



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y
Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en
el logro de los propósitos de la educación preescolar.
Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de
Mineral de la Reforma, Hidalgo.**

TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

Laura Elizabeth Gómez Meléndez

DIRECTOR DE TESIS:

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

COMITÉ TUTORAL:

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Pachuca de Soto, Hidalgo a 20 de junio de 2018



MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta **Gómez Meléndez Laura Elizabeth**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2015-2018), con número de cuenta 234105; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.


Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Pachuca de Soto, Hgo. 21 de Mayo de 2018.



Dr. Alberto Severino Jaén Olivas
DIRECTOR



Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
DIRECTORA DE TESIS



Dra. María Cruz Chong Barreiro
PROFESORA INVESTIGADORA



Dra. Maricela Zuñiga Rodríguez
PROFESORA INVESTIGADORA



Dra. Lydia Raesfeld
PROFESORA INVESTIGADORA

CCP. Archivo.



Agradecimientos

Dios por sus inmensas bendiciones hacia mí, por acompañarme siempre y tomarme de la mano, por permitirme disfrutar este trayecto formativo y alcanzar esta meta personal y profesional.

Mi tío José Luis Gómez Tapia, por ser mi mayor ejemplo a seguir y quien me ha motivado para continuar formándome con un alto sentido de compromiso, responsabilidad y ética.

Mi mamá y hermanos, por alentarme a lograr siempre mis metas y sostenerme con su amor y oraciones.

Jhonatan por acompañarme y apoyarme en todo momento y sostenerme con su amor.

Supervisora, directoras, educadoras, padres y alumnos, por su disposición y tiempo para la realización del estudio.

Integrantes del Comité Tutorial por su invaluable tiempo en la revisión de la tesis y en las orientaciones para su construcción y mejora.

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, por el acompañamiento y asesoría brindada para la concreción de esta meta personal y profesional.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades por ofrecer programas de posgrado de calidad y ser el peldaño para el logro de metas personales y profesionales de quienes aspiramos a transformar la educación en nuestro país.

Consejo Nacional de Ciencia y tecnología, por su contribución en la formación del capital humano y científico de México.

Índice	
Agradecimientos	i
Relación de cuadros	vii
Lista de abreviaturas	viii
Resumen	ix
Abstract	xi
Introducción.....	1
Capítulo I. Estado del conocimiento de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar.....	5
1.1 <i>Introducción</i>	5
1.2 <i>Información empleada para elaborar el estado del conocimiento</i>	7
1.3 <i>La Importancia de la educación de la primera infancia: tendencias a nivel internacional</i>	9
1.4 <i>Estado actual de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en educación preescolar a nivel nacional e internacional</i>	12
1.4.1 Creencias de las educadoras en la evaluación en educación preescolar	12
1.4.2 Formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes en educación preescolar	14
1.4.3 Evaluación de aprendizajes en educación preescolar o educación infantil	23
1.4.4 Evaluación de otros componentes del currículum	39
1.5 <i>Reflexiones</i>	49
Capítulo II. Definición del problema de investigación	53
2.1 <i>Introducción</i>	53
2.2 <i>Planteamiento del problema de investigación</i>	54
2.3 <i>Preguntas de investigación</i>	62
2.4 <i>Objetivos de la investigación</i>	63
2.5 <i>Justificación</i>	64
2.6 <i>Reflexiones</i>	71
Capítulo III. Elementos teórico conceptuales para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en educación preescolar	73
3.1 <i>Introducción</i>	73
3.2 <i>Las representaciones sociales en la evaluación de aprendizajes en preescolar</i>	74
3.2.1 Teoría de las Representaciones Sociales.....	74

3.3	<i>Las teorías del aprendizaje y el paradigma constructivista para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en educación preescolar.</i>	83
3.3.1	Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget	83
3.3.2	Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky	87
3.3.3	El paradigma del Constructivismo en educación	90
3.4	<i>Evaluación de aprendizajes en preescolar: Conceptos básicos para su estudio</i>	96
3.4.1	Prácticas de Evaluación de aprendizajes	96
3.4.2	Cultura escolar	104
3.4.2.1	Subculturas escolares	107
3.4.2.2	La cultura escolar: características y elementos que la definen	110
3.4.3	Cultura de la evaluación del aprendizaje	112
3.4.4	La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar	113
3.4.4.1	El currículum escolar	113
3.4.4.2	Evaluación del aprendizaje	117
3.4.4.2.1	Tipos de evaluaciones del aprendizaje	121
3.4.4.2.2	Evaluación por competencias	126
3.5	<i>Reflexiones</i>	139
Capítulo IV. Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar.		141
4.1	<i>Introducción</i>	141
4.2	<i>Diseño de la investigación</i>	142
4.3	<i>Dimensión de análisis</i>	144
4.4	<i>Delimitación del contexto, actores y escenarios.</i>	145
4.4.1	Contexto	145
4.4.2	Actores y escenarios	146
4.4.3	Selección de la población de estudio	146
4.5	<i>Unidades de observación y entrevista</i>	148
4.6	<i>Categorías de análisis para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes.</i>	148
4.7	<i>Técnicas e instrumentos de Investigación.</i>	151
4.8	<i>Criterios de rigor de la investigación.</i>	153
4.9	<i>Triangulación.</i>	155

Capítulo V. La comprensión de la práctica de evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar mediante los hallazgos de investigación.	157
5.1 <i>Introducción</i>	157
5.2 <i>Cultura escolar de los Jardines de Niños</i>	158
5.2.1 Los actores	158
5.2.2 Aspectos organizativos e institucionales	164
5.3 <i>Cultura de la evaluación</i>	173
5.4 <i>Prácticas de evaluación</i>	185
5.4.1 Formas de entender y desarrollar la evaluación del aprendizaje de sus alumnos	185
5.4.2 Factores que regulan la evaluación de aprendizajes en preescolar	202
5.4.3. Retroalimentación en preescolar	205
5.5 <i>La evaluación en el currículum escolar</i>	206
5.5.1 El currículum prescrito en la educación preescolar	206
5.5.2 El currículum en acción y el currículum evaluado en la práctica de las educadoras	209
5.6 <i>Representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje en preescolar</i>	214
Capítulo VI Conclusiones, recomendaciones y nuevas líneas de investigación que genera el estudio	218
6.1 <i>Conclusiones y recomendaciones</i>	218
6.1.1 <i>Preliminares</i>	218
6.1.2 <i>Conclusiones</i>	218
6.2 <i>Recomendaciones</i>	228
6.2 <i>Nuevas líneas de investigación que genera el estudio</i>	234
Referencias	236
Anexos.....	254
<i>Anexo. 1 Perfil de las educadoras</i>	254
<i>Anexo2. Matrices de las Unidades de observación y entrevista</i>	258
<i>Anexo 4 . Instrumentos para el registro de observaciones</i>	269
<i>Anexo 5. Formatos empleados para la definición de patrones emergentes y categorías de análisis</i>	270
<i>Anexo 5. Instrumentos empleados para las entrevistas realizadas</i>	272
<i>Anexo 6 Check list JN1</i>	291
<i>Anexo 7 Formato Diario de la Educadora</i>	293

Relación de cuadros

Cuadro 3.1 Las representaciones sociales: principales conceptos.....	76
Cuadro 3.2 Dimensiones de las representaciones sociales.....	78
Cuadro 3.3 Diferencias entre el aprendizaje en un aula constructivista y una tradicional según Schunk (2012).....	95
Cuadro 3.4 Prácticas de evaluación de Aprendizajes generadas a partir de las concepciones del evaluador según Santos (2003b).....	101
Cuadro 3.5 Prácticas de evaluación de Aprendizajes generadas a partir de las actitudes del evaluador según Santos (2003b).....	102
Cuadro 3.6 Elementos que conforman la cultura escolar según Viñao en Moreno (2011).....	111
Cuadro 3.7 Métodos y Técnicas para evaluar competencias.....	129
Cuadro 3.8 Instrumentos para evaluar competencias.....	133
Cuadro 3.9 Principios y metodología de la evaluación de competencias.....	133
Cuadro 3.10 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias desde un enfoque formativo.....	137
Cuadro 4.1. Criterios de la selección de los Jardines de Niños que participaron en la investigación.....	147
Cuadro 4.2 Criterios de selección de dos educadoras por Jardín de Niños.....	148
Cuadro 4.3. Criterios de rigor científico.....	154
Cuadro 4.4 Concreción de los criterios de rigor en la investigación.....	155
Cuadro 4.5 Triangulación.....	156
Cuadro 5.1 Rituales específicos por Jardín de Niños.....	168
Cuadro 5. 2. Características de las evidencias contenidas en los expedientes del alumno.....	192
Cuadro 5.3. Tipos de evaluación que llevan a cabo las educadoras.....	209
Cuadro 5.4. Ejemplos de actividades planteadas por los docentes de preescolar en cada momento de la intervención.....	212
Cuadro 5.5 Construcción selectiva de elementos incorporados en su representación social de la evaluación del aprendizaje.....	214

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Significado
ACUDE	ONG especializada en la infancia y los derechos de los niños
CTE	Consejo Técnico Escolar
ECERS	Escala de Evaluación de Entornos Infantiles
EXCALE	Examen de la Calidad del Logro Educativo
E2JN1	Educadora 2 Jardín de Niños 1
E1JN2	Educadora 1 Jardín de Niños 2
E2JN2	Educadora 2 Jardín de Niños 2
E1JN3	Educadora 1 Jardín de Niños 3
E2JN3	Educadora 2 Jardín de Niños 3
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
JN1	Jardín de Niños 1
JN2	Jardín de Niños 2
JN3	Jardín de Niños 3
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PREALC	Programa Regional del Empleo para América Latina y el Caribe
OEA	Organización de los Estados Americanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMEP	Organización Mundial para la Educación Preescolar
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
TEPSI	Test de Desarrollo Psicomotor

Resumen

En la actualidad el Estado ha implementado como una de sus políticas educativas la evaluación, por los beneficios que representa para la toma de decisiones y la mejora de la gestión y operación de los servicios educativos.

