

PN ACF-831

162410

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN
PROYECTO SABE: Solidificación del Alcance de Educación Básica

**EVALUACIÓN DE LOS
PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 4 Y 5 AÑOS DE
EDUCACIÓN PARVULARIA Y 4º y 5º GRADO
DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**INFORME SOBRE ASPECTOS DE
CAPACITACIÓN DOCENTE,
MATERIALES EDUCATIVOS,
PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIA, Y
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

Preparado con la asistencia de:

Intercultural Center for Research in Education (INCRE)
Bajo el Contrato de USAID N° 519-0357-C-00-1169-00

subcontratado por la

Academy for Educational Development

Abril de 1996

A

RESUMEN EJECUTIVO

La evaluación de los Nuevos Programas de Estudio de 4o y 5o grados de Educación Básica y de Parvularia de 4 y 5 años se inició en Febrero de 1995. Los resultados fueron presentados a la Dirección Nacional de Educación, al equipo del Proyecto SABE y a los técnicos del MINED en Octubre de 1995. El objetivo de la evaluación fue recolectar la información que necesitaban los técnicos del Departamento de Diseño Curricular para revisar y rediseñar los programas. En esa oportunidad, se recolectó información sobre las actividades de capacitación, los materiales educativos, la participación de padres de familia y de la comunidad en la escuela. También se recolectó información referente al Manual de Evaluación existente, para facilitar el desarrollo de los nuevos Manuales de Evaluación los cuáles fueron elaborados en el segundo semestre de 1995. Este documento presenta un resumen de los principales resultados de la evaluación relacionados con Capacitación, Materiales, Participación de Padres de Familia y Evaluación y hace recomendaciones basadas en esos resultados.

Para las visitas, se seleccionó una muestra representativa de 143 escuelas: 107 de Educación Básica y 36 de Educación Parvularia. Entre el 8 de Mayo y 28 de Junio, técnicos de la Unidad de Investigación y Evaluación y 12 maestros retirados contratados para apoyar el personal técnico, observaron clases y entrevistaron maestros y directores en esas escuelas. Anterior a las visitas, se desarrollaron los instrumentos necesarios para recolectar los datos: (a) dos guías para observación de clases (en Básica y Parvularia) y (b) seis protocolos de entrevistas (dos para maestros en Educación Básica de 4o y 5o. grados, dos para maestros en Educación Parvularia de 4 y de 5 años y dos para directores de Educación Básica y de Educación Parvularia). Para asegurar la confiabilidad de la información, el personal técnico y los contratados recibieron 15 horas de entrenamiento en los procedimientos para recolectar los datos.

Para complementar los datos recolectados de esa manera y añadir otras perspectivas importantes, se realizaron tres grupos de enfoque, uno en cada región del país, con técnicos de las regionales y supervisores.

El análisis de los datos demuestra que los fundamentos y el enfoque de los programas son bien aceptados por directores y maestros. Sin embargo, la implementación de los programas se hace difícil sobre todo por la dificultad que tienen maestros con los contenidos de los programas de Educación Básica y con la operacionalización de los objetivos. Otros problemas identificados por maestros y directores se discuten a seguir.

Capacitación de Maestros

La estrategia de capacitación a nivel nacional, presume que maestros dominan los contenidos de los programas y que necesitan capacitación principalmente en metodología de enseñanza. Los datos recolectados demuestran que los maestros piden más que todo capacitación sobre contenidos de geometría, fracciones, tablas de doble entrada, resolución de problema, conjugación de verbos, usos de la tilde, hidrografía, accidentes geográficos, anatomía, reproducción, desarrollo del ser humano -- y sobre métodos para evaluar el aprendizaje Es de poca utilidad enseñar la metodología de enseñanza cuando el maestro no domina los contenidos, de las diferentes asignaturas o preparar maestros para utilizar metodologías participativas cuando el maestro no se siente seguro respecto los conocimientos en que se basan los Programas de Estudio

Sin embargo, el programa de capacitación no está (y no debe estar) planificado para enseñar el uso de la tilde, la conjugación de verbos o fracciones. Se supone que estos contenidos el maestro los aprendió cuando se desarrolló como estudiante o en el curso de preparación de maestros. De cualquier modo, la dificultad que tienen maestros con los contenidos y su enseñanza adecuada parece ser el principal obstáculo para la implementación de los nuevos programas y el problema no va a desaparecer si no se toman medidas para superarlo.

La Participación de Padres de Familia y de la Comunidad

La participación de padres de familia y de la comunidad en la escuela oscila entre "excelente" y "ninguna". Observase que en las escuelas donde el director acredita en los beneficios que la participación trae a la escuela y la promueve, esa ocurre. De cualquier manera, el rol del director parece ser más importante que el contexto socioeconómico de la escuela. Hay escuelas rurales en comunidades pobres en las cuales la participación es una realidad. Hay escuelas donde hay más recursos y la participación de los padres es poca o inexistente. El primer paso para lograr éxito es lo de definir "participación de padres de familia y de la comunidad" en que consiste, los beneficios que trae, su función y las estrategias que se pueden adoptar para tomarla en realidad. Posteriormente, hay que convertir la definición en estrategias concretas.

Materiales Educativos

Hay dos aspectos a considerar relacionados con materiales educativos los materiales que los maestros necesitan para ayudarse con los contenidos del programa y los que necesitan para desarrollar los objetivos en el salón de clase.

Como resultado de una formación deficiente y por que no disponen de material para reforzar sus conocimientos, los maestros utilizan una variedad de materiales -- algunos con orientación bastante tradicional, tales como Samaria, Velásquez, Tazumal, El Sembrador, Hermanos Maristas o Madre

Guillermina Eso indica la necesidad que tienen los maestros de contar con desarrollo de contenidos

Por otro lado, los materiales recomendados en los programas de estudio para utilización en clase a veces son inaccesibles Maestros, principalmente de las áreas rurales, consideran que las recomendaciones que encuentran en los nuevos programas de materiales tales como compás, transportador, escuadra, globos terráqueo o mapas de relieve, no consideran la realidad de las escuelas Parece ser necesario ofrecer al maestro alternativas cuando el maestro no tiene acceso al material recomendado

Evaluación

Tanto maestros como directores demuestran gran inseguridad en el área de evaluación ya que la capacitación proporcionada a los directores, en la mayoría de los casos, no llegó a la escuela. El Manual de Evaluación (que utilizaban en esa ocasión) era considerado demasiado teórico y su operacionalización problemática. Debido a que posteriormente se desarrolló un nuevo Manual de Evaluación y que todos los maestros en el país están siendo capacitados en su uso, se limitan los comentarios relativos a evaluación que se incluyen en el informe respectivo.

A continuación, se resumen y discuten los principales resultados referentes a las áreas de Capacitación, Materiales Educativos, Participación de los Padres de Familia y de la Comunidad y Evaluación Los comentarios y las sugerencias buscan apoyar al personal técnico responsable por esas áreas, así como los técnicos del Ministerio que tienen la responsabilidad sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje

RESUMEN DE RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

RESULTADO No 1: El programa de capacitación ha cubierto aproximadamente el 90% de maestros y directores en el país

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN En términos de número de maestros capacitados, eso se considera un resultado excelente. No obstante, maestros y directores solicitan actividades de capacitación que sean más enfocadas, más específicas y más frecuentes

Aunque el Programa de Capacitación ha alcanzado grandes logros, solamente ha tocado la superficie cuando se considera las necesidades de los maestros y directores. Por ejemplo, el 80% de maestros piden capacitación en contenidos tales como fracciones, geometría, el uso de la tilde, conjugación de verbos o hidrografía. Sin embargo, se podría decir que esa no es la función de un programa de capacitación, que la preparación de los maestros debe llevarse a cabo en las escuelas especializadas las cuales están organizadas para este propósito y que la finalidad principal de la capacitación es mantener a los maestros al día, expandir el conocimiento actual, relacionar a los maestros con la innovación y estimular la utilización de las nuevas técnicas de enseñanza. Al mismo tiempo no se puede evadir el hecho de que cuando maestros no dominan los contenidos de nada les sirven metodologías avanzadas o técnicas de enseñanza. El problema existe y hay que buscar estrategias de capacitación presenciales o a distancia para resolverlo

RESULTADO No 2: En los 211 salones de clase observados, el 64% de los maestros de 4º grado y el 69% de los maestros de 5º grado utilizaban técnicas de enseñanza participativas

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN El Programa de Capacitación ha hecho un buen trabajo buscando familiarizar a maestros con técnicas que enfatizan la participación de los estudiantes. Cuando se les preguntó a los maestros que habían logrado de la capacitación, estos reportaron la utilización de un número de técnicas que requieren la participación del estudiante: dramatización, dinámicas de grupo, discusión, investigación, o diálogos. Esta información fue confirmada por la observación directa de 211 salones de clase

RESULTADO No 3: El obstáculo principal para la implementación del programa es el nivel de dificultad del contenido del programa (53%) seguido por la falta de material de referencia para ayudar a los maestros en la enseñanza de los contenidos programáticos (29%)

Un gran número de maestros no tiene la capacidad de enseñar los contenidos incluidos en los nuevos programas. Especialmente difíciles son las unidades 1 y 2 del programa de Matemática y los contenidos de Ciencia, Salud y Medio Ambiente y Estudios Sociales. Los maestros necesitan aprender el contenido que enseñan porque cuando los objetivos o sus contenidos presentan problemas a los maestros, los estudiantes no alcanzan el dominio de los objetivos.

