirija y ajuste nuestras decisiones valorativas. Así pues, proponemos ponernos en situación evaluativa e incorporar a nuestros propios mecanismos de regulación preguntas como las que siguen: ¿Qué habilidad/es quiero promover y qué relación tienen con los objetivos educativos desarrollados en clase? ¿Qué contenidos se involucran y a qué áreas pertenecen? ¿Qué contexto, situación y recursos pueden ser los más favorables? ¿Qué ayudas voy a ofrecer a los alumnos durante el proceso? ¿Cómo valoraré el uso de dichas ayudas y el resultado final? ¿Qué criterios cuantitativos y cualitativos tiene la propuesta? ¿Cuántas sesiones realizarán la tarea, dónde y con quién?, entre otras.

2.4.- Modelo CIPP. Modelo de Stake.

El modelo CIPP es un modelo de evaluación que fue creado por Daniel Stufflebeam, célebre autor en el campo de la evaluación.

Este modelo busca el perfeccionamiento de los programas a los que sirve, y se orienta a la toma de decisiones. La aplicación del modelo CIPP da como resultado un estilo de aprendizaje con aplicación práctica en la vida profesional del alumno.

En Fundación Hôrreum pensamos que lo que no puede aplicarse en el desempeño diario no es formación: es información. Por eso, hemos adaptado el modelo CIPP y lo aplicamos en toda formación que impartimos. A continuación se expone en líneas generales la interpretación que hacemos de este modelo.

¿En qué consiste el modelo CIPP?

C.I.P.P. es el acrónimo de Contexto, Input, Proceso, Producto. Según este modelo, esas son las 4 fases que se atraviesan en un proceso de aprendizaje efectivo, aunque no necesariamente en este orden.

En ocasiones, dependiendo de la naturaleza del aprendizaje, puede convenir otra forma de presentar las diferentes etapas. Veamos en qué consiste cada una de ellas:

Contexto:

En esta etapa se pretende centrar el tema a tratar, el marco en el cual se va a desarrollar el aprendizaje. Así, en esta fase se trata de destacar los interrogantes, diferenciar entre lo que sabemos y lo que no.

El contexto puede ser personal, institucional o social, y se puede desarrollar aplicando muy diversas técnicas: unas preguntas para que los participantes respondan según su experiencia, el visionado de un vídeo que mueva a la reflexión personal, un estudio de caso o un debate entre los participantes en la formación, entre otras.

Input

Durante esta fase se presentan las ideas o teorías actualizadas que el alumno debe conocer y comprender, que le permitirán aplicar la teoría, resolver el problema o enriquecerse social o profesionalmente.

La información se presentará de forma sintética, fragmentada en segmentos, ya sea en texto, imagen (tablas, infografías) o vídeo.

Proceso:

En esta fase tiene lugar la transferencia de la teoría, del conocimiento o de las ideas a su puesta en práctica. Así, el proceso engloba los ejercicios, la acción.

Es el momento de crear un diseño, resolver una situación, aplicar la creatividad (ya sea de forma individual o en grupo) o buscar la forma de definir los pasos que permitan al alumno alcanzar el objetivo o resultado deseado.

En este apartado se presentarán ejercicios, trabajos y prácticas, persiguiendo que los participantes adquieran la habilidad de aplicar lo aprendido mejorando su desempeño personal y profesional.

Producto

En el producto se valoran e interpretan los logros del participante. ¿Qué resultados ha extraído de la formación? ¿Qué conocimientos útiles para su desempeño diario le ha proporcionado? Esta valoración de los logros no se limita a la evaluación del participante por parte de quién imparte la formación. Incluye también la autoevaluación y la evaluación del grupo de participantes.

Así mismo, también se valora la eficacia del módulo, la satisfacción de todos los participantes (profesorado y alumno), siendo el momento de que todos los participantes consideren qué podría mejorarse.

Una vez que se completa la formación, el estudiante ha atravesado todas las fases. Ha partido de un planteamiento que le permitió reflexionar sobre la materia objeto del aprendizaje. Ha recibido las teorías o ideas necesarias para conocer dicha materia y se le han proporcionado recursos, directrices y fórmulas para aplicarlas, poniéndolas en práctica.

Finalmente, el alumno se autoevalúa y es evaluado, pudiendo al tiempo evaluar tanto a otros compañeros como la formación recibida, potenciándose el respeto y cumplimiento de la ética profesional. El modelo CIPP permite la consolidación de las formaciones de manera muy satisfactoria y eficaz.

Para poder clarificar cuáles serán los indicadores que utilizaremos para llevar a cabo nuestros propios indicadores de evaluación de programas de formación, es necesario hacer un repaso por los más importantes modelos de evaluación de dichos programas, siendo el que nos ha servido de referencia el Modelo C.I.P.P de Stufflebeam.

Según nos cuenta Rebollo (1997), el Modelo C.I.P.P. aparece a finales de los años 60 y se propone como una nueva definición de evaluación alternativa a la de Tyler. Esta nueva definición nos venía a decir que la evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. Una vez acotada dicha definición Stufflebenam establece las cuatro siglas inglesas que dan nombre a su modelo: Context, Input, Process, Product.

Partiendo de la propia concepción de Stufflebeam: “la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam en Rebollo, 1997).

Dados estas cuatro siglas que nos habla Stufflebeam podemos resumirlas en el siguiente cuadro, que expone los principales rasgos que configuran el Modelo CIPP:

FINALIDAD	Prescribir
CONTENIDO	Producto/Proceso/Contenido/Diseño
UNIDAD DE EVALUACIÓN	Sujetos
TOMA DE DECISIONES	Autoridad
PAPEL DEL EVALUADOR	Externo

¿En qué consiste el modelo de evaluación propuesto por Robert Stake?

Stake afirma que la gente espera que la evaluación tenga muchos propósitos diferentes, para documentar eventos, registrar el cambio, ayudar en las decisiones, buscar el entendimiento o facilitar las reparaciones. Por lo tanto enfatiza que la evaluación debe de surgir de la observación del programa.

Sostiene que existen diferentes maneras de evaluar programas, pero ninguna es la más adecuada. Sería preferible pensar en maneras en las que la evaluación pueda funcionar como un servicio y ser útil para personas específicas.

Las evaluaciones deben de ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo. Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.

Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.

Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.

Los experimentos y los test regularizados son a menudo inadecuados o indeficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y deben frecuentemente ser sustituidos o completados con una variedad de métodos.

Stake está de acuerdo con Scriven (1967) en que una evaluación no tiene sentido hasta que emite un juicio.

Por tal motivo concibe el propósito de la evaluación como un servicio más que un análisis crítico.

Recomienda que las evaluaciones de programas deben reflejar el mérito y los defectos percibidos por grupos bien identificados, y mencionó cinco con importantes opiniones que exponer acerca de la educación: portavoces de la sociedad en general, expertos en el tema, profesores, padres y estudiantes

2.5.- Modelo de evaluación Iluminativa.

Propuesto por Parlett y Hamilton en 1972, en la 1ª Conferencia de Cambridge. Entre las características más resaltantes de este submodelo se encuentran las siguientes:

Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística.

La evaluación tiene que ser contextualizada.

La evaluación se debe preocupar más por la descripción y la interpretación que por la medida y la predicción.

Se debe preocupar más por el análisis de los procesos que por los análisis de los resultados.

Se debe desarrollar bajo condiciones naturales o de campo.

Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista.

Además de las características definitorias de la Evaluación Iluminativa en este modelo resaltan dos conceptos esenciales que facilitan su comprensión; a saber, el “sistema de instrucción” y el “medio de aprendizaje”.

Según Pérez (1993: 29), un sistema de instrucción para Parlett y Hamilton (1972) “es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un sistema de instrucción es un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor”. En consecuencia, la evaluación o estimación del alcance de todo sistema de instrucción será posible y tendrá verdadero sentido si toman en cuenta las condiciones concretas de su aplicación.

Por su parte, el medio de aprendizaje queda constituido por el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. En dicho contexto, se entretiene una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que intervienen de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, están presentes tensiones, costumbres, normas, opiniones y modos de trabajo que impregnan y delimitan los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren.

Por otra parte, la Evaluación Iluminativa, como modelo cualitativo, se particulariza por prestar atención a los siguientes aspectos: a) definición de los problemas a estudiar, b) la metodología empleada, c) la estructura conceptual subyacente y, d) los valores implicados.

En detalle, estos aspectos indican que el objeto fundamental de estudio en la Evaluación Iluminativa es el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula. Para ello es necesario la familiarización intensiva con los problemas y el carácter de la práctica a evaluar. Los problemas no se definen con anterioridad, por tanto, la evaluación no puede diseñarse con anticipación. En cuanto a la metodología, debe ser elaborada situacionalmente como

consecuencia del contrato o acuerdo con los participantes que emergen de los procesos de negociación. Debe suponer apertura y flexibilidad bajo el convencimiento de que los problemas dictan los métodos y de manera inversa. La observación, la entrevista, el análisis de documentos y los cuestionarios breves se constituyen en técnicas idóneas para comprender la variedad de información requerida. La metodología debe estar sujeta a cambios durante su desarrollo y, es de naturaleza heurística y progresiva.

Desde el punto de vista conceptual y, de acuerdo con Pérez (1993: 30-31), la Evaluación Iluminativa supone que:

- No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.
- La comprensión de un sistema como el aula, requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.
- Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia y la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene del problema educativo y su desarrollo.
 - Los individuos están inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes.
- No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen, por el contrario, numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar indagar y contrastar desde una posición de neutral observador.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible. La pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia.