En el caso de la evaluación del aprendizaje, son innegables los beneficios que representa para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las aulas, así como la transformación de las prácticas de los docentes.

Su carácter formativo en la educación preescolar y en los diversos niveles que conforman la educación básica, la coloca como una de las formas más prometedoras para hacer de ésta una experiencia continua de aprendizaje para los alumnos y educadoras, una fuente de motivación que les genere confianza en sí mismos, responsabilidad y deseos de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Considerando la importancia que tiene la evaluación en la educación preescolar, y los vacíos de conocimiento que se encontraron en esta temática de acuerdo con la elaboración del estado del conocimiento, se determinó estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar en tres Jardines de Niños de modalidad general, ubicados en el Municipio de Mineral de la Reforma Hidalgo, mediante un diseño de investigación etnográfico.

Esto implicó permanecer de manera prolongada en el campo de estudio, haciendo observación en aula, entrevistas semiestructuradas a educadoras e informantes clave, revisión de documentos y artefactos producidos por éstas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

Las principales conclusiones a las que se llegó mediante esta investigación son que las prácticas de evaluación de aprendizajes que instrumentan las educadoras aunque favorecen el desarrollo de los propósitos planteados en el Programa de Estudio 2011, lo hacen en diversos niveles por el énfasis que dan a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ciertos campos formativos en detrimento de otros.

Las prácticas de evaluación de las educadoras están influidas por la cultura escolar, la cultura de la evaluación y las representaciones sociales que han construido con respecto a ésta. En ellas domina una concepción de evaluación cualitativa que requieren enriquecer con bases teóricas y metodológicas.

Con base en su concepción de la evaluación la centran en la observación y la detección de avances y dificultades en el aprendizaje de sus alumnos mediante diversos

soportes, técnicas e instrumentos de evaluación que son validados desde su experiencia docente.

La evaluación es empleada para la mejora del aprendizaje a través de brindar los apoyos que requieren sus alumnos en la escuela-casa y las modificaciones que son pertinentes realizar en práctica educativa.

Las prácticas de evaluación que realizan presentan áreas de oportunidad para consolidarse como una evaluación cualitativa y formativa de competencias, lo cual se debe entre otros factores, a sus concepciones sobre la evaluación cualitativa, el peso que tiene su experiencia docente en las decisiones que toman en el aula, la ausencia de formación inicial y permanente en la evaluación y la escasas de apoyo, asesoría y acompañamiento.

Como parte de las recomendaciones del estudio se precisa que algunas de las áreas de oportunidad que presentan las educadoras en la evaluación pueden ser superadas mediante la creación de espacios de formación virtual o presencial en los cuales adquieran los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos que les permitan mejorar y en otros casos enriquecer su práctica de evaluación.

Es indispensable que la supervisora, asesora técnico pedagógico y directora brinden apoyo, acompañamiento y asesoría sistemática a las educadoras en el diseño y reflexión de los instrumentos y técnicas de evaluación que emplean.

Así mismo la incorporación de la evaluación a la planeación para que esté presente a lo largo de todo el proceso y que exista equilibrio en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes esperados y competencias que requieren desarrollar sus alumnos en los seis campos formativos que plantea el Programa de Estudio 2011.

Abstract

Currently, the evaluation has been implemented as educational policies by the State, this evaluation represents benefits to take decisions and the improvement in the management and operation in the educational services.

In the case of the learning assessment, the benefits are undeniable to improve the teaching learning processes that take place in the classrooms, and the transformation of the teaching practices as well.

Its formative character in the pre elementary education and in the different levels that conform the basic education, the evaluation is set as a hopeful way to become it a continuous learning experience to the pupils and students, it is a motivation source that gives confidence, responsibility and desires to keep on learning in their life way.

Taking into consideration the importance of the evaluation in the preschool education and the lack of knowledge found in the area according to the state of knowledge building-up, the learning assessment practices and their impact on the achievement in the preschool education in three different general modality kinder garden schools, located in the Municipality of Mineral de la Reforma Hidalgo through an ethnographic research design.

This design implied to stay in the studied field longer, making observations in the classroom, doing semistructured interviews to preschool teacher and to key informants, reviewing documents and devices taken out from these interviews to evaluate the students' learning.

The main conclusions taken from this research are that the practices of learning assessment performed by the kinder garden teachers although they favor the development of the goals set in the Study Program 2011, the preschool teachers do it in various levels in order to emphasize teaching, learning and assessment of specific formative fields, this could decrease others.

The preschool teachers' assessment practices are influenced by the school culture, the assessment culture and the social representations that have made up with regard to it. A qualitative evaluation conception is dominated in these practices and they require richer theoretical bases and methodological.

Based on the preschool teachers' conception, the evaluation is focused on the observation and the detection of the advances and difficulties in their students learning through various supports, techniques and assessment instruments that are validated from their teaching experience.

The evaluation is done to get better the learning through giving the support that the learners require in the school-house and the modifications that are needed to modify the performance in the teaching practice.

The assessment practices performed by the teachers give opportunity areas to strengthen as a qualitative evaluation and formative of competences, which is due to other factors, to their conceptions about the qualitative evaluation, their big teaching experience in the decisions taken in the classroom, the lack of the initial and permanent formation during the evaluation and the shortage of support, advisory and accompaniment.

Recommendations taken from the study it is pointed out that some opportunity areas done by the pre school teacher can be overcome through the creation of virtual or presence formative spaces where teachers acquire the theoretical, methodological and technical basics in order to improve and enrich their assessment practice.

It is extremely necessary that the supervisor, pedagogical technical advisor and the principal of the school give support, accompaniment and systematic advisory to the preschool teachers in the design and reflection of the instruments and techniques done in the evaluation.

Likewise in the planning stage the evaluation has to be incorporated and be present through all the long process and it is required a balance in the learning, teaching and assessment in the expected learning and competences developed by the students, all these included in the six formative fields set in the Study program 2011.

Introducción

La evaluación es uno de los elementos fundamentales del sistema educativo y es la piedra angular, no se puede comprender la enseñanza sin tenerla en cuenta porque condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 2016, p. 9).

Es el eje que estructura la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, a partir de ella se define el qué, cómo y cuándo enseñar, (SanMartí, 2008). La evaluación marca el camino hacia el éxito o el fracaso en el aprendizaje (Santos, 2016), mediante sus resultados los profesores-educadoras están en posibilidades de reflexionar y transformar las prácticas educativas a fin de que todos sus alumnos aprendan.

En México no es de extrañarse que la evaluación ocupe un lugar de primer orden en la política de Estado y en la política educativa por considerarse un insumo para la toma de decisiones y la mejora de la gestión y operación de los servicios educativos.

En los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica 2011, la evaluación es un elemento muy importante para el logro de los aprendizajes planteados, forma parte de los 12 principios pedagógicos y se reconoce como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes” (SEP, 2011a, p. 32).

En la educación preescolar la evaluación es un proceso que permite comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias respecto a una situación didáctica al comenzar el ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades en relación a las metas y propósitos establecidos en el programa educativo (SEP, 2004, p. 131).

De acuerdo con el “Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora SEP”, la evaluación es la base para que las educadoras tomen decisiones y realicen los cambios necesarios en su acción docente o en las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al logro de los aprendizajes de sus alumnos.

Para que la evaluación logre su cometido, es necesario que las educadoras valoren los aciertos en su intervención educativa, la pertinencia de la planificación, la adecuación a las necesidades de sus alumnos, la mejora de los ambientes de aprendizaje en el aula, las formas de organización, las relaciones que se establecen en el grupo, el aprovechamiento de los materiales didácticos, el ajuste y pertinencia de la selección y el orden de los contenidos abordados con sus alumnos.

En preescolar la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa por ser un medio para el mejoramiento del proceso educativo (SEP, 2004). Esta función se viene planteando desde el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), el Plan de Estudios 2011 y en el Modelo para la Educación Obligatoria 2017 que entrará en vigencia en el ciclo escolar 2018-2019.