RESULTADO No 4 Las dificultades para manejar los contenidos de los nuevos programas tienen su origen en la inadecuada preparación de maestros la cual tiene lugar en las universidades

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN: La inadecuada preparación de los maestros dificulta en algunos casos, imposibilitando la implementación del nuevo programa. Mientras las universidades continúen generando profesionales que no están preparados para desarrollar sus funciones como maestros de Educación Básica o de Parvularia, la implementación del programa sufrirá y consecuentemente, los resultados del aprendizaje serán bajos.

No se espera que el programa de capacitación reemplace los cuatro años de preparación de maestros. Por lo tanto, es urgente coordinar con las instituciones que preparan docentes y planificar las modificaciones curriculares que se hacen necesarias. El Ministerio de Educación tiene una función normativa y es responsable de la acreditación de estas instituciones. Sin embargo, puede y debe demandar que se tomen medidas para asegurar la calidad de profesionales que se están formando.

Una opción sería el diseño de un sistema de pruebas enfocado en los conocimientos que necesita un maestro. La prueba, la cual sería administrada al final del curso, no obstaculizaría a una persona para obtener su diploma. Sin embargo, limitaría sus oportunidades para ser contratado por el Ministerio, apuntaría a aquellas instituciones que no están graduando profesionales bien preparados y actuaría como una palanca para el mejoramiento de los cursos de preparación de maestros.

RESULTADO No 5: Ambos el programa de Educación Física y el de Educación Artística presentan dificultades a los maestros que no pueden sobresalir sin la debida capacitación y apoyo

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN Tradicionalmente las áreas de Educación Física y Educación Artística han utilizado el servicio de especialistas. Con el cambio curricular se pide a

todos los maestros que desarrollen estas áreas Los maestros no están preparados para enseñar áreas a las cuales se les ha dedicado muy poco tiempo en su formación docente o durante el programa de capacitación Para asegurar que los maestros desarrollen estos dos componentes de los programas, el currículum en las instituciones formativas de docentes, así como el programa de capacitación, deben preparar los maestros para hacerlo.

RESULTADO No 6: La capacitación a maestros y directores durante el período escolar, se ve como una interrupción que resulta en pérdidas para los alumnos

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN: Las actividades de capacitación deben llevarse a cabo durante las vacaciones, días festivos o feriados cuando los maestros no necesitan estar en el salón de clase El año escolar es demasiado corto y hay demasiadas actividades, funciones sociales, y celebraciones que ocupan tiempo de clase

RESULTADO No 7: Los maestros se quejan de la falta de materiales que necesitan para el desarrollo de los objetivos y actividades del programa.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN Obviamente, si los maestros toman el programa seriamente, querrán seguir todas las recomendaciones Cuando los materiales recomendados no están disponibles, los maestros sienten que no pueden desarrollar el objetivo satisfactoriamente Decir a los maestros que lo adapten o conduzcan sus clases sin los materiales recomendados es una respuesta demasiado simple ¿Que se debe hacer cuando el objetivo o la actividad de evaluación pide un microscopio? ¿Un transformador? ¿Un compás? ¿Cómo se puede reemplazar o adaptar estos instrumentos?

Se recomienda revisar el programa de estudios y hacer un inventario de los materiales recomendados, decidir si las recomendaciones tienen sentido considerando la realidad de las escuelas publicas en el país, dar alternativas cuando sea posible o eliminar aquellos materiales que pocas escuelas poseen A cada recomendación para la utilización de determinados materiales educativos, se debe agregar una nota como, "Si usted tiene (este o aquel material) utilícelo de esta forma. Si no, haga eso (dar una alternativa)" Dejarlo todo a los maestros es colocar una carga demasiado pesada sobre sus hombros

Sería interesante comparar la lista de materiales recomendados en los programas con la lista de materiales disponibles en las escuelas para examinar las diferencias. Las escuelas sabrían exactamente la clase de material que necesitan y podrían buscar la asistencia de la comunidad para asegurarlos

RESULTADO No 8. El uso de materiales de bajo costo es aun muy limitado y los maestros no conocen las posibilidades existentes en su medio ambiente

DISCUSION Y RECOMENDACIÓN Es necesario capacitar a los maestros para que entiendan las posibilidades de utilizar periódicos, revistas, piedras, rocas y otros materiales para ampliar su forma de enseñar. Esa capacitación se podría hacer a nivel distrital a través de círculos de estudio, utilizando materiales ya desarrollados por maestros en sus escuelas

RESULTADO No 9: La participación de Padres de Familia y de la Comunidad en la escuela aún está bastante limitado

DISCUSION Y RECOMENDACIÓN En su mayoría, los maestros y directores solo consideran la participación de los padres en términos de invitación a reuniones para comunicar los problemas de sus hijos o haciendo que los padres colaboren en las reparaciones de la escuela.

En primer lugar, hace falta una definición precisa de lo que es "participación de padres de familia y de la comunidad en la escuela". Por lo tanto, el primer paso es definirla en términos aceptados por todos. ¿Que tareas debe incluir esa participación? ¿Hay ciertos tipos de participación que son más importantes que otros? Participación y colaboración deben ser vistas con más amplitud que asistir a reuniones convocadas por maestros o prestar auxilio financiero según las necesidades

En realidad es más adecuado hablar de "integración escuela/familia/comunidad" por ser un concepto amplio y de doble relación ya que la familia y la comunidad apoyan a la escuela y ésta, también proporciona ventajas directas a la comunidad. No se debe solamente preguntar lo que los padres de familia y la comunidad pueden hacer por la escuela, sino también lo que ésta puede hacer por las familias y por la comunidad. Resumiendo, no se trata simplemente de recibir apoyo, pero si, de integrar la escuela a la comunidad.

Se recomienda la elaboración de un manual práctico y operativo que se utilizaría para capacitar a directores. El Manual presentaría la estrategia global y los objetivos de la integración escuela/familia/comunidad y sugerencias de acciones concretas para promoverla. Para el desarrollo del manual se utilizaría las experiencias de directores que han logrado una participación activa y decidida de la familia y de la comunidad por el hecho de saber que el rol del director es clave en esta área y que la participación de padres de familia y de la comunidad en la escuela o su integración con esa sólo ocurre cuando el director cree en ella y toma la iniciativa.

RESULTADO No 10: Los maestros y directores acuerdan que el enfoque de evaluación de aprendizajes, así como los criterios de evaluación incluidos en el programa de estudios, es beneficioso porque ve a los estudiantes como un todo. No obstante, no han sido capaces de operacionalizar el modelo y se sienten inseguros en cuanto a la aplicación de éste.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN En primero lugar es necesario examinar el currículum de las instituciones que preparan maestros para ver de que manera la evaluación del aprendizaje es tratado. El Programa de Capacitación puede luego complementar lo que se ha hecho. Juzgando por las observaciones de los maestros y los directores de escuela, es obvio que hay una gran confusión en esta área. Los maestros dicen comprender la propuesta de evaluación pero no saben como operacionalizarla o implementar las estrategias.¹

Como resultado, los maestros utilizan los “antiguos” métodos de evaluación, los “nuevos” métodos o ningún método. Probablemente cada maestro evalúa el aprendizaje de diferente manera utilizando su propio modelo auto-desarrollado, dando lugar a la imposibilidad de comparaciones. Además, los maestros no saben si deben usar números o letras o si deben promover a los estudiantes sin importar que tan bueno sea el aprendizaje. Las formas que tienen para completar los cuadros para registrar las calificaciones son muy tediosos y extensos.

RESULTADO No 11: La capacitación sobre la evaluación del aprendizaje (Manual de Evaluación anterior) recibida por directores de escuela no ha llegado hasta los maestros.

¹ Referente al Manual vigente en 1995. En 1996 se inició la implementación del nuevo Manual de Evaluación que se desarrolló con base en las sugerencias que se incluyen en este informe.

/

T

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIÓN Para que los directores de las escuelas sean los agentes multiplicadores según se había planeado, se tendría que establecer dos condiciones. La primera, que deben estar claros en relación a las reglas y regulaciones que el Ministerio ha definido. Esto incluye como llenar las formas y cuadros, así como utilizar letras o números para calificar, y el significado de promoción continua.

En segundo lugar, necesitan entender el enfoque y las estrategias de evaluación recomendadas en el programa y ser capaces de operacionalizar e implementar los procedimientos recomendados ². El nuevo Manual de Evaluación con sus ejemplos prácticos de estrategias de evaluación y procedimientos deberá clarificar esta área.

² *Los resultados de la evaluación de la capacitación en el Manual de Evaluación que ahora ocurre revelan la ausencia de directores en las sesiones de capacitación. La capacitación en el uso de los Manual de Evaluación es esencial para su utilización correcta. Sin esta capacitación, los directores no van a apoyar a los maestros como se requiere.*

5

TABLA DE CONTENIDOS.

SECCIÓN 1:	ANTECEDENTES	1
SECCIÓN 2:	METODOLOGÍA	2
	2 1 Diseño de Evaluación	2
	2 2 Selección y Característica de la Muestra	4
	2 3 Desarrollo y Validación de los Instrumentos de Recolección de Información	8
	2 4 Contratación de Recolectores de Información de Campo	8
	2 5 Planificación de las Visitas a la Escuela	10
	2 6 Grupos de Enfoque	10
	2 7 Organización y Procesamiento de los Datos	10
	2 8 Análisis de los Datos	11
SECCIÓN 3:	CAPACITACIÓN	12
	3 1 Los Maestros de Educación Básica	12
	3 2 Los Maestros de Educación Parvularia	13
	3 3 Los Directores de Educación Básica	14
	3 4 Los Directores de Educación Parvularia	18
SECCIÓN 4:	MATERIALES	20
SECCIÓN 5	PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIA Y DE LA COMUNIDAD	22
SECCIÓN 6:	EVALUACIÓN	26
 FIGURAS		
Figura I	Diseño de Evaluación	3
Figura II	Cronograma de Actividades	4
Figura III	Configuración de la Muestra	5

TABLA

Tabla 1	Necesidades de Capacitación Identificada por Maestros .	13
Tabla 2	Estrategias Aprendidas en Capacitación que Utilizan Maestros de Parvularia	14
Tabla 3	Necesidades de Capacitación Identificadas por Maestros de Parvularia	14
Tabla 4	Estrategias Aprendidas en Capacitación que Permiten al Director Orientar la Labor Educativa de los Maestros	15
Tabla 5	Utilización de las Estrategias Recibidas en la Capacitación	18
Tabla 6	Tipo de Materiales Utilizados por Maestros para desarrollar el Programa	20

✓

SECCION 1 ANTECEDENTES

El Ministerio de Educación, desde el inicio del quinquenio 1989-94, y bajo el amparo de la política "Mejoramiento de la Calidad Educativa", ha desarrollado acciones orientadas a introducir mejoras curriculares. Así se diseñó el programa de mejoramiento del currículo. Anteriormente al desarrollo del mismo, se realizaron diagnósticos sobre las necesidades, intereses y problemas, especialmente de la población escolar del nivel parvulario y básico. El diseño de los programas hace énfasis en los procesos formativos en el desarrollo del niño a efecto de estimular el aprendizaje y enfatiza la necesidad de considerar la realidad en que vive el niño.

Esta acción dio base para el diseño progresivo y aplicación experimental de los programas de estudios, en las siguientes fechas:

1992	Programa de Parvularia 6 años y 1er grado de Educación Básica
1993	Programa de 2º y 3er grados de Educación Básica
1994	Programa de Parvularia 4 y 5 años y 4º grado de Educación Básica
1995	Programa de 5º grado de Educación Básica

El diseño de los nuevos programas de estudio y la evaluación de los mismos, ha sido una responsabilidad de la Dirección de Diseño de Currículo, específicamente por los Departamentos de Diseño de Currículo y de Investigación y Evaluación.

El programa de Parvularia de 6 años ya fue evaluado y rediseñado en su versión definitiva. El presente estudio se ha enfocado a la evaluación de los Programas de Estudio de las secciones de 4 y 5 años de Educación Parvularia, y de los Programas de Educación Básica de 4º y 5º grado.

Este informe es uno de tres productos de la evaluación. Se ha producido un informe de resultados para la Educación Parvularia de 4 y 5 años, y un informe para los programas de 4º y 5º grado de Educación Básica. El presente informe se enfoca en los resultados sobre aspectos de capacitación docente, materiales educativos, participación de padres de familia, y evaluación de aprendizajes.

SECCIÓN 2: METODOLOGÍA

En este apartado presentaremos los aspectos centrales del diseño metodológico de la evaluación. Se discutirá la selección y las características de la muestra y los instrumentos y procesos de recopilación de información empleados. Se detallarán también los aspectos que pudieran afectar la precisión, la validez y la confiabilidad de la información.

2.1 Diseño de Evaluación

El diseño de evaluación es un plan para recolectar datos y analizar la información. El diseño identifica la muestra, la estrategia de medición, los criterios que se van a utilizar y los métodos de análisis indicados para la información recolectada. La Figura I presenta un panorama general del diseño de la evaluación.

Figura I
Diseño de Evaluación.

OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer a los diseñadores del Currículo con la información necesaria para revisar los programas de 4º y 5º grado y parvularia de 4 y 5 años • Identificar los problemas para la utilización de los programas. • Proveer la información para ayudar a los técnicos de MINED a mejorar el nivel de implementación de los programas
MATERIALES NECESARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de 4º y 5º grado • Programas de Parvularia 4 y 5 años • Lista de escuelas en el país
FUENTE DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros de 4º y 5º grado • Maestros de Parvularia de 4 y 5 años. • Directores de Educación Básica. • Directores de Parvularia. • Supervisores y técnicos regionales • Analistas de contenidos
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de entrevista para maestro de Educación Básica. • Protocolo de entrevista para maestro de Educación Parvularia. • Protocolo de entrevista para directores de Educación Básica. • Protocolo de entrevista para directores de Educación Parvularia. • Hoja de Observación para maestros de Educación Básica. • Hoja de Observación para maestros de Educación Parvularia. • Grupos de enfoque con personal regional
DISEÑO DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra representativa de escuelas de básica (107) • Muestra representativa de escuelas de parvularia (36) • Entrevistas • Observaciones • Grupos de enfoque • Revisión de contenidos
CRONOGRAMA DE TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de visitas a escuelas - 8 de Mayo, 1995 (6 equipos de 2 personas) • Finalización de las visitas a escuelas - 28 de Junio, 1995 • Preparación de datos para análisis - 9 de Mayo - 30 de Junio • Grupos de enfoque - 18 - 20 de Julio
ANÁLISIS DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> • 30 de Junio • Estadísticas descriptivas (frecuencias, media, etc) • Métodos cualitativos • Análisis de contenidos
INFORME	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de resultados - 30 y 31 de Agosto y 1 de Septiembre • Presentación del informe - 12 de Octubre (Primer borrador)

Después que se seleccionó el diseño de evaluación y la muestra, se trató de determinar las tareas necesarias para su ejecución, cuando y quién las ejecutaría. La Figura II presenta un cronograma de las actividades de evaluación.

**Figura II
Cronograma de Actividades.**

Evaluación Curricular	Abril/Mayo					Junio				Julio				Agosto					
	24	1	8	15	22	29	5	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28
Validación/Revisión de Instrumentos	—																		
Programación de salidas	—																		
Cap de contratados		—																	
Salidas a escuelas			—	—	—	—	—	—	—	—									
Análisis de contenidos							—	—			—	—							
Talleres regionales																			
Análisis de datos				—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Presentación de resultados																			—

2.2 Selección y Característica de la Muestra

Se elaboró una lista de todas las escuelas de Educación Básica y Parvularia en el país clasificadas por Región (Occidente, Centro y Oriente) y por Departamento y se estratificó por Región, por Departamento, por localización (urbana, marginal y rural), y por tamaño de la escuela (medido por el número de salones de clase). De esta manera se aseguraba que todas las escuelas de los 14 Departamentos pudieran tener la posibilidad de ser seleccionadas, se aseguró la representatividad de la muestra. La Figura III presenta las escuelas seleccionadas para formar la muestra.

Figura III
Configuración de la Muestra
Educación Básica.

Ahuachapan

ERM Cantón Río Frio
 EUM Unificada Antonio José de Sucre
 EUM Unificada Antonio J Alfaro No 1
 ERM Cantón Ganta Palmera
 ERM Cantón La Pandeadura
Santa Ana
 ERM Unificada Cantón La Concepción
 EU de NU Benito Juárez
 ERM Cantón Ojo de Agua
 EUV Unificada Rodrigo J Leiva
 EU Ciudad de los Niños Rafael Campos
 EUV Unificada Pbro Leopoldo Nuñez
 ERM Cantón El Ranchador
 ERM Unificada Manuel Monedero
 EUV Unificada No 2 de la Colonia Quiñonez

Sonsonate

ERM Caserio Las Cureñas
 ERM Cantón El Tular
 ERM Cantón Las Lajas
 E U de V Carlos Arturo Imendia
 ER de N Dr Eduardo E Barrientos
 ERM Cantón Miravalles
 ERM Caserio Santa Cruz Tazalat

Chalatenango

ERM Unificada Concepción Quezaltepeque
 EUM Unificada Héroes del 11 de Enero
 ERM Cantón Los Planes
 ERM Unificada Eben Ezer
 EUM Unificada San José Cancasque
 ERM C/O El Coyolito Cantón Quitasol

La Libertad

ERM Cantón Los Acosta
 ERM Col Cinco Cedros Cantón Ayagualo
 ERM Calixto Velado
 ERM Unificada Marcelino G Flamenco
 ERM Unificada Cantón Ayagualo
 EUM José Dolores Larreinaga
 EUM República de Nicaragua No.2
 ERM Cantón El Japalón
 EUM Unificada Natalia López
 ERM Cantón Mizata

San Salvador

ERM Celsa Palacios
 EUMU Ing. José Napoleón Duarte
 EUM Unificada La Paz
 ERM Cas San Cristobal Cantón Lomas de Ramos
 ERM Unificada Gral. José María Peralta
 EUM Unificada 22 de Junio
 E Unificada Metropolitana de la Col. Zacamil no 2
 EU Prof Bernardino Villamariona
 ERM Unificada Colonia El Milagro No 1
 ERMU Cantón La Palma
 EUMU Joaquín Rodezno
 EUMU República del Ecuador
 EUMU República del Brasil
 EUMU Unión Centroamericana
 EUM Miguel Pinto No 2
 E Unificada Metropolitana Amatepec
 Grupo Escolar Antonio José Cañas
 EUMU Colonia Las Brisas
 EUM Rafaela Sotomayor de Alarcía
 E. María Inocencia de Paredes
 Esc Parroquial Unificada de Delgado
Cuscatlán
 ERM Cantón San Juan Miraflores
 ERMU C/Ichanqueso
 ERM C/Madrecacao
 ERM Cantón Cerro Colorado
 EUMU Rafael Cabrera
La Paz
 ERM Cantón Santo Tomás
 ERM Cantón Tierra Blanca
 ERMU Cantón Las Isletas
 ERM Cantón Hacienda Vieja
 EUMU Dr Hermogenes Alvarado P
 EUMU San Agustín
 ERM Caserio Colonia El Carmen
San Vicente
 ERMU Cantón San Emigdio
 EUV Federico Gonzalez
 ERMU Romilia B Vda. de Brioso
Cabañas
 ERM Cantón Santa Cruz
 EUV San Isidro
 ERM Caserio San José, Cantón Llano Grande

La Union

ERM Unificada Cantón Tulima
ERM Unificada John F Kennedy
EUM Unificada Intipuca
EUM Unificada de Pasaquina
ERM Cantón Agua Fria
ERM Caserio El Caragual

San Miguel

EUV Unificada Gral Francisco Morazán
ERM Cantón Papalones
ERM Cantón San José Gualozo
ERM Cantón Amaya
EUN Unificada de Moncagua
EUMU Abdon Cordero
EUMU Sor Cecilia Santullana Ahuactzin
ERM Unif Canton San Antonio Silva
ERM Caserio El Alto
EU Metropolitana Coloma Río Grande
ERM Cantón El Tablon

Usulután

EU Unificada de N Meardi
ERM Cantón Escarbadero
ERM Cantón Las Norias
ERM Caserio El Almendro
ERM Cantón Isla Madresal
ERM Cantón Cerro del Nanzal
EUMU Metropolitana Santiago de María
ERM Unificada Cantón El Trillo

Morazán

ERM Cantón Santa Anita
ERM Unificada Juan Manuel Rodríguez
ERM Cantón San Juan
ERM Felipe Soto

Educación Parvularia

Ahuachapán

Kinder Nacional de Atiquizaya

Santa Ana

Esc Parvularia Gabriela Mistral

Parvularia Anexa a Esc R M Jesus Corleto Valiente

Kinder Nac San Vicente de Paul

Kinder del Bo San Rafael

Kinder Nac Maria Eugenia de Jesus

Sonsonate

Parvularia Anexa a ERM Hacienda La Segovia

Escuela Parvularia Dolores de Brito

Chalatenango

Parvularia Anexa a EU de Niñas Unificada Republica de Honduras

Kinder Nacional San Francisco Lempa

La Libertad

Kinder Nacional Cantón Lourdes

Kinder Nacional José Maria San Martin

Kinder Nacional de San Juan Opico

San Salvador

Kinder Nacional Alberto Masferrer

Parvularia Anexa a ERM Unificada Profa. Herminia Martinez Alvarado

Parv Anexa a E Parroquial U Fray Martin

Kinder Nacional dr Oswaldo Escobar Velado

Kinder Mercedes Cortez Andino

Kinder Nacional No 1 Barrio Santa Anita

Kinder Nacional Santa Cuna

Parv Anexa a ERM Dr Orlando de Sola No 1

Cuscatlán

Kinder Nacional Dr Reynaldo Galindo Pohl

La Paz

Parvularia Anexa a ERM C Desvio de la Flecha

Cabañas

Parvularia Anexa a ERM Cantón El Pepeto

San Vicente

Kinder Nac Profa. Martha Carbonell de Quteño

Kinder Nacional Anexa EUN Unificada Victoriano Rodríguez

Usulután

Kinder Nacional de Jucuapa

Kinder Nacional de Santa Maria

Parv Anexa a ERM Unificada Cantón El Trillo

San Miguel

Kinder Nacional Federico Froebel

Parv Anexa a EUM U Dolores C Retes No 1

Parv Anexa a ERM U Cantón El Tecomatal

Kinder Nac. Ba. San Juan de San Rafael Oriente

Morazán

Kinder Nacional de San Francisco Gotera

La Union

Kinder Nacional Maria Luisa Marcia

Parvularia Anexa a ERM Caserio El Caragua

2.3 Desarrollo y Validación de los Instrumentos de Recolección de Información

Se seleccionaron y desarrollaron tres tipos de instrumentos para recolectar datos en las escuelas participantes (a) protocolos de entrevistas maestros de Educación Básica 4o y 5o grados y de Parvularia de 4 y 5 años y (b) protocolos de entrevista. directores de Educación Básica y Parvularia y (c) guías para las observaciones de clases de Educación Básica y de Parvularia.

Para asegurar la confiabilidad de la información recolectada fue necesario decidir qué es exactamente lo que quería medirse. Se establecieron primero las variables a medir y luego las preguntas a través de las cuales se obtendría la información cuantitativa y cualitativa. Para aumentar la eficiencia de los entrevistadores, se optó por formular preguntas estandarizadas. En este sentido, las preguntas se diseñaron para maximizar la relación entre las respuestas registradas y lo que se estaba tratando de medir.

Se revisaron varias veces los borradores de los instrumentos para asegurar que los ítemes proporcionaran la información requerida, que su redacción fuera clara y que no presentaran ambigüedades ni prejuicios. Previo a la versión final, se incorporaron las sugerencias del personal de la Unidad de Diseño Curricular. También se tomaron en cuenta las sugerencias de los entrevistadores contratados.

Los instrumentos se sometieron a un proceso de validación en el campo, para lo cual se aplicaron dos veces, en tres escuelas de San Salvador: la primera vez por el personal técnico de la Unidad de Evaluación e Investigación y la segunda, por el personal contratado con previa capacitación en procedimientos de entrevista y observación bajo la supervisión de los técnicos. Como resultado de las pruebas de campo, se realizaron varias modificaciones en los instrumentos.

2.4. Contratación y Entrenamiento de Recolectores de Información de Campo.

Para recolectar datos en las escuelas se contrataron 12 profesores jubilados para apoyar al personal de la Unidad de Evaluación e Investigación. Los contratados tenían la experiencia de haber trabajado en la administración de las pruebas de Lenguaje y Matemática que se aplicaron en 1994. En esa ocasión fueron entrenados en administración de pruebas, conociendo el valor de los procesos estandarizados de recolección de datos.

Los postulantes fueron seleccionados en base a su experiencia laboral en el campo de la educación y en su habilidad para comunicarse bien con los maestros. Se optó por trabajar con maestros retirados y no con estudiantes universitarios para facilitar la comunicación entre entrevistador y entrevistado. Se buscó que ambos tuvieran algo en común: su experiencia en la sala de clases.

El personal contratado recibió 15 horas de entrenamiento. Este incluyó la familiarización con los nuevos programas de estudio, la familiarización con los instrumentos, procedimientos para las entrevistas y observaciones, recolección y preparación de los datos para análisis. El personal de la Unidad de Evaluación e Investigación participó en varias de estas sesiones de entrenamiento lo que permitió crear vínculos entre el personal técnico del MINED y las personas contratadas.

Luego de nueve horas de entrenamiento, se formaron grupos de dos personas: uno contratado y el otro miembro del personal técnico del MINED para la validación final de los instrumentos en terreno. El personal contratado fue supervisado por los técnicos del MINED durante esta validación final. Luego de esta última validación, se dedicó una mañana completa al análisis de los resultados examinando los problemas que surgieron y clarificando equívocos.

Durante el entrenamiento, hubieron algunos aspectos del comportamiento de los entrevistadores que intentamos estandarizar.

- la manera en que ellos presentaron el estudio y su rol en éste. La percepción del estudio puede influenciar la manera en que se responden las preguntas.
- la manera de formular las preguntas. Se acordó que las preguntas se plantearían de la misma manera en que estaban escritas en el instrumento para evitar cambios en su formulación. Las preguntas debían formularse sin introducción, sin elaborar resúmenes previos, ni posteriores a la respuesta, y cuidando de no dejar fuera ninguna parte de la pregunta.
- la manera de obtener respuestas adecuadas. Se entrenó a los entrevistadores para que supieran qué hacer en caso que los entrevistados desviaran su respuesta de lo que se les preguntaba y para que formularan una pregunta de seguimiento que permitiera al entrevistado clarificar y ampliar su respuesta.
- la manera de obtener las respuestas. Se entrenó a los entrevistadores para que registraran las respuestas en forma textual, en la medida de lo posible.

- la manera que aspectos interpersonales afectan la manera de conducir la entrevista Se entrenó a los entrevistadores para centrarse en los aspectos profesionales de la interacción con el entrevistado para minimizar el lado personal de la relación

2.5 Planificación de las Visitas a las Escuelas.

Por las limitaciones de tiempo (la recolección de datos comenzó el 8 de Mayo y debía estar terminada el 27 de Junio), las visitas a las escuelas debían planificarse de manera eficiente. El sistema de trabajo de los equipos se organizó alternando un día de visita a las escuelas seguido de un día de trabajo en la oficina. Esta fórmula de trabajo permite que los entrevistadores discutan la información recopilada, la organicen y preparen los datos para su ingreso en la computadora. El tiempo entre visitas permite reflexionar sobre problemas encontrados o errores cometidos. De esta manera, se pueden hacer los ajustes necesarios a tiempo.

2.6. Grupos de Enfoque.

Para complementar los datos recolectados en esa manera y añadir otras perspectivas importantes se realizaron tres grupos de enfoque, uno en cada región del país, con técnicos de las regionales y supervisores.

2.7 Organización y Procesamiento de los Datos.

Los datos recopilados fueron convertidos a un formato apropiado para el análisis computacional. Después de este proceso siguieron dos etapas.

- Construcción de Códigos Las respuestas fueron traducidas a números de acuerdo a reglas que indicaban qué número debía ser asignado a qué respuesta.

- Ingresando los Datos En preguntas con alternativas de respuesta (por ej. "Sí" o "No") se asignaron números al conjunto de respuestas predecibles. Sin embargo, cuando a los entrevistados se les pedía que respondieran en sus propias palabras, no se podía predecir la variación de las respuestas. En este caso, dejamos que las categorías de respuesta surgieran de las respuestas mismas. Esto fue posible porque teníamos una buena idea del tipo de respuestas que tenía significación desde el punto de vista del análisis de la información.

Los datos fueron ingresados en la computadora en dos archivos separados, uno para la información cuantitativa y otro para la cualitativa. Los datos cuantitativos incluyeron todas las respuestas de las preguntas estructuradas. Los datos cualitativos incluyeron las respuestas a las preguntas abiertas. También se crearon sub-archivos para introducir las respuestas de cada pregunta. Cada respuesta fue codificada de tal modo que pudiera saberse la escuela (tanto como el maestro) de donde provenía.

2.8. Análisis de los Datos.

Se elaboró un plan de análisis de los datos al mismo tiempo que se identificaron las variables a medir por cada instrumento.

SECCIÓN 3· CAPACITACIÓN DOCENTE

La Sección 3 incluye los resultados referentes a las actividades de Capacitación Docente desarrolladas desde las perspectiva de maestros de Educación Básica de 4o y 5o grados, maestros de Educación Parvularia de 4 y 5 años, y directores de Educación Básica y Parvularia.

3.1 Los Maestros de Educación Básica

El 88% de los 211 maestros entrevistados reportaron dice haber participado de alguna forma en la capacitación para la utilización de los nuevos programas. El pequeño grupo que no participó, no lo hizo porque no fueron seleccionados para participar, estaban ausentes o enfermos, tenían problemas personales, viajaron fuera del país o no eran parte del personal de la escuela en el momento en que se entregó la capacitación. El 63% indicaron que recibieron capacitación para un grado específico, y luego les fue asignado enseñar en un grado diferente.

La gran mayoría de los entrevistados enfatiza el enfoque metodológico de la capacitación: dinámicas de grupos, trabajo grupal, mesas redondas y otras técnicas de trabajo participativo las cuales son constantemente mencionadas. El aprendizaje de nuevas metodologías es valorado y los maestros expresan que necesitan más de lo mismo. Sin embargo, el énfasis en lo metodológico de la capacitación ha dejado una deficiencia sentida por los maestros, respecto a la necesidad de reforzamiento de los contenidos. A continuación se presentan las necesidades de capacitación identificadas por los maestros de 4o y de 5o grados de Educación Básica. Esos resultados apuntan directamente a la necesidad de tratar contenidos específicos durante la capacitación o a través de otras estrategias de preparación docente.

TABLA 1
Necesidades de Capacitación Identificada
por Maestros

Asignatura	Tema	4º	%	5º
Matemática	Geometría.	75		64
	Estadística.	47		33
	Resolución de problemas			11
	Tablas de doble entrada.			
	Fracciones			
	Metodología de la enseñanza de Matemática			17
Lenguaje	Gramática, conjugación de verbos, Unidad 2)			
	Usos de tildes (conj)	52		63
	Metodología de la enseñanza de Lenguaje			31
Ciencia, Salud y Medio Ambiente	Educación sexual, reproducción, anatomía, desarrollo de seres humanos.			83
	Ecología, población, nutrición	28		27
	Metodología de la enseñanza de Ciencia (uso de laboratorio, experimentos, etc)			
Estudios Sociales	Hidrografía, ecología, América Central, estadística, accidentes geográficos, lectura de mapas.			54
	Metodología de la enseñanza de Estudios Sociales.			38
Educación Artística	Actividades, contenido, evaluación, todo un cursillo			(todos que respondieron a la pregunta)
Educación Física	Actividades, contenido, evaluación, todo un cursillo			(todos que respondieron a la pregunta)

N = 172

* para los porcentajes sólo se consideraron frecuencias de 10% o más

3.2 Los Maestros de Educación Parvularia

Los maestros de Parvularia apuntan varias estrategias de las que recibieron en la capacitación que están aplicando en el desarrollo del programa. La Tabla 2 hace un resumen de la información.

Tabla 2
Estrategias Aprendidas en Capacitación
que Utilizan Maestros de Parvularia.

Estrategia	% de Opciones
Metodología y organización de sectores juego/trabajo	59
Técnicas (pelota preguntona, caja de sorpresas, televisor manual, dramatización, cantos, rondas, conversación, etc)	41
Metodología participativa	30
Elaboración y uso de material didáctico	25
Planificación en equipo	10
Integración Escuela/Comunidad	8

N= 63

No obstante la capacitación recibida, los mismos maestros identifican necesidades adicionales de capacitación que se resumen en la Tabla 3

Tabla 3
Necesidades de Capacitación Identificadas por Maestros de Parvularia.

Area	% de Opciones
Metodología de Enseñanza de Parvularia.	33
Planificación de Objetivos/Actividades	29
Desarrollo de Objetivos	26
Evaluación de Aprendizaje	19
Organización de juego/trabajo	12
Elaboración de Material Didáctico	12
Desarrollo de Contenidos Programáticos	10

N = 58

3.3. Los Directores de Educación Básica.

Los directores entrevistados consideraron que la capacitación recibida fue provechosa porque les apoyó en sus esfuerzos para orientar a los maestros en la implementación de las nuevas actividades, y en adoptar la nueva metodología. El 50% de los directores consideraron que la capacitación les sirvió sobre todo para orientar la labor educativa y que el aspecto más importante fueron los conocimientos de técnicas de enseñanza y de metodología por que les han permitido “dar orientación al personal docente sobre técnicas metodológicas”, “actualizar a su personal dando a conocer los nuevos modelos educativos, técnicos y metodológicos” Apuntan los directores que

como resultado de la capacitación, “los docentes tienen quién los oriente para que tengan una capacidad más avanzada de lo que es la nueva metodología”

La capacitación en planificación fue mencionada como el segundo aspecto más importante. Directores consideran que lo que se les proporcionó, les permite “orientar a los maestros en la planificación de las unidades de aprendizaje,” y que la capacitación “ha enriquecido sus conocimientos para organizar mejor su trabajo”, y para “planificar y trabajar con los padres de familia.” El 10% considera que la capacitación no ha sido muy profunda y como resultado no se logró un dominio de las técnicas o por insuficiencia de tiempo o porque los capacitadores estaban mal preparados.

Seguramente que existen ventajas en capacitar a los directores antes de capacitar a los maestros. Los directores parecen no sentirse bien cuando sus maestros son capacitados antes. Lo expresan diciendo “no (nos) han tomado en cuenta, sólo a los maestros de aula.”, “no los puedo (a los maestros) asesorar porque no me dieron capacitación.” Estos comentarios son indicio de resentimiento de parte de los directores. Hay que tener en cuenta la importancia del director para la implementación de los nuevos programas. Un director mal preparado para orientar sus maestros o resentido porque no se le “tomó en cuenta” en el plan de Capacitación, independientemente de las razones, perderá el interés y el compromiso con el programa de estudio.

La Tabla 4 presenta un resumen de las estrategias recibidas en capacitación que los directores consideran les fueron más útiles para orientar a los maestros en la implementación de los nuevos programas.

TABLA 4
Estrategias Aprendidas en Capacitación
que Permiten al Director Orientar la Labor Educativa de los Maestros

Estrategias	%
Metodología y elaboración de materiales	51
Planificación	42
Aplicación de los criterios de evaluación	15
Involucramiento a los padres de familia y concientización de la comunidad	8

N = 84

La mayoría de los directores de Educación Básica entrevistados sostiene que los maestros hacen esfuerzos para desarrollar los nuevos programas. El 15% considera que los programas no se utilizan debido a “resistencia entre algunos maestros”, “rechazo a los nuevos programas”, “poco interés de parte de algunos”, “falta de material de apoyo”, “contenido ambicioso de los objetivos”, y “limitaciones de parte de los maestros”

No obstante las dificultades, se considera éstas pueden superarse “cuando se haga una journalización previa”, “cuando los maestros planifiquen adecuadamente”, o “cuando los maestros asuman más responsabilidad”. La creatividad, la iniciativa, la disponibilidad y el interés del maestro se ven como factores determinantes para la implementación del programa. A continuación se presenta un resumen de los factores que, de acuerdo a la opinión de los directores, obstaculizan el desarrollo de los nuevos programas. Esos aspectos se deben tomar en cuenta cuando se planifica la capacitación para maestros

a) objetivos y actividades que no se adecúan a la realidad de los alumnos y maestros

La falta de adecuación de los objetivos a la situación de las escuelas y principalmente a los alumnos en escuelas rurales, es frecuentemente mencionada como un obstáculo para la implementación del programa. Por ejemplo, actividades en matemáticas en las que se pide que el niño utilice compás, reglas, transportador u otro material que los niños no poseen; que cuente el número de carros que pasan en la carretera y determine qué clase de vehículo son, viajes al campo e investigaciones en fábricas, zoológicos, bibliotecas, hospitales y centros de salud, que debido a la distancia no se pueden llevar a cabo, experimentos científicos donde se requieren materiales inaccesibles para el maestro, como el microscopio, actividades que piden la utilización de mapas de relieve, de globos terráqueos, u otros recursos inexistentes. Cuando eso ocurre, los objetivos y las actividades quedan inconclusas, la evaluación no se realiza y el programa se ve como inadecuado a la realidad de maestros y alumnos. También se indica que hay actividades que se enuncian con una terminología demasiado técnica y de difícil comprensión. Por ejemplo, en Lenguaje, el objetivo “emitir juicios críticos con claridad y coherencia” está expresado de una manera demasiado abstracta que dificulta la operacionalización del objetivo y su evaluación.

b) la falta de preparación de los maestros en los contenidos de los nuevos programas y la falta de recursos de apoyo para poder enseñarlos.

Debido a la complejidad que los contenidos presentan para gran un número de maestros, existen objetivos que no se pueden desarrollar por falta de conocimiento. Por ejemplo, la Unidad 1 de Matemática (“Organicemos los Datos”) no se logra desarrollar por la dificultad que los maestros

tienen con su contenido Las actividades que necesitan de materiales como compás, microscopio, laboratorio o biblioteca, también presentan problemas principalmente para las escuelas rurales En ciertos casos, a la falta de preparación en contenido, se le suma la dificultad de tratar ciertos temas sensibles culturalmente Es el caso de temas de sexualidad contenidos en los Programas de Ciencia, Salud y Medio Ambiente Los maestros no se sienten cómodos tratando educación sexual en el salón de clases Hay necesidad de proveer al maestro de estrategias para hacerlo

c) limitación de tiempo

Debido a que los objetivos son demasiado globalizados y amplios, frecuentemente no se logran desarrollar en el tiempo disponible La escasez de tiempo también afecta la elaboración de material didáctico, indispensable para la enseñanza de los nuevos contenidos Los maestros que trabajan doble o triple jornada, por ejemplo, no disponen del tiempo necesario.

d) criterios de evaluación

En relación a la evaluación, los directores opinan que los maestros evalúan el aprendizaje de manera inconsistente con lo que propone el programa por sentirse más cómodos utilizando métodos tradicionales Existe una gran confusión sobre cómo evaluar. La capacitación que se dió a directores al inicio del año 1995, en la evaluación “dejó muchas dudas”, “los criterios no son claros”, el proceso de evaluación se presenta como engorroso y no hay tiempo para llenar “demasiados cuadros”

Los directores no son indiferentes frente a esas dificultades Tratan de “controlar, orientar y ayudar” a los maestros, buscando una “incentivación e intercambio a través de reuniones” Las diversas estrategias que utilizan los directores para apoyar a los maestros en el desarrollo de los programas están basadas en los siguientes aspectos

a) Capacitación transmitir la capacitación inmediatamente después de recibirla, desarrollar cursos de asesoría,organizar seminarios, dar seguimiento a las capacitaciones que se han recibido

b) Motivación promover reuniones de trabajo para analizar el programa, charlas participativas, concientización, pláticas, intercambio de experiencias.

c) Planificación planificar a nivel distrital para compartir nuevas ideas, organizar equipos para la revisión de los programas para determinar lo que podían hacer y qué actividades adaptar o cambiar

d) Administración nombramiento de coordinadores del ciclo, formación de equipo (2 ó 3 maestros que se apoyan mutuamente), visitas de observación al salón de clases de forma sistemática

3.4. Los Directores de Educación Parvularia.

Los directores de Educación Parvularia consideran que la función principal del programa de capacitación es ayudarles a orientar la labor educativa de los maestros. De los directores entrevistados, el 50% considera que la capacitación les ha facilitado orientar a los compañeros. Comentarios típicos incluyen “ (la capacitación) facilitó el sistema de planificación con los maestros y para orientarlos en la operacionalización de los objetivos ”, “ me ha ayudado a que el personal docente trabaje en equipo e implemente su material didáctico y la metodología. ”, “ Me permite orientar a los maestros en la elaboración de material y revisar su planificación por secciones ”, “ ha enriquecido mis conocimientos para poder transmitirlos a mis compañeros ”, permite “ orientar en la planificación y en contenidos programáticos a las maestras ”, permite “ orientar a maestros en metodología y evaluación .” La Tabla 5 resume la utilización de las estrategias recibidas en la capacitación.

Tabla 5
Utilización de las Estrategias
Recibidas en la Capacitación.

Estrategia	% de Opciones
Organización de zonas juego/trabajo	42
Orientación en metodología.	39
Planificación	33
Elaboración de material didáctico.	15
Escuelas de padres	15

N = 33

El 40% de directores de Parvularia considera que la capacitación es muy general por abarcar maestros de Parvularia. Piensan los directores que la capacitación debería hacerse por separado. Además, consideran que no es concreta, que son muy pocas las metodologías que se proporcionaron, que fueron muy rápidas y que se necesita capacitación específica sobre evaluación de aprendizaje en Educación Parvularia. Algunos critican el hecho de que se capacitó a los maestros antes de los directores

Consideran que para el desempeño correcto de sus funciones, necesitan aún más capacitación, principalmente piden que se tome en cuenta lo siguiente:

a) que la capacitación sea constante, que se oriente más hacia los contenidos programáticos que hacia la metodología y que se capacite a maestros y a directores en el desarrollo de objetivos instrumentales,

b) que en las capacitaciones se conozca de modo específico el contenido de cada una de las 3 unidades cómo desarrollarlas y cómo planificarlas

c) que se les capacite en separado del nivel básico, debido a que en nivel parvulario se utilizan diferentes metodologías y técnicas

d) que se les capacite específicamente en cuanto a logros de aprendizaje en evaluación parvularia, que se les proporcione material de apoyo, práctico y concreto para evaluar.

e) que los capacitadores sean especialistas en educación parvularia y con experiencia en el nivel y que entiendan lo que se puede enseñar y lo que se debe evaluar en ese nivel.

Más específicamente, los directores identificaron cuatro áreas en las cuales se necesita de capacitación adicional (a) contenidos programáticos, (b) operacinalización de objetivos, (c) planificación de actividades; y (d) conocimiento detallado de las tres unidades que conforman los programas Además consideran que se debe de crear oportunidades para que el personal involucrado en Educación Parvularia exprese sus ideas con el fin de que la revisión del programa responda a sus necesidades

SECCIÓN 4 MATERIALES EDUCATIVOS

Para desarrollar el programa, además del material común como papel, tiza y pizarrón, los maestros se apoyan en textos como Cipotes, Lara Velásquez, Samaria, Tazumal, Zelaya, Juan Bueno, Vallecillo, Moisa, Plana Libre, Hermanos Maristas, diccionarios y libros de consulta. El 15 a 20% mencionó materiales de bajo costo como papel usado, cajas de fósforos, algodón, piedras u otros. La Tabla 6 presenta los materiales utilizados, clasificados por categoría.

Tabla 6
Tipo de materiales Utilizados por Maestros
para Desarrollar el Programa.

Categoría		Materiales*		
		4o	%	5o
Libros	Colección Cipotes	56		9
	Colección Samaria	26		31
	Colección L. Velásquez	19		5
	Plana Libre	13		20
	Diccionarios, enciclopedias	10		16
	Libros de texto variados	23		24
Periodicos	El Diario de Hoy, La Prensa			
	Gráfica, revistas	10		17
Canasta Básica		21		20
Materiales diversos	cajas de fósforos, pajillas, algodón, carteles, palitos, lana, alambre, recursos naturales del medio, etc	13		20
	Carteles, mapas, fotos	15		19

N= 90

* Los maestros utilizan varios materiales al mismo tiempo. Materiales con baja frecuencia para grado incluyen Tazumal (6), Zelaya (5), Biblioteca de clase (3), El Sembrador (3), Hermanos Maristas (3), y otros con frecuencia menor que 3 selecciones. Para 5o grado, Payes (7), Madre Guillermina (6), Lara Velásquez (5), Guía de Educación en Población, y otros con frecuencia menor que 3 selecciones.

Hay dos tipos de materiales que tanto maestros como directores consideran que les hacen falta.

a) materiales bibliográficos de apoyo al maestro

La deficiencia en la formación de un gran número de maestros y la inclusión de nuevos contenidos, especialmente en Estudios Sociales y Ciencia, Salud y Medio Ambiente, y en la Unidad 1 de Matemática, toman necesario dotarlos del material bibliográfico fundamental para la

enseñanza Es inútil argumentar que los maestros “deberían ser capaces de enseñar los contenidos de los programas ” Los datos recolectados con una muestra representativa de 184 maestros de cuarto y de quinto grados demuestra claramente que eso no ocurre Una comparación de los resultados de las pruebas nacionales y los objetivos programáticos demuestra que cuando los maestros no dominan los contenidos tampoco los enseñan a los alumnos Como resultado, los alumnos demuestran bajo nivel de dominio de aquellos objetivos apuntados como “problemáticos”

Por lo tanto se debería examinar la posibilidad de elaborar materiales referenciales, modulados y auto-instructivos para apoyar maestros Se podría utilizar la radio o la televisión educativa de manera a dispensar la capacitación presencial. Es posible que para cada asignatura se necesiten 3 ó 4 folletos (uno para cada unidad del programa) de 20 a 25 páginas cada uno. El propósito es proporcionar al maestro las fuentes de información y el material bibliográfico, lo cual necesita para enseñar los contenidos del programa.

b) materiales didácticos.

Muchas de las actividades que se incluyen en el programa así como los criterios de evaluación que se proponen, están basados en el uso de un cierto tipo de materiales tales como mapas, compás o microscopio Cuando no posee el material recomendado, el programa se ve como inadecuado a la realidad de los maestros y sus alumnos

Algunas acciones se hacen necesarias para evitar esta situación Primeramente, que los técnicos de la Unidad de Diseño Curricular pongan atención en el tipo de material didáctico que el programa necesita y lo que se recomienda Cuando se recomiendan materiales didácticos que no son accesibles a todos los maestros, es necesario ofrecer en los programas de estudios o en la capacitación sugerencias de materiales o de actividades alternativas Sería interesante hacer un inventario de todos los materiales didácticos recomendados en los programas y posteriormente hacer una comparación con los materiales existentes en la escuelas Es posible que se deban revisar las recomendaciones incluidas en los programas y hacerlas mas ajustados a la realidad de las escuelas del país

SECCIÓN 5: PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIA Y DE LA COMUNIDAD.

Aproximadamente el 50% de la muestra considera que los padres están pendientes de las necesidades de la escuela, y que hay interés por la educación de sus hijos. La participación de la familia o de la comunidad ocurre sobre todo en las áreas que se describen abajo.

a) Mantenimiento del centro escolar y mejoría de su infraestructura Hay padres de familia y comunidades que proporcionan agua, material de aseo, transporte, agua potable, limpieza de la escuela, donación de pintura, materiales de construcción, pintura para pizarra, reparación de muebles y materiales, compra de postes y alambre para la cercar la escuela.

b) Elaboración o compra de material didáctico Hay padres que proporcionan carteles, material educativo, materiales desechables, libros, periódicos, etc

c) Atención médica Incluye vacunación, consultas a los niños por medio del hospital y unidades de salud, programa de salud oral, asistencia médica del personal de la Umdad de Salud, material de aseo personal e higiene como talcos, loción, desodorantes y medicinas para el botiquín del aula.

d) Actividades sociales Las alcaldías colaboran para fiestas sociales, las madres participan en actividades culinarias cuando hay fiestas para los niños, la policía proporciona seguridad, las familias recaudan fondos para actividades sociales

e) Utilización de la infraestructura de la comunidad Uso de la biblioteca municipal, de los hospitales, instituciones comerciales patrocinan eventos deportivos.

La gran mayoría de los maestros y directores entrevistados tienen un concepto estrecho del significado de la participación de los padres de familia, limitada a asistir a reuniones y colaborar en arreglos en la escuela. Todavía se utiliza el modelo tradicional de convocar a reuniones a los padres de familia, especialmente cuando el alumno presenta problemas de disciplina o de rendimiento. En las reuniones también se plantean necesidades, y se da a conocer el trabajo de la escuela. De manera general, el esfuerzo para involucrar a los padres de familia y la comunidad se reduce a nivel de concientización, pocas veces pasando a la acción. La Escuela para Padres es frecuentemente mencionada como una estrategia que se utiliza o va a ser utilizada, pero no se especifican su objetivo o función.

Hay bastante variación en el nivel de colaboración proporcionada a la escuela por la comunidad y los padres de familia. Hay maestros o directores que contestan respecto a esta colaboración, que no hay “Absolutamente ninguna”, que “No hay contacto” ó “No hay colaboración”. Otros, sin embargo, responden que “ toda la escuela se construyó con la ayuda de los padres de familia. ” o “ todo lo que se les pide y pueden dar ”

Lo que queda claro es que en algunas escuelas la participación es concreta y exitosa, mientras en otras es un fracaso. En este sentido sería interesante investigar las razones de por qué en la ERM Cantón Las Lajas en Sonsonate, el maestro utiliza la expresión “absolutamente nada”, para describir el nivel de participación de padres de familia, y en la ERM Caserío Sta. Cruz Talazal, también en Sonsonate la comunidad “ proporciona transporte, agua potable, limpieza de la escuela. ” Porqué en la E. UNIF C de los Niños Rafael Campos en Santa Ana “no hay ninguna colaboración porque no hay contacto”, y en el mismo departamento, en una escuela con características similares como la EUV UNIF Pbro Leopoldo Núñez los padres y la comunidad colaboran en “ vacunación, programa de salud oral y consultas a niños a través del hospital, reparación de muebles y materiales .”

La condición económica de los padres de familia y de la comunidad donde se encuentra la escuela no explica satisfactoriamente las diferencias entre los altos y los bajos niveles de cooperación. Si el nivel de colaboración fuera dependiente de la variable socioeconómica, entonces en las escuelas rurales, las más pobres, la participación de padres y comunidad sería poca o inexistente. Sin embargo eso no ocurre. En la ERM Canton Mizata en La Libertad los padres “ .prestaron colaboración económica para introducir el agua potable, hicieron donación de pintura. ” En la ERM Canton El Jutal, en Usulután los padres colaboran “ .. con la compra de postes y alambre para cercar la escuela, cooperan con la compra de material de aseo y material didáctico, participan en actividades de ciencia y deportivas”, y en la ERM UNIF. San Antonio Silva en San Miguel los padres y la comunidad colaboran con la “ compra de materiales, pintura, dotación de plantas ornamentales, compra de lámparas de alumbrado, charlas sobre prevención de enfermedades y campañas de limpieza.” También es necesario considerar que el modelo EDUCO no podría existir sin la participación activa de los padres de familia, y que las escuelas EDUCO están entre las más pobres y aisladas del país.

De ese modo, se hace necesario buscar otras variables que mejor expliquen la disparidad de niveles de colaboración que prestan a la escuela padres de familia y comunidad. Sin duda, la figura del director parece ser la variable más importante. La literatura sobre escuelas eficientes es bien clara en

apuntar la importancia del rol del director en el nivel de participación que padres de familia y comunidad tienen en la escuela. La percepción que tiene el director de su rol, su liderazgo y su visión de la escuela, son factores directamente relacionados con la eficiencia del establecimiento escolar y con la participación de la familia y de la comunidad en la escuela. Si el director considera que la participación de padres y de la comunidad es importante y deseable y trae beneficios a la escuela, entonces esa participación va a existir. Caso contrario, todo el esfuerzo que hagan los maestros resultará en casos aislados y fragmentados de participación.

Por otro lado, la inexistencia de una definición clara del tipo de participación y colaboración que se desea de los padres de familia y de la comunidad dificulta su implementación. ¿Qué tareas debe incluir esa participación? ¿Hay tipos de participación que son más importantes que otros? Participación y colaboración deben ser vistas con más amplitud que asistir a reuniones convocadas por maestros para que los “padres se concienticen de la importancia de la educación”; o “prestar auxilio financiero según las necesidades”. Es necesario que los directores y maestros también se concienticen sobre lo mucho que padres de familia e individuos de la comunidad pueden aportar a la escuela, y que los utilicen de la misma manera que utilizan los materiales de apoyo didácticos. Por ejemplo, un campesino que es invitado a la escuela para dar una charla sobre plantas, semillas, siembra y cosecha, o una enfermera que ofrece una charla sobre prevención de enfermedades, pueden expandir el programa de estudios y hacerlo más relevante a la realidad de los niños. Si el maestro no tiene capacitación específica para implementar el programa de Educación Artística, puede ser que haya en la comunidad artesanos y artistas que pueden apoyar el programa. El desafío, entonces, es integrar la escuela a la comunidad con el objetivo de expandir las oportunidades educativas y el proceso enseñanza-aprendizaje. En muchos casos la comunidad puede complementar e incluso reemplazar los “recursos bibliográficos” que los maestros piden con tanta insistencia.

Sería más adecuado hablar de “integración escuela/familia/comunidad”, en lugar de “participación de padres de familia”. El primer concepto es amplio y tiene el doble sentido de que la familia y la comunidad apoyan a la escuela, y ésta también proporciona ventajas directas a la comunidad. No debe solamente preguntarse lo que los padres de familia y la comunidad pueden hacer por la escuela, sino también lo que ésta puede hacer por las familias y por la comunidad. No se trata simplemente de recibir apoyo, pero sí, de integrarse a la comunidad. Con pocas excepciones, esta manera de ver no la tienen los entrevistados.

Sin embargo, primeramente es necesario convencer a directores a aceptar un nuevo concepto del rol de la escuela en la comunidad y a asumir un liderazgo decidido en el esfuerzo de integración. En segundo lugar se necesita definir el concepto de "escuela integrada con la comunidad", determinar los objetivos que se desean alcanzar, y operacionalizar estos objetivos en acciones concretas. Una escuela bien integrada sería capaz de utilizar los recursos públicos o privados existentes en la comunidad, buscando la ampliación de las experiencias educativas que se proporciona al alumno: una visita a un parque, a una fábrica, a una granja, a un taller, una área de construcción, la biblioteca municipal, un museo, el doctor o la enfermera que hablan de prevención de enfermedades, proporcionan a los estudiantes experiencias tan educativas como lo que proporciona el maestro en el salón de clase.

Finalmente, se recomendaría la elaboración de un manual práctico y operativo que se utilizaría para capacitar directores, donde la descripción de la estrategia global para la integración escuela/familia/comunidad y los objetivos de esta integración serían operacionalizados a través de acciones concretas. El punto de partida sería la experiencia de directores de escuela que han logrado una participación activa y decidida de la familia y de la comunidad.

SECCIÓN 6: EVALUACIÓN

De manera general, los supervisores, directores y maestros entrevistados opinaron favorablemente sobre el enfoque de evaluación recomendado en los nuevos programas de estudios. Se reconocen en este enfoque las siguientes ventajas: (a) evalúa el desempeño del alumno, (b) le otorga mayor responsabilidad al niño en su proceso de aprendizaje; (c) promueve una participación más activa del niño en el proceso de evaluación, y (d) se ocupa de evaluar los aspectos cognoscitivos y socioafectivos del desarrollo del individuo. Se considera que los cambios en la forma de evaluar el aprendizaje benefician a los estudiantes. Comentarios típicos sobre los criterios de evaluación que ofrece el programa de estudios incluyen, (que los criterios) “ están de acuerdo con los objetivos ”, “ permiten mejorar la calidad de la enseñanza...”, “ ..facilitan evaluar al alumno ”, “ están relacionados con las actividades con las cuales se espera el logro de los objetivos ” y “ orientan a evaluar lo que han captado de un tema...”

El problema está en que los maestros no saben como operacionalizar el enfoque y tienen poca experiencia con el proceso de evaluación diagnóstica y formativa. Los criterios de evaluación que proporciona el programa son demasiado generales e idealmente podrían funcionar con maestros experimentados y de sólida formación docente. Además, la capacitación en evaluación que recibieron los directores fue deficiente y demasiado teórica. Los directores -- que serían los agentes multiplicadores -- no se sienten suficientemente seguros para cumplir con este papel. El Manual de Evaluación (que estaba en urgencia en ese momento), era un documento teórico de difícil comprensión y sin ninguna utilidad para las tareas que los maestros ejecutan en sus clases. Como resultado, había una gran inseguridad y un desconocimiento en relación con la evaluación y los maestros evalúan el aprendizaje de sus alumnos de manera distinta con la frecuencia que le parece apropiada. Por eso es imposible hacer comparaciones entre alumnos o utilizar los resultados de la evaluación del aprendizaje para mejorar los procesos de enseñanza.

Otros maestros estaban de acuerdo con las orientaciones del programa pero consideran que los criterios de evaluación proporcionados “ solamente dan ideas generales, y se requiere más tiempo para operacionalizar ” y “ . que hay objetivos que pueden evaluarse y otros no . ” o que el programa “hace recomendaciones para evaluar pero no dice como o qué evaluar ”. Habían maestros que aún no tenían claro el nuevo enfoque de evaluación y por eso utilizaban otras estrategias tradicionales -- como pruebas mensuales -- para evaluar.

No obstante, los maestros de Educación Básica consideran que las estrategias de evaluación que utilizan, corresponden a los criterios sugeridos en el programa. Entre las estrategias de evaluación más frecuentemente mencionadas se encuentran la expresión oral, la cooperación y la participación en tareas grupales, la observación de la conducta del niño, el uso de vocabulario; la libre expresión de la creatividad y de la imaginación; preguntas y respuestas, pruebas objetivas; cuestionarios, laboratorios orales y escritos, exposición de temas en clase, autoevaluaciones, revisión de cuadernos, tareas de investigación; y revisión de deberes.

Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, los maestros de Educación Parvularia utilizan principalmente actividades grupales e individuales, observación constante, entrevistas, orales, listas de cotejo, fichas, cuadro resumen de evaluación, selección de conductas por observar de acuerdo con los criterios evaluativos por área de desarrollo. La dificultad más grande está en relacionar el proceso evaluativo con las actividades que propone el programa porque los maestros no tienen claro el proceso de evaluación recomendado.

La frecuencia con que los maestros evalúan a sus alumnos varía de “constantemente y diariamente” (el 65%) hasta “al terminar cada unidad”, “frecuentemente”, “semanalmente”, “mensualmente” y “trimestralmente”. Obviamente, existe una gran diferencia de percepción en relación con la evaluación entre un maestro que dice que evalúa a sus alumnos diariamente y otro que los evalúa trimestralmente. Desde un punto de vista teórico, el último puede estar de acuerdo con el concepto de evaluación formativa que propone el programa, pero no lo operacionaliza. De hecho los maestros piden más contenido sobre evaluación, consideran que no poseen todo lo necesario para evaluar y que es indispensable contar con un Manual de Evaluación práctico y operativo, con ejemplos concretos de actividades evaluativas. Es importante comprender que el programa de estudios propone una evaluación formativa orientada al diagnóstico y mejoramiento del proceso educativo.

Para la mayoría de maestros y directores entrevistados, el Manual de Evaluación antiguo no cumplía con su tarea por no facilitar la evaluación de los alumnos. Comentarios incluyen, “necesito más explicaciones porque (las orientaciones) no están muy claras”, “trae lagunas”, “(las orientaciones) no han quedado claras.” “todavía considero que no lo comprendo muy a fondo”, “se contradice”, “(las orientaciones) están claras solamente cuando se reciben explicaciones.” “en el instante las veo (las orientaciones) claras, posteriormente no mucho.”, “(el manual) no está claro.”, “es demasiado complicado para su utilización”, “necesita más explicaciones.”, “...está bastante complicado.”, “mucho

papeleo ”, “ se necesita que sea mas práctico. .”, “ .mucha vuelta para llegar a lo mismo ”, “ las escalas no están claras ”, “ .muchos cuadros de registro ..”, “ .requiere trabajo y tiempo de parte de los maestros”, “ se necesita una orientación más completa porque no queda muy claro en las capacitaciones ” Las sugerencias con respecto al manual incluyeron: “ ..proporcionar ejemplos de actividades de evaluación .”, “ .ejemplos en el área de autoevaluación y de evaluación socioafectiva. ”, “ más claridad en la utilización de los cuadros de evaluación ”, “ reducir el número de cuadros ”

El 55% de los directores entrevistados consideraron que el proceso de evaluación que presentaba el manual anterior no era factible para evaluar el aprendizaje, identificando así sus deficiencias (a) falta operacionalización -- las orientaciones y los cuadros resumen de evaluación son muy amplios y generales, necesitan una guía que identifique las conductas observables por cada área de desarrollo y las operacionalice, los criterios son muy generales y hay unos que son factibles de operacionalizarse y otros que no se sabe cómo hacerlo, (b) falta tiempo -- no es factible elaborar 35 listas de cotejo para cada unidad, el proceso de evaluación es trabajoso; hay poco tiempo de clase y los maestros consideran que se pierde demasiado tiempo llenando cuadros; (c) faltan criterios adecuados de evaluación para el programa de Parvularia -- hay vacíos y no se provee de métodos de evaluación para áreas específicas que tiene el programa de Parvularia (el biopsicomotor y el socioafectivo, por ejemplo)

Opinan directores y maestros que se debe concretar la teoría sobre el proceso de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, unificar criterios y mantener sistemáticamente un solo sistema de evaluación, que hay demasiados indicadores (35 por unidad) de éxito; que el Manual debería contener ejemplos de conductas observables de cada área de desarrollo, proporcionar orientación al maestro de cómo operacionalizar esas conductas, y sugerir indicadores y métodos para evaluarlas. Sobre todo, se necesitan orientaciones y una guía simple y práctica para facilitar la tarea de evaluación del aprendizaje en el salón de clases. Las sugerencias de directores y maestros para facilitar la tarea de evaluación se clasifican en las siguientes áreas:

a) Proporcionar capacitación concreta y específica en evaluación del aprendizaje; orientación práctica sobre lo que debe evaluarse, indicaciones adecuadas y precisas

b) Unificar criterios en cuanto a cuadros auxiliares de cómo evaluar; sintetizar o concretar los procesos, reducir el número de cuadros y de indicadores;

c) Proporcionar orientaciones para el uso y manejo de los diferentes instrumentos de evaluación, practicar el registro de los cuadros; material bibliográfico

d) Operacionalizar el manual de evaluación proporcionando ejemplos de cómo evaluar conductas en las áreas cognoscitiva, afectiva, psicomotora y socioafectiva; clarificar la autoevaluación y heteroevaluación.

Datos adicionales recolectados a través de grupos de enfoque realizados con personal técnico del MINED de las tres regiones del país, confirmaron la necesidad de desarrollar un manual de evaluación simple y práctico. La teoría en que está fundamentado se considera adecuada, pero no se señalan las maneras prácticas de aplicación por el maestro en el salón de clases. Como está, no es una guía práctica. Se detiene en lo teórico, en la conceptualización y encarga al maestro en su operacionalización. Es bastante claro que el maestro no sabe seleccionar ni elaborar criterios de evaluación ni indicadores de éxito, y que necesita un Manual práctico que se los proporcione. Por otro lado, hay técnicas de evaluación recomendadas en el Manual, como la autoevaluación y evaluación grupal, que se consideran inadecuadas para niños pequeños.

Resumiendo, para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, los maestros y directores dicen necesitar (a) una guía práctica con ejemplos de actividades evaluativas, (b) capacitación concreta y específica en cómo evaluar de acuerdo con cada asignatura y (c) materiales necesarios para evaluación (los manuales, los cuadros y los materiales recomendados)

Esas observaciones se tomaron en cuenta al desarrollar los nuevos Manuales de Evaluación durante el segundo semestre de 1995. Se desarrollaron tres manuales prácticos, uno para Educación Básica, y un tercero para el segundo ciclo de Educación Básica. Cada uno de los Manuales está acompañado por una libreta de apoyo, que proporciona láminas y cuadros que se necesitan para llevar a cabo las actividades de evaluación, y cuadernos de registro para anotar resultados de todas las evaluaciones. La diseminación de los nuevos manuales, y un esfuerzo nacional en la capacitación docente en el uso de los nuevos Manuales de Evaluación, se inició en Febrero de 1996