Desde la perspectiva axiológica, la Evaluación Iluminativa involucra valores referidos a que el evaluador debe asumir una posición neutra, debe negociar su función con el resto de los participantes, debe poseer un alto grado de madurez y responsabilidad profesional y actuar de

forma justa. En consecuencia, en la Evaluación Iluminativa se pueden precisar cuatro líneas de orientación que se deben tomar en cuenta, a saber:

- El evaluador-investigador no debe evaluar ni investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado.
- Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- El valor y el derecho de los individuos que informan debe reconocerse en todo momento y deben tener la oportunidad de expresarse sobre cuestiones que les conciernen.
- Los participantes en el programa que han sido evaluados deben sentir que se han enriquecido al intervenir en su desarrollo.

UNIDAD III

DETECCIÓN DE NECESIDADES

3.1.- Método de discrepancias.

Históricamente, las escuelas usaron este modelo para determinar si un niño tenía una dificultad de aprendizaje que lo calificaba para recibir servicios de. Pero existen diferentes opiniones entre los profesionales sobre los beneficios e inconvenientes de este enfoque.

Muchas escuelas siguen usando el modelo de discrepancia. Pero muchas otras ahora usan modelos diferentes. Esto es lo que usted necesita saber.

Qué es el modelo de discrepancia

El modelo de discrepancia es una manera de recolectar y comparar los puntajes obtenidos por el estudiante en diferentes tipos de pruebas. Compara las evaluaciones de la habilidad intelectual de un niño () con el progreso que está teniendo en la escuela (su rendimiento académico).

En algunos casos, puede existir una “discrepancia” (diferencia) importante entre los diferentes grupos de puntajes. La idea es que cuando existe una diferencia como esa, esto indica que hay una condición subyacente que está dificultando que el chico aprenda.

Por ejemplo, supongamos que el CI de su hijo de quinto grado está dentro del rango promedio. Entonces él debería estar leyendo a la par de los estudiantes típicos de quinto grado. Pero supongamos que sus puntajes reflejan que realmente está leyendo al nivel de segundo grado (su nivel académico). En este caso, existe una discrepancia entre lo que dice la prueba del CI y lo que es capaz (habilidad) y su nivel actual de lectura (rendimiento).

Cómo se utiliza el modelo de discrepancia

El modelo de discrepancia fue parte de la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) cuando se convirtió en ley en 1975. Fue creado para que las escuelas pudieran tener manera de determinar cuáles estudiantes eran elegibles para recibir educación especial.

Por décadas, las escuelas fueron obligadas a utilizar el modelo de discrepancia. Pero eso cambió en 2004 cuando IDEA fue autorizada nuevamente. Ahora la ley dice que los estados pueden usar el modelo de discrepancia si lo desean. Sin embargo, se les permite usar otros modelos en lugar de o conjuntamente con el modelo de discrepancia.

Treinta y nueve estados continúan permitiendo que sus distritos escolares usen el modelo de discrepancia. Once estados prohíben su uso.

Los beneficios y desventajas del modelo de discrepancia

- Los profesionales y las escuelas dicen que algunos de los beneficios del modelo de discrepancia son:
 - Es una práctica establecida. Las escuelas lo han venido usando por muchos años.
 - Exige poco tiempo o ninguno de parte de los maestros del salón de clases. La prueba la realiza un equipo separado de profesionales.
 - Requiere obtener puntajes de diferentes subpruebas que miden el procesamiento cognitivo. Esos puntajes pueden aportar información útil sobre la existencia de dificultades subyacentes que podrían contribuir al problema del niño. Esto es especialmente cierto para chicos que tienen una capacidad intelectual por encima del promedio, pero cuyo desempeño escolar no refleja su potencial.

Los profesionales y las escuelas dicen que algunas desventajas del modelo de discrepancia son:

- El modelo de discrepancia a menudo sigue siendo el estándar. Pero cuando se utiliza, siempre debería considerarse junto con otra información para obtener una evaluación integral del niño. Cuando solamente se utiliza el modelo de discrepancia, tan sólo un punto o dos en el puntaje puede significar la diferencia entre que un niño sea elegible o no para los servicios de educación especial.
- Existen estándares diferentes sobre cuán grande se considera que una discrepancia es significativa. Cuando utilizan el modelo de discrepancia, a cada estado o distrito escolar se le permite decidir qué tan grande debe ser la discrepancia entre el CI de un niño y su nivel de rendimiento para que califique para educación especial. Por ello, un niño que es elegible en un estado puede no serlo en otro.
- Puede identificar a los chicos demasiado tarde. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje con frecuencia tienen problemas en los primeros grados escolares. Pero rara vez muestran una discrepancia grande en los puntajes de las pruebas como para ser “oficialmente” identificados con una dificultad de aprendizaje. Esto por lo general no sucede hasta que las exigencias escolares aumentan en tercer o cuarto grado para que la discrepancia se convierta en algo lo suficientemente grande. Esto puede conducir a un “situación de esperar a reprobado”: los niños no reciben ayuda hasta que les está yendo muy mal en la escuela.
- No sugiere qué tipo de ayuda necesitan los estudiantes. Los resultados de las pruebas pueden indicar que hay un problema. Pero los puntajes por sí solos no proveen información detallada sobre el desempeño y los tipos específicos de instrucción y apoyo que los chicos necesitan.
- Puede no ofrecer “igualdad de condiciones” para todos los estudiantes. Puede que los puntajes de los chicos con diferencias culturales e idiomáticas no sean tan buenos como los de sus compañeros en aquellas pruebas que no toman en cuenta esas diferencias. Eso es cierto aún cuando ellos sean tan capaces como sus compañeros.

Otros enfoques usados actualmente

Un enfoque mencionado en la ley fue la Respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés). La RTI observa las habilidades de lectura y matemáticas de los estudiantes a principios del año escolar. Luego les ofrece apoyo específico a aquellos que están teniendo problemas.

Los chicos que no responden al apoyo creciente de RTI pueden entonces ser considerados para recibir educación especial. Los beneficios de la RTI: Los estudiantes consiguen ayuda más prontamente. Y no necesitan esperar hasta demostrar elegibilidad a fin de conseguir apoyo. Tenga presente que aunque su hijo esté recibiendo la RTI, usted todavía tiene el derecho de solicitar una evaluación para los servicios de educación especial.

Otro enfoque que ha sido usado en algunas escuelas es el llamado “enfoque del déficit de procesamiento”. Éste incluye pruebas que ayudan a los maestros a entender los patrones de destrezas y limitaciones de los estudiantes, lo que les permite modificar su enseñanza para cubrir sus necesidades.

Por ejemplo, supongamos que un chico tiene problemas para procesar la información que escucha. Su instrucción puede incluir materiales escritos y/u otras . Su maestro podría darle apuntes antes de la lección. También podría obtener material escrito después de la lección para reforzar su aprendizaje en el salón de clases.

Los puntajes de las pruebas y las evaluaciones se supone que siguen desempeñando una función importante en la identificación de niños que necesitan ayuda. Pero en cada vez más casos, no son el único factor decisivo. Ahora los educadores usan información proveniente de actividades de la RTI y la MTSS y de evaluaciones individuales. Esa información los ayuda a identificar qué niños necesitan ayuda adicional y decidir las estrategias de enseñanza.

3.2.- Método de Contingencia.

La teoría de la contingencia de Fiedler, también denominada teoría de la efectividad del liderazgo, describe la manera en que se obtiene una alta efectividad de un grupo u organización mediante la personalidad de un líder y la situación. La base de la teoría de Fiedler es el grado al cual se conduce el estilo del líder, si se orienta a las tareas o se orienta a las relaciones (personas). La facilidad con que el líder es capaz de influir en sus seguidores dependerá de lo favorable que es la situación. Los principales elementos de su modelo son: a) las características del líder, b) el control situacional y c) la efectividad del líder.

Historia

Mientras Hersey y Blanchard se enfocaban en las características de los grupos de trabajo y el apoyo emocional del liderazgo en su teoría del ciclo vital durante la década de 1950, Fred E. Fiedler y sus asociados buscaron otros elementos de la situación organizacional con el fin de evaluar cuándo un estilo de liderazgo es más efectivo que otro. Este autor consideraba que el estilo de liderazgo de una persona es relativamente fijo y difícil de modificar; esto lo llevó a la idea básica de hacer coincidir el estilo del líder con la situación más favorable para la efectividad de esa persona. Fiedler inició su modelo de contingencia para predecir la efectividad del liderazgo; al diagnosticar el estilo de liderazgo y la situación organizacional, se puede lograr el ajuste correcto al cual se conduce el estilo del líder, si se orienta a las tareas o a las relaciones (personas).

Características del líder

Para determinar las características del líder, Fiedler desarrolló un instrumento para medir la motivación del líder a través del cual describía o clasificaba al colega menos preferido "CMP". De esta forma se determina si los líderes se orientan hacia las personas o hacia las tareas. Los líderes de alto CMP lo hacían por medio de relaciones positivas con otras personas y un clima positivo de grupo. Cuando el líder es, en general, crítico en su valoración, obtiene una

puntuación baja de CMP, lo cual significa que se encuentra más enfocado a la estructura y cumplimiento eficaz de las tareas.