La principal responsable de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de acuerdo con el Programa de Estudio 2011, es la educadora por tener mayor cercanía con el alumno y la oportunidad de observarlo en los diversos momentos y actividades de la jornada de trabajo.

La educadora de acuerdo con el programa mencionado no es el único actor que debe participar en este proceso, han de incluirse los alumnos, el colegiado y las familias (SEP, 2011).

En la educación preescolar aunque se ha planteado por mucho tiempo la evaluación cualitativa, de acuerdo con Gómez & Seda (2008), aún existen grandes áreas de oportunidad en la práctica de las educadoras como resultado de las dificultades que algunas enfrentan para realizar una evaluación de esta naturaleza. Aunado a la ausencia de formación en la evaluación de competencias (Tobón, 2011), la falta de apoyo, asesoría y acompañamiento en su práctica por parte de sus autoridades educativas y la carencia de instrumentos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos desde el enfoque de competencias (Marín, Guzmán & Castro, 2012; Acude, 2006).

Como resultado de la elaboración del estado del conocimiento, se encontró que existen diversos vacíos a nivel nacional e internacional en la temática de la evaluación de aprendizajes en preescolar que muestran la necesidad de realizar estudios como el que dio lugar a esta tesis, donde se analicen de manera profunda las prácticas de evaluación que están realizando las educadoras.

Se requieren investigaciones que aporten “hilos de los cuales tirar para la mejora de la evaluación, relacionados con el pensamiento y prácticas de evaluación de aprendizajes que desarrolla el profesorado de preescolar” (Martínez & Rochera, 2010).

A nivel nacional se encontró que la investigación de la evaluación de competencias y de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar, es incipiente.

En el nivel internacional hay ausencia de estudios donde se investigue la evaluación que realizan las educadoras en el aula y su relación con el aprendizaje. Se ha dado mayor énfasis a aquellos estudios que tienen que ver con medir la calidad

estructural de programas de educación infantil y medir el rendimiento académico de los alumnos para la toma de decisiones respecto a dichos programas.

Considerando la trascendencia de la temática de la evaluación del aprendizaje en la educación preescolar o infantil según lo sistematizado y hallado en el estado del conocimiento, se construyó el presente proyecto de investigación cuyo objeto de estudio se concretó en resolver el siguiente problema: ¿Cómo se caracterizan las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y cómo influyen en el logro de los propósitos de la educación preescolar?

Para ello se llevó a cabo una investigación cualitativa, bajo un paradigma interpretativo y un diseño etnográfico siguiendo la propuesta metodológica construida por Bertely (2004). Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recogida de información fueron la observación participante en aula durante todo el ciclo escolar 2016-2017, que fue registrada en formatos de observaciones tomando como referencia los propuestos por Bertely (2004), a los cuales se hicieron adaptaciones.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a las educadoras y directoras, a ocho padres y niños por cada educadora participante, para lo cual se usó un guión de preguntas. Adicional a esto se revisaron los documentos y artefactos producidos por las educadoras referentes a la evaluación de aprendizajes en preescolar.

La investigación se realizó en tres Jardines de Niños de contexto urbano, del nivel preescolar, modalidad general, ubicados en el municipio de Mineral de la Reforma Hidalgo, participaron cinco educadoras.

Como resultado del proceso de investigación se generaron los siguientes capítulos que estructuran esta tesis. El capítulo I. “Estado del conocimiento de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar”, muestra al estado actual que guarda la temática de interés en el ámbito nacional e internacional, las problemáticas y vacíos de conocimiento que existen de acuerdo con la revisión realizada, en los cuales se inserta esta tesis buscando generar un aporte significativo.

El capítulo II. “Definición del problema de investigación”, da cuenta de los elementos que sustentaron la elección y definición del problema de investigación, la justificación de su relevancia desde referentes empíricos y teóricos, las preguntas y objetivos de investigación que se persiguieron.

En el capítulo III. “Elementos teórico-conceptuales para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes”, se presentan las teorías y conceptos que se

emplearon para el análisis e interpretación de la información obtenida mediante la observación participante en las aulas y las entrevistas semiestructuradas realizadas a las educadoras y a los actores que se consideraron claves para la comprensión del problema de investigación.

En el capítulo IV. “Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar”, se describe el tipo de investigación realizada, el paradigma y diseño de investigación empleado. De acuerdo con el diseño metodológico se explica cómo se seleccionaron los actores, escenarios y dimensión de análisis, así mismo el proceso de definición de categorías de análisis, elección de técnicas e instrumentos de investigación y métodos de triangulación.

En el capítulo V. “Hacia la comprensión de los principales hallazgos en el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizaje en la educación preescolar”, se presenta el análisis e interpretación de los hallazgos de acuerdo con las categorías de análisis, empleando los referentes teóricos planteados en el capítulo III.

En el capítulo VI. “Conclusiones, recomendaciones y nuevas líneas de investigación que genera el estudio”, se plantean las conclusiones derivadas de la investigación, junto a éstas algunas recomendaciones y las nuevas líneas de investigación que se derivan del estudio que se realizó.

Al final se presentan las referencias utilizadas y algunos anexos que permiten enriquecer el contenido de esta tesis.

Capítulo I. Estado del conocimiento de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar

“Uno de los elementos más decisivos del currículum es la evaluación porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Y porque está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas. Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de enseñanza de las escuelas. Entendiendo por evaluación, por supuesto, un proceso complejo de comprensión y explicación y no un acto mecánico de atribución de calificaciones” (Santos Guerra, 2003).

1.1 Introducción

La evaluación es un tema de gran relevancia en el discurso y en la actividad educativa por las bondades que representa para la reflexión y mejora de la práctica de los docentes. Santos (1998), dice que es un proceso de aprendizaje del profesor, a través de ella comprende si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, cómo se establecen los vínculos entre alumnos-profesores y cómo se utilizan los resultados, para entender y mejorar la práctica. Su valor principal radica en la comprensión que genera, por tanto “evaluar es comprender” (Santos, 1998, p. 31).

En la educación preescolar o infantil la evaluación tiene un papel muy importante como lo refieren Cardemil & Román (2014):

La evaluación, al igual que en todos los niveles (...) cumple en este nivel un rol estratégico irremplazable: no sólo es la voz autorizada para emitir juicios sobre los logros y pendientes, sino que orienta y entrega los insumos que permiten actuar de manera oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad de su objeto (Cardemil & Román, 2014, p. 10).

De acuerdo con el Programa de Estudio 2011 de la educación preescolar, la evaluación permite identificar los avances y dificultades que presentan los niños¹o alumnos en sus procesos de aprendizaje, apreciar los aciertos en la intervención educativa, plantear la necesidad de transformar las prácticas docentes, valorar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas por la educadora para adecuarlas a las necesidades de los alumnos, mejorar

¹ Para efectos de esta investigación se utilizará indistintamente el término niño para referirse tanto a niños como a niñas, de acuerdo con la Nueva Gramática de la Lengua Española 2009 el género no marcado en español es el masculino, en el que la expresión no marcado alude al miembro de una oposición binaria que puede abarcarla en su conjunto, lo que hace innecesario mencionar el término marcado que es el femenino, en este caso “niña”. Y cuando se hace referencia a sustantivos que designan seres animados, el masculino no sólo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos. Esa forma se extiende al plural donde por ejemplo el sustantivo gatos abarca los animales de los dos sexos (RAE, ASALE, 2009).

los ambientes de aprendizaje y conocer si la selección y el orden de los contenidos fueron adecuados y pertinentes.

Partiendo de estas premisas y de la importancia que tiene la educación preescolar o infantil –según la denominación que adquiriera dependiendo del contexto o país, donde existe un término específico para referirse a ella (OEA, JUNJI, UNESCO y PREALC, 2009)– para el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños porque se ofrece en una etapa en la que tienen disposición natural para aprender, en este estado del conocimiento fue necesario:

- 1) Mirar las políticas recientes en la educación de la primera infancia que impactaron en que los gobiernos invirtieran más y mejor en la población menor de seis años.
- 2) Identificar la relevancia que ha adquirido la educación infantil o preescolar.
- 3) Reconocer la necesidad de evaluar la calidad de la educación infantil.
- 4) Revisar el estado que guarda la evaluación del aprendizaje y la enseñanza en la educación preescolar o infantil.

Esto fue muy importante, porque antes de emprender cualquier trabajo de investigación como lo plantea Pérez (2002), es necesario que el investigador posea el conocimiento documental de la historia que pretende aprehender y esto se logra a través de reconocer y recorrer las evidencias de escritura y de producción bibliográfica para tener un conocimiento del estado actual que guarda.

De lo anterior se deriva la importancia del presente capítulo, donde se sistematiza el conocimiento disponible en la evaluación del aprendizaje en preescolar en su ámbitos nacional e internacional, en el cual se encontró que en México la evaluación en este nivel educativo como campo de investigación es reciente, especialmente cuando se refiere a la evaluación de competencias que es el enfoque de los Planes y Programas de Estudio 2011 en la educación mexicana, en donde la investigación de acuerdo con Martínez & Rochera (2010), es inicial.

En el ámbito internacional, existe diversidad de investigaciones referentes a la evaluación de programas que se brindan a la población infantil, la medición del rendimiento académico de los preescolares y la valoración de algunos elementos del currículum sin prestarse atención a cómo los docentes realizan la evaluación de sus alumnos.

Este estado del conocimiento de acuerdo con el contenido de las producciones analizadas se estructura en cuatro ejes temáticos: 1) creencias de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes en preescolar, 2) formación docente de las educadoras² y su relación con la evaluación de aprendizajes en preescolar, 3) evaluación de aprendizajes en educación preescolar o educación infantil y 4) evaluación de otros componentes del currículum.

En éste se incluye un apartado de reflexiones con respecto a los grandes vacíos de conocimiento en la evaluación del aprendizaje en la educación preescolar a partir de la revisión realizada y de lo que diversos investigadores y autores identifican que requiere estudiarse, esto contribuyó a delimitar el problema de investigación que es motivo de esta tesis.

El estado del conocimiento tiene un enfoque comparado, lo cual según Rojas y Cázales (2010), implica ubicar semejanzas y diferencias entre entidades, regiones y países que permitan detectar tendencias y problemas comunes susceptibles de ser investigados, esto se hace notorio a lo largo de este capítulo y se sintetiza en las reflexiones.

1.2 Información empleada para elaborar el estado del conocimiento

Para la construcción de este estado del conocimiento se consultaron diversas fuentes de información como tesis de Maestría, tesis de Doctorado, artículos de revistas, informes de investigación y experiencias de intervención docente (Véase Tabla 1. Fuentes de Información consultadas para la construcción del Estado de Conocimiento) que hacen un total de 47 documentos.

² Se emplea la palabra educadoras debido a que la mayoría de las investigaciones encontradas refieren a una población de docentes de educación preescolar o infantil constituida por mujeres y en el caso de incluir hombres se hace la precisión. Como nota aclaratoria es importante mencionar que de acuerdo con las cifras del Sistema Educativo Nacional Mexicano del ciclo escolar 2014-2015 a nivel nacional de los 229587 docentes que laboran en la educación preescolar 15 094 son hombres y 214 493 son mujeres. Y a nivel estatal de un total de 6102, 601 son hombres y 5501 mujeres (SEP, 2015), encontrándose que en ambos casos la cantidad de mujeres es superior, lo que indica que en esta profesión es prioritariamente ejercida por mujeres.

Tabla 1. Fuentes de Información consultadas para la construcción del Estado de Conocimiento

Fuentes consultadas	Cantidad	Nivel educativo en el que se centran
Tesis de Doctorado	1	Preescolar
Tesis de Maestría	1	Preescolar
Artículos de Revistas	23	Preescolar, Educación Infantil
Informes de Investigación	12	Preescolar y Educación inicial
Libros	9	Educación inicial y preescolar
Experiencia de Intervención Docente	1	Preescolar
Total		47

Fuente: Elaboración Propia

Los documentos consultados se obtuvieron en: 1) base de datos IRESIE de la UNAM, 2) Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), 3) Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Perfiles Educativos, Revista de Cuadernos de Pesquisa, Revista Educación, Revista Chilena de Pediatría, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Revista ECRP; 4) Portal del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Portal de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); 5) Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI); 6) Biblioteca y Repositorio de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y 7) Google académico.

Los rasgos centrales de los estudios revisados son:

- La mayoría de las investigaciones se centran en una metodología cuantitativa, seguido de aquellas planteadas desde una metodología cualitativa y una minoría en una metodología mixta, porque solo se encontraron cuatro trabajos.
- En los estudios revisados se identificaron tres con un enfoque comparado, dos a nivel nacional (Dipp, Serrano y López, 2008 y Linares y Mayers, 2003) y una a nivel internacional (Capdevila et al.,2014).

- Las producciones encontradas a nivel nacional son relativamente recientes, lo que sugiere que la evaluación en preescolar es un campo de investigación aún en construcción.
- El nivel educativo en que se centran los estudios es en la educación preescolar.

1.3 La Importancia de la educación de la primera infancia: tendencias a nivel internacional

“El cuidado de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad de un país por su presente y futuro” Marchesi y Asaen (2010).

La educación de la primera infancia también llamada educación temprana, educación preescolar o educación infantil (Nivel 0 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE), abarca todos los programas que ofrecen a los niños un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje en una institución formal o en un contexto no formal, suele estar destinada a los niños de tres años de edad o más e impartirse por espacio de dos horas diarias como mínimo durante 100 días al año por lo menos (UNESCO, 2007).

Esta educación gradualmente ha ido ganando un espacio importante en la política educativa de muchos países, como resultado de la sensibilización realizada por diversos organismos internacionales, agencias cooperativas y multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, además de gobiernos y organizaciones de la sociedad civil que han enfatizado la necesidad de mayor inversión y focalización en esta población (Romero, 2010, p. 41).

Existen numerosas evidencias que muestran la importancia de la educación en los primeros seis años, por considerarse un periodo fundamental para el desarrollo y formación de la población infantil (OEI, 2014).

La educación en los primeros años de acuerdo con Miranda (2015), tiene implicaciones positivas en lo social, económico y educativo a lo largo de toda la vida. Las investigaciones recientes demuestran que la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida puesto que el desarrollo neurológico se caracteriza por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento, como consecuencia se da un desarrollo de capacidades de diverso orden: intelectual, social, lingüístico y emocional (Bowman en INEE, 2010, p.12).

Según Mayol (2011), la educación en los primeros años reduce las desigualdades, previene alteraciones del desarrollo y del rendimiento académico posterior de los niños. Investigaciones realizadas en países como España, revelan que la educación preescolar es la clave para prevenir el fracaso escolar en edades avanzadas, mitigar la desigualdad de oportunidades educativas (Salazar y Cebolla, 2015) y la inequidad, siempre que sea de calidad (Umayahara, 2004).

Las principales iniciativas a favor de este tipo de educación encuentran su antecedente desde la primera década del siglo XXI, cuando comenzó a plantearse a nivel internacional la necesidad de repensar las políticas dirigidas a la primera infancia, estableciéndose diversos objetivos orientados a mejorar su protección y educación integral (Proyecto Metas Educativas 2021), con mayor atención a niños vulnerables y desprotegidos (Cumbre Mundial de Educación para Todos de Dakar-Senegal del año 2000).

El apoyo a esta etapa recolectando las buenas prácticas, reflexionando sobre sus consecuencias y la promoción de su extensión como medios para repensar la educación en los niveles inicial y preescolar (Peralta y Hernández, 2010).

La presencia de iniciativas en distintos países en vías de desarrollo tendientes a la realización de estudios, publicaciones y eventos que según Romero (2010), contribuyeron a introducir la temática en las agendas públicas y en su planes de desarrollo, a través de argumentos que provienen de las neurociencias, economía, ciencias sociales y política, que fundamentan la importancia crucial de la primera infancia como el estadio inicial del desarrollo humano y eje fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de una nación.

En este marco, como lo documenta Romero (2010), aparecen investigaciones como las de Amartya Sen y James J. Heckman, premios Nobel de Economía que empleando argumentos económicos indican que “No hay ninguna inversión que tenga más alta tasa de retorno que la que se efectúa en primera infancia”, porque la calidad de vida de la niñez tiene gran importancia no sólo por lo que pasa en los primeros años, sino por sus repercusiones en la vida futura.

Lo anterior ha llevado a que al mismo tiempo que se ha reconocido la relevancia que merece esta etapa del desarrollo y la educación que se brinda a la población infantil, comiencen a identificarse las grandes problemáticas que ésta enfrenta, en las cuales destacan en el ámbito de la evaluación las siguientes:

- 1) Tendencia de las propuestas de educación inicial a centrarse en el cuidado y alimentación más que en lo pedagógico, por lo cual diversos organismos internacionales demandan la búsqueda de la calidad en esta educación (Pacheco et al., s/f).
- 2) Falta de información sobre el sistema preescolar y sus resultados, en los países, difícilmente se cuenta con diagnósticos y los resultados terminan evaluándose a partir de aspectos formales, normas mínimas de salud, seguridad y entrega de alimentos.
- 3) Inexistencia de unidades u organismos públicos responsables de un sistema de evaluación y apoyo a la calidad de la educación preescolar o temprana, (Pacheco et al., s/f, p. 42).
- 4) Carencia de evaluaciones de la calidad e impacto de los programas de educación infantil (Umayahara, 2004).
- 5) Menor desarrollo en las técnicas, estrategias, modelos e instrumentos de evaluación (Cardemil & Román, 2014, p. 9).

Con respecto a estas problemáticas existe un acuerdo internacional entre los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde se planteó la necesidad de diseñar mecanismos de evaluación y supervisión que midan la calidad pedagógica de los establecimientos de educación preescolar, así como la urgencia de que los gobiernos fomenten estudios, diagnósticos e investigaciones tanto académicas, como de los propios participantes del proceso (Pacheco, Elacqua, Brunner, Montt, Peralta, Poblete & Muñoz, s/f).

En este sentido, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) plantea la urgencia de contar con un sistema de información que sirva para conocer la situación de la primera infancia, monitorearla y evaluarla, la necesidad de construir indicadores para evaluar la calidad de la atención brindada en diferentes programas y servicios y la obligatoriedad de la educación preescolar en los distintos países como lo refiere Mayol (2011), porque ésta difiere de un país a otro según lo sistematizado por la OEA, JUNJI, UNESCO, PREALC (2009).

1.4 Estado actual de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en educación preescolar a nivel nacional e internacional

1.4.1 Creencias de las educadoras en la evaluación en educación preescolar

En este eje temático se encuentran dos investigaciones, la primera llevada a cabo por Gómez & Seda (2008) y la segunda por Sañudo & Sañudo (2014), las dos realizadas en México, una en el marco de los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 y la segunda en el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, SEP.

Las dos indagan sobre las creencias y concepciones que tienen las educadoras de la evaluación en la educación preescolar y aportan elementos que permiten reflexionar sobre la importancia de conocer sus concepciones, porque de acuerdo con Santos (1998), las concepciones del docente respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen un impacto importante en la forma de practicarla y en aquello que sucede en el aula, condicionando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ambas investigaciones la forma en que las educadoras conciben la evaluación —que según los resultados de las dos investigaciones es cualitativa (que es la tendencia en nuestro país), orientada a identificar avances y dificultades de los niños en sus procesos de aprendizaje y como externa al proceso— influye en las técnicas e instrumentos que emplean para evaluar y en cómo la instrumentan.

En su práctica de evaluación dentro del abanico de técnicas e instrumentos del cual disponen, recurren al empleo de la observación y del diario de campo, están ausentes el uso de otros instrumentos, prácticamente como lo plantean Sañudo y Sañudo (2014): “No conocen las rúbricas propias de la evaluación de competencias, se observa en menor medida la presencia de las pruebas, instrumentos de diseño propio, proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución” p. 40.

En la investigación que realizan Gómez & Seda (2008), que es de corte cualitativo, centrada en el estudio de las creencias que tienen las educadoras sobre la evaluación de sus alumnos reconocen la presencia de ciertas creencias en aspectos como: 1) su índole o naturaleza y 2) los mecanismos e instrumentos que utilizan.

Los principales hallazgos señalan son que: aunque la mayoría cree que la evaluación que hacen de sus alumnos es cualitativa (mediante registros y observaciones), existe una minoría que manifiesta que debería ser cuantitativa, con

exámenes y entrega de boletas para lograr su reconocimiento por parte de los padres de familia, además enfrentan serias dificultades para realizar una evaluación cualitativa que informe y haga reconocer la trascendencia de este nivel educativo.

Esto último según esta investigación puede ser resultado de las limitaciones que tienen las educadoras para llevar a la práctica una evaluación de esta naturaleza, que comunique con mayor poder de convicción los logros educativos del nivel preescolar.

En conclusión, Gómez & Seda (2008) plantean que:

- Las educadoras pueden manejar teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa a nivel conceptual, pero les resulta difícil llevarlas a la práctica.
- Las dificultades que enfrentan al evaluar cualitativamente pueden ocasionar que adopten patrones tradicionales a pesar de sus buenas intenciones de incorporar modelos educativos innovadores.
- La tendencia de contemplar la evaluación como cualitativa puede explicarse a merced de que por catorce años esa forma de entenderla ha orientado la educación preescolar, haciéndose notoria en programas como el Programa de Educación Preescolar 2004 que refuerza esa aproximación, aunque no de forma explícita.
- Existe alejamiento de los planteamientos de una evaluación cualitativa en las profesoras al pensar que la evaluación debiera ser cuantitativa, lo cual hunde sus raíces en las limitaciones prácticas que tienen para realizarla.

En el trabajo de investigación realizado por Sañudo & Sañudo (2014), que también indaga sobre las concepciones de las educadoras acerca de la evaluación, pero desde un enfoque metodológico mixto y un método de análisis descriptivo, se identifican elementos importantes y coincidentes con lo mostrado por Gómez & Seda (2008), en: 1) la concepción cualitativa de la evaluación y 2) las dificultades que enfrentan las educadoras para llevar a la práctica este tipo de evaluación, ya que en su estudio Sañudo & Sañudo (2014), manifiestan que la mayoría asocian la evaluación con la identificación de avances y dificultades que presentan sus alumnos en sus procesos de aprendizaje, privilegiando el uso del diario de campo y la observación, en menor uso están las pruebas, los instrumentos de diseño propio, los proyectos colectivos.

Encuentran que a pesar de que conocen algunos tipos de evaluación no logran definirlos ni aplicarlos en su práctica.

Por otra parte, esta investigación proporciona elementos no abordados en Gómez & Seda (2008), que tienen que ver con las concepciones explícitas que tienen de los instrumentos de evaluación y su uso, que de acuerdo con Sañudo & Sañudo (2014), son muy limitadas en las educadoras y están referidas a la observación sin incluir instrumentos focalizados, documentándose que varias de las educadoras no conocen las rúbricas, en menor medida emplean otras formas de hacer evaluación. Lo que da cuenta de los grandes vacíos que existen desde su formación inicial y permanente en la evaluación del aprendizaje.

La investigación también muestra que priorizan la mejora de su práctica docente y de la planeación como medios para perfeccionar el proceso de evaluación, la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en el grupo y tener grupos con menos alumnos.

Las conclusiones a las que llegan son que las educadoras se encuentran en la dirección correcta, es decir, a partir de sus concepciones pueden profundizar los conocimientos y orientar sus estrategias e instrumentos para hacer de la evaluación un proceso productivo y eminentemente formativo con la participación de todos los involucrados.

1.4.2 Formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes en educación preescolar

Por la naturaleza de su contenido este eje se divide en dos subtemas: 1) formación inicial de las educadoras para la evaluación de aprendizajes en preescolar y 2) formación permanente en la evaluación de aprendizajes en preescolar .

En el primero se ubican los trabajos de Chávez (2015) y Uribe (2010), que dan cuenta de la relación que guarda la formación inicial de las educadoras con las debilidades que presentan al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, esto lo hacen desde una mirada nacional e internacional. El trabajo de Chávez (2015), es una experiencia de intervención, mientras que el realizado por Uribe (2010), es resultado de un proceso de investigación que realiza y sistematiza en su tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología y Educación.

En el segundo subtema se incluyen los estudios que realiza el INEE (2011), de las prácticas pedagógicas de las educadoras en el marco del Programa de Educación Preescolar 2004 y la revisión que hacen Peralta y Hernández (2010), sobre la educación

inicial y preescolar en Iberoamérica que está plasmada en la “*Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*”.

Los dos subtemas que se bordan en este eje son muy relevantes porque permiten reconocer:

- La importancia que tiene la formación inicial de las educadoras en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos para enfrentar de manera exitosa esta tarea tan compleja.
- La evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias en México es uno de los aspectos del currículum donde las educadoras requieren mayor apoyo desde su formación inicial y permanente.
- La evaluación del aprendizaje aparece de manera recurrente como una necesidad en las asesorías que reciben las educadoras en sus centros de trabajo.
- Las asesorías pedagógicas y los consejos técnicos escolares pueden ser un buen espacio para formar y apoyar a las educadoras para que superen las dudas y debilidades que tienen acerca de la evaluación de aprendizajes de sus alumnos, para lo cual es fundamental un mayor acompañamiento y seguimiento que les permita reflexionar y transformar su práctica de evaluación.
- Los Consejos Técnicos en México deben constituirse en espacios donde las educadoras continúen su formación permanente, porque se ha encontrado que la mayor parte del tiempo se dedica a asuntos no pedagógicos (INEE, 2011). Aunque en nuestros días se ha dado un giro a estos espacios para que desde ellos se tracen las metas como escuela y se evalúen, habría que valorar qué tanto son un espacio de formación para las educadoras en esta área.
- La urgencia de repensar la forma en que se evalúa en educación infantil, las prácticas pedagógicas y los paradigmas en que se sustentan, que muchas veces dan lugar a prácticas pedagógicas y de evaluación no acordes para los niños (Manhey, 2010, p. 49).

Es importante destacar que en el caso de las educadoras mexicanas, las diversas reformas emprendidas en este nivel educativo –la más reciente con la Reforma iniciada

en 2004 y culminada con la Reforma Integral de la Educación básica en 2011– han supuesto para ellas una serie de dificultades a nivel conceptual y práctico, como resultado de la rapidez con se implementó este enfoque en la educación, existiendo una serie de vacíos de conocimiento en la planeación y selección de estrategias e instrumentos adecuados para evaluar competencias, aunado a la falta de formación en esta materia según Tobón (2011).

Lo que se ha dicho permite contextualizar y entender el origen de las debilidades que presentan las educadoras en México en la evaluación de aprendizajes de sus alumnos desde un enfoque por competencias. Esta situación que se ha mencionado llama la atención cuando se compara con países que también han pasado por una reforma educativa, como es el caso de Chile, en donde a diferencia de México logró materializarse una serie de experiencias exitosas, identificando que la reforma más que constituirse en un obstáculo trajo consigo una serie de cambios en la educación parvularia influyendo positivamente en las aulas chilenas y en las prácticas docentes logrando:

1) la conformación de comunidades educativas con educadoras, familias y directores; 2) la renovación de las salas con nuevos rincones y una mayor participación de los niños en ambientar sus zonas de trabajo; 3) el enriquecimiento y flexibilización de los horarios y planificaciones buscando aprendizajes más exigentes, empleando estrategias con mayor sentido para los párvulos y haciéndose evaluaciones más cualitativas tratando de dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los niños, incluyendo el uso de diversos instrumentos (Bitácoras fotográficas, portafolios, filmaciones, registros textuales de lo que dicen los niños, listas de cotejo) y 4) la participación de múltiples actores: alumnos autoevaluándose y coevaluando y padres de familia dando testimonios acerca de los aprendizajes de sus hijos en cada actividad (UNESCO, 2004, p. 29).

Con estas ideas se da paso a profundizar en las investigaciones que se agruparon en los dos subtemas que conforman este eje de análisis del estado del conocimiento.

En el primer subtema que corresponde a *la formación inicial de las educadoras para la evaluación de aprendizajes en preescolar*, se encontró que la formación inicial del docente-educadora, resulta ser de mucho valor porque a través de ella el futuro docente es capacitado para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Por lo tanto según Imbernón (2008), esta formación ha de orientarse a dotarlo de los conocimientos teóricos suficientes, estrategias metodológicas y recursos materiales que le sean funcionales tanto de manera personal como en el ejercicio de la profesión docente.

Como parte de la formación inicial del docente, la formación en evaluación debería ser primordial, porque todo el proceso de enseñanza y aprendizaje gira alrededor de ella. La evaluación define el qué, cómo y cuándo enseñar (SanMartí, 2008), mediante ella es posible comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 1998) e identificar los cambios o adecuaciones que son necesarios realizar con el fin de que los alumnos logren los aprendizajes planteados en un determinado currículum.

Sin embargo, como podrá encontrarse en los dos trabajos de investigación que a continuación se describen, la evaluación de aprendizajes es una de las debilidades que las educadoras enfrentan de manera común desde su formación inicial, que requiere ser atendida desde los procesos iniciales de formación, en los cuales puede ser superada si se detecta a tiempo y se brinda un proceso de acompañamiento y tutoría adecuado.

Al respecto se encuentra la experiencia de Chávez (2015), que realiza un estudio sustentado en la investigación acción en una Escuela de Educación Normal del estado de Chihuahua con 11 alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar a quienes brindó tutoría y acompañamiento para atender las debilidades que manifestaron tener en su práctica docente, destacando las referentes a la evaluación de las competencias infantiles y la sistematización de las experiencias obtenidas con sus alumnos.

Como resultado del acompañamiento y tutoría que proporcionó, encontró que lograron mejorar la forma en que evaluaban, evidenciándolo en los registros que hacían sobre lo que lograban sus alumnos. Menciona que las propias estudiantes constataron sus avances a través de las notas de visitas realizadas y de las relatorías que hacían en las reuniones de tutoría.

Esta experiencia reafirma lo encontrado en otra investigación que a continuación se describirá, con relación a que la evaluación del aprendizaje es una de las grandes debilidades que se presenta en la formación inicial de las educadoras. Reconociéndose que esta problemática no se da únicamente en la formación inicial de las educadoras mexicanas, sino en la formación que se brinda a docentes de otros países como Chile.

En relación a esto Uribe (2010), realiza una investigación etnográfica de corte cualitativo sobre la apropiación de las competencias en las prácticas de estudiantes de tercer año de la carrera de educación parvularia y de educación diferencial (educación especial) de una universidad chilena a partir de lo que plantean los planes de estudio de cada carrera.

En sus hallazgos destaca que las estudiantes de ambas escuelas muestran dificultades en el proceso evaluativo de sus alumnos, falta de sistematicidad en la formulación de indicadores del aprendizaje que les permitan evaluar los objetivos de aprendizaje que han propuesto y escasas oportunidades en las cuales verdaderamente tienen una intención evaluativa.

Explica que cuando llegan a emplear un instrumento evaluativo su diseño no es adecuado, se limitan a elaborar listas de cotejo o registros de observación que no sistematizan, a sí mismo hay ausencia de evidencias de evaluación del contexto social y cultural de los niños que pudieran estar obstaculizando su desarrollo.

En las conclusiones de la investigación precisa que:

- Existe baja evidencia de manifestaciones relativas a las competencias de las futuras profesoras declaradas en sus respectivos planes de estudio, lo cual invita a revisar el modelo de práctica como oportunidad de la manifestación de competencias y los planes de estudio como elementos declarativos que vinculen sus planteamientos frente a esta instancia formativa.
- Hay coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes en relación a la opinión de las estudiantes, tutoras y observaciones de la escuela parvularia y diferencial.

A partir de las dos investigaciones analizadas en este subtema y luego de hacer una revisión parcial para comprender por qué las educadoras de ambos países presentan debilidades en la evaluación de aprendizajes desde sus procesos iniciales de formación, se hacen notorias ciertas coincidencias y diferencias entre México y en Chile.

La primera, es que en ambos países la formación tiene una duración de ocho semestres, otorgando a las estudiantes el título de Licenciado (a), en México recibe el nombre de Licenciado (a) en Educación Preescolar, mientras que en Chile es Licenciado (a) en Educación, es importante resaltar que en este país la educación brindada a la población infantil es denominada educación parvularia y no es obligatoria³ como en el caso de la educación preescolar en México que forma parte de la educación básica.

³ En México la obligatoriedad de la educación preescolar se aprueba el 12 de noviembre de 2002 mediante la publicación del “Decreto de obligatoriedad de la Educación Preescolar en México” publicado en esta fecha en el Diario oficial de la Federación, por el que se establece la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, además de la obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en las escuelas públicas o privadas y finalmente que para el

La segunda, es que se encuentran diferencias en su mapa curricular, para el caso de México de acuerdo con el Plan de Estudios 1999 que es el que analiza Chávez (2015), no se identifica alguna asignatura que forme directamente a las futuras educadoras en la evaluación solamente “Taller de diseño de situaciones didácticas I y II”, en la cual de acuerdo con este Plan de Estudios las estudiantes normalistas obtendrán elementos para valorar el impacto educativo de las situaciones didácticas que diseñen para mejorarlas y saber el grado de interés de los niños.

Es interesante que de acuerdo con los rasgos del perfil de egreso que se establecen para esta licenciatura en el rubro de competencias didácticas, inciso f) contenido en el plan de estudios 1999, se plantea que las estudiantes normalistas deben conocer y aplicar estrategias para valorar los logros de sus alumnos y su desempeño docente, tener la disposición para modificar los procedimientos didácticos que aplican, lo que puede cuestionarse puesto que no reciben una formación específica que las capacite para ello.

En la formación que se ofrece en Chile, a diferencia de México existen asignaturas orientadas a este fin, en primer semestre las estudiantes de la escuela parvularia cursan la asignatura de “Modelos y estrategias de diseño y evaluación”.

En la escuela diferencial que forma a profesoras para brindar apoyo especializado para el aprendizaje y desarrollo pleno de las personas que tienen una discapacidad, la formación en evaluación está presente desde 3er semestre con la asignatura “Evaluación curricular 1”, en 4to semestre “Modelos y Estrategias de diseño y Evaluación Curricular 2”, 5to semestre “Evaluación psicopedagógica en educación diferencial” y 7mo semestre “Evaluación psicopedagógica de la lectura y escritura” (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, s/f).

Teniendo como referencia estos elementos contextuales surge la interrogante acerca de ¿Por qué en México en el mapa curricular de formación de las educadoras no existía una asignatura que les ofreciera los elementos teóricos y metodológicos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, no sólo en sus prácticas intensivas sino en su trabajo cotidiano al estar frente a grupo desempeñándose?.

Es importante aclarar que en el Plan de Estudios 2012 para la formación inicial de las educadoras mexicanas hasta este momento vigente, ya se identifica en cuarto

ingreso a la educación primaria sea requisito haber cursado la educación preescolar, considerada un ciclo de tres grados (SEP, 2004).

semestre una asignatura orientada a formarlas en la evaluación, ésta se llama “Evaluación para el aprendizaje”.

En el caso de Chile las interrogantes son ¿Por qué a pesar de que en su formación inicial las estudiantes cursan asignaturas de evaluación muestran limitantes?, si ¿Es posible formarlas a través de una o más asignaturas? o si ¿La formación en evaluación debe darse a lo largo de los ocho semestres y ser vivida y practicada por las estudiantes de manera permanente?

En el segundo subtema de este eje de análisis que se refiere a *la formación permanente de las educadoras en la evaluación de aprendizajes en preescolar*, están los trabajos realizados por el INEE (2011), Peralta y Hernández (2010).

El primero es un informe de una investigación cuantitativa muy extensa que realiza el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para evaluar la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) en tres aspectos fundamentales: 1) la práctica pedagógica, 2) la asesoría pedagógica que reciben las educadoras y 3) el trabajo colegiado que realizan.

Para este estado del conocimiento solo se abordan los principales hallazgos encontrados en la asesoría pedagógica y el trabajo colegiado en educación preescolar en los cuales se encuentran algunos elementos que se refieren a la evaluación de aprendizajes y a las oportunidades de formación docente en este nivel educativo.

Sobre ello se identifica que el contenido de los Consejos Técnicos (CTE) es variado utilizándose la mayoría de las veces para resolver asuntos no pedagógicos y en menor medida para abordar el PEP 2004, por tanto la profundidad con que se abordan temáticas congruentes con éste es limitada así como su vinculación con la práctica de las educadoras.

La información que más comparten las educadoras en este espacio son las dudas o dificultades que enfrentan en la práctica, en menor grado información bibliográfica, anécdotas de la práctica docente y evidencias del trabajo de los niños, la mayoría de las educadoras tienen disposición para compartir en colectivo evidencias de su trabajo (situaciones didácticas, producciones de los niños y registros de su diario).

En pocas escuelas llevan a cabo análisis de la práctica y seguimiento, en general prevalece un trabajo colegiado esporádico, no así en las escuelas indígenas en las que la situación se agrava pues una quinta parte no tiene sesiones de CTE.

En cuanto a la asesoría pedagógica identifican que es una práctica generalizada en el país que se da por lo menos una vez durante el ciclo escolar, es impartida por la

directora o un asesor externo. En escuelas rurales e indígenas la asesoría es externa, se ofrece con mayor frecuencia en las escuelas urbanas, no así en escuelas indígenas que requieren de acompañamiento; la asesoría externa se da en distintos temas, especialmente en cómo favorecer el aprendizaje de los campos formativos, el diseño de situaciones didácticas y la evaluación de aprendizaje de los niños.

Cuando las educadoras tienen a su cargo direcciones la asesoría da prioridad a contenidos administrativos o de gestión y pedagógicos; resalta que los contenidos en los cuales las educadoras requieren asesoría son la *evaluación en preescolar, planificación del trabajo y didáctica de los campos formativos*. En el contenido de la asesoría la sugerencia más frecuente es en el diseño de situaciones didácticas, lo cual remite a la dificultad de las educadoras para trabajar el desarrollo de las competencias que plantea el PEP 2004.

Este informe que realiza el INEE es muy significativo porque permite reconocer aspectos importantes que requieren atención en la educación preescolar y en los cuales es necesario reflexionar por las repercusiones que tienen sobre la evaluación del aprendizaje como:

- Las limitantes del trabajo colegiado para contribuir a la formación de las educadoras por la reducida información que comparten sobre su práctica y la falta de seguimiento de los temas.
- La importancia de fortalecer la formación de las educadoras en los CTE a través de la revisión de las evidencias del trabajo con sus alumnos y la retroalimentación, compartir entre pares las experiencias que tienen en su práctica y fomentar el análisis y reflexión.
- La urgencia de atender a las escuelas indígenas pues el trabajo colegiado muestra mayores limitantes.
- En la asesoría se requiere apoyo permanente para favorecer el cambio, combinando para ello la frecuencia y cobertura. Fortalecer la formación de los asesores para ofrecer oportunidades a las educadoras para realizar un proceso reflexivo y fundamentado sobre su práctica.
- La necesidad de modificar aspectos relacionados con la organización del sistema educativo, la cantidad de escuelas atendidas por asesor técnico pedagógico y los procedimientos para la visita de las escuelas.

El segundo estudio realizado por Peralta y Hernández (2010), brinda elementos importantes sobre los desafíos que existen en la evaluación en el nivel inicial y preescolar como resultado de la revisión y sistematización que hacen sobre las buenas prácticas en Iberoamérica con la intención de reflexionar sobre ellas, sus consecuencias y su posible extensión.

Como parte de este trabajo Manhey (2010), escribe un apartado denominado *“Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil: una mirada global”*, en el cual plantea la necesidad de usar la evaluación para movilizar las prácticas pedagógicas y optimizar el proceso educativo, lo cual demanda que los educadores aprendan a autoevaluarse y coevaluarse, superen prácticas metodológicas y evaluativas que se alejan de los principios de la educación infantil. Es decir, aquellas en las que no se respeta el rol activo de los niños, el juego como estrategia de aprendizaje, la relación entre los niños y adultos y la libertad, entre otros.

En especial cuando existen de acuerdo con ésta, educadores que llevan a cabo prácticas que se adelantan en los contenidos o que exigen a los niños comportamientos muy alejados de los que requieren a esa edad, permaneciendo sentados durante un largo tiempo, realizando experiencias en papel y lápiz y enfrentándose a desafíos complejos pero pocos relevantes.

En este tenor Manhey (2010), señala la necesidad de detenerse y volver a observar las prácticas pedagógicas que prevalecen en la educación inicial y preescolar tomando conciencia de bajo qué paradigma se desarrollan, qué implicaciones tienen en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Así mismo la urgencia de desarrollar una cultura evaluadora en los educadores y en los centros educativos.

La autora propone que la evaluación sea un proceso amistoso en el cual educadores y agentes educativos (incluida la familia) revelen el verdadero sentido de este contexto para el aprendizaje, que al evaluar las educadoras se alejen de técnicas tradicionales en las cuales se recoge el producto sin detenerse en el proceso, como la antigua lista de cotejo o control en la que solo cabía una dicotomía: sí o no, logrado o no logrado, lo que limita la gran riqueza que presenta cada niño.

Como puede notarse a partir de lo que se ha venido planteando, la evaluación de aprendizajes es un ámbito que debe ser atendido desde la formación inicial de las educadoras y en el ejercicio de su práctica educativa, porque la formación es un proceso que no culmina con lo que adquieren las educadoras en sus procesos iniciales de formación sino que se extiende a la formación permanente.

La formación permanente es entendida como un proceso orientado a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas que se sustenta en la necesidad de actualizar los conocimientos como resultado de los avances en la ciencia, la tecnología y los conocimientos (UNESCO en Imbernón, 2008).

Por ello como lo refieren Roux y Mendoza (2014):

El proceso de preparación docente consiste en, al menos tres etapas. La primera inicia en la trayectoria educativa, previa al trabajo frente a grupo...En la segunda etapa...el docente se desempeña como practicante inicial. La tercera se da cuando el docente ya está situado en su carrera profesional. Esta última es la más larga y requiere de un desarrollo continuo que permita el perfeccionamiento de habilidades y prácticas que se adapten a lo que demande el cambiante entorno social y económico... (Roux y Mendoza, 2014, p.14).

Lo que dicen Roux y Mendoza (2014), es muy importante porque muestra que la formación del docente debe continuar después de que culmina su formación inicial, con la finalidad de que estén actualizados en un mundo en constante cambio y realicen la tarea educativa que tienen a su cargo de forma efectiva.

1.4.3 Evaluación de aprendizajes en educación preescolar o educación infantil

La evaluación como lo plantea Moreno (2010), no es una actividad esporádica o circunstancial de las escuelas y profesores, es una tarea que realizan de forma habitual y en la cual invierten determinada cantidad de tiempo y esfuerzos.

Su papel es determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y puede resultar muy benéfica siempre que se prioricen en ella las funciones pedagógicas.

Esto no siempre es posible porque ello depende de qué es lo que produzca la evaluación, especialmente cuando se habla de la evaluación de aprendizajes. Encontrando que de acuerdo con Santos (1998), puede generar: 1) una simple medición de resultados, que es la dimensión más simple de la evaluación de los alumnos, o 2) la comprensión acerca de si se ha producido el aprendizaje o no y por qué, cómo se establecen relaciones entre los alumnos-profesores y el uso que se hace de los resultados para entender y mejorar lo que se hace.

En la educación infantil o educación preescolar la evaluación como en otros niveles educativos es primordial porque de acuerdo con la SEP (2004), mediante ella se constatan los aprendizajes de los alumnos y se identifican los factores que lo influyen o afectan considerando la práctica docente y las condiciones en las que se produce para

mejorar la acción educativa de la escuela, el trabajo docente y otros aspectos del proceso.

En tal virtud, en este eje se presentan diversos trabajos que brindan un panorama general de las distintas maneras en que se evalúan los aprendizajes en la educación infantil o preescolar a partir de: 1) lo que establece un determinado currículum; 2) los instrumentos que se han diseñado y validado diversos investigadores para evaluar determinados tipos de aprendizajes en esta población y algunos otros que ya existen o se han trasladado desde el sector salud a la educación y 3) la participación de los preescolares en una experiencia de innovación o intervención.

Considerando la cantidad de investigaciones que se presentan en este eje se dividió en los siguientes apartados: 1) prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar, 2) diseño y validación de instrumentos para evaluar aprendizajes en educación infantil o educación preescolar, 3) evaluación de aprendizajes a través de instrumentos normalizados y 4) experiencias de evaluación de aprendizajes en otros países.

En *las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar*, las investigaciones que se presentan permiten conocer las prácticas de evaluación que realizan las educadoras en el contexto mexicano a partir de lo que plantea un determinado currículum según la época en que fueron realizadas cada una de ellas.

Las investigaciones son de Martínez & Rochera (2010), Ortiz, Viramontes & Arroyo (2013) y Barajas (2008), las dos primeras realizadas en el marco de un currículum basado en un enfoque por competencias (Programa de Educación Preescolar 2004) y la tercera desde un planteamiento anterior, es decir el Programa 1992.

Martínez & Rochera (2010), desarrollan un estudio de caso sobre el análisis de la secuencia didáctica de una profesora y sus alumnos de preescolar en el campo formativo de Pensamiento Matemático Infantil, lo hacen desde un diseño cualitativo.

A través de este estudio identifican las dificultades que ha supuesto para la mayoría de las educadoras el enfoque por competencias tanto en su comprensión como en su aplicación práctica, principalmente en el diseño de situaciones didácticas que favorezcan competencias en sus alumnos, la recuperación de los aprendizajes que se dan en el momento, la participación de sus alumnos y la comunicación de los resultados de la evaluación y la implementación de prácticas de evaluación como lo marca el

Programa de Educación Preescolar en el marco de la RIEB (Martínez & Rochera en Luna⁴, 2013, p. 412).

Esto último, es muy preocupante porque autores como Santos (1998) y SanMartí (2008). plantean la importancia de que los alumnos participen en el proceso de evaluación porque ello aporta una mayor riqueza y permite que vayan regulando sus propios procesos de aprendizaje.

Otros hallazgos relevantes son que la educadora que participó en la investigación no toma en cuenta la información obtenida en la evaluación diagnóstica, en la cual pese a que logra identificar los campos formativos que requieren mayor atención da prioridad a otros, esto permite especular acerca de la poca funcionalidad que le da a la evaluación diagnóstica.

Además de la incongruencia entre la concepción que tiene la educadora sobre la evaluación y su práctica pedagógica con lo que plantea el enfoque del PEP 2004, debido a que para ella evaluar es comprobar el aprendizaje de sus alumnos y regular su práctica, mientras que la práctica pedagógica la concibe como una transmisión eficaz de conocimientos.

Como conclusiones señalan la necesidad de: 1) continuar impulsando la formación continua de las educadoras para incidir tanto en su pensamiento como en su quehacer educativo; 2) realizar nuevas investigaciones con prácticas de evaluación en otros centros educativos, con una duración diferente, con competencias de otros campos formativos que hagan posible la identificación de retos y necesidades para continuar optimizando el proceso de cambio derivado de la reforma curricular.

Ortiz, Viramontes & Arroyo (2013), realizan una investigación de la evaluación del aprendizaje basado en competencias en el nivel de preescolar en un grupo multigrado, la hacen desde un paradigma dialéctico y un método de investigación-acción.

Aunque los hallazgos que revela este estudio reafirman lo encontrado en otros estudios como los de Gómez & Seda (2008) y Sañudo & Sañudo (2014), con respecto a algunas de las técnicas e instrumentos que emplean las educadoras para evaluar

⁴ De acuerdo con la información sistematizada por Luna (2013) en libro Educación y ciencias: políticas y producción del conocimiento en el apartado referente a la investigación sobre la evaluación educativa, como parte de la agenda pendiente en la investigación educativa en México destaca la necesidad de ahondar en el análisis de las prácticas de evaluación del aprendizaje en las aulas, analizar la cultura de la evaluación del aprendizaje a partir de sus propios actores (docentes, alumnos, padres de familia, autoridades) a fin de conocer las creencias y prácticas (Luna, 2013, p. 398). Resalta que en este estado de conocimiento solo se encuentre una investigación referida a las prácticas de evaluación en educación preescolar que es la de Martínez & Rochera (2010).

competencias (observación y el diario de trabajo), reconoce otros como las listas de cotejo, entrevistas a los niños, fichas de identificación, registros inmediatos y trabajos de los niños.

Al mismo tiempo muestra que los conocimientos y concepciones de las educadoras influyen en la selección de la técnica o forma de evaluación que emplean, reconoce el nulo impacto de las evaluaciones que sistematizan en el expediente de los niños cuando pasan de un grado a otro, lo cual es preocupante porque entonces sucede lo que dice Santos (1998): “En la escuela se evalúa mucho y se cambia poco” p. 31.

Por otro lado, da cuenta de lo complicado que es hacer evaluaciones en grupos multigrados, con un número elevado de alumnos y sin materiales que permitan visualizar los avances de los alumnos de manera gráfica, por lo que Ortiz et al. (2013), plantean que además del conocimiento teórico sobre las técnicas e instrumentos para evaluar, las educadoras necesitan desarrollar la habilidad y creatividad en su uso, así como el reconocimiento de qué puede aportar cada uno (técnicas e instrumentos).

En esta investigación se propone contar con una carpeta evolutiva para la evaluación de competencias en la cual los trabajos de los niños se constituyan en una evidencia rica en información que sirva como fundamento en la toma de decisiones e intervenciones subsiguientes.

Las conclusiones que genera este estudio abren espacios para la reflexión en varios sentidos:

- La formación que requieren las educadoras para comprender mejor el enfoque por competencias y las técnicas e instrumentos que pueden emplear para evaluar.
- La necesidad de mejorar y optimizar las técnicas e instrumentos que emplean haciéndolos más sistemáticos, con una finalidad y funcionalidad clara (permitan avanzar a los niños en sus procesos de aprendizaje y constatar los avances, acciones, resultados).
- La apertura al uso de otros instrumentos cuando se evalúa como listas de cotejo, test sociométrico, uso de la autoevaluación y coevaluación.
- La importancia de incorporar la evaluación desde el momento mismo que se está planeando, no dejándola para el final.

En Barajas (2008), se da a conocer cómo se lleva a cabo la evaluación en educación preescolar, su utilidad para las educadoras, la forma en que la registran y su

relación con los lineamientos del Programa de Educación Preescolar 1992, todo esto desde un enfoque cualitativo y técnicas e instrumentos de corte etnográfico.

El estudio muestra la problemática que existe en educación preescolar con respecto a los usos y funciones que las educadoras dan a la evaluación, los instrumentos que emplean evaluar y los momentos que destinan para hacerla.

Aunque no se centra en las prácticas de un currículum de educación preescolar vigente permite detectar las grandes necesidades y vacíos que existen en la formación teórica de las educadoras sobre el desarrollo de los niños y la evaluación de sus aprendizajes, el uso adecuado de instrumentos al evaluar, la urgencia de que la evaluación sea un proceso permanente y se realice metaevaluación.

Los resultados revelan que:

- La evaluación es poco funcional para las educadoras porque no la usan para retroalimentar los aprendizajes de sus alumnos y mejorar su intervención pedagógica, cumplen con ella porque es una exigencia institucional y la ven como un proceso final que permite dar cierre a las actividades de la planeación.
- La evaluación es útil sólo cuando alguien llega a supervisar o cuando tienen reuniones con los padres.
- Existe confusión respecto a qué observar y registrar al evaluar, los registros que hacen son meras descripciones de conductas, hábitos y apariencia física de los niños.
- Al evaluar algunas usan hojas de cotejo alejándose del enfoque cualitativo de la evaluación característico de este nivel educativo.
- Los momentos que destinan para evaluar son fuera del horario escolar y de la institución, la periodicidad de la evaluación depende de los acuerdos internos de cada escuela, realizándose de forma semanal, quincenal, mensual.

Con esto puede identificarse que aún existen áreas de oportunidad en la práctica de evaluación que realizan las educadoras para que ésta sirva como medio de retroalimentación y de mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En el siguiente apartado de este eje de análisis que corresponde al *diseño y validación de instrumentos para evaluar aprendizajes en educación infantil o*

educación preescolar, se agrupan los trabajos de Marín, Guzmán & Castro (2012, Juárez (2008) y Lacunza & Contini (2007). El primero y el segundo plantean el diseño y validación de escalas para evaluar competencias en los alumnos de educación preescolar en México. El tercero es una investigación sobre el diseño y validación de una escala para evaluar habilidades sociales en niños y niñas, en Argentina.

Marín, Guzmán & Castro (2012), describen el proceso que siguieron para el diseño, validación y fiabilidad de un instrumento para la evaluación del nivel de logro de competencias en los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Exploración y Conocimiento del Mundo. Es un estudio que problematiza la ausencia de instrumentos para que las educadoras realicen la evaluación diagnóstica de competencias requerida en la Reforma de Educación Preescolar 2004, destaca la presencia de interpretaciones equivocadas de la evaluación diagnóstica en las cuales se asume que el diagnóstico inicial debe realizarse evaluando todas las competencias de los seis campos formativos.

A partir de esto los investigadores mencionados ponen a disposición de las educadoras un instrumento que puede proporcionar acercamientos de tipo cualitativo y cuantitