



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del
Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial

**Propuesta de taller dirigida a docentes de educación inicial en el nivel de
preparatoria para orientar el proceso de evaluación**

Autor: Estefany Alejandra Tipantuña Pinza

Director - Tutor: Mgtr. Esteban Mauricio Larrea Ortiz

Quito, Junio 2024

Agradecimiento

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mis amados padres por su esfuerzo y sacrificio, y que a pesar de las dificultades que enfrentaron, siempre estuvieron a mi lado, creyendo en mí, brindándome la oportunidad de lograr mis metas. Su amor y dedicación son la base sobre la cual se construye este logro.

A mi querido hermano Henry, quien ha sido un pilar fundamental en mi vida y mi inspiración, gracias por el cariño que me has brindado y por estar siempre dispuesto a ayudarme en los momentos más difíciles. Tu compañía y palabras de aliento me han impulsado a seguir adelante.

A mi pequeña Flor, gracias por ser la luz que me ha guiado y motivado, tu presencia me ha dado razones para seguir y superar cualquier obstáculo. Eres mi fuente de fortaleza.

De igual manera, quiero expresar mi más sincero agradecimiento, a todos los docentes que me han acompañado durante toda esta etapa, tengo presente su dedicación, empatía, paciencia y conocimientos que han dejado una huella en mí. Entre mis docentes agradezco particularmente a Carlos quien me dio la oportunidad de crecer y vio en mí un potencial que yo no siempre supe ver. Sus enseñanzas, guía y apoyo han sido fundamentales para llegar hasta aquí y seguir creciendo tanto profesionalmente como personalmente.

Finalmente, agradezco a todas las personas que han estado a mi lado en este recorrido: amigos, compañeros y seres queridos, su compañía y palabras de aliento han sido cruciales en este camino.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Formulación del problema	3
1.2 Objetivos de la Investigación	7
1.2.1 Objetivo General:	7
1.2.2 Objetivos Específicos:	8
1.2 Justificación de la Investigación	8
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
2.1. Antecedentes de la Investigación	11
2.2. Bases Teóricas	13
2.2.1. La evaluación	13
2.2.1.1 Aproximación a la definición de evaluación	13
2.2.1.2 La retroalimentación en la evaluación	16
2.2.1.3 La práctica evaluativa en educación inicial evaluación	18
2.2.2. Técnicas e Instrumentos de evaluación en preescolar	20
2.2.2.1 Técnicas de evaluación	21
2.2.2.2 Instrumentos de evaluación	23
2.2.2.3 Consideraciones generales para el diseño de instrumentos	25
2.2.2.4 Criterios de validez, confiabilidad y objetividad	27
2.2.3. El estudio de caso	32
2.2.3.1 La metodología de caso en la educación	32
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	34
3.1. Descripción de la Propuesta de Taller	34
3.2. Justificación de la Propuesta	34
3.3 Objetivos de la Propuesta	35
3.3.1 Objetivo General:	35
3.3.2 Objetivos específicos:	35
3.4. Temporización de la Propuesta de taller	36
3.5. Beneficiarios de la Propuesta	36
3.6. Responsables con el adecuado desarrollo de la propuesta	36
3.7. Metodología de la Propuesta	37
3.9. Planificación de la Propuesta de Taller	39
3.10 Evaluación de la Propuesta de Taller	40
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	42
ANEXOS	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Elaboración propia: Diferencias entre la técnicas e instrumentos de evaluación	20
Tabla 2: Elaboración propia: Características de la técnica	21
Tabla 3: Elaboración propia: Características de los instrumentos	23
Tabla 4: Detalle de temporalización para la propuesta	36
Tabla 5: Tiempo de ejecución de la propuesta para el primer parcial	38
Tabla 6: Rúbrica de evaluación para la propuesta del taller	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Elaboración propia: Tipos de técnicas en educación inicial	22
Figura 2: Elaboración propia: Tipos de instrumentos en educación inicial	24
Figura 3: Elaboración propia: Diferencias y Semejanzas de los criterios de evaluación	30

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL

**PROPUESTA DE TALLER DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN
INICIAL EN EL NIVEL DE PREPARATORIA PARA ORIENTAR EL
PROCESO DE EVALUACIÓN**

Autora:

Estefany Alejandra Tipantuña Pinza

Director -Tutor:

Mgtr. Esteban Mauricio Larrea Ortiz

Fecha:

Junio, 2024

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centra en la evaluación del aprendizaje, dado que se ha detectado que los educadores enfrentan complicaciones en la práctica evaluativa. Estas dificultades van desde la comprensión del término de evaluación, hasta la confusión en la selección de la técnica y la elaboración de instrumentos. Es crucial destacar que la evaluación no debería ser vista como una barrera, sino como una herramienta para potenciar el desarrollo de los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación fue desarrollar una propuesta de taller dirigido a docentes de educación inicial en preparatoria, con el fin de orientar y fortalecer el proceso de evaluación para el año escolar 2024-2025. La fundamentación teórica de este trabajo se basa en las siguientes bases: primero, la evaluación (su definición, el papel de la retroalimentación y la práctica evaluativa en educación inicial); segundo, las técnicas e instrumentos de evaluación en preescolar (consideraciones para el diseño de instrumentos que consideren los criterios de validez, confiabilidad y objetividad); y finalmente, la tercera, explica de manera general sobre el estudio de caso en el campo de la educación, además de contextualizar que este trabajo se encuentra bajo el enfoque de esta metodología. En cuanto a los hallazgos de la investigación se evidencia que: a) existe una falta de capacitación docente en relación a la evaluación, b) la práctica evaluativa se ha limitado a medición de resultados y no al proceso, c) el desconcierto en la elaboración de instrumentos de evaluación, y d) La propuesta de un taller que se realiza con la finalidad de reinventar y orientar el proceso de evaluación del aprendizaje.

Palabras clave: Educación inicial, estudio de caso, metodología de casos, práctica evaluativa, técnica, instrumentos, criterios, validez, confiabilidad, objetividad y retroalimentación.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL

**PROPOSAL FOR A WORKSHOP ADDRESSED TO INITIAL EDUCATION
TEACHERS AT THE HIGH SCHOOL LEVEL TO GUIDE THE EVALUATION
PROCESS**

Author:

Estefany Alejandra Tipantuña Pinza

Director-Counselor:

Mgtr. Esteban Mauricio Larrea Ortiz

Date:

June, 2024

SUMMARY

The present research work focuses on the evaluation of learning, since it has been detected that educators face complications in evaluation practice. These difficulties range from understanding the term evaluation to confusion in the selection of the technique and the development of instruments. It is crucial to highlight that evaluation should not be seen as a barrier, but as a tool to enhance student development. Therefore, the main objective of this research was to develop a workshop proposal aimed at early education teachers in high school, in order to guide and strengthen the evaluation process for the 2024-2025 school year. The theoretical foundation of this work is based on the following foundations: first, evaluation (its definition, the role of feedback and evaluation practice in initial education); second, evaluation techniques and instruments in preschool (considerations for the design of instruments that consider the criteria of validity, reliability and objectivity); and finally, the third, explains in a general way about the case study in the field of education, in addition to contextualizing that this work is under the focus of this methodology. Regarding the findings of the research, it is evident that: a) there is a lack of teacher training in relation to evaluation, b) evaluation practice has been limited to measuring results and not the process, c) confusion in the preparation of evaluation instruments, and d) The proposal for a workshop that is held with the purpose of reinventing and guiding the learning evaluation process.

Keywords: preschool education, case study, case methodology, evaluation practice, technique, instruments, criteria, validity, reliability, objectivity and feedback.

INTRODUCCIÓN

La evaluación en el ámbito de la educación inicial ha sido objeto de debate y reflexión por parte de diversos autores, quienes han destacado la importancia de considerar no solo los resultados académicos, sino también el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, se ha planteado la necesidad de replantear las prácticas evaluativas tradicionales y adoptar un enfoque más formativo que permita identificar áreas de mejora y proporcionar retroalimentación oportuna a los alumnos.

El presente documento aborda las complejidades inherentes a la evaluación educativa en la primera infancia, analizando las diferentes perspectivas y posturas de diversos autores respecto a la evaluación del aprendizaje en niños de 5 a 6 años. Se destaca la importancia de considerar los procesos formativos en la evaluación, así como la necesidad de diseñar instrumentos de evaluación que sean culturalmente sensibles y relevantes para todos los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad y ritmos de aprendizaje.

A lo largo de este análisis, se explorarán las bases teóricas que sustentan la propuesta de replantear la evaluación en la primera infancia, con el objetivo de promover un proceso evaluativo que valore el desarrollo integral de los niños. Esto se logrará mediante la metodología de estudio de caso.

La presente investigación tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de taller dirigida a los docentes de preparatoria del Colegio San Gabriel, que enfatice la relevancia de la evaluación del aprendizaje para beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de 5 a 6 años durante el año 2024-2025.

De igual manera, se identificarán los criterios de validez, confiabilidad y objetividad de los instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de este análisis, se configurarán los componentes necesarios para una propuesta pedagógica integral que no solo reconocerá la importancia de la evaluación del aprendizaje, sino que también brindará directrices claras para la elaboración de instrumentos.

El siguiente trabajo de investigación consta de 3 capítulos; en el primer capítulo se plantea la necesidad de una revisión profunda en torno a la evaluación en relación al concepto, así como la perduración de las prácticas evaluativas tradicionales. De igual modo, se hace hincapié a la necesidad de capacitación docente para garantizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de preescolar. Finalmente, en este apartado se presentan las preguntas de investigación, los objetivos junto con su respectiva justificación.

En el segundo capítulo, se establecen las bases teóricas que respaldan la importancia de mejorar las prácticas evaluativas para promover el aprendizaje y desarrollo de los niños. Este apartado se organiza en tres bases fundamentales: la primera aborda la definición de evaluación desde diversas perspectivas, las generalidades de la retroalimentación en este proceso y la aproximación sobre las prácticas evaluativas en la primera infancia en el Ecuador; la segunda describe las técnicas e instrumentos utilizados en educación inicial, así como los pasos generales para su diseño, además, se hace mención sobre criterios que los conforman; y finalmente la tercera, se enfoca en la metodología de casos, esta base teórica responde al enfoque de la presente propuesta.

Por último, en el tercer capítulo se realiza una descripción sobre la propuesta enfocada en el taller para orientar el proceso de evaluación con el propósito de fomentar una práctica evaluativa más significativa para los docentes. Esta iniciativa busca considerar al niño en este proceso y proporcionar orientación adecuada a los docentes para una implementación efectiva. De igual modo, en este capítulo se encuentra el tipo de metodología, así como la temporización, la planificación, las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

La evaluación en la educación inicial es compleja y debatible, autores como Sañudo, L y Sañudo, M (2014, p. 12) destacan que “la evaluación siempre ha sido un tema controvertido en la educación preescolar, ya que, por un lado, se le considera una intromisión al proceso en este rango de edad y por el otro se insiste en que, como todo proceso educativo debe ser evaluado”. En la misma línea de discusión, (García, 2020, p. 2) profundiza en cómo “en algunas ocasiones se distorsionan los conceptos, principios, funciones y usos de la evaluación, centrándose en el trabajo escolar, en los resultados y en la calificación, pero no en los procesos formadores”.

Esta preocupación por la distorsión de los principios de evaluación se suma al debate sobre su aplicación en el ámbito preescolar, por lo cual, ambas posturas convergen en la importancia de considerar los procesos formativos en la evaluación, destacando así la necesidad de un enfoque alternativo que valore tanto los resultados como el desarrollo integral del estudiante.

De igual manera, en su informe la UNICEF, UNESCO y CEPAL (2020, p. 13) “enmarcan la necesidad de ampliar los horizontes de la evaluación para evitar una mirada estrecha de los aprendizajes”. En la misma sintonía, se manifiesta que es crucial que la evaluación no se centre solo en los resultados, sino también en el proceso de aprendizaje, sin embargo, reconocen que capturar este proceso en la evaluación puede resultar desafiante y complicado de entender (Foronda, J. & Foronda, C., 2007).

Estas reflexiones subrayan la necesidad urgente de abordar las complejidades inherentes a la evaluación educativa, tanto en su diseño como en su implementación, con el fin de garantizar una comprensión integral del proceso de aprendizaje-enseñanza.

En países como México se ha identificado que las prácticas tradicionales de evaluación en el aula persisten debido a la falta de esfuerzos significativos y sistemáticos para modificarlas (Martínez, 2013). Esta problemática recurrente en la evaluación educativa también es discutida por Stiggins en Estados Unidos, ya que, sostiene que, el principal desafío en las escuelas es asegurar que las prácticas de evaluación sean

beneficiosas para los alumnos y resalta que este reto ha sido descuidado durante décadas, enfatizando así la urgencia de abordarlo de manera efectiva (Stiggins, 2007). Por lo tanto, el cambio de enfoque es uno de los tantos desafíos, pues se conoce que, la trascendencia global de los retos en la evaluación reside en la necesidad de reevaluar las prácticas tradicionales y adoptar un enfoque formativo y continuo para identificar áreas de mejora y proporcionar retroalimentación oportuna. Esto es uno de los puntos que se han identificado, sin embargo, se evidencian a continuación otras cuestiones que también requieren consideración y análisis.

Entre las consideraciones generales que impactan en la evaluación, se evidencia que, una de las problemáticas radica en la falta de comprensión sobre qué significa realmente "saber" y, por lo tanto, qué aspectos deben ser evaluados (Tapia, 2018). Además, Leyva señala que, la ausencia de una cultura de evaluación entre los participantes del proceso educativo -estudiantes, profesores y directivos- contribuye a prácticas evaluativas que no se alinean adecuadamente con los contenidos, enfoques y objetivos del modelo educativo, o que son incompletas y superficiales (Leyva, 2010). Es decir que, estas deficiencias están estrechamente relacionadas con la carencia de fundamentos teóricos y técnicos en diversas etapas del proceso evaluativo, como la planificación, el diseño y la implementación de herramientas de evaluación, así como el análisis, la interpretación y el uso de los resultados.

Por su parte Salazar, argumenta que, una de las grandes complejidades que experimenta la evaluación en nuestros días, es el recoger evidencias de lo aprendido. Esto adquiere mayor relevancia, cuando se focaliza la evaluación en aprendizajes significativos, debido a que lo verificable es la comprensión genuina de un concepto o proposición, lo que exige estar en posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. Surge entonces, la imperiosa necesidad que las prácticas evaluativas – en concordancia con la planificación curricular de aula-, centren su prioridad en los conocimientos de tipo conceptual y procedimental (Salazar, 2018).

La evaluación para los aprendizajes significativos ¹ representa un reto en la educación, ya que actualmente se busca desarrollar experiencias de enseñanza-aprendizaje que consideren las habilidades y competencias del estudiante para su desarrollo integral. De igual manera, es importante resaltar que el uso de instrumentos de evaluación depende del docente y de su capacidad para adaptarlos al contexto de sus estudiantes; sin embargo, surge una problemática cuando el educador se encuentra confundido al establecer indicadores y criterios para su diseño, lo que dificulta la recogida de evidencias.

Por otro lado, se ha identificado que, la falta de claridad en la redacción de los instrumentos de evaluación es uno de los desafíos relevantes, puesto que, esta carencia no solo omite aspectos cruciales de las dimensiones del estudiante, sino que también genera conflictos al utilizar un lenguaje demasiado técnico y poco comprensible. Además, se hace hincapié en la limitación para describir de manera integral las adquisiciones del niño en cada área de desarrollo, debido al uso de un vocabulario impreciso que no refleja la pertinencia necesaria (Cáceres & Benavides, 2019). Por lo tanto, queda claro que la redacción clara en los instrumentos de evaluación es esencial para la evaluación.

Después de haber explorado los desafíos de la evaluación educativa en un contexto más amplio, es crucial examinar la situación a nivel nacional en el Ecuador. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “en Ecuador persisten desafíos significativos en la implementación de prácticas evaluativas integrales y formativas, que permitan monitorear el progreso de los estudiantes y retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (UNESCO, 2019 p. 27). Esto sugiere que, para abordar los desafíos mencionados, es fundamental capacitar a los docentes. Sin embargo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2016, p. 162) menciona que, “la formación docente es un desafío que enfrenta el Ecuador en la trayectoria educativa”.

¹ El aprendizaje significativo, para Ausubel, 2002 se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos. Parece una serie de vasos comunicantes que se interconectan unos con otros formando redes de conocimientos. Allí, el discernimiento establece niveles cognoscitivos de comprensión e interpretación de la realidad concreta; por esta razón, lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes y estos a la estructura cognitiva del sujeto. El propósito es que, estos conocimientos, perduren en el tiempo.

Para complementar y fundamentar los puntos planteados anteriormente, es esencial considerar otras perspectivas sobre la formación docente y la implementación de evaluaciones educativas en Ecuador. En este sentido, Gutiérrez y Pazmiño (2022, p. 15) manifiestan que “existe un vacío en la preparación de los docentes para diseñar e implementar instrumentos de evaluación apropiados para esta etapa del desarrollo, lo que conlleva a prácticas evaluativas poco adecuadas”. Esta perspectiva resalta la importancia de capacitar a los docentes además de ampliar la visión limitante de la evaluación educativa y en este sentido, Salinas y Vélez (2020 p. 32) mencionan que “uno de los principales retos es superar la visión fragmentada de la evaluación, que solo considera aspectos cognitivos, y transitar hacia un enfoque holístico que valore el desarrollo integral del niño”. Estos autores destacan la necesidad de una formación docente que tenga una concepción amplia de la evaluación para promover una educación de calidad.

Es decir que, una de las problemáticas principales que enfrenta la evaluación se vincula fuertemente con la formación docente y la manera en cómo esto afecta a su práctica evaluativa, en respuesta Morocho, (2011, p. 84) argumenta que, “no se observa que las evaluaciones aplicadas tengan una correcta planificación y los instrumentos de evaluación utilizan carecen de una elaboración técnica dando lugar a la ambigüedad”. Además, en relación a los instrumentos, Montero y Reyes (2021, p. 47) afirman que “evidencia un desconocimiento generalizado por parte de los docentes sobre cómo construir instrumentos de evaluación válidos y confiables para la educación inicial, lo que ha llevado a prácticas evaluativas poco rigurosas”.

Por otro lado, la investigación titulada *Las Concepciones que Orientan las Prácticas Evaluativas de los Profesores: Un Problema a develar*, señala que:

[...] los profesores someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones y preferencias, sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar o las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollan (Prieto & Contreras, 2008, p. 248).

Es decir que la trayectoria de cada docente conforma un conjunto de hábitos y disposiciones duraderas que moldean sus prácticas y perspectivas educativas que

responden a una serie de creencias o supuestos sobre evaluación, por lo que es importante conocer y considerar los criterios de evaluación para la elaboración de instrumentos de evaluación.

De igual manera, es importante destacar que una práctica evaluativa ejecutada de manera incorrecta puede tener consecuencias perjudiciales tanto a corto como a largo plazo. Pues una evaluación mal diseñada puede llevar a una comprensión errónea del aprendizaje de los estudiantes. Esto, a su vez, puede resultar en instrucciones inapropiadas y pérdida de oportunidades (McMillan, 2018).

Además, los niños evaluados injustamente pueden experimentar ansiedad, frustración y pérdida de motivación, lo que puede afectar negativamente su desempeño académico y afectar directamente su bienestar personal (Stiggins & Chappuis, 2012).

Lamentablemente, la evaluación empleada de manera incorrecta puede tener implicaciones duraderas en el desarrollo y el futuro de los estudiantes, ya que puede influir negativamente en su autoestima y confianza. Esto a su vez puede obstaculizar las oportunidades para potenciar el desarrollo integral del niño (Stiggins & Chappuis, 2012).

El manejo inadecuado del proceso evaluativo puede distorsionar la comprensión del progreso de los estudiantes, resultando en decisiones educativas erróneas y oportunidades perdidas. Además, impacta emocionalmente a los estudiantes, causando frustración y desmotivación, lo cual afecta directamente su rendimiento académico y su bienestar personal. Estos efectos pueden perdurar en el tiempo, influyendo negativamente en el desarrollo integral y la autoconfianza de los estudiantes, limitando así sus posibilidades futuras.

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo General:

Diseñar una propuesta de un taller que evidencie la importancia de la evaluación del aprendizaje y la elaboración de instrumentos evaluativos dirigida a los docentes de educación inicial en el nivel de preparatoria en el Colegio San Gabriel durante el año 2024-2025.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Explorar la situación actual de la evaluación en el contexto educativo del marco docente en el nivel de preparatoria.
- Determinar cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados en niños de 5 a 6 años.
- Identificar los conceptos de validez, confiabilidad y objetividad de los instrumentos de evaluación en la valoración del proceso de enseñanza–aprendizaje en educación inicial.

1.2 Justificación de la Investigación

Varios estudios evidencian la importancia de reconsiderar la práctica evaluativa, en este sentido, la “*Asociación Iberoamericana de Educación Superior*” manifiesta que:

la evaluación educativa emerge como un elemento esencial en la búsqueda de una enseñanza de calidad al proporcionar a los educadores una visión integral del sistema educativo y sus áreas de mejora, no se limita únicamente a medir los resultados de aprendizaje, sino que abarca también los procesos educacionales (Cabero & Palacios, 2021, p. 20).

De igual manera, frente a la creciente complejidad de los sistemas educativos, se enfatiza la necesidad de adoptar un enfoque amplio en la evaluación, incorporando una diversidad de técnicas para comprender el progreso de los estudiantes y promoviendo una cultura de evaluación en las instituciones educativas. Esta cultura debe estar alineada con metas educativas que transmitan eficazmente los resultados para una mejora continua en la educación (Martinic, 2010; Muñoz et al., 2013).

Por lo cual, la evaluación educativa es crucial para mejorar la enseñanza, proporcionando a los educadores una visión completa del sistema educativo y sus áreas de mejora. Más que solo medir resultados de aprendizaje, aborda todos los procesos educativos.

De igual manera, es necesario resaltar que, las prácticas evaluativas no son solamente aquellas fiscalizadoras de los conocimientos disciplinares, a través de la repetición y reproducción de conocimiento, sino que, actualmente se han orientado a la significación de los saberes en el uso práctico, en la vida real de los mismos, llevando el saber sabio al saber práctico, es decir, al hecho concreto de lo real (Bedoya & Henao, 2018). Por otra parte, autores como Morales, Valverde y Olmedo evidencian que:

las nuevas concepciones de las prácticas evaluativas se reformulan, ligando los problemas a los que están expuestos los educandos, a las distintas maneras en que el conocimiento puede ser aplicado, y asimismo, como a través de prácticas evaluativas de orden formativo, se deja a un lado los mecanismos de evaluación tradicionales, considerados por muchos años como instrumentos opresores y hegemónicos (Morales et al., 2016).

De acuerdo con Cáceres, Gómez y Zúñiga, (2018, p. 7) “una evaluación pobre, da lugar a una enseñanza pobre” y como consecuencia, se genera un aprendizaje superficial que no trasciende en los saberes a lo largo de toda la vida. Por lo cual, la evaluación debe ser concebida como una experiencia de aprendizaje en sí misma, un proceso dinámico donde los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su comprensión, más allá de ser un mero ejercicio de medición, la evaluación se presenta como un camino hacia el crecimiento personal y académico, donde cada alumno se encuentra en constante evolución y descubrimiento.

Por ello se enfatiza que es necesario capacitar a los docentes en relación a la evaluación, puesto que, solo se ha visto en la práctica tradicional un porcentaje mínimo en relación al potencial que puede tener la evaluación desde una concepción diferente, en este sentido Cáceres, Zúñiga y Gómez argumentan que:

las propuestas actuales de evaluación abogan, por una evaluación que incluya, además del conocimiento, más información sobre su desarrollo educativo que permita a maestras y maestros, entender el proceso de aprendizaje y monitorear el progreso, con el fin de establecer una cultura de evaluación en el aula (Cáceres et al., 2018, p. 9).

En otras palabras y a modo de cierre, se ha evidenciado que, estudios actuales indican un cambio en la forma en que se entiende la evaluación educativa. Ahora se reconoce que no se trata solo de medir resultados, sino también de comprender y apoyar los procesos de aprendizaje. Esto implica la necesidad de emplear una variedad de instrumentos de evaluación que se adapten a diferentes etapas del proceso educativo. Por consiguiente, se infiere que, la evaluación debe ser integral, flexible y centrada en el desarrollo del aprendizaje a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes de la Investigación

Fernández (2020) en su tesis de grado, titulada *“La Evaluación en el Preescolar: Miradas y Concepciones desde la Perspectiva Docente”* desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, tuvo como objetivo reconocer los factores que intervienen en la construcción de las concepciones de los docentes, en torno a la evaluación y los diferentes medios empleados para llevar a cabo prácticas evaluativas en la educación preescolar. Se realizó el estudio en la Institución privada de Bogotá con un total de 5 docentes. El método de la investigación es cualitativo con carácter interpretativo, la técnica e instrumentos de empleados en la investigación fueron: una revisión documental de antecedentes y la entrevista semi-estructurada. La investigación permitió concluir que: la evaluación en educación preescolar debe ser continua y formativa, no limitada a momentos específicos ni a valores numéricos. Asimismo, se manifiesta que, es esencial que las instituciones desarrollen su propio concepto de evaluación diferenciada, y que las maestras se encuentren en constante innovación en sus prácticas pedagógicas.

Dillon (2021) en su tesis de grado titulada *“La evaluación de los aprendizajes de alumnos/as del nivel primario en el marco de la educación inclusiva”* y desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina, tuvo como objetivo indagar en las prácticas de evaluación de los aprendizajes en alumnos de nivel primario durante el 2019. Se realizó el estudio en 4 instituciones ubicadas en diferentes sectores de Bogotá con un total de 5 docentes. La investigación se centró en analizar los procedimientos utilizados por docentes y directivos al evaluar, considerando la heterogeneidad de los grupos escolares. El estudio se llevó a cabo en cuatro instituciones educativas, con una población compuesta por directivos y docentes de nivel primario. El modelo de investigación utilizó un enfoque cualitativo, donde se emplearon entrevistas y observación documental como técnicas e instrumentos de recolección de datos. La investigación concluyó que existe una mayor presión para alcanzar los contenidos curriculares y evaluar sus resultados o por demanda de algunos familiares. Además, se evidencia que los docentes y directivos de las instituciones consideran que la evaluación debe ser formativa, aunque esto presente desafíos en sus prácticas.

Jiménez (2022) en su tesis de grado, titulada *“Estrategias e Instrumentos de Evaluación Formativa en el Nivel Preescolar”* desarrollada en la institución de formación profesional Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en México, tuvo como objetivo abordar el problema del desconocimiento y no dominio de las educadoras sobre las intenciones, propósitos, procesos, tipos, formas e instrumentos de evaluación que se emplean con enfoque formativo en la educación preescolar y dar una solución en el campo de estudio. El estudio fue desarrollado en el jardín de niños Benito Juárez García desarrollado en el ciclo escolar 2021-2022, en el grupo de 3 C integrado por 21 alumnos entre edades de 4 años. El método de la investigación acción se centra en el área pedagógica con un enfoque cualitativo. Los instrumentos y técnicas utilizados fueron: entrevista, observación participante, diario de campo y registros de hechos. La investigación permitió concluir que: la implementación efectiva de la evaluación formativa radica en la coherencia entre la estrategia, la técnica y el instrumento de evaluación, para lograr evaluar adecuadamente conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Ramírez (2022), en su tesis doctoral *“Evaluación del Desarrollo Integral de la Niñez Preescolar en el Proceso Educativo Infantil”* realizada en la Universidad de Cienfuegos, tuvo como objetivo proponer una metodología para la evaluación del desarrollo integral de la niñez preescolar en el proceso educativo. La metodología de investigación es cualitativa con un enfoque descriptivo, las técnicas utilizadas fueron la revisión documental, la entrevista y la observación, los instrumentos fueron guías de entrevista, fichas de observación, el Semáforo, la pelota interrogadora, dibujos que generan reflejos, las tres caras, etc. El aporte a la teoría consiste en el enriquecimiento de los fundamentos pedagógicos que sustentan cómo realizar la evaluación del desarrollo integral de la niñez preescolar a partir de métodos que promuevan la participación, el diálogo y la autoevaluación en el proceso educativo, así como el uso de ejecuciones. . como herramientas metodológicas para evaluar la educación y el desarrollo del niño. Los resultados obtenidos en la implementación de la metodología propuesta mostraron su relevancia y factibilidad para realizar la evaluación del desarrollo integral de la niñez preescolar. Mostró un cambio positivo en los educadores al momento de ejecutar la evaluación de desarrollo integral, preparando a la familia y a los organismos educativos,

y al mismo tiempo, permitió analizar el proceso educativo según las demandas de mejora: sistemática, integral, formativa, participativa y contextualizada.

Vázquez (2022) en su tesis de grado *“Plan de acompañamiento pedagógico de evaluación de los aprendizajes de la escuela de Educación Básica Vicente Rocafuerte”* realizada en la Universidad Nacional de Educación ubicada en Azogues, Ecuador. Tuvo como objetivo diseñar un plan de acompañamiento docente para ayudar a los profesores en el adelanto de la calidad de sus prácticas educativas. Los participantes en este estudio fueron cinco docentes que imparten en el tercero de básica con un total de 138 alumnos. La metodología es la investigación-acción la comprobación, se trató de un estudio fenomenológico que tiene como objetivos la captación y recopilación de información mediante la observación, la entrevista y el focus group. Los resultados fueron: se evidencio varias falencias en la evaluación de los aprendizajes puesto que los docentes no tienen una cultura de evaluación y sus instrumentos de evaluación son tradicionales.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. La evaluación

2.2.1.1 Aproximación a la definición de evaluación

La evaluación es un concepto universal en diversos ámbitos, se destaca generalmente por su capacidad para medir, analizar y mejorar el rendimiento y los resultados, sin embargo, es importante reconocer que la evaluación puede tener interpretaciones diversas según el autor y el contexto en el que se utilice. La versatilidad del término permite que se adapte a las necesidades específicas de cada situación, brindando así un marco flexible para el análisis y la toma de decisiones.

Partiendo de las concepciones de la evaluación destinadas a medir el grado en que se han logrado los objetivos educativos establecidos para determinar el éxito educacional, se encuentra Tyler (1950, p.49), quien la define como "el proceso de determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos educativos". De igual manera, Tyler enfatiza la relevancia de la evaluación como un medio para medir el cumplimiento de metas previamente establecidas, haciendo énfasis en los resultados obtenidos. A su vez, Lafourcade (1972, p.21), la identifica como “Etapa del proceso educacional que tiene por

fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación.”.

Por otra parte, desde la interpretación de la evaluación como mérito o valor que se enfoca en identificar y cuantificar los resultados obtenidos, Alvira (1991, p.11), manifiesta que, este término se delimita en “Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente”. Al igual que, Scriven 1991 y Stake 1995, quienes la defina como la apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto.

Según el libro *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica*, otra concepción que define la evaluación como un mecanismo que facilita información para la toma de decisiones se describe de la siguiente manera:

[...] 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 & Shinkfield, 1987, p 183).

Por su parte Alkin (1969), menciona que es el “Proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas” (p. 3).

Desde otro enfoque, se señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. Autores como González y Ayarza, mencionan que el concepto no es solo implica rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios, o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa (González & Ayarza, 1997). Entonces, es necesario resaltar que la evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación.

Desde el concepto de la evaluación que engloba al juicio de valor, la recolección de información para sustentar el juicio, propósito, finalidad, y que cumpla con criterios que aseguren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra Mancovsky (2007, p. 6), quien manifiesta que “evaluar es una práctica intencional que realiza un sujeto con el propósito de indagar, conocer y comprender a un objeto determinado (prácticas, sujetos, objetos), a partir de la formulación de un juicio de valor” . Por su parte, Lawton y Rosales resaltan que, la evaluación consiste en una actividad de enjuiciamiento o estimación de una serie de aspectos propios de la enseñanza como la estimación sobre el progreso de los alumnos; sobre la preparación del alumno al final de la escolaridad; la capacidad del profesor; juicios sobre la eficacia de la escuela; sobre el material didáctico; estimación sobre la difusión o diseminación del conocimiento; sobre la naturaleza de los procesos implícitos (Lawton, 1986; Rosales, 1990).

Bajo otro enfoque, se menciona que, la evaluación no sólo es parte constitutiva del proceso enseñanza – aprendizaje, sino que se configura como una actividad necesaria que le otorga racionalidad a éste, bajo esta concepción, se menciona que:

(...) es un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a ciertas exigencias –válida, dependiente, fiable, útil, precisa, viable, etc.–, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten el objeto evaluado (Ferrerres & González, 2006, p. 6)

Por otro lado, desde una perspectiva centrada en el desarrollo del estudiante y que se enfoca en el progreso continuo en lugar de limitarse a evaluar únicamente los resultados finales, Lanfrancesco (2004, p. 3), concibe a la evaluación formativa como la búsqueda activa de diferentes fuentes “la calidad del desempeño, avance, rendimiento del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores”. Por lo cual, los docentes deben considerar varios aspectos al ejecutar la evaluación, incluyendo su propósito, lo que se evaluará, quiénes serán evaluados, cuándo se llevarán a cabo y las técnicas que se utilizarán para evaluar y los instrumentos que se emplearán. Por su parte, Maturana (2015), define la evaluación formativa como un proceso evaluativo sistemático, riguroso y constante. De modo similar, Arias & Maturana,

(2005) la desarrollan como un conjunto de procedimientos sistemáticos y continuos de recolección de información significativa que pretende la regulación de los aprendizajes.

Finalmente, desde la concepción de Jorba & Casellas (1997), en relación a la evaluación formativa, es de un enfoque de autorregulación, la cual no se lleva a cabo únicamente con elementos cognitivos, sino también metacognitivos. En términos generales, los estudiantes toman conciencia de sus estrategias y estilos de aprendizaje, permitiéndoles mejorar su proceso educativo mediante ajustes y reflexiones continuas. En este sentido, la evaluación formativa demanda una evaluación continua, más autoevaluación y realimentación que posibiliten una integralidad en la que se considere toda la complejidad y las diferentes dimensiones del ser humano a través de un ambiente de autonomía y trabajo colaborativo (Maturana, 2015).

En conclusión, se conoce que, los conceptos sobre la evaluación son diversos y pueden ser adaptados a diferentes contextos, no obstante, desde una visión de la educación que promueva el crecimiento continuo y el desarrollo integral de los estudiantes, se considera que la evaluación debe ser formativa y continua. Por lo cual, bajo esta premisa, la investigación se orientará hacia la concepción de la evaluación formativa que se considera un proceso dinámico y en constante evolución, centrado en proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva para impulsar el aprendizaje significativo. En este contexto, a continuación, se explorarán los principios de la retroalimentación como parte integral del proceso de evaluación y no como un proceso externo.

2.2.1.2 La retroalimentación en la evaluación

La retroalimentación en la evaluación educativa es una herramienta esencial que nutre el proceso de aprendizaje y fomenta el crecimiento de los estudiantes. Al proporcionar información específica y constructiva sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza, la retroalimentación permite identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora de los alumnos, puesto que, este proceso no solo impulsa el desarrollo de habilidades, sino que también estimula la autorreflexión, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

Numerosos académicos han teorizado sobre la caracterización de una retroalimentación oportuna y significativa en el ámbito educativo. Por ejemplo, Hattie y Timperley sostienen que la retroalimentación debe ser clara y específica para ayudar a los estudiantes a comprender su desempeño actual y los pasos necesarios para mejorar (Hattie & Timperley, 2007). En complemento, se sugiere que, la retroalimentación debe verse como un proceso dialógico, donde se enfatiza la comunicación entre el docente y el alumno (Kleij, 2013; Won et al., 2019).

Es decir, una retroalimentación efectiva combina la claridad y especificidad de la información brindada con un enfoque dialógico y de comunicación constante entre el docente y el alumno. Esto permite que el estudiante no solo comprenda sus áreas de mejora, sino que también pueda involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje y progreso.

Es fundamental que la retroalimentación se entienda como un proceso continuo y no como un evento aislado. Por esta razón, tanto docentes como estudiantes deben participar en un ciclo regular de retroalimentación, con el fin de evaluar los avances, ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje según sea necesario, y así promover una mejora constante (García, 2012). Esta retroalimentación cíclica y sostenida en el tiempo permite un verdadero progreso y un aprendizaje más profundo y lo cual permite evaluar el progreso, realizar ajustes necesarios y fomentar un aprendizaje profundo y duradero en el tiempo.

Asimismo, es importante reconocer que no existe un único tipo de retroalimentación, sino que esta puede tomar diferentes formas dependiendo del enfoque. Sin embargo, desde esta investigación se propone el modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007) quienes han identificado cuatro tipos de claves de retroalimentación:

- **Retroalimentación enfocada en los resultados de la tarea:** Ofrece información sobre los logros, aciertos, falencias, limitaciones, etc. En este tipo de retroalimentación es importante que cuando la tarea recibe una calificación se comunique a los estudiantes los criterios de evaluación, de esta manera se tendrá una mejor y más clara información que facilitará comprender con mayor precisión

los resultados obtenidos y de ser necesario saber cómo direccionar las acciones para remediar y superar las dificultades.

- **Retroalimentación enfocada en el proceso de la tarea:** Es relativa a la información sobre: nivel de comprensión del aprendiz, procedimientos cognitivos, estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. La información que se brinda al discente se enfoca en los elementos concernientes a los procedimientos, métodos, recursos, etc. empleados en el proceso de realización de la tarea, lo que facilitará el direccionamiento del análisis y reflexión del estudiante.
- **Retroalimentación enfocada en la autorregulación:** Radica en la información sobre las habilidades del estudiante para orientar y propiciar el aprendizaje autónomo, la autoevaluación, la autorregulación, el autocontrol, etc.
- **Retroalimentación enfocada en la propia persona:** Se refiere al desarrollo personal del aprendiz, el esfuerzo que realiza, la responsabilidad y el compromiso con el proceso de aprendizaje. El reconocimiento de sus potencialidades permite al docente proponerse nuevas metas y construir e implementar estrategias durante su vida estudiantil.

En síntesis, la evaluación proporciona el contexto necesario para la retroalimentación al ofrecer información sobre los estudiantes, mientras que la retroalimentación enriquece la evaluación al proporcionar orientación específica para mejorar el aprendizaje. Además, para garantizar que ambos procesos sean precisos y justos es necesario considerar que los instrumentos de evaluación que se implementen en la práctica docente consideren los criterios de objetividad, confiabilidad y validez.

2.2.1.3 La práctica evaluativa en educación inicial evaluación

La evaluación en la educación inicial en Ecuador es un tema complejo que requiere un análisis profundo y contextualizado, ya que debe abarcar aspectos cognitivos, sociales, emocionales y físicos para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, algunos autores enfatizan la importancia de una evaluación integral y formativa que valore competencias y desempeños en contextos significativos (Schmelkes, 2020; Tobón, 2018). Bajo este argumento, se manifiesta la importancia de reflexionar

sobre la educación en la primera infancia y la evaluación como un proceso que permita contribuir con el desarrollo integral del estudiante, sin embargo, existen factores que pueden interferir con dicho proceso.

En el ámbito ecuatoriano, el Ministerio de Educación ha establecido lineamientos curriculares para la educación inicial, los cuales contemplan la evaluación como un proceso continuo, sistemático y flexible, centrado en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que, en la práctica, persisten enfoques tradicionales de evaluación, basados principalmente en la acumulación de conocimientos y la aplicación de pruebas estandarizadas, lo cual no necesariamente refleja el verdadero potencial y progreso de los estudiantes (Rodríguez & Granda, 2017).

En este contexto, es fundamental analizar el rol del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, entidad encargada de diseñar e implementar las políticas de evaluación a nivel nacional, esto lo realiza a través de su sistema de evaluación integral, donde se abarca diversas dimensiones del desarrollo en los estudiantes, así como la implementación de la evaluación mediante diferentes instrumentos y estrategias, buscando proporcionar información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas y la gestión institucional (INEVAL, 2021). Autores como Araujo y Bramwell han señalado que, si bien el INEVAL ha contribuido a la institucionalización de la evaluación en el país, aún existen desafíos importantes en cuanto a la articulación de sus procesos con las necesidades específicas de la educación inicial (Araujo & Bramwell, 2015).

La formación docente es un aspecto crucial para la mejora del sistema educativo en la etapa inicial, en este sentido, Díaz y Hernández enfatizan la necesidad de capacitar a los educadores en estrategias evaluativas que se adapten a las características y necesidades de los niños y niñas, promoviendo un enfoque auténtico, formativo y centrado en el desarrollo integral (Díaz & Hernández, 2020). Puesto que, se ha identificado que las deficiencias en la formación docente pueden llevar a prácticas evaluativas poco pertinentes (Ponce & Coronel, 2019).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, en la educación inicial en Ecuador, aunque se promueve una evaluación centrada en el desarrollo integral de los niños, en la

práctica predominan métodos tradicionales y pruebas estandarizadas. En este sentido, aunque el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ha avanzado en institucionalizar la evaluación aún enfrenta desafíos específicos en esta etapa educativa. Se sugiere que mejorar la formación docente es crucial para adoptar estrategias evaluativas auténticas y formativas, adaptadas a las necesidades de los niños, superando a las prácticas tradicionales.

2.2.2. Técnicas e Instrumentos de evaluación en preescolar

La evaluación se vale de una amplia gama de técnicas e instrumentos, que van desde la observación hasta las producciones escritas, con el fin de captar una imagen holística del avance individual (Rodríguez, 2014). Esta diversidad de información facilita la personalización de la enseñanza conforme a las necesidades particulares de cada alumno, ya que provee una retroalimentación oportuna, promoviendo así el compromiso con el aprendizaje y la enseñanza.

Las técnicas e instrumentos de evaluación son esenciales como guías en el proceso educativo que permitan una comprensión profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando valiosa información sobre los avances, desafíos y necesidades individuales. Se conoce que, la efectividad de la evaluación reside en la selección apropiada de métodos, considerando los objetivos de aprendizaje y el contexto educativo (Cabero & Palacios, 2021).

	Técnicas	Instrumentos
Definición	Procedimientos para obtener información sobre el aprendizaje.	Herramientas para recolectar información.
Características	Marcan el ritmo de la evaluación.	Dan forma y enriquecen la evaluación.
Relación	- Las técnicas definen el qué. - Los instrumentos el cómo.	Se utilizan en conjunto para crear una evaluación integral.

Tabla 1: Elaboración propia: Diferencias entre la técnicas e instrumentos de evaluación

Basándose en las reflexiones previas y considerando la diferenciación de cada termino, se procederá a explorar la interpretación de las técnicas e instrumentos:

2.2.2.1 Técnicas de evaluación

Cuando se hace referencia a las técnicas de evaluación, se alude al conjunto de procedimientos y acciones que tanto los individuos evaluados como el facilitador aplican con el propósito de obtener resultados óptimos de la evaluación (Torres et al., 2021).

Para Torres et al., 2021, la técnica de evaluación debe determinar una serie de características fundamentales, que orientan el proceso evaluativo, estas incluyen la distinción de enfoques, la temporalidad inmediata o a largo plazo, heurística o algorítmica, los criterios, si es análisis grupal o de análisis individual y la distinción entre la búsqueda de objetividad versus la interpretación en los resultados obtenidos.

Característica	Descripción
Enfoque	Cualitativa: Se centra en la comprensión profunda y la interpretación de significados. Cuantitativa: Se centra en la medición y análisis de datos numéricos.
Método	Heurística: Se basa en la intuición y la experiencia del evaluador. Algorítmica: Sigue un conjunto de reglas predefinidas.
Criterios	Predefinidos: Se establecen antes de la evaluación. Emergentes: Surgen durante la evaluación.
Análisis	Grupal: Evalúa el trabajo de un grupo de estudiantes. Individual: Evalúa el trabajo de cada estudiante de forma independiente.
Objetividad vs. Interpretación	Objetiva: Busca resultados que no dependan del evaluador. Interpretativa: Permite diferentes interpretaciones de los resultados.

Tabla 2: Elaboración propia: Características de la técnica

Entender las características de las técnicas de evaluación permite a los docentes proporcionar retroalimentación oportuna que realmente ayude a los estudiantes en su aprendizaje, al igual que promover el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes, ya que las evaluaciones se convierten en oportunidades para reflexionar sobre su propio progreso y establecer metas de aprendizaje.

En este sentido, los docentes pueden seleccionar las técnicas adecuadas según los resultados de aprendizaje y las necesidades de sus estudiantes, esto implica reconocer las fortalezas y debilidades de cada técnica para garantizar una evaluación significativa y

efectiva. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú, 2006, al comprender cómo estas técnicas influyen en las evaluaciones, los profesionales en la educación pueden diseñar procesos evaluativos justos y equitativos que beneficien a todos los estudiantes, independientemente de sus estilos de aprendizaje o antecedentes. A continuación, se consolidan las técnicas más empleadas en la primera infancia de acuerdo a la consolidación de revisión literaria de diferentes entidades educativas como los Ministerios de Educación de Perú y Ecuador:

- **Observación:** recolección de datos a través de la observación directa del comportamiento del niño en el aula o en otros entornos.
- **Revisión y valoración de realizaciones prácticas:** evaluación del desempeño del niño en una tarea o actividad específica.
- **Entrevistas:** conversación con el niño, los padres u otros cuidadores para obtener información sobre el desarrollo del niño.

La selección de las técnicas de evaluación no es una tarea trivial; requiere una consideración estratégica y reflexiva que garantice su alineación con los propósitos, contenidos, criterios y evidencias de la evaluación. Para ello, es fundamental conocer los resultados de aprendizaje, las características de los estudiantes y elegir las técnicas que permitan recolectar evidencia diversa de manera confiable y válida. La participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación también juega un papel crucial, motivándolos y promoviendo la reflexión sobre su propio aprendizaje (Ubiera & Oleo, 2016).

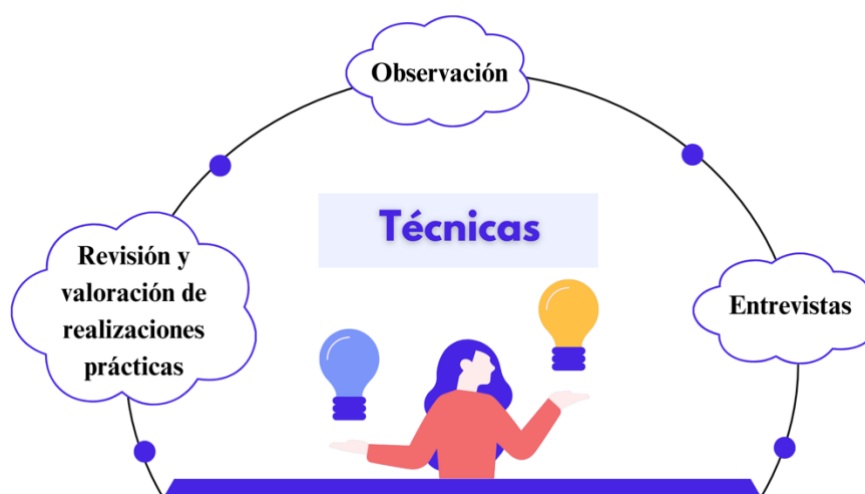


Figura 1: Elaboración propia: Tipos de técnicas en educación inicial

Entonces, se entiende que, a través de las técnicas de evaluación, se obtiene una visión detallada del progreso, las dificultades y las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, estas técnicas emplean instrumentos diseñados específicamente para su aplicación, los cuales proporcionan una estructura clara y definida para alcanzar los objetivos propuestos.

2.2.2.2 Instrumentos de evaluación

Para Ibarra & Rodríguez (2011), los instrumentos son entendidos como herramientas concretas utilizadas para valorar el aprendizaje, estas desempeñan un papel crucial en el proceso de evaluación, ya que, permiten al evaluador sistematizar las valoraciones sobre los distintos aspectos a evaluar, además facilitan que una medición más objetiva y detallada del progreso y las habilidades de los estudiantes.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2021), los instrumentos de evaluación son esenciales en el proceso educativo, ya que son los medios mediante los cuales el docente recopila información sobre el estudiante, por lo cual, la elección de estos instrumentos debe estar relacionada a características que estén estrechamente vinculadas con la naturaleza de aspectos que se van a evaluar. En referencia a lo mencionado, en la tabla 3 se describe las características que debe tener un instrumento de evaluación de acuerdo con Ubiera & Oleo (2016):

Característica	Descripción
Validez	Mide lo que realmente pretende evaluar.
Confiabilidad	Proporciona resultados consistentes.
Objetividad	Minimiza sesgos del evaluador.

Tabla 3: Elaboración propia: Características de los instrumentos

En el contexto de la evaluación infantil, es primordial garantizar la fiabilidad y la validez de los instrumentos utilizados, esta fiabilidad se logra mediante la aplicación de métodos, mientras que la validez se confirma al asegurar que los instrumentos midan de manera precisa lo que se pretende evaluar.

Es importante que, para evitar sesgos, se emplean criterios objetivos y estandarizados en el proceso de evaluación, al igual que es esencial considerar la

practicidad y la sensibilidad cultural de los instrumentos. En última instancia, la ética juega un papel crucial, asegurando que el uso de los instrumentos se realice de manera responsable, respetando los derechos y la privacidad de los niños mediante el consentimiento informado y la protección de la confidencialidad de los datos recolectados.

En términos generales, los instrumentos de evaluación son medios a través de los cuales el docente puede recoger la información y la elección de los instrumentos tiene relación directa con la naturaleza de lo que se va a evaluar. Las herramientas representadas en el gráfico 3, son según el Ministerio de Educación, las más empleadas en la primera infancia:



Figura 2: Elaboración propia: Tipos de instrumentos en educación inicial

- **Rúbrica:** tabla que presenta criterios de evaluación y niveles de desempeño para cada criterio. Se utiliza para evaluar tareas o productos específicos.
- **Lista de cotejo:** lista de indicadores que se observan o se registran durante la evaluación. Se utiliza para verificar la presencia o ausencia de comportamientos o características específicas.
- **Anecdótico:** registro de observaciones descriptivas sobre el comportamiento o desempeño de un estudiante. Se utiliza para documentar ejemplos específicos de lo que se observa.

- **Guía de observación:** instrumento que describe los aspectos que se van a observar, los indicadores a utilizar y las condiciones en que se realizará la observación. Se utiliza para sistematizar la observación y asegurar la objetividad.
- **Diario de campo:** registro personal de las experiencias, reflexiones y observaciones del evaluador. Se utiliza para documentar el proceso de evaluación y sus aprendizajes.
- **Escala de estimación:** herramienta que permite asignar un valor numérico o descriptivo a una característica o comportamiento. Se utiliza para medir la intensidad o frecuencia de un fenómeno.
- **Registro auxiliar:** instrumento que se utiliza para complementar otros instrumentos de evaluación. Se puede utilizar para registrar datos específicos, como fechas, horas, lugares o nombres.
- **Registro de aprendizaje:** instrumento que permite al estudiante registrar su propio proceso de aprendizaje. Se utiliza para fomentar la reflexión y la autoevaluación.

La elección del instrumento de evaluación debe ser una decisión reflexiva y basada en los objetivos, el contexto de evaluación, la elección de la técnica, las propiedades del instrumento y las posibilidades del docente.

2.2.2.3 Consideraciones generales para el diseño de instrumentos

Elaborar instrumentos de evaluación en educación inicial es un proceso crucial que requiere una planificación cuidadosa y la consideración de varios factores. Por lo cual, en primer lugar, es esencial definir claramente el propósito del instrumento de evaluación:

- Este debe alinearse con las metas educativas y los estándares curriculares establecidos para el nivel de inicial (Aldaco & Zúñiga, 2022).
- La planificación general incluye el diseño del contenido, el tipo de instrumento y su forma de administración, asegurando que estos aspectos sean apropiados para los niños de esta edad (Aldaco & Zúñiga, 2022).

- Es importante considerar la adecuación del instrumento para medir el desarrollo habilidades y competencias específicas, como el lenguaje, la motricidad y las habilidades cognitivas (Aldaco & Zúñiga, 2022; Ruiz et al., 1970).

Una vez definido el propósito, el siguiente paso es la selección y elaboración de los rubros y criterios de evaluación.

- Estos deben ser claros, específicos y medibles, y deben reflejar los objetivos de aprendizaje del programa educativo (Aldaco & Zúñiga, 2022).
- La construcción de rubros implica la revisión y adaptación de estándares comunes de evaluación, así como la creación de tareas evaluativas que sean pertinentes y accesibles para los niños en edad preescolar (Zúñiga & Luna, 2017).
- Es beneficioso utilizar una combinación de métodos de evaluación, como la observación directa, las pruebas estructuradas y la retroalimentación cualitativa, para obtener una visión integral del desarrollo del niño (Andino et al., 2019).

El tercer paso en la elaboración de instrumentos de evaluación es la validación y prueba de campo.

- Es fundamental que los instrumentos sean validados a través de pruebas piloto y revisiones por expertos en educación infantil. Este proceso permite ajustar y perfeccionar los rubros y criterios de evaluación, garantizando su confiabilidad y validez (Zúñiga & Luna, 2017).
- La consistencia de la medición y la observación también debe ser evaluada mediante análisis estadísticos y la comparación de resultados entre diferentes evaluadores (Zúñiga & Luna, 2017).

Finalmente, la implementación y el uso de los instrumentos de evaluación deben ser continuos y flexibles, permitiendo ajustes según las necesidades individuales de cada niño.

- Los docentes deben estar capacitados para interpretar los resultados y utilizar la información obtenida para mejorar sus prácticas pedagógicas y apoyar el desarrollo integral de los niños (Aldaco & Zúñiga, 2022).

- La evaluación debe ser vista como una herramienta para la mejora continua y no solo como un procedimiento administrativo (Zamora, 2022).

La elaboración de instrumentos de evaluación en educación preescolar es un proceso dinámico y multifacético que requiere una planificación meticulosa, validación rigurosa y aplicación reflexiva.

2.2.2.4 Criterios de validez, confiabilidad y objetividad

Los criterios permiten a los educadores obtener información precisa sobre el aprendizaje de sus estudiantes, lo que les permite tomar decisiones informadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido, a continuación, se definirán estos términos según diferentes autores:

Validez

Medina y Verdejo (2020, p. 11) argumentan que la validez se define al “grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba o instrumento de medición para los usos propuestos”. En otros términos, la validez de un instrumento de evaluación se refiere a la solidez y credibilidad de las interpretaciones que se hacen a partir de sus resultados, tomando en cuenta la evidencia de diversas fuentes que respaldan dichas interpretaciones.

Por su parte, Messick, define la validez como “un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y teórica soporta la adecuación y pertinencia de las inferencias y acciones basadas en los puntajes de un test o en otros modos de evaluación” (Messick, 1989, p. 13). Para Valverde (2000) la validez no es una propiedad intrínseca de un instrumento o situación evaluativa, sino una propiedad de la interpretación y los usos que se realizan de la información obtenida a partir de ellos.

Es por eso que es clave que el instrumento sea elegido de acuerdo al objetivo o propósito de la evaluación. Si las evaluaciones y sus instrumentos están ordenadas en función del propósito y son válidas, las conclusiones que se hagan en función de esas pruebas serán mucho más útiles y significativas

La validez sobre todo en el ámbito educativo no puede ser perfecta porque al evaluar hablamos de inferencias sobre los aprendizajes de los alumnos y éstos están influidos por múltiples factores (Camilloni, 1998). Según Medina & Verdejo (2020), la validez varía según la situación, los propósitos y los instrumentos utilizados, ya que ningún instrumento es completamente perfecto para medir un aprendizaje específico. Por lo cual, se intuye que, para determinar la validez, es esencial comprender los criterios externos que guiaron la construcción y administración de la evaluación, considerando todos los factores que pueden influir en los resultados.

Confiabilidad

Camilloni (1998) argumenta que una evaluación es confiable cuando mide aquello que se busca conocer con precisión y exactitud, así como con la sensibilidad suficiente para identificar los grados de presencia o magnitud. Por consiguiente, se evidencia que, la confiabilidad tiene que ver con la precisión de la evidencia empírica y las mediciones obtenidas. De acuerdo con Llull, (2024, p. 20) “Esta característica establece que es la constancia de la medición o la reproductividad de los resultados de la evaluación”. En términos generales, significa cuán consistente o constante es una medición cuando se repite en los mismos individuos usando el mismo instrumento.

Es preciso aclarar que, en cuanto a la medición de conductas, difícilmente se obtendrán dos mediciones exactamente iguales porque hay múltiples factores (cansancio, estrés, nuevos aprendizajes, etc.) que influyen en los individuos y producen diferencias lógicas ya que las personas no se comportan de manera idéntica dos veces. Si el intervalo entre una instancia de prueba y la otra es breve la diferencia entre las mediciones será menor respecto a aquella situación donde hay más tiempo mediando entre las dos. Las diferencias entre ambas instancias son producidas por factores que entran dentro de los márgenes de error posibles. Mientras menor sea el margen de error, menores diferencias habrá entre las sucesivas oportunidades de prueba y más consistente será el instrumento (Llull, 2024). Es decir, en la medición de conductas, es improbable obtener resultados idénticos debido a factores como cansancio, estrés y nuevos aprendizajes. Se conoce que, cuanto menor sea el margen de error, más consistentes serán las mediciones sucesivas.

Por su parte, García (2002) menciona que la confiabilidad consiste en la esperanza firme que se tiene sobre algún acto, así como su presunción en eventos futuros. En el caso de la evaluación del aprendizaje, esta confiabilidad refiere al esfuerzo del evaluador para asegurar la pertinencia y permanencia tanto del procedimiento como de las estrategias y métodos utilizados para evaluar el aprendizaje. Entonces, se evidencia que, la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje implica asegurar que los procedimientos, estrategias y métodos empleados sean consistentes y adecuados, garantizando resultados fiables y pertinentes en futuras evaluaciones.

En cambio, Medina & Verdejo (2020), mencionan que, la confiabilidad o fiabilidad se refiere a la precisión o consistencia de las puntuaciones o de la información conseguida con un instrumento administrado en varias ocasiones. También está atada a la precisión o exactitud de las puntuaciones u otra información de un grupo de estudiantes, con los menores errores posibles. Estos errores podrían estar vinculados con los cambios en las condiciones de administración del instrumento, la subjetividad en la corrección o calificación del profesorado, la ambigüedad en los ítems, así como a la falta de motivación y la adivinanza del estudiantado. Por lo cual, la confiabilidad hace referencia a la consistencia y precisión de los resultados obtenidos con un instrumento, minimizando errores causados por variaciones en la administración, subjetividad en la corrección, ambigüedad en los ítems y falta de motivación de los estudiantes.

Objetividad

Para Forster y Rojas (2008) la objetividad o precisión de la corrección en un proceso evaluativo es un elemento clave asociado a la confiabilidad de una evaluación; sin embargo, se decidió tratarlo en forma separada dada la relevancia e impacto que tiene al interior de la sala de clases. Esto no supone que sea independiente de la confiabilidad. Es decir, la objetividad en la corrección es esencial para la confiabilidad de las evaluaciones, ya que asegura resultados consistentes y libres de sesgos. Aunque se trate por separado, ambas son interdependientes y fundamentales para una evaluación justa.

Para Bautista, Franco y Hickman (2022, p. 23), en los instrumentos de medición “la objetividad ha generado crítica, ya que resulta contradictorio medir objetivamente lo no observable, por ello, se trata de garantizarla en la mayor medida. Se ha documentado

que la objetividad tiene al menos cuatro características: especificidad, neutralidad, independencia, imparcialidad”. Por lo tanto, la objetividad en los instrumentos de medición, aunque criticada por su aparente contradicción al medir aspectos no observables, sigue siendo un objetivo esencial para asegurar la calidad de la evaluación, a pesar de los desafíos, su búsqueda continua es crucial para garantizar la integridad del proceso evaluativo.

Los tres criterios previamente mencionados - validez, objetividad y confiabilidad - son fundamentales en la creación y aplicación de instrumentos de evaluación. Aunque cada uno de ellos posee características distintas, su interrelación es esencial para garantizar la efectividad de la evaluación, para una mayor referencia vease la ilustración 3.



Figura 3: Elaboración propia: Diferencias y Semejanzas de los criterios de evaluación

Es crucial comprender que la objetividad no equivale a validez y confiabilidad, pero es un requisito fundamental en cualquier instrumento de medición para asegurar la imparcialidad y la precisión de los resultados. En este sentido, para Bautista, Hickman y Franco, se trata de un proceso arduo que antecede al atributo de validez y confiabilidad, por tanto, la objetividad no es sinónimo de validez y confiabilidad, sino un atributo primordial exigible en cualquier instrumento de medición (Bautista et al., 2022) . Por lo cual, la búsqueda de objetividad en los instrumentos de medición es un proceso complejo que precede a la consecución de validez y confiabilidad. Aunque demanda esfuerzo, su logro es indispensable para garantizar la integridad y la utilidad de las evaluaciones.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, los criterios en la evaluación educativa son esenciales para asegurar que los resultados sean precisos, consistentes y

libres de sesgos, permitiendo tomar decisiones justas y fundamentadas sobre el estudiante. En una síntesis corta, según Popham (2011, p.11), “la validez es la característica más importante de cualquier evaluación educativa, ya que determina si las inferencias y decisiones tomadas basadas en los resultados son adecuadas y significativas”. Además, Thorndike & Thorndike, (2010, p. 14), argumentan que la confiabilidad es crucial porque “sin consistencia en los resultados, no se puede tener confianza en las conclusiones derivadas de los datos de evaluación”. Para agregar, Muñiz (2018, p. 45), subraya la importancia de la objetividad señalando que “una evaluación educativa debe minimizar la influencia de prejuicios personales para asegurar que los resultados reflejen verdaderamente el desempeño del estudiante”. Por lo tanto, estos criterios aseguran la credibilidad de las evaluaciones y promueven la equidad y efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, es necesario resaltar que, al identificar los criterios de evaluación, primero se debe comenzar con una adecuada contextualización, adaptándolos al entorno específico del centro educativo y a los objetivos generales de la etapa y del área educativa (Cano, 2012). Es decir que, el contexto asegura que los criterios de evaluación sean relevantes y alineados con las necesidades y características particulares de los estudiantes y del entorno educativo.

Además, es crucial que los criterios de evaluación se manifiesten en indicadores observables y medibles. Estos indicadores deben ser claros y específicos para facilitar su aplicación y evaluación, lo que asegura una comprensión precisa de lo que se espera de los estudiantes (Zúñiga & Luna, 2017). La diferenciación de los criterios en diferentes niveles de aprendizaje permite identificar el progreso de los alumnos y asignar calificaciones de manera justa y precisa. Además, estos indicadores deben estar alineados con los objetivos y competencias básicas que se pretenden desarrollar, facilitando tanto a los alumnos como a los profesores el seguimiento del avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano, 2012). Este enfoque integral garantiza que la evaluación sea coherente con los objetivos educativos y contribuya al desarrollo efectivo de las habilidades y competencias de los estudiantes.

Por lo tanto, la contextualización de los criterios de evaluación en el entorno educativo y su expresión en indicadores observables y medibles son elementos clave para

una evaluación efectiva. Al adaptar los criterios al contexto específico, se asegura su pertinencia y alineación con las necesidades y objetivos educativos. Además, la claridad y especificidad de los indicadores facilitan la comprensión y aplicación de los criterios, permitiendo una evaluación justa y precisa del progreso de los estudiantes. Esta integración coherente entre criterios, contexto y objetivos educativos promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo, contribuyendo al desarrollo integral de los alumnos.

2.2.3. El estudio de caso

Originada a principios del siglo XX en el campo de la antropología, esta metodología fue adoptada ampliamente por las ciencias sociales debido a su capacidad para proporcionar una visión detallada y profunda de fenómenos complejos (Urrea et al., 2014). A lo largo de las décadas, ha evolucionado para integrarse en diversos campos como la psicología, la educación y la medicina, permitiendo una comprensión amplia de contextos y situaciones específicas (Durán, 2012; Soto et al., 2017).

El estudio de caso se caracteriza por su enfoque en la descripción detallada y comprensiva de un fenómeno particular dentro de su contexto real. A diferencia de otros métodos que buscan generalizar a partir de muestras grandes, el estudio de caso se centra en la particularidad y complejidad de un caso singular (L. Vázquez & Ramos, 2020)

2.2.3.1 La metodología de caso en la educación

El método del caso, también conocido como análisis o estudio de casos, es una técnica de aprendizaje que se originó en la Universidad de Harvard alrededor de 1914, surgió con el propósito era enfrentar a los estudiantes de Derecho con situaciones reales para que tuvieran que tomar decisiones, evaluar actuaciones y emitir juicios fundamentados (Castro, 2022, p.4).

Este método es conocido por fomentar el aprendizaje por descubrimiento de Bruner en el año 1960 que consiste en un motivar a los estudiantes a plantear preguntas, generar sus propias respuestas y extraer principios de ejemplos prácticos o experiencias (Castro, 2022, p.4).

En este contexto, la *Consultoría Estratégica de Educación* (2022, p. 6) evidencia las características que presenta esta metodología:

- Facilitan la aplicación de conceptos teóricos y técnicos en situaciones reales.
- Ayudan a los participantes a desarrollar habilidades tanto para resolver problemas como para tomar decisiones.
- Requieren una participación activa y promueven el desarrollo de habilidades de comunicación.
- Pueden simular situaciones críticas, de riesgo o incertidumbre que son características de la vida real.
- Contribuyen a proporcionar un enfoque práctico y pragmático a diversas situaciones.
- Fomentan la responsabilidad del participante en su propio aprendizaje, motivándolo a mantenerse informado y activo en su profesión.

Además, se distinguen tres categorías de casos según Castro, (2022, p. 6):

Casos-problema o casos-decisionales: presenta una situación problemática real que requiere una decisión. La narración se interrumpe justo antes de la toma de decisión o la implementación de una acción, pero incluye todos los datos necesarios para su análisis y la posterior decisión.

Casos de evaluación: están diseñados para practicar el análisis o la evaluación de situaciones, sin necesidad de tomar decisiones ni emitir recomendaciones.

Casos de ilustración: analiza una situación real y la solución aplicada en su contexto, yendo más allá de la simple toma de decisiones. Esto permite al grupo aprender sobre cómo una organización o profesional resolvió un problema y el éxito de la solución implementada.

En una síntesis corta, el estudio de caso es un método que permite abordar situaciones reales que facilitan un aprendizaje activo y la aplicación práctica de teorías en diversos contextos académicos y promueven una comprensión profunda y contextualizada de los temas que necesitan exploración.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Descripción de la Propuesta de Taller

La presente investigación se enfoca en una propuesta de un taller que permita reflexionar sobre la práctica evaluativa desde una percepción distinta a la tradicional, de igual modo se proporciona sugerencias para orientar el diseño de instrumentos de evaluación, así como consideraciones clave, como los criterios de validez, confiabilidad y objetividad desde la metodología del estudio de caso. El objetivo es fomentar una reflexión que transforme la práctica docente en torno a la evaluación, ampliando su enfoque más allá de la mera calificación o la rendición de cuentas partiendo hacia una perspectiva más integral y enriquecedora.

En este apartado de la propuesta, se aspira establecer parámetros generales que permitan reflexionar sobre la evaluación, así como aproximaciones de los pasos que deberían tener los instrumentos de evaluación que vayan acorde al grupo etario y que estos a su vez tengan en cuenta los criterios de validez, confiabilidad y objetividad.

A través de la propuesta de un taller, se establecerán consideraciones sobre la evaluación, la retroalimentación, los pasos para elaborar instrumentos de evaluación, así como la aproximación a los criterios de evaluación en los instrumentos y finalmente la reflexión sobre si estos criterios garantizan el éxito en el diseño de instrumentos de evaluación en la educación inicial a través de dos casos.

El objetivo de esta investigación es convertirse en un referente en inicial en el ámbito de la evaluación educativa en los primeros años de vida, con la finalidad de apoyar en la orientación en el proceso de evaluación.

3.2. Justificación de la Propuesta

La concepción tradicional de evaluación en la educación a menudo se limita a considerarla como un proceso de juzgar, categorizar o comparar el desempeño de los estudiantes, o simplemente se la percibe como una herramienta para cumplir con los objetivos del currículo o como una evidencia. Sin embargo, esta visión restrictiva deja de

lado el aspecto fundamental de la retroalimentación continua, que es vital para el progreso del aprendizaje.

Por lo tanto, es crucial replantear ciertos aspectos del proceso educativo, centrándose en la evaluación como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica replantear el concepto de evaluación, así como conocer consideraciones para diseñar instrumentos de evaluación que no solo midan el resultado final del aprendizaje, sino que también proporcionen retroalimentación constante y útil para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que los instrumentos seleccionados por los docentes no deben limitarse a medir el conocimiento adquirido, sino que deben utilizarse como herramientas integrales para impulsar el desarrollo de los estudiantes. Esta perspectiva subraya la necesidad de una propuesta de taller que integre la evaluación del aprendizaje con el diseño de instrumentos que orienten a los docentes en el nivel de preparatoria.

Este replanteamiento, basado en la comprensión de la educación como un proceso de crecimiento personal y social, busca redefinir la evaluación del aprendizaje no solo como una medición de resultados, sino como una herramienta para impulsar integralmente a los estudiantes, por lo cual, surge la necesidad de plantear una propuesta de taller formativo que integre la importancia de la evaluación, la retroalimentación y la creación de instrumentos que susciten dicho desarrollo en niños de 5 a 6 años, con el fin de orientar la práctica evaluativa en el nivel de preparatoria.

3.3 Objetivos de la Propuesta

3.3.1 Objetivo General:

Diseñar un taller para docentes del colegio San Gabriel de Quito, con el fin de orientar el proceso de evaluación considerando los criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación que fortalezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

3.3.2 Objetivos específicos:

- Explicar desde la revisión literaria la metodología de caso para aproximar la realidad de las prácticas evaluativas en educación preescolar.

- Diseñar directrices generales para el taller en relación a la evaluación en educación preescolar, considerando criterios para el desarrollo de instrumentos.
- Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación preescolar en el Colegio San Gabriel de Quito, mediante la implementación de un taller para orientar el proceso de evaluación.

3.4. Temporización de la Propuesta de taller

Esta estrategia se llevará a cabo en tiempo de 1 semana correspondiente al primer quimestre del año lectivo 2024 – 2025 en la Unidad Educativa San Gabriel. Esta propuesta se desarrollará mediante un taller práctico de 6 horas, donde se reflexionará sobre la evaluación, así como orientaciones en el diseño de instrumentos que cumplan con los criterios de evaluación que permitan concebir a la acción evaluativa más allá de lo tradicionalmente conocido. A continuación, se presenta el cronograma a aplicar en el taller:

Aplicación de la planificación del taller de capacitación docente			
Sesión	Fecha	Descripción	Tiempo
Convocatoria	23-09-2024 al 26-09-2024	Invitación a docentes.	Alrededor de una semana antes del taller.
Taller	01-10-2024 al 02-10-2024	Planificación del taller, reflexiones y conclusiones	1 semana.

Tabla 4: Detalle de temporalización para la propuesta

3.5. Beneficiarios de la Propuesta

Los principales beneficiarios de esta propuesta son los docentes de educación inicial que enseñan en el nivel de preescolar del Colegio San Gabriel en Quito. Además, esta propuesta ofrece una oportunidad de transformación para la comunidad institucional al proporcionar una visión más clara y completa del proceso de enseñanza-aprendizaje

3.6. Responsables con el adecuado desarrollo de la propuesta

La responsabilidad de la ejecución de esta propuesta recae en las autoridades de la institución educativa y docentes del Colegio San Gabriel, quienes estarán a cargo de validar, diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación pertinentes en esta etapa temprana del desarrollo educativo. Sin embargo, cabe señalar que el taller de formación

docente contiene consideraciones generales para reinventar la practica evaluativa, por lo cual, se sugiere profundizar sobre el tema para seguir implementando capacitaciones en relación a evaluación para promover el cambio.

3.7. Metodología de la Propuesta

Esta propuesta de taller pretende iniciar un precedente para reinventar la concepción de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentándose de la metodología de estudios de casos.

Se ha optado por esta metodología debido a que el aprendizaje basado en casos se caracteriza por el intercambio dinámico entre el facilitador y los participantes, así como la interacción propia entre los participantes. Con este enfoque, se resalta que el aprendizaje puede llegar a ser más efectivo cuando los participantes construyen o descubren conocimiento con la guía o mediación del facilitador, y cuando tienen la oportunidad de interactuar entre ellos (Castro, 2022).

En otros términos, esta metodología basada en casos promueve un intercambio dinámico entre facilitador y participantes, facilitando así la construcción compartida de conocimiento y una interacción efectiva, elementos clave para un aprendizaje significativo.

En este sentido, Bell (2005) manifiesta que para desarrollar casos es crucial identificar características compartidas con otras situaciones y aquellas que hacen que un caso específico sea único, demostrando así su influencia en sistemas similares. Por lo tanto, se destaca la importancia de identificar tantas similitudes con otras situaciones como las singularidades que hacen de un caso específico una influencia demostrativa en otros contextos.

En el ámbito educativo, se destaca la propuesta de Wassermann (1994) que enfatiza la importancia de estructurar esta metodología mediante cinco elementos: a) la selección cuidadosa y la creación de casos que reflejen situaciones significativas; b) la formulación de preguntas clave que faciliten un análisis profundo; c) la promoción de la colaboración activa en equipos pequeños para enriquecer el intercambio de perspectivas;

c) la discusión del caso para explorar múltiples soluciones; d) el seguimiento continuo para evaluar el impacto y la efectividad del caso.

En conclusión, la metodología de casos promueve un entorno educativo dinámico y participativo, enfocándose en el desarrollo de habilidades críticas y la aplicación práctica del conocimiento en contextos reales, desarrollando competencias prácticas y habilidades colaborativas esenciales.

Esta propuesta de taller incluye en su planificación dos casos de estudio, desarrollados en el contexto de las prácticas de evaluación de los docentes que enseñan en el nivel de preparatoria. Para más detalles sobre estos casos, consulte el anexo 1.

3.8. Período de Ejecución de la Propuesta

La investigación propuesta se desarrollará durante el período académico 2024-2025, enfocándose en el primer ciclo de educación inicial en la Unidad Educativa San Gabriel, situada en la intersección de la Avenida América y Rumipamba en la ciudad de Quito.

Periodo de ejecución	
Primer quimestre	Fechas
Parcial 1	01-10-2024
	02-10-2024

Tabla 5: Tiempo de ejecución de la propuesta para el primer parcial

3.9. Planificación de la Propuesta de Taller

Taller para docentes				
Resultado de aprendizaje del taller	Semana	Actividades de aprendizaje práctico-experimental:	Horas	
Comprender los principios fundamentales de la evaluación, incluyendo la selección de técnicas y la creación de instrumentos adecuados para diversos contextos educativos, con el propósito de reivindicar y fortalecer las prácticas evaluativas.	1	Inicio: Dinámica inicial: La telaraña Instrucción general: Los participantes forman un círculo de pie. La dinámica comienza cuando un participante sostiene la madeja de lana proporcionada por el facilitador. Se explica que la persona inicial debe agarrar un extremo de la lana mientras responde al enunciado de la ronda proporcionado por el facilitador. Una vez que responde, lanza la madeja sin soltar ese extremo. La madeja pasa de un participante a otro de la misma manera, cada uno respondiendo al enunciado de la ronda hasta llegar al último participante y cambiar de pregunta. Los enunciados de la ronda pueden ser los siguientes: - Nombre. - ¿Qué significa la evaluación para ti? - ¿Cómo fue tu experiencia con la evaluación como estudiante en tu etapa académica (escuela, colegio, universidad, instituto)? - ¿Puedes compartir una anécdota curiosa relacionada con la evaluación ahora que eres docente? Este intercambio continúa hasta finalizar las respuestas. El facilitador, explica que los participantes ahora intenten desenredar la madeja siguiendo el camino por donde fue lanzada inicialmente. Reflexión de la dinámica: tras completar la dinámica, los participantes reflexionan sobre las experiencias compartidas. Cada uno exploró su perspectiva sobre la evaluación, desde su significado personal hasta anécdotas como estudiantes y docentes. El desafío de desenredar la madeja representa la complejidad de entender la evaluación. La reflexión final invita a considerar cómo estas experiencias pueden influir en su práctica educativa y perspectivas futuras.	5 horas	

	Desarrollo: • Plenaria: Los docentes hablarán sobre cómo la evaluación impacta en el proceso educativo. • Presentación: Se presentará una introducción teórica sobre la evaluación, retroalimentación, las técnicas e instrumentos de evaluación en educación inicial. • Analizar el proceso de evaluación: Los docentes analizarán desde el estudio de caso el proceso de evaluación: ▪ Seleccionarán las posibles técnicas que podrían emplear en este proceso y lo plasmarán en la hoja de trabajo. ▪ Identificarán la técnica de evaluación de acuerdo con el caso que han manifestado. ▪ Diseñarán un instrumento de evaluación, utilizando diferentes estrategias como rúbricas, listas de observación, escalas de valoración, etc. ▪ Verificarán si este instrumento contiene los criterios de evaluación. ▪ Exposición del caso, así como la técnica y el instrumento. ▪ Debatirán si estos criterios garantizan el éxito en la evaluación. ▪ Explicación de los docentes sobre cómo realizarían la retroalimentación del caso. Cierre: • Discusión grupal: reflexión grupal sobre los aprendizajes adquiridos durante el taller.	Pres 2. A eval y la el di • • • •
--	--	---

3.10 Evaluación de la Propuesta de Taller

Se propone a la rúbrica como instrumento de evaluación para la propuesta de taller, puesto que, proporciona una estructura clara y detallada para la propuesta, véase la tabla 6 para más detalle.

Criterio	Excelente (100%)	Bueno (80%)	Regular (60%)
Resultado de Aprendizaje (20%)	El resultado de aprendizaje está claramente definido, es medible, alcanzable, relevante para los participantes y está alineado con los propósitos del taller.	El resultado de aprendizaje está definido, es medible y relevante para los participantes.	El resultado de aprendizaje definido, pero podría ser medible y relevante para participantes.
Estructura y organización (20%)	El taller tiene una estructura organizada, una secuencia lógica de actividades y transiciones fluidas entre las mismas.	El taller tiene una estructura organizada y una secuencia lógica de actividades.	El taller tiene una estructura organizada, pero la secuencia de actividades podría mejorarse.
Contenido y actividades (20%)	El contenido es altamente relevante para los objetivos del taller, las actividades promueven un aprendizaje activo y práctico de manera variada y fomentan la participación y el intercambio de ideas.	El contenido es relevante para los objetivos del taller y las actividades promueven un aprendizaje activo y práctico.	El contenido es algo relevante para los objetivos del taller, las actividades promueven un aprendizaje activo y práctico de manera limitada.
Recursos y materiales (20%)	Los recursos y materiales necesarios se especifican de manera clara, son suficientes, adecuados, actualizados y de alta calidad.	Los recursos y materiales necesarios se especifican de manera clara y son suficientes, adecuados y actualizados.	Los recursos y materiales necesarios se especifican de manera general, pero podrían ser más específicos y adecuados.
Aspectos generales (20%)	El taller promueve un ambiente de aprendizaje altamente positivo y colaborativo, el tiempo asignado para cada actividad es adecuado y se contemplan momentos para el cierre y la reflexión final.	El taller promueve un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, y el tiempo asignado para cada actividad es adecuado.	El taller promueve un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo de manera limitada, el tiempo asignado para cada actividad podría ajustarse.

Tabla 6: Rúbrica de evaluación para la propuesta del taller

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la rúbrica, se podrán establecer recomendaciones específicas para fortalecer el proceso de la evaluación, tomando en cuenta las áreas de oportunidad identificadas para una continua transformación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Al explorar la situación actual de la evaluación en el contexto educativo de preparatoria, se observa la existencia de una diversidad en los métodos, técnicas, instrumentos y criterios utilizados. Sin embargo, es fundamental identificar cuáles son los instrumentos más efectivos y apropiados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en este nivel educativo. Esto asegura que las evaluaciones sean justas, precisas y relevantes para la educación, contribuyendo a que los resultados sean confiables y útiles para mejorar la calidad educativa.
- La evaluación en la primera infancia es esencial para el desarrollo integral de los niños, y para asegurar su efectividad, es necesario contar con instrumentos específicamente diseñados y validados para este grupo etario. Estos instrumentos deben ser cuidadosamente elaborados considerando las características únicas de los niños de 5 a 6 años, lo que garantiza su pertinencia y utilidad en el contexto educativo.
- La validez, confiabilidad y objetividad son aspectos cruciales en los instrumentos de evaluación, pues aseguran que las mediciones sean precisas, consistentes y libres de sesgos. La validez garantiza que se evalúen las habilidades y conocimientos relevantes para el nivel de desarrollo de los niños. La confiabilidad asegura que los resultados sean estables y reproducibles en diferentes momentos y contextos. En conjunto, estos criterios permiten una valoración justa y confiable del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Esta propuesta pedagógica surge como una respuesta ante la necesidad imperiosa de replantear la concepción tradicional de la evaluación en la educación inicial, que se ha centrado en juzgar y comparar resultados finales, dejando de lado aspectos fundamentales como la retroalimentación continua y el desarrollo

integral de los estudiantes. Frente a esta problemática, la propuesta busca transformar esta visión restrictiva en tanto al proceso de evaluación mediante un taller práctico que fomente la reflexión y brinde orientación a los docentes en el diseño de instrumentos válidos, confiables y objetivos. Esta propuesta se encuentra fundamentada en base a la metodología del estudio de caso.

A partir de estas conclusiones, podemos extraer algunas recomendaciones:

- Es necesario fomentar una cultura de evaluación entre todos los participantes del proceso educativo, incluyendo estudiantes, docentes, directivos y familias. Esta cultura debe estar alineada con los enfoques y objetivos del modelo educativo vigente, promoviendo una comprensión integral de la evaluación como un proceso continuo y enriquecedor que impulsa el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Esto implica sensibilizar y capacitar a todos los actores involucrados sobre la importancia de la evaluación formativa y su impacto positivo en la educación inicial.
- Se sugiere que, las instituciones educativas deben tener en cuenta que la capacitación docente en temas sobre la evaluación permite reestructurar sus prácticas tradicionales y fragmentadas hacia un enfoque formativo e integral que valore el proceso de aprendizaje y el desarrollo holístico del niño.
- Asimismo, es importante desarrollar instrumentos de evaluación que sean válidos, confiables y técnicamente sólidos, reflejando la pertinencia necesaria para describir las adquisiciones del niño en cada área de desarrollo. Estos instrumentos deben considerar aspectos integrales del desarrollo, incluyendo lo cognitivo, social, emocional y físico, así como sus estilos de aprendizaje para obtener una visión completa del progreso individual de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkin, M. (1969). *Evaluation: Concepts and Methods* (1-2). Allyn and Bacon.
- Alvira, R. (1991). *Evaluación educativa: Historia y teoría*. McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
https://books.google.com.ec/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Arias, C, & Maturana, L. (2005). *Evaluación en lenguas extranjeras: Discursos y prácticas*. 10(16), 63-91. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020409003.pdf>
- Araujo, M., & Bramwell, D. (2015). *Cambios en la política curricular en Ecuador desde una lectura general*. 17(23), 95-109.
- Andino, M., Santander, L., Saquicaray, M., & Flores, A. (2019). *Evaluación en preescolar y estrategias pedagógicas para atender signos de alerta de necesidades educativas especiales en niños del cantón morona en 2019*.
<https://doi.org/10.51896/atlanter/sfur9770>
- Aldaco, S., & Zúñiga, L. (2022). *Evaluación del lenguaje en preescolar: Desarrollo y validación de una rúbrica*. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-015)
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. España: Gedisa.
- Bedoya, P., & Henao, D. (2018). *Evaluar para aprender en Ciencias Sociales: Perspectivas y posibilidades desde la salida de campo*.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28058/1/BedoyaPaula_2018_EvaluarCienciasSociales.pdf
- Bautista, M., Franco, K., & Hickman, H. (2022). *Objetividad, validez y confiabilidad: Atributos científicos de los instrumentos de medición*. 11(21), 1-6.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/issue/archive>
- Camilloni, A. (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran*. 1-10.

- Cano, E. (2012). *La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: Los indicadores de evaluación*. <https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.938>
- Cáceres, M., Zúñiga, M., & Gómez, L. (2018). *El papel del docente en la evaluación del aprendizaje*. 14(36).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000200006
- Cáceres, Y., & Benavides, Z. (2019). *La evaluación del desarrollo integral de los niños de la primera infancia desde lo social-personal*. 69.
- Cabero, J., & Palacios, A. (2021). *La evaluación de la educación virtual: Las e-actividades*. 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Castro, C. (2022). *El Método de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje*.
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Agrop007_13/documentos/El_metodo_de_casos_como_estrategia_de_ensenanza.pdf
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. 2012, 3(1), 121-134.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2020). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*.
- Dillon, A. (2021). *La evaluación de los aprendizajes de alumnos/as del nivel primario en el marco de la educación inclusiva* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2391/te.2391.pdf>
- Ferreres, V., & González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Praxis.
- Foronda, J., & Foronda, C. (2007). *LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE*. 19, 15-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- Forster, M., & Rojas, C. (2008). *EVALUACIÓN AL INTERIOR DEL AULA: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad*. 43, 285-305.
<https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/download/25759/20677/60661>
- Fernández, S. (2020). *La Evaluación en el Preescolar: Miradas y Concepciones desde la Perspectiva Docente* [Tesis de Grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13021/La%2>

- 0evaluacion%20en%20el%20preescolar%20miradas%20y%20concepciones%20desde%20la%20perspectiva%20docente%20.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- González, L., & Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*.
- García, S. (2002). *La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica*. 23(67).
- García, M. (2012). *Feedback and feedforward: Focal points for improving academic performance*. <https://doi.org/10.3926/jotse.49>.
- García, L. (2020). *La Evaluación Formativa de los Estudiantes en la Educación Física Escolar, una Experiencia para el Aprendizaje*. 21-15. https://www.researchgate.net/publication/339538046_La_Evaluacion_Formativa_de_los_Estudiantes_en_la_Educacion_Fisica_Escolar_una_Experiencia_para_el_Aprendizaje
- https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006
- Gutiérrez, A., & Pazmiño, J. (2022). *Formación docente en evaluación de la primera infancia en Ecuador*. 6(1), 11-24. <https://doi.org/10.32645/reei.v6i1.123>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. 77(11), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2011). *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=532756>
- INEVAL. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. 103. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2020/08/CIE_ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf
- INEVAL. (2021). *Elaboración y validación de modelos y estructuras de evaluación*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2021/05/1.-SERIE-1-EVALUACION-EDUCATIVA-INEVAL-ECUADOR-2021_DMEE_FINAL-1.pdf
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Síntesis.
- Jiménez, B. (2022). *Estrategias e Instrumentos de Evaluación Formativa en el Nivel Preescolar* [Tesis de Grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado].

- <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/977/1/Blanca%20Estela%20Jim%C3%A9nez%20Ruiz.pdf>
- Kleij, F. (2013). *Computer-based feedback in formative assessment* [University of Twente]. <https://doi.org/10.3990/1.9789036535809>
- Lafourcade. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel.
- Lanfrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Magisterio. <http://es.scribd.com/doc/47723085/LA-EVALUACIONINTE-GRAL-Y-DE-LOS-APRENDIZAJES>
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf.
- Llull, L. (2024). *VALIDEZ Y CONFIABILIDAD: CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN ONLINE*. http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=456&Itemid=292
- Messick, S. (1989). *Validity*. In R. L. Linn.
- Ministerio De Educación Perú. (2006). *GUÍA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL*. <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/140686988-Gu%C3%ADa-de-evaluaci%C3%B3n-de-educaci%C3%B3n-inicial.pdf>
- Mancovsky, V. (2007). *Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas*. 18(195), 27-46.
- Martinic, S. (2010). *La evaluación y las reformas educativas en América Latina*. 3(3). <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art02.pdf>
- Morocho, I. (2011). *Elaboración y Aplicación de Instrumentos de Evaluación de Acuerdo a los Indicadores Esenciales de Evaluación según la Reforma Curricular del 2010, en el área de Ciencias Naturales, para los niños de cuarto año de básica de la Escuela Manuel Utreras Gómez del Recinto Chilchil, de la Parroquia Chontamarca del Cantón y Provincia del Cañar, en el periodo lectivo 2011 – 2012* [Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1454/12/UPS-CT002294.pdf>
- Martínez, F. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa*. 15(139), 128-148. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a9.pdf>

- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*.
- Maturana, L. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Fumlan.
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf
- Morales, Y., Valverde, Y., & Olmedo, O. (2016). *Evaluación y prácticas evaluativas*. 34(1), 87-94.
- McMillan, J. (2018). *Evaluación en el aula: Principios y práctica para una instrucción eficaz basada en estándares*.
- Muñiz, J. (2018). *Evaluación Psicológica: Fundamentos y Modelos*. Pirámide.
- Medina, M., & Verdejo, A. (2020). *Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas*. 15(2).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Instructivo para la Evaluación Estudiantil*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Instructivo-para-evaluacion-de-los-aprendizajes-Sierra-y-Amazonia-2020-2021.pdf>
- Montero, A., & Reyes, J. (2021). *Diseño de instrumentos de evaluación en educación inicial: Un desafío pendiente*. 5(1), 41-54. Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/download/1136/pdf/2531>
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). *LAS CONCEPCIONES QUE ORIENTAN LAS PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS PROFESORES: UN PROBLEMA A DEVELAR*. 34(2), 245-262.
- Popham, W. (2011). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Pearson.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015
- Ponce, S., & Coronel, J. (2019). *Formación inicial docente en evaluación de aprendizajes en la educación inicial en Ecuador*. 21(1), 1-11.
- Ruiz, G., Cortés, A., & Gómez, J. (1970). *Lineamientos para el desarrollo de herramientas educativas interactivas para la estimulación temprana a nivel psicomotriz en niños de 3 a 5 años de edad validados a través de un prototipo experimental*. <https://doi.org/10.25100/iyc.v16i1.3732>.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*.
<https://www.uned.ac.cr/docencia/images/igesca/materiales/14.pdf>

- Rodríguez, F. (2014). *La evaluación en Educación Infantil Consideraciones sobre el conocimiento matemático* [Grado, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/19324/TFG%20EVALUACI%C3%93N%20EI.pdf?sequence=7>
- Rodríguez, M., & Granda, L. (2017). *La evaluación en el nivel inicial: Un análisis de las concepciones y prácticas evaluativas en centros de educación infantil*. 15(2), 1133-1148.
- Ramírez, Y. (2022). *EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LA INFANCIA PREESCOLAR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA PRIMERA INFANCIA* [Universidad Cienfuegos]. https://www.researchgate.net/publication/369300157_EVALUACION_DEL_DESARROLLO_INTEGRAL_DE_LA_INFANCIA_PREESCOLAR_EN_EL_PROCESO_EDUCATIVO_DE_LA_PRIMERA_INFANCIA/link/6413ce85315dfb4cce86db42/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática guía teórica y práctica*. Paidós Ibéric. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=187966>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Practice*. Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The Case-Study Method in Social Research*. Sage Publications.
- Stiggins, R. (2007). *Conquering the Formative Assessment Frontier*.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2012). *Una introducción a la evaluación para el aprendizaje con la participación de los estudiantes*. Pearson.
- Sañudo, L., & Sañudo, M. (2014). *Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México*. 7(1), 31-42. <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/3384/3601>
- Soto, P., Redón, S., & Arancibia, L. (2017). *¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del estudio de caso*. 14(33), 303-324. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.555>.
- Salazar, J. (2018). *EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE: ALCANCES, PROPUESTA Y DESAFÍOS EN EL AULA*. 31, 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383445.pdf>
- Salinas, R., & Vélez, P. (2020). *Hacia un enfoque integral en la evaluación de la*

- educación inicial*. 4(2), 25-40. <https://doi.org/10.35362/riei2020004>
- Schmelkes, S. (2020). *La evaluación del aprendizaje en educación inicial: Una perspectiva desde la equidad*. 22(1), 1-10.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. 52-59. https://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf
- Thorndike, R., & Thorndike, C. (2010). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. Pearson.
- Tapia, J. (2018). *Evaluación del aprendizaje: Dificultades y desafíos abierta*. Asociación educación abierta. <https://educacionabierta.org/evaluacion-del-aprendizaje-dificultades-y-desafios/>
- Tobón, S. (2018). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*.
- Torres, K., González, V., Montes, J., & Peñaherrera, M. (2021). *Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje*. 6(12), 776-785. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8219284.pdf>
- Urra, E., Núñez, R., Retamal, C., & Jure, L. (2014). *ENFOQUES DE ESTUDIO DE CASOS EN LA INVESTIGACIÓN DE ENFERMERÍA*. 30(1), 131-142. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532014000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Ubiera, L., & Oleo, A. (2016). *Técnicas e instrumentos de evaluación*.
- UNESCO. (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala: Reconocer los límites para generar oportunidades*. <https://on.unesco.org/2k0mV2m>
- UNICEF, UNESCO, & CEPAL. (2020). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://www.unicef.org/lac/media/37786/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Valverde, G. (2000). *La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediciones*.
- Vázquez, L., & Ramos, J. (2020). *CASO DE ESTUDIO E INVOLUCRACIONES METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN: CASO DE GOBIERNO LOCAL*

- MEXICANO. 3(2). <https://doi.org/10.18540/revsvl3iss2pp0065-0080>
- Vázquez, K. (2022). *Plan de acompañamiento pedagógico de evaluación de los aprendizajes de la escuela de Educación Básica Vicente Roca fuerte* [Grado, Universidad Nacional de Educación]. http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2863/1/Especializacion_%20KATHERIN%20VAZQUEZ.pdf
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Won, N., Liu, K., & Bukko, D. (2019). *Developing Instructional Skills: Perspectives of Feedback in Student Teaching*. 21(2). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1303>
- Zúñiga, L., & Luna, E. (2017). *Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar*. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>
- Zamora, V. (2022). *Evaluación en educación preescolar: El dilema docente*. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar1.2-4>

ANEXOS

Anexo 1:

A continuación, se detallan los casos de estudio elaborados para la planificación del taller:

Caso 1

Nombre de los integrantes:

1. Caso para resolver:

Situación: En un aula de clase con 20 niños de 5 a 6 años, el docente ha identificado que Ana tiene un rendimiento académico superior al de sus compañeros en lectura y matemáticas. Ana puede leer cuentos completos sin ayuda y resolver problemas matemáticos básicos rápidamente. Sin embargo, durante las actividades regulares, Ana a menudo se aburre después de terminar sus tareas y comienza a distraer a otros estudiantes. El docente busca formas de mantener a Ana motivada y comprometida con el aprendizaje.

- **Elige un resultado de aprendizaje de acuerdo al currículo y que responda a la situación:**

- **Elabora una actividad de con el resultado de aprendizaje y que responda a la situación:**

Para evaluar esta situación, has decidido diseñar un instrumento de evaluación, pero no estás seguro de qué tipo de técnica es la más adecuada para tus estudiantes.

2. Tarea:

- **Diseña una técnica de evaluación:**

- **Selecciona un tipo de instrumento de evaluación:**

- **Una vez que hayas seleccionado el tipo de instrumento de evaluación, debes diseñarlo de manera que sea válido, confiable y objetivo.**

Asegúrate de que el instrumento cumpla con los siguientes criterios:

Validez: El instrumento de evaluación debe medir lo que realmente se pretende medir. Para ello, debes asegurarte de que las preguntas o tareas del instrumento estén alineadas con el resultado de aprendizaje.

Confiabilidad: El instrumento de evaluación debe proporcionar resultados consistentes si se aplica a los mismos estudiantes en diferentes momentos o por diferentes evaluadores. Para ello, debes asegurarte de que los indicadores sean claros y precisos.

Objetividad: El instrumento de evaluación debe permitir que diferentes evaluadores lleguen a las mismas conclusiones al evaluar las respuestas de los estudiantes. Para ello, debes asegurarte de que los indicadores sean claros y precisos.

Caso 2

Nombre de los integrantes:

1. Caso para resolver:

En el aula de niños de 5 a 6 años, varios estudiantes muestran habilidades destacadas en actividades artísticas y físicas, como dibujo, pintura, y juegos de coordinación. Sin embargo, enfrentan dificultades significativas en el desarrollo de habilidades sociales, como compartir, esperar su turno y resolver conflictos de manera pacífica. Estas habilidades son cruciales para el desarrollo integral de los niños y para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso en el aula.

El contexto o situación:

Durante las actividades artísticas y físicas, los niños muestran entusiasmo y habilidades notables. Sin embargo, cuando se enfrentan a situaciones que requieren interacción social, como juegos grupales o trabajos cooperativos, algunos niños tienen dificultades para participar de manera efectiva. Algunos se frustran rápidamente, mientras que otros pueden volverse dominantes o retraídos, afectando la dinámica del grupo y el bienestar emocional de todos los estudiantes.

- **Elige un resultado de aprendizaje de acuerdo al currículo y que responda a la situación:**

- **Elabora una actividad de con el resultado de aprendizaje y que responda a la situación:**

Para evaluar esta situación, has decidido diseñar un instrumento de evaluación, pero no estás seguro de qué tipo de técnica es la más adecuada para tus estudiantes.

2. Tarea:

- **Diseña una técnica de evaluación:**

- **Selecciona un tipo de instrumento de evaluación:**

- **Una vez que hayas seleccionado el tipo de instrumento de evaluación, debes diseñarlo de manera que sea válido, confiable y objetivo.**

Asegúrate de que el instrumento cumpla con los siguientes criterios:

Validez: El instrumento de evaluación debe medir lo que realmente se pretende medir. Para ello, debes asegurarte de que las preguntas o tareas del instrumento estén alineadas con el resultado de aprendizaje.

Confiabilidad: El instrumento de evaluación debe proporcionar resultados consistentes si se aplica a los mismos estudiantes en diferentes momentos o por diferentes evaluadores. Para ello, debes asegurarte de que los indicadores sean claros y precisos.

Objetividad: El instrumento de evaluación debe permitir que diferentes evaluadores lleguen a las mismas conclusiones al evaluar las respuestas de los estudiantes. Para ello, debes asegurarte de que los indicadores sean claros y precisos.

Anexo 2:

Link de CANVA para acceder a la presentación que se propone en la actividad de planificación: [¿Qué es la evaluación?](#)