Control situacional

En cuanto al control situacional, Fiedler propone tres dimensiones para su análisis:

- Calidad de las relaciones entre el líder y los miembros del equipo de trabajo; es la influencia más importante para el poder y la efectividad del líder.
- La estructura de las tareas (grado en que las tareas están bien definidas, con objetivos y procedimientos de trabajo explícitos);
- El poder de posición del líder es la última dimensión donde el grado que el líder posee tiene una base fuerte y legítima de poder sobre sus subordinados (El poder de los puestos altos facilita la tarea para influir en otros, mientras que el poder de puestos bajos hace que la tarea del líder resulte más difícil).

La combinación de estos tres elementos nos da ocho combinaciones o grados de favorabilidad. Las situaciones más favorables serán aquellas en las que estas tres dimensiones puntúan alto. Lo contrario para las situaciones más desfavorables.

Adaptación del liderazgo a la situación

Combinar tres características situacionales produce una variedad de situaciones de liderazgo, que van desde altamente favorables a las altamente desfavorables. Cuando Fiedler examinó las relaciones entre estilo de liderazgo y condiciones situacionales favorecedoras encontró el patrón que se presenta. Los líderes orientados a las tareas son más efectivos cuando la situación es altamente favorable o altamente desfavorable.

Evaluación de la teoría

Fiedler revisó sus estudios en más de 800 grupos para analizar que estilo de liderazgo era más eficaz en diferentes situaciones. Entre los grupos de estudio había equipos de baloncesto, talleres para la capacitación de ejecutivos, así como tripulaciones de tanques de combate y fuerza aérea.² El autor descubrió, que aquellos líderes orientados a las tareas eran más autoritarios, pero sobre todo más efectivos en situaciones extremas; mientras que los líderes orientados a las personas suelen obtener éxito en situaciones donde su poder e influencia son moderados.

Fiedler pensaba que hacer encajar el estilo de liderazgo con la situación podría producir grandes dividendos en utilidades y eficiencia. No obstante, su teoría ha obtenido diversas críticas. Por una razón, algunos investigadores han desafiado la idea de que los líderes no pueden ajustar sus estilos a medida que las características situacionales cambian. Aun así, el modelo continuo influyendo en los estudios de liderazgo. Su modelo ha sido usado con cierto éxito con base para un programa de capacitación en el que se enseña a los gerentes a alterar las variables de la situación para adaptarlas a sus estilos de liderazgo, en lugar de que sus estilos se ciñan a la situación.⁴ La investigación de Fiedler comprobó la importancia de ubicar el ajuste correcto entre el estilo de liderazgo y la situación.

3.3.- Evaluación de necesidades.

“La EDN (Evaluación de Necesidades) es la primera fase de los procesos de intervención socioeducativa. La acción social encaminada a transformar las condiciones en que viven y se desarrollan las personas y los grupos sociales puede ser más eficaz si los planificadores de dichas acciones conocen previamente las carencias objetivas de las personas o de las organizaciones, las necesidades sentidas como tales por los destinatarios de la intervención o bien sus deseos y expectativas en relación con una situación. La EDN tiene sentido siempre que se piense llevar a cabo una intervención encaminada a hacer frente a las necesidades que

se detecten.” (Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil flores, J.; Martínez Clares, P.; Romero Rodríguez, S.; Rodríguez Santero, J. (2002). Diseño y Evaluación de Programas. Madrid: EOS).

FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES.

NOTA: En primer lugar las presento en forma de esquema para luego realizar un gráfico general en el que las especificaciones serán menores.

1. Definición:

- a. Identificación de necesidades. Determinación de necesidades y problemas de los destinatarios.
- b. Descripción inicial de necesidades.

2. Diseño:

- a. Determinación de los requisitos y alternativas para la solución:
- b. Selección de estrategias de solución/intervención entre las alternativas:
 - b.1. elaboración de hipótesis
 - b.2. formulación de objetivos
- c. Diseño del programa:
 - c.1. viabilidad
 - c.1.1. técnica
 - c.1.2. económica
 - c.2. recursos materiales y humanos
 - c.3. oferta del programa
 - c.4. resultados esperados (fijación de metas)

3. Ejecución y seguimiento: a. Implantación de la/s estrategia/s de solución

- b. Seguimiento constante para posibles modificaciones totales o parciales de:

b.1. componentes

b.2. procesos

b.3. gestión (sistema de información sobre la efectividad del programa)

c. Evaluación continua y final.

c.1. Determinación de la eficacia de la realización o control de la ejecución del proceso.

c.2. Revisión del sistema y/o reorientación del proceso/ parte en caso de necesidad.

Proceso de carácter cíclico, la observación inicial en busca de necesidades es constante.



Técnicas de evaluación de necesidades

Para hacer el diagnóstico de necesidades se pueden aplicar diversas técnicas de recogida y análisis de información. Cada una de ellas hace aportaciones específicas al proceso de evaluación, y cuenta también con sus propias limitaciones. Conocer los puntos fuertes y débiles en cada caso permite decidir cuál utilizar en cada momento o situación, y enjuiciar la

combinación de procedimientos adecuada. A continuación –y partiendo de las propuestas de Warheit, Bell y Schawb- resumimos las ventajas e inconvenientes de cinco alternativas metodológicas: informantes clave, grupos estructurados, análisis de indicadores sociales, análisis de utilización de servicios y encuestas comunitarias.

Informantes clave

Consiste en seleccionar y entrevistar a un pequeño número de representantes significativos de la comunidad, o a un conjunto de expertos en el área de necesidad en que se esté realizando el diagnóstico. Es decir, personas que pueden basar su opinión en información de calidad, gracias a sus conocimientos profesionales, al rol que ocupan o a su ubicación en las redes sociales comunitarias. Por ejemplo, podemos entrevistas a los directores de los colegios de enseñanza primaria y a los líderes de Asociaciones de Padres de Alumnos para hacer un diagnóstico de necesidades educativas.

Se trata de una técnica económica en tiempo y presupuesto, que proporciona un diagnóstico comunitario válido con un pequeño número de entrevistas. Permite una rápida evaluación de necesidades normativas. Sin embargo, la opinión de los informantes clave no es representativa de la comunidad, y puede estar sesgada por el rol y las limitaciones de conocimiento de los propios informantes.

Grupos estructurados

Existen diferentes técnicas grupales, aplicables para describir los problemas de un área geográfica delimitada: podemos convocar a un pequeño número de residentes y analizar su opinión por medio de dinámicas de grupo, combinadas con procedimientos cuantitativos y cualitativos. Estas técnicas sirven para examinar las relaciones intergrupos e intragrupos de la comunidad, y ocasionalmente pueden aplicarse para generar consenso en la percepción de problemas entre diversos segmentos de población.

Análisis de indicadores sociales

Los indicadores sociales son instrumentos estadísticos que reflejan realidades macro-sociales. Datos como el número de camas hospitalarias por habitante, el consumo eléctrico o las plazas

de pre-escolar pueden servir para identificar los problemas que padece un área geográfica: aunque habitualmente tienen un nivel de aplicación regional o nacional, pueden generalizarse a una comunidad concreta, si controlamos las variables socio-demográficas.

La mayoría de estos indicadores se han elaborado en el marco de los sistemas de evaluación de la calidad de vida: (1) unos describen determinadas condiciones sociales, (2) otros reflejan la satisfacción individual y variables subjetivas, y (3) un tercer grupo tiene carácter normativo y define cuáles son los componentes del bienestar. Para valorar la calidad de vida de una comunidad suelen utilizarse agregados de tales indicadores, tomando en consideración tanto características socio-ambientales como personales. Además, se organizan en áreas como las siguientes: trabajo, educación, sanidad, vivienda, entorno ecológico, relaciones personales, participación social, etcétera.

En la evaluación de necesidades los indicadores pueden utilizarse para describir a la población objetivo, analizar factores de riesgo y valorar a los usuarios de un servicio. Las más de las veces sirven para diagnosticar necesidades expresadas y comparadas, pero también algunos reflejan variables perceptivas.

3.4.- Criterios absolutos y criterios relativos.

A la hora de evaluar inversiones tenemos 2 posibles procedimientos:

Utilizar un criterio relativo

Utilizar un criterio absoluto

Cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes. Como siempre, entender cual estamos aplicando nos ayudará a tomar mejor decisiones.

Un criterio relativo es aquel que compara lo que estamos observando con respecto a otras posibilidades, y lo evalúa en función de esas otras posibilidades. Por ejemplo, observamos dos empresas. Una de ellas tiene un nivel de endeudamiento del 240%, la otra del 300%. Decidimos

que es mejor inversión la empresa con un nivel inferior de endeudamiento. En este caso hemos aplicado un criterio relativo.

Un criterio absoluto es aquel que compara lo que estamos observando con algún ideal preestablecido que tenemos. Por ejemplo, observamos dos empresas. Una de ellas tiene un nivel de endeudamiento del 240%, la otra del 300%. Tenemos como idea preestablecida no invertir en empresas que tengan un nivel de endeudamiento superior al 250%. Decidimos invertir en la primera y descartar la segunda.

Observa que aunque el resultado ha sido el mismo en los dos casos, el proceso de razonamiento ha sido muy diferente.

Una de las características del criterio relativo es que siempre nos ofrece un resultado. El mejor resultado (de los considerados). Lo cual no implica que sea una buena decisión.

Por contra, al utilizar un criterio absoluto estaremos más seguros de que la decisión encuadra con nuestras ideas y experiencia. Pero puede darse el caso que no encontremos ninguna opción que cumpla nuestro criterio.

A la hora de confeccionar una cartera de inversiones, casi siempre acabamos utilizando una mezcla de estos dos procedimientos.

Las herramientas que mejor ejemplifican estos procedimientos son:

Los filtros / requisitos

Las clasificaciones / rankings

Aplicar un filtro es una forma de utilizar un criterio absoluto. Si decido que no invertiré en ninguna empresa que no tenga un margen neto superior al 5%, estoy utilizando un criterio absoluto. Al descartar todas las empresas que no cumplen este requisito, utilizo mi criterio para seleccionar buenas empresas según mi conocimiento.

Las clasificaciones/rankings lo que hacen es comparar todas las posibilidades entre si y ordenarlas de mejor a peor.

Al desarrollar el tema de la reflexión como norma de vida acotábamos que al expresar el termino ser conscientes, no implica solo razonar o disentir, aunque se relaciona con ambos, pensar con la conciencia significa dar una dimensión moral especial de carácter reflexivo (no hay conocimiento sin sentimiento), que me conduzca a emitir juicios de valor sobre hechos que estoy examinando. Por ello nos toca sacar conclusiones de lo que nos parece bien o mal, si debiera ser de un modo u otro, por eso pensar en forma consciente significa tomar partido.

Hoy en día algunos seres humanos se plantean que no existe una realidad verdadera, sólo percepciones y opiniones. Por otra parte, otros argumentan que debe haber alguna realidad o verdad absoluta. Este planteamiento nos debe llevar a tomar una definición, para tener certeza del modelo de pensamiento que nos rige y actuar en consecuencia. Creemos en un absoluto o relativizamos nuestra existencia a tal grado que nos conducimos como masas amorfas.

La ambigüedad en nuestro modo de hacer consciente esta disyuntiva nos crea un sin número de incertidumbres que nos ha llevado a una percepción de que nada tiene trascendencia, por ello nuestros actos son meros estados de inconsciencia que han deteriorado a la sociedad, al no estar definidos en sus valores.

Cuando argumentamos que todo es relativo, por ende estamos dando una respuesta de carácter absolutista. Porque si lo relativo es relativo, nos da como resultado una confusión y una indecisión en nuestro modo de ser.

Por lo tanto es totalmente ilógico y descabellado hacer tal propuesta, puesto que es un criterio absoluto, lo que en sí mismo niega los absolutos. Esto es en esencia, que el mismo hecho de decir que no hay verdad absoluta, es la única y absoluta verdad.

Los negativos absolutos que rigen en muchas ocasiones se dan en los individuos por su temporalidad y por la limitación de espacio en el que se desenvuelven generando un conocimiento muy limitado y en consecuencia poniendo en duda la existencia de verdades absolutas que son universales.

Escritor famoso nos escribió que “Nada es verdad, ni es mentira todo es según el cristal como se mira”, este criterio deja al individuo sujeto al relativismo de su existencia, también es común escuchar con frecuencia frases como “vive y deja

Vivir”, ” lo que crees es verdad para ti, pero no es verdad para mí”, es el criterio del vaso medio lleno medio vacío. Para quienes sostienen que no hay verdad absoluta, la verdad es vista tan solo como una forma personal de percibir su existencia, y por consiguiente no puede extenderse más allá de los límites de la persona y en consecuencia no debe ser impuesta en lo general . Lo antes expuesto genera que la persona por su relativismo sus criterios se convierte en el absoluto de su existencia.

Da como resultado este pragmatismo ideológico que niega la verdad absoluta, que está bien que creas en lo que quieras, en tanto que no trates de imponer tus criterios en otros.

Si uno considera la disyuntiva planteada, encontrara que se hace indiscutible y evidente que “sí” existe evidencia que señala la existencia de la verdad absoluta.

La existencia de la verdad absoluta es apreciada en nuestra conciencia. Nuestra conciencia nos dice que el mundo debería ser de “cierta forma” es lo que se le conoce como ley natural, que algunas cosas están “bien” y algunas otras están “mal”. Esta ley natural nos permite percibir aquellas condiciones humanas que son deplorables para la persona y en consecuencia nos dicta cuando obramos fuera de esta. Así como también nos permite sentirnos acordes a esta ley y en consecuencia sentirnos en armonía con nosotros mismo y con nuestro entorno social.

La ciencia es otro factor que nos puede apoyar para encontrar dichas verdades, y por lo tanto nos permita dar respuesta a la conducta humana, si el individuo hace caso omiso de las leyes que nos dicta la ciencia, estaría obrando de manera irresponsable, en la Ciencia hay absolutos que no tienen posibilidad de relativizares, lo cuales nos da certeza de la verdad absoluta.

El hecho que los descubrimientos científicos no se den en la profundidad que se requiere por las limitaciones del individuo, da paso a criterios relativistas, cuando hay nuevos avances científicos que se desconocían y dejan en desuso criterios anteriores, crean estas posiciones relativistas, pero no por ello el estudio científico carece de verdades absolutas.

Las generaciones actuales han aceptado ante las limitaciones de la ciencia que todo cambia que nada es absoluto, por ello la existencia del ser humano ante los cambios le permite la aceptación de un relativismo cultural, lo que prodiga que el individuo no encuentre una razón propia a su existencia y en consecuencia se elimina toda idea de bien y mal, dejando al ser

humano a sus criterios, creando sus propios absolutos y dando la posibilidad de un libertinaje al crear sus propios parámetros de carácter moral, jurídico y por qué no en el plano de su religiosidad.

Mientras al individuo le parezcan acordes sus conductas a su forma caprichosa de actuar (RELATIVISTA), las condiciones de su existencia, estarán por encima de cualquier bien comunitario, dejando a un lado el concepto aceptado de la libertad, que nos dicta que somos libres hasta donde percibimos la libertad de los demás. Si esta condición marca a nuestra libertad límites nos lleva entonces a considerar verdades absolutas y no se puede relativizar la existencia de las personas.

Pero no hay error, y menos en el ámbito moral y de nuestra consciencia, que deje de tener consecuencias.

El fenómeno del conflicto causado entre la aceptación de un Absoluto y de la relatividad del ser humano es tan viejo y tan actual como el propio hombre y su apertura inteligente a la verdad, todo esto nos lo constata la historia.

Sociológicamente nos encontramos en nuestros días, con carencia de valores, incredulidad ante los criterios absolutos de bien y mal, propiciando que el individuo haga su verdad tan relativa y carente de sentido comunal.

Por la razón antes expuesta, aquellos que se rigen por criterios absolutos del bien o del mal, son considerados individuos fuera de su tiempo, se les considera inadaptados, que no han evolucionado que no están en una palabra acordes al tiempo a la ciencia, dejando la ley natural en desuso y permitiendo una anarquía total en el comportamiento social.

Por ello nuestra sociedad se enfrenta a retos muy grandes o nos hacemos conscientes de nuestros absolutos, o pasaremos como una sociedad que vive en la cultura del terror, de las acciones delictivas, de la muerte social.

Sin absoluto no hay relativo que tenga algún valor sublime que le dé a nuestras nuevas generaciones la oportunidad de coexistir en un mundo con paz y tranquilidad, donde no exista

la discriminación, la subyugación social, la inequidad en los derechos básicos humanos y la eliminación de toda actividad deleznable, así como la falta de oportunidades para su desarrollo.

El vínculo que el individuo genere entre lo absoluto y lo relativo, entre lo público y lo privado, lo personal y lo comunal le generara una consciencia que dictara la necesidad de estar en comunión con el Absoluto, con un ser Supremo.

De ahí se desprende la necesaria interacción del CREADOR y el CREADO. Las cualidades, dones y talentos otorgados por el Absoluto a los Relativos y la manera como estos últimos nos hemos de desempeñar en virtud del BIEN COMUN.

De ese CREER en el absoluto va a depender el SER de nuestras nuevas generaciones o en consecuencia será la aniquilación del género humano, al encontrarse el individuo sin un faro que lo conduzca, sin el ABSOLUTO del cual dependa.

3.5.- El problema evaluativo.

Delimitación conceptual: evaluación continua, formativa... y evaluación puntual, diagnóstica, certificadora.

Por evaluación asumimos la definición que proponen Gairín, Carbonell, Paredes, y Santos, (2009, p. 8): “el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones”.

Partiendo de esta definición y haciendo abstracción de las innumerables definiciones del concepto de evaluación, tres son los elementos fundamentales que la caracterizan: primero, recogida de información –medición-; segundo, valoración, interpretación de esa información y tercero, toma de decisiones en función de los dos primeros.

Distinguiremos pues, las dos funciones primordiales de la evaluación que quedan perfectamente dibujadas en las ya clásicas expresiones de “evaluación para el aprendizaje” –evaluación formativa- y “evaluación del aprendizaje” –evaluación certificadora

La Evaluación en su dimensión pedagógica, formativa, como un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje se manifiesta más netamente cuando la evaluación no lleva aparejada una calificación o cuando esta no tiene repercusiones más allá de la valoración del progreso del interesado, es decir, cuando únicamente el aprendizaje, per se, es el objetivo, bien por la satisfacción que el objeto de ese aprendizaje nos produce en sí mismo –motivación intrínseca- o por las consecuencias derivadas de dicho aprendizaje –motivación extrínseca-. Ejemplos de este tipo de aprendizaje pueden ser la universidad de la experiencia, el aprendizaje autodidacta, -cursos de inglés, de guitarra...-, un plan de entrenamiento en un gimnasio, o la preparación para la obtención del carné de conducir en una autoescuela. etc. Han proliferado recientemente multitud de estudios que avalan las bondades de la evaluación formativa, tanto a nivel internacional (Brown y Pickford, 2013; Gauntlett, 2007; Boud y Falchikov, 2007 y Carless, Joughin y Mark, 2006) como a nivel nacional, sobre todo auspiciados por la Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria (Hamodi , López Pastor, A.T. y López Pastor, V. 2014; Fraile, LópezPastor, Castejón y Romero, 2013; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Hamodi y López, 2012; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; López, Castejón y Pérez, 2012 y Muros y Luis, 2012)

En otras muchas ocasiones, -oposiciones, evaluación Pisa, Evaluación de Diagnóstico, pruebas de acceso a la universidad, al comienzo y al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje...- el objetivo de la evaluación es, fundamentalmente diagnóstico: conocer el punto de partida con el fin de orientar el subsiguiente proceso en una determinada dirección o certificador: constatar el grado de consecución de los objetivos previamente determinados con el fin de avalar, clasificar, discriminar... y, también, revisar, rehacer, retomar, reflexionar... en función de los resultados obtenidos.

La evaluación en el ámbito académico, comparte estas dos funciones de la evaluación; la función formativa, pedagógica, suele llevar aparejada, esa otra función, sancionadora, certificadora, habilitadora...; en este caso, de la evaluación se desprende una calificación de la que se suelen derivar importantes consecuencias para el evaluado.

Esta circunstancia condiciona inevitablemente e incluso polariza todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ocasiones se pretende contraponer las funciones formativa y certificadora de la evaluación; sin embargo, ambas funciones, no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias. Evaluamos, fundamentalmente, para mejorar, pero ¿cómo mejorar sin saber de dónde partimos ni adónde hemos llegado? Medir, interpretar, valorar y tomar decisiones: todo ello constituye el proceso de evaluación, un proceso complejo, global que cobra su verdadero sentido no en una u otra de sus fases sino en la complejidad de la misma, estableciéndose un bucle interminable, continuamente perfectible.

Ciertamente, la mera medición, aislada, descontextualizada, sin consecuencias es un ejercicio estéril que, en el mejor de los casos, solo produce pérdida de recursos y de tiempo.

Pero también es cierto que no existe evaluación, valoración de la calidad y por consiguiente toma de decisiones en función de esa evaluación si no se parte de un conocimiento profundo de aquello que se quiere valorar. Por lo tanto, la medición, entendiéndola por tal la constatación de una circunstancia o estado en un momento determinado, al principio o al final de un proceso, repetimos, es imprescindible aunque no suficiente.

La evaluación en su función sumatoria como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias son dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que tiene que ser la evaluación (...) como elemento de formación competencial.» (Villardón, 2006, pp. 61-62, en Gairín, 2008, p.73).

En este sentido, la evaluación de diagnóstico en la etapa de primaria, por ejemplo, tal como recoge la LOE (art. 144) “comprueba el nivel de adquisición de competencias básicas” con el fin de “obtener información para la toma de decisiones sobre la planificación educativa del centro” e “instaurar procesos de mejora en nuestro sistema educativo”, lo que demuestra claramente la subsidiariedad de la función certificadora de la evaluación respecto de la función formativa, aunque la primera constituya el fundamento de la segunda.

Si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo hacer de ella un instrumento de mejora del aprendizaje integrado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la preocupación de la evaluación en su dimensión certificadora en el ámbito

académico es precisamente su validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales orientada a la mejora.

El problema de la evaluación de los aprendizajes no se puede contextualizar fuera del sistema educativo estructurado que actualmente sostiene a la educación y su modelo anacrónico el cual ya no es funcional de acuerdo a las necesidades del desarrollo al siglo XXI. Es absolutamente necesario cambiar el actual modelo para implementar otro que si realmente responda a la formación del recurso humano capacitado para emprender las grandes transformaciones que exige nuestra sociedad en un mundo cada vez más globalizado que utiliza intensamente las tecnologías de la información en forma masiva. Hay que comenzar con la capacitación de los educadores que necesitan actualizarse de los nuevos modelos, métodos y técnicas que mejor se adapten a las necesidades del cambio en todos los niveles de la estructura educativa nacional; En todo caso, la evaluación no se puede abordar de manera separada o independiente del modelo educativo imperante; los cambios en los sistemas de evaluación del aprendizaje deben guardar correspondencia con cambios en los objetivos de la enseñanza y los diferentes componentes que conforman el modelo educativo nacional.

Tradicionalmente, como parte de la evaluación educativa, el análisis se ha centrado principalmente en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual resulta comprensible si reparamos en que la formación de éstos constituye la esencia del proceso de enseñanza; sin embargo, al limitarnos a evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, descuidamos la incidencia del currículum institucional sobre dicho proceso, como parte del contexto relevante para entender los hechos educativos; tampoco valoramos la pertinencia de los objetivos formativos, la actualidad y utilidad práctica de los contenidos de estudio, el desempeño docente y los recursos didácticos usados para regular el aprendizaje de los estudiantes, No cabe duda de que la evaluación del aprendizaje constituye un complejo componente didáctico. El análisis de la propia experiencia como profesores y asesores del proceso docente, conjuntamente con la revisión de la literatura sobre el tema nos permite resumir un conjunto de problemáticas fundamentales interrelacionadas entre sí que apuntan a la disfuncionalidad educativa de la evaluación del aprendizaje. Estas problemáticas niegan de algún modo la concepción evaluativa aquí defendida y por ello ameritan especial atención con el ánimo de contribuir a su solución.

Es importante apuntar que las problemáticas que aquí se exponen no son problemas exclusivos de nuestro contexto educativo, muy por el contrario son características universalmente reconocidas en la bibliografía internacional sobre el tema. Dichas problemáticas se explican a continuación.

Reducir la evaluación a su aspecto cuantitativo o acreditativo. -Este es quizás el problema fundamental y más frecuentemente y por ello nos detenemos más extensamente en esta problemática. La evaluación es determinar cuánto han aprendido los alumnos y para ello deben aplicar pruebas de conocimiento. Y al estar determinada por reglamentos preocupa menos a los maestros que otros temas educativos.

Habría que preguntar entonces si el sistema de evaluación así concebido permite que se cumplan los objetivos educativos de la evaluación. Preguntas como Las calificaciones reflejan lo que el alumno sabe? Calificar es sinónimo de evaluar? Tienen rigor científico las pruebas e instrumentos de evaluación? sugieren respuestas que contradicen el espíritu formativo, desarrollador que debe cumplir la evaluación.

“Uno de los mayores problemas de las escuelas es que son producto de un sistema evaluativo orientado hacia el fracaso y de un enfoque de la educación centrado en los errores. Nos preocupa más las deficiencias y culpas de los alumnos que sus aspectos vigorosos y sus dotes...Si estamos interesados en el aprendizaje de una persona dentro de un sistema escolar, hemos de desarrollar un sistema que le permita (más aún, lo estimule) a aprender y luego reconocerle lo que haya aprendido. Si no sabe algo hoy, hemos de confiar que quizá lo sepa mañana. El sistema de calificaciones muchas veces le cierra esta oportunidad o le quita todo deseo que pudiera tener de hacer otra vez la prueba mañana.” (Villarroel Idrovo J., 1990).

El propio Villarroel (1990) expresa una serie de “reparos al sistema de calificaciones” tales como: se valora las notas y no el aprendizaje, declina la calidad de la enseñanza, reduce la motivación por aprender, provoca que se midan objetivos intrascendentes, destruyen el sentimiento del poco valer, crea barreras entre alumnos y profesores, promueven el individualismo y la competencia, promueven conductas reñidas con la moral, etc. Para este autor el sistema de calificaciones no tiene ningún valor pedagógico ni humano.

Tal como señala Días Barriga A. “la asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad, no es una cuestión intrínsecamente de la pedagogía” criterio compartido por Materi Lidia EH. Cuando plantea con mucha razón que el docente al evaluar el desempeño del alumno, no lo puede traducir a un número rígido pues en la evaluación están implícitos una serie de factores y observaciones que permiten apreciar los resultados del aprendizaje.

Siguiendo esta concepción, el instrumento y el momento evaluativo se convierten en un fin en sí mismo porque se considera sólo al conocimiento medido como conocimiento socialmente relevante, válido.

Otra problemática es torno a la evaluación es la utilización de la escala numérica que ha estado acompañada por un conjunto de actitudes y acciones que distorsionan el proceso educativo evidenciado en hechos como: especulación en torno a la nota como fin de la tarea escolar, parcialización y atomización en la medición de logros del aprendizaje y la calificación sujeta a la medición de una circunstancia y no de un proceso.

La reducción de la evaluación a su aspecto cuantitativo o acreditativo se acompaña a su vez de otras problemáticas como:

insatisfacción del alumno con la evaluación obtenida acompañado generalmente de una actitud de sobrevaloración del alumno respecto a sus resultados. Se prioriza la información de la calificación respecto a la retroalimentación cualitativa por parte del profesor. Se enfatiza la función sancionadora, selectiva de la evaluación obtenida y no su función educativa.

No se evalúa sistemáticamente el aprendizaje, predominando la evaluación sumativa sobre la formativa o procesal.

Predominio de la categoría excelente en los resultados evaluativos sin que ello se corresponda siempre con la calidad real de lo aprendido tal como plantean los propios profesores o se constata posteriormente en la práctica donde el alumno se desempeña.

No correspondencia entre los resultados evaluativos del examen teórico y examen práctico. Generalmente se obtienen mejores resultados en el examen práctico lo cual es contradictorio si asumimos el criterio de que el saber hacer debe resultar más complejo que el saber.

Los profesores expresan tener dificultades para elaborar temarios de examen, claves de calificación, etc. lo cual ya hace dudar de la objetividad y confiabilidad de esta evaluación.

No se dominan indicadores precisos para evaluar el aprendizaje de las habilidades, lo cual en ocasiones se agrava al desconocerse por el profesor el conjunto de habilidades esenciales de una asignatura.

Insatisfacción de los estudiantes con la evaluación o sobrevaloración de sus propios resultados.

Los profesores demuestran poseer muy poco conocimiento pedagógico para ejecutar adecuadamente la función de evaluar.

Para terminar consideramos que lo más importante es la reflexión sobre cada una de problemáticas explicadas en el presente trabajo. Ello permitirá autovalorar nuestra práctica evaluativa como profesores de la educación superior. Valorar cómo ejecutamos la evaluación del aprendizaje para contribuir verdaderamente a la educación del estudiante, de su aprendizaje, constituye un importante paso para perfeccionar este proceso.

El estudio teórico y metodológico de cualquiera de los elementos involucrados en la actividad educativa es otro importante elemento para elevar la calidad de la educación en general. La formación y actualización pedagógica como profesores es imprescindible para ganar un alto nivel de reflexión sobre estos temas que permita realmente intervenir activamente en el mejoramiento de la educación y en este caso de la evaluación del aprendizaje.

Es necesario también el perfeccionamiento de los reglamentos docentes para que se propicie mayor flexibilidad de toda la actividad educativa y en especial de la actividad del profesor. Ello es extensivo para la evaluación del aprendizaje, aspecto que acapara gran espacio en este tipo de reglamentaciones y que sin dudas requiere del énfasis en la concepción más cualitativa y formativa sobre la misma que se haga más evidente en las normas que rigen la evaluación.

Evitar hechos, situaciones, actos en el proceso docente que disminuyan por sí mismos el carácter educativo de la evaluación del aprendizaje debe ser una constante alerta tanto de directivos como de profesores de las instituciones escolares. Incluso aquellos que sean inevitables por razones ajenas al proceso.

3.6.- Delimitación en términos de propósito, instancia y factibilidad.

La delimitación del problema es “el recorte” que se hace del tema a investigar, dentro de los límites de espacio, tiempo y temática que caracteriza el objeto del conocimiento. Con frecuencia se acompaña de un marco contextual, que en el caso de la residencia profesional o tesis de grado es la caracterización tecnológica de la empresa. Va seguido de un “diagnóstico” que describe el problema, apoyándose en información objetiva y pertinente, de un pronóstico o identificación de la situación futura al sostenerse la situación actual, y la presentación de alternativas para superar la situación actual (control al pronóstico). En el contenido del planteamiento del problema se establecen los límites de la investigación en términos de espacio, tiempo y universo.

En la problematización se han identificado las fases críticas que generar problemas de calidad, de scrap, de costos, técnicos, otros.

ahora concéntrese en ese o esos problemas. Describa su complejidad y sus costos. En la delimitación del problema se deben citar cada uno de los recursos y procesos que intervienen dentro del área de proyecto, para analizar cada uno de ellos y seleccionar aquellos que intervengan dentro del problema identificado.

El objetivo de delimitar el problema es disminuir el grado de complejidad del problema para concentrarse en los elementos esenciales.

El planteamiento del problema es la delimitación clara y precisa del objeto de investigación, su función principal es mostrar al investigador la viabilidad en términos de recursos y tiempo disponibles.

Problematizar un tema de estudio consiste en convertirlo en un tema de interés que justifica su realización.

La función del planteamiento del problema consiste en revelar al investigador si su proyecto de investigación es viable, dentro de sus tiempos y recursos disponibles.

La delimitación se realiza mediante cinco pasos:

La delimitación del objeto en el espacio físico-geográfico

La delimitación en el tiempo.

La delimitación precisando el significado de sus principales conceptos,

La selección del problema que será objeto de la investigación. La formulación interrogativa del problema de la investigación. La formulación de oraciones tópicas

La determinación de los recursos disponibles

Señalar los límites teóricos del problema mediante su conceptualización , o sea, la exposición de las ideas y conceptos relacionados con el problema que se estudia

Fijar los límites temporales de la investigación

Establecer los límites espaciales de la investigación, señalando el área geográfica (región, zona, territorio) que comprenderá la investigación., seleccionando la muestra sobre la cual se realizará el estudio y los resultados de aquélla se generalizarán para la población de la que se extrajo

UNIDAD IV

PROPUESTA CURRICULAR

4.1.- programa de los CENDIS.

Actualmente se considera a la Educación Inicial, como un derecho de los niños y niñas, una etapa fundamental en la vida de las personas. En ella, se asientan las bases del aprendizaje y la formación de valores; así como las actitudes que favorecen la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales.

La educación inicial constituye uno de los ejes sobresalientes que promueven la consolidación de la equidad social, entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios educativos; la permanencia en ellos y el logro de aprendizajes relevantes.

La educación inicial de calidad impacta en la eficacia interna del sistema educativo, contribuye a mejorar los aprendizajes, a disminuir los índices de reprobación y fracaso escolar. Su función social tiene diversas vertientes, éstas son:

La función asistencial: en la cual se asume la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil (alimentación, prevención y tratamiento de la salud).

La función socializadora: se refiere a aquellas acciones que se proponen lograr a través de dos tipos de objetivos; por un lado, la formación de pautas de convivencia e interacción grupal y comunitaria; por el otro, la formación de hábitos de alimentación e higiene. ! La función pedagógica: hace referencia a la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos y a la construcción de estrategias de exploración del medio y del fomento de aprendizajes distintos de los familiares.

Las funciones señaladas tienen una dimensión pedagógica; sin embargo, se pretenden delimitar en esta función los procesos cognitivos propios de este tramo de la escolaridad.

La función preparatoria para el nivel primario: constituye una especificación de la función pedagógica; enfatiza el carácter propedéutico del nivel de cara al ingreso a la escolaridad

elemental, éste se manifiesta en dos vertientes: a) desarrollar habilidades especialmente, para la introducción a la lecto-escritura y la matemática elemental y b) introducir los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

En el desarrollo histórico, de lo que actualmente se consideran como Centros de Desarrollo Infantil, se pueden distinguir tres períodos relevantes, de acuerdo al tipo de servicio ofrecido y a los programas educativos vigentes en cada uno de esos momentos:

El primero se caracterizó como eminentemente asistencial, donde el servicio proporcionado consistió en el cuidado y guarda de los niños y las niñas atendidos, a estos establecimientos se les denominó “GUARDERIAS”. El segundo momento continuó con carácter asistencial y se enriqueció con procedimientos de estimulación al desarrollo de los infantes, a través de la aplicación de un Programa de Estimulación Temprana. El tercero se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, tendiente a fortalecer la intervención pedagógica, dirigida a promover las interacciones entre las niñas, los niños, los adultos y el medio ambiente natural y social.

Para promover el desarrollo integral de los infantes desde la temprana edad, se requiere mantener una intención educativa clara y sistematizada que ofrezca ambientes estimulantes con calidad; favorezca el crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones y aspectos: cognitivo, personal, social, afectivo, comunicación, salud, alimentación y nutrición.

La Educación Inicial sustenta su quehacer pedagógico en fundamentos científicos acordes con el crecimiento y desarrollo infantil. Desde la concepción hasta el nacimiento éste es acelerado; los infantes poseen una inteligencia con infinitas posibilidades y capacidades para asimilar la estimulación del mundo que les rodea, miles de millones de neuronas están disponibles para entrar en contacto con el exterior, con la experiencia social que la humanidad ha acumulado y que puede ser captada por ellos. Después el crecimiento y desarrollo es menos rápido, no obstante, se caracteriza hasta los tres años y en la edad preescolar, por el crecimiento y los cambios cotidianos que se suceden ininterrumpidamente, tanto por factores internos como externos, estrechamente relacionados entre sí.

Durante los primeros años de vida, se adquieren las bases de la madurez neurológica, el lenguaje, la imagen corporal, la autoestima, la capacidad de establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno, la noción del tiempo y del espacio, hábitos y valores, entre otros aspectos formativos para la vida futura; por lo cual, es necesario que los menores reciban estímulos, cuidado y atención por medio de actividades permanentes, diversas y sistematizadas que comprendan la estimulación en todas sus dimensiones, y que dispongan de condiciones ambientales básicas en los aspectos nutricional, de salud y cultural.

Como resultado de la intervención pedagógica y de acuerdo a sus estilos o ritmos de aprendizaje, pueden alcanzar un alto grado de confianza y competencia, expresada en la curiosidad intelectual, el desarrollo de capacidades y habilidades para conocer y dominar las posibilidades de su cuerpo, usar diversos tipos de lenguajes, relacionarse con las personas, el entorno y resolver problemas.

Es claro que el proceso educativo con los menores de seis años, presenta una serie de diferencias, en relación con el resto del sistema educativo nacional. La educación inicial se ocupa de una población que se encuentra en una etapa esencial para la vida de todo ser humano, reconoce las diferencias individuales que tiene cada niña y niño; atiende la creación de vínculos con las familias y el entorno social para la adquisición de valores y actitudes de respeto y responsabilidad, mismos que les permitirán al alumnado establecer una mejor relación con los demás miembros de su familia, su comunidad y el ámbito social; propicia la adquisición de hábitos de higiene, salud y alimentación; el desarrollo de habilidades para la convivencia y participación social; promueve una valiosa gama de experiencias y aprendizajes que les permitirán una formación sólida para su integración a la vida escolar.

El trabajo con infantes implica asumir retos, tomando en cuenta los elementos del desarrollo: psicológico, cognitivo, motor, emocional y afectivo, además de las necesidades sociales. Los CENDI responden como espacios educativos que poseen identidad propia y una vida caracterizada por la misión institucional y la de cada plantel, centrada en la atención integral del desarrollo, la formación y los aprendizajes del alumnado.

La estructura de los CENDI está planteada con el fin de responder a las necesidades educativas y asistenciales de cada infante, por lo que su organización toma en cuenta, las edades de los

menores: lactantes, maternales y preescolares. En cada centro se integran profesionales de la salud y la educación; médicos, odontólogos, dietistas, psicólogos, educadoras, asistentes educativas y puericultistas, quienes se ocupan de que éstos sean espacios con un alto potencial educativo, asistencial y socializador, donde es posible seguir paso a paso el proceso de aprendizaje de las y los pequeños. En los CENDI las niñas y los niños juegan, observan, aprenden significativamente, establecen vínculos y relaciones que van más allá de un horario de trabajo. Se trabaja para que los infantes integren aprendizajes fundamentales que son indispensables para la vida:

- a) Aprender a conocer.
- b) Aprender a hacer.
- c) Aprender a ser.
- d) Aprender a vivir y convivir juntos.

Metodología

La metodología de trabajo tiene la intención de permitir el empleo creativo de distintos procedimientos didácticos, ya que el uso de estrategias variadas, contribuye a valorar los diferentes estilos de aprendizaje, tomarlos en cuenta y propiciar un mejor ambiente educativo.

La organización de actividades obliga a buscar un constante equilibrio entre las competencias específicas que figuran en los objetivos y estructura curricular, con la participación e iniciativa de las niñas, los niños y los adultos, al planear y desarrollar las actividades, de esta manera se favorece la presencia de espacios o momentos de autonomía y construcción individual, con los de trabajo colectivo o el dirigido por el adulto.

Así tenemos que en el CENDI se combina:

- a) La diferencia y homogeneidad en un inter-juego que matiza la relación diaria entre las niñas y los niños.
- b) La atención individualizada, base de la cultura de la diversidad y trabajo con todo el grupo a la vez, donde se rescatan los aportes individuales para llegar a experiencias de integración.

c) El lenguaje personal, reconstrucción por medio de la palabra, de los procedimientos realizados, orientación, pistas nuevas, reflexión y apoyo en la adquisición de habilidades o conductas específicas.

d) Compartir estilos y reafirmar la presencia del yo con el trabajo integrado.

Todas las acciones que se realizan, pretenden favorecer las potencialidades de los infantes, por lo que se promueve el trabajo con agrado, se provoca la exploración por lo desconocido, buscando que las actividades propuestas planteen problemas de la vida cotidiana y encuentren opciones para solucionarlos.

La organización de la jornada es concebida de manera flexible. El trabajo se distribuye de acuerdo a las posibilidades y necesidades educativas de las y los pequeños, de tal forma que éste tenga una intencionalidad pedagógica clara y coherente. A nivel general, el trabajo con el alumnado plantea constantes que se sintetizan en los siguientes puntos:

- Se alternan las actividades colectivas con las individuales o de subgrupo, a fin de que las iniciativas personales, puedan manifestarse más fácilmente en determinados momentos, mientras que en otros se plantea la discusión, el debate y el intercambio, al trabajar en todos los espacios que se organizan creativamente y que se denominan escenarios de aprendizaje. Aquí las niñas y los niños se relacionan, recrean su imaginación y construyen sus propios procesos de conocimiento.
- Se combinan las actividades que exigen atención, con aquellas que se basan en la manipulación o movimiento, de tal forma que se facilitan y estimulan los procesos cognitivos, convirtiendo al aprendizaje en una espiral constructiva de pensamiento, acción y reflexión.
- Durante la jornada laboral, se realizan acciones para satisfacer en lo posible las necesidades e intereses de las y los menores de acuerdo a su edad, nivel evolutivo o estadio de desarrollo.
- Se respetan los ritmos biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales cuyo ciclo es diferente, o todavía no se ha estabilizado, sobre todo en los períodos de adaptación, tanto general, como de un nivel a otro.

- Se entiende que también los infantes, presentan momentos de fatiga, por lo que se incluyen momentos de tranquilidad y reposo.
- Se favorece la toma de decisiones respecto a cómo se desarrollará una actividad y se analizan las posibles consecuencias o resultados por haber adoptado una forma particular de trabajo.
- Se busca siempre que las niñas y niños asuman un papel activo en la realización de las actividades.
- Se propicia la investigación de ideas, procesos, acontecimientos e intereses de orden personal, social o ambiental y se les estimula a comprometerse activamente en los mismos.
- Se enriquecen de manera constante los procesos interactivos, tomando como base las formulaciones del PEI referidas a los planos básicos, tipos y ámbitos de interacción, así como la búsqueda constante de modalidades y aspectos que caracterizan a este proceso. El saludo, la mirada, los encuentros que se desarrollan en tiempos y espacios determinados, constituyen experiencias significativas con matices de reciprocidad y un alto valor educativo.
- Se estimulan por medio de las actividades, los diversos niveles de capacidad y competencia, propiciando que accedan a formas superiores de aprendizaje para desencadenar su potencial de desarrollo psicológico y social, es decir, hacer realidad el planteamiento: “lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”.
- Se incorporan al trabajo diario la observación, investigación, experimentación y comprobación, como premisas básicas de un aprendizaje significativo para propiciar que examinen el contexto, le den valor y generen nuevas experiencias, conocimientos acciones, cuestionar y cuestionarse sobre la realidad; busquen el por qué, cómo, para qué, cuándo, dónde, con quién, de las actividades realizadas, de los fenómenos o procesos vividos.

Los propósitos de los Centros de Desarrollo Infantil son:

- Brindar educación integral a los hijos e hijas de las madres y los padres trabajadores cuya edad oscile entre los 45 días y 5 años 11 meses de edad, proporcionando tranquilidad emocional a éstas durante su jornada laboral a fin de obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo.
- Promover el desarrollo integral del niño y la niña a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y manejo de la interacción social del menor, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento de la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención de los menores de seis años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños y las niñas en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- Favorecer la participación activa de los padres y las madres de familia, ya que éstos inciden e instrumentan en gran medida el tipo de condiciones que benefician y potencializan los logros de los niños y las niñas, a través de la relación afectiva que se establece con ellos. Además de permitir la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar en beneficio.

El CENDI, como institución enfocada a la educación infantil, requiere de una organización con características muy específicas, relacionadas íntimamente con las necesidades y características de la población que atiende.

Las actividades que se realizan son formativas, debido a que los menores adquieren enseñanzas acerca de cómo es el mundo y qué cosas tienen que hacer para integrarse mejor al núcleo social en el que viven. El aprendizaje fundamental se encuentra en la convivencia diaria, en las actividades cotidianas que realizan y sobre todo, en la creatividad que se desarrolla día a día,

por lo que, el servicio que éstos proporcionan está en función de esas necesidades e intereses, sin descuidar los procesos evolutivos característicos de los diferentes momentos en su vida.

El modelo CENDI ha logrado desarrollar un innovador enfoque holístico de educación y atención integral diseñado específicamente para atender a niños y niñas que viven en áreas urbano marginadas y medias. De esta manera se responde pertinentemente a las necesidades, riesgos y factores de adversidad que genera la pobreza.

La naturaleza holística del modelo CENDI se fundamenta en una concepción integral del ser humano, reconociendo no sólo los diferentes aspectos que integran al individuo si no también la interdependencia de él con el entorno familiar y la comunidad a la que pertenece. Por consiguiente, el modelo educativo CENDI se constituye como agente transformador y transmisor de la cultura.

La estrategia educativa de CENDI es centrada en el niño, por ello, la innovación es un elemento crucial para responder a los retos y necesidades de un entorno complejo y de constantes cambios. En consecuencia, los programas innovadores surgen como estrategia educativa para satisfacer las demandas que exigen brindar una real atención de calidad a niños en situación de pobreza.

Los programas de intervención se dividen en tres vertientes: Los Programas Cocurriculares y/o Compensatorios, Programas de Reforzamiento y Programas Interactivos dirigido a niños.

Programas Cocurriculares y/o Compensatorios. Tienen el propósito de ampliar la oferta educativa con la visión de lograr la integridad del desarrollo en niños que viven en precariedad. Ofrece programas innovadores como son: Inglés, Computación, Música, Danza, Dibujo y Modelado, Educación Física, Artes Marciales y Yoga, impartidos por especialistas en cada materia, la cual da un valor agregado a estos aprendizajes.

Programas de Reforzamiento. Tienen el objetivo de prevenir, reforzar o estimular las dimensiones del desarrollo en las diferentes etapas de vida del niño. Entre estos programas se encuentran los siguientes: Adaptación, Ablactación, Programa Alimentario Rescatando Inteligencias, Control de Esfínteres, Enfoque Abecedarian, Lectoyoga, Bit's de Inteligencia, Fomento a la Vinculación y el Apego Sano, Masaje Infantil, Neurodesarrollo y Estimulación

Temprana, Recreativo de Verano, Ejercicios Previos a la Escritura (EPE), Economía de Fichas, Socio Afectivo, Inducción a la Primaria, Educando en Valores, Grupo Control, Intervención Temprana y Estrategias Terapéuticas no Invasivas de Neurohabilitación y Neurorehabilitación e Intervención Temprana y Neurohabilitación, por el Método Katona.

Programas Interactivos. Son proyectos que nacen en los Centros de Desarrollo Infantil para satisfacer la necesidad de juego y aprendizaje que los niños presentan en edad temprana. Buscan que esa interacción sea de manera directa con los objetos y/o con sus pares o personas adultas en donde el niño pueda construir, razonar, involucrar y crear, teniendo libertad de expresión y autonomía. Estos programas se trabajan dentro de la jornada diaria por la educadora del grupo y tiene como característica realizar una exposición semanal de estos.

Los Programas Interactivos son: Jugando a las Ciencias, Juegos Tradicionales, Arte, y Literario. Todos estos programas se describen a continuación.

Los CENDI aplican para el nivel inicial y preescolar los programas oficiales vigentes, estos son:
Modelo de Atención con Enfoque Integral para Educación Inicial (0 a 3 años)

Programa de Educación Preescolar PEP 2011 (3 a 6 años)

Para enriquecer estos programas y acentuar su impacto en el cumplimiento de metas y objetivos educativos, así como para dar respuesta a las necesidades y problemáticas de la condición marginal del niño, se pusieron en marcha propuestas innovadoras a través de programas, proyectos y acciones tendientes a elevar la condición de vida y desarrollo de los educandos en dos vertientes: una orientada al niño y otra dirigida a los padres de familia y la comunidad, gestándose así un enfoque holístico para la atención y educación de los niños en su entorno de vida.

4.2.- Programa de educación Preescolar.

La revisión de la evolución histórica de la educación preescolar, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en

particular, el establecimiento de su carácter obligatorio, permiten constatar el reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo.

Este reconocimiento confirma las tesis reivindicadas históricamente por generaciones de educadoras que pugnaron por establecer y extender este servicio educativo para los niños más pequeños.

De este modo –aunque falta mucho trecho por recorrer– paulatinamente se ha ido superando una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico.

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de múltiples condiciones y factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central. En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual meta educativa, el estilo y las habilidades docentes, entre otros elementos.

Actualmente, en la educación preescolar –como en cualquier otro nivel educativo– se observa una amplia variedad de prácticas educativas. Hay muchos casos en que la educadora pone en práctica estrategias innovadoras, para atender a las preguntas de sus alumnos y lograr su participación en la búsqueda de respuestas; para despertar su interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural, o para aprender reflexivamente reglas de la convivencia social y escolar. En otros casos, a lo largo de un ciclo escolar se mantienen inalteradas ciertas secuencias de trabajo, independientes de los intereses de los niños o de los sucesos ocurridos en el contexto, donde una gran parte de la corta jornada escolar se destina a la ejecución rutinaria de prácticas –no siempre funcionales– de cortesía, orden e higiene; para la ejercitación de la coordinación motriz o, en el extremo, a actividades sin intención educativa alguna, cuyo único sentido es mantener ocupado y en orden al grupo escolar.

Este programa parte de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar. La renovación curricular tiene las siguientes finalidades principales:

a) En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula.

a) En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

La acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias; ello no significa dejar de atender sus intereses, sino superar el supuesto de que éstos se atienden cuando se pide a los niños expresar el tema sobre el que desean trabajar.

Con la renovación curricular se busca también fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo; ello implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore.

El programa está organizado en los siguientes apartados: I) Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos, II) Características del programa, III) Propósitos fundamentales, IV) Principios pedagógicos, V) Campos formativos y competencias, VI) La organización del trabajo docente durante el año escolar, VII) La evaluación.

I. Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos

I. El aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje; basta recordar que el aprendizaje del lenguaje –una conquista intelectual de orden superior– se realiza durante la primera infancia. Por otro lado, el rápido avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro durante la infancia muestra la existencia de un periodo de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales que abarca la edad preescolar. Si bien este conocimiento es provisional y la investigación en neurociencias se extiende y profundiza continuamente, se puede afirmar que la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños. Sin embargo, no existe evidencia que muestre que ciertas actividades específicas tengan un efecto directo sobre determinadas formas de conexión neuronal. Esta consideración obliga a tomar con serias reservas distintas propuestas de estimulación temprana que tienen amplia difusión, las cuales hacen un uso indebido o abusivo del conocimiento científico realmente fundamentado.

Actualmente se puede sostener que existe una perspectiva más optimista sobre lo que típicamente los niños saben y sobre lo que pueden aprender entre los cuatro y cinco años y aun a edades más tempranas, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Esta perspectiva difiere de la que predominaba en círculos académicos y educativos hasta dos décadas antes, en la cual se destacaba lo que los niños no pueden aprender ni hacer, a partir de la idea central de nivel preoperatorio y de sus derivaciones (por ejemplo,

no conservación, egocentrismo, dependencia de la percepción, incapacidad para entender relaciones causales, inconsistencia, etcétera).

Esos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad –aun quienes, por herencia genética o disfunciones orgánicas adquiridas, tienen severas limitaciones para su desarrollo– dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Al participar en diversas experiencias sociales –entre las que destaca el juego– ya sea en la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea. Esas experiencias cotidianas, sin embargo, no siempre les ofrecen las condiciones (seguridad, afecto y reconocimiento, entre otras), la variedad o la riqueza necesarias para desarrollar todas sus potencialidades.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales. Las pautas culturales de crianza, entre las que se incluye la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño, la interacción verbal que sostienen con él, la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas, en suma, el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar, influyen en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión –manifestadas desde muy temprana edad–, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento; al respecto es necesario subrayar la compleja relación, de intensa influencia mutua, entre ambos elementos.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los pequeños ampliar su información específica (su conocimiento concreto acerca del mundo que les rodea) y también, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas: las capacidades de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones –o conclusiones– a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis previas; en suma, aprender, construir sus propios conocimientos.

La mayor o menor posibilidad de relacionarse –jugar, convivir, interactuar– con niños de la misma edad o un poco mayores, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas. Además, y no menos importante, en esas relaciones –a través del lenguaje– se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos que nombran y describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales (en primer lugar, la relación entre los seres humanos más cercanos), dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Las propias teorías construidas por los niños son puestas en cuestión, de *manera natural*, en la interacción de pares, lo que se convierte en una motivación poderosa para el aprendizaje.

La educación preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

El Jardín de Niños –por el hecho mismo de su existencia– constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños –en su familia o en otros espacios–

la educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje.

De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.

Características del programa

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

El programa tiene carácter nacional

De acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado. Tanto su orientación general como sus componentes específicos permiten que en la práctica educativa se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados.

Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.

El programa está organizado a partir de competencias

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la

experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

El programa tiene carácter abierto

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán *relevantes* –en relación con los propósitos fundamentales– y *pertinentes* –en los contextos culturales y lingüísticos de los niños.

Organización del programa

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Propósitos fundamentales

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa.

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela.

Reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitario– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

Principios pedagógicos

El logro de los propósitos de un programa educativo, por correcta que sea su formulación, sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos propósitos. Por esta razón, se ha considerado necesario incluir en este programa un conjunto de principios que den sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños. Estos principios tienen las siguientes finalidades:

- a) Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.
- b) Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

Las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social.

El hecho de compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y fortalece las formas de trabajo concertadas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar.

A continuación se describen los principios pedagógicos. Aunque su expresión concreta se da en el conjunto del acontecer educativo cotidiano, se ha considerado importante agruparlos en tres aspectos, según se muestra en el cuadro siguiente. A partir de la descripción de cada principio, cada educadora podrá valorar sistemáticamente cuáles atiende en la práctica, cuáles no están presentes y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

Campos formativos y competencias

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente. Por ejemplo, cuando los bebés gatean o caminan, se extiende su capacidad de explorar el mundo y ello impacta el desarrollo cognitivo; lo mismo sucede cuando empiezan a hablar, pues mediante el lenguaje amplían sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales, lo que a su vez influye en el acelerado desarrollo del lenguaje.

Del mismo modo, al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

En general los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Es preciso insistir en que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En virtud de la vitalidad que los caracteriza entre más pequeños son, los niños preescolares, requieren estar en constante movimiento. En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Bibliografía

Básica

HARVEY, L. Y GREEN, D. Defining quality. Assessment and evaluation in higher education. 18 (1) 9-34. LÓPEZ, G. M. y Regnasco, M., 1996. en: Lóizaga, P. (compilador). Diccionario de pensadores contemporáneos. Edit. Emecé, Barcelona. 1993.

ORDEN, A. de la: La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros educativos. Bordón, 45 (3), 263-270. 1993. RODRÍGUEZ, R. Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las IES. Facultad de Medicina, UNAM. México. 2000.

SACRISTÁN, G. El currículum: una reflexión sobre su práctica. 7º Ed. Edit. Morata. España. 1988. SHULMAN, L.S. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching, Macmillan, New York, pp. 3-36. 1986.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. En R.E. Stake (Ed.) AERA Monograph series on curriculum evaluation No. 1, Rand McNally, Chicago. 1967.

Complementaria

Angulo Basco, J. F., Contreras Domingo, J. & Santo Guerra, M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. Cuadernos de Pedagogía, 195.

Arnal, J., Rincón del, D. & Latorre, A. (1992). Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor S.A.

Berstein, I. N. & Freeman, H. E. (1975). Academic and Entrepreneurial Research. New York: Russel Sage.

<https://es.sawakinome.com/articles/education/difference-between-curriculum-and-instruction.html>

[file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/I.-%20Evaluacion%20curricular%20parte%20I%20\(1\)_unlocked%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/I.-%20Evaluacion%20curricular%20parte%20I%20(1)_unlocked%20(1).pdf)

<https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Educaci%C3%B3n-Instrucci%C3%B3n-aprendizaje-formaci%C3%B3n.pdf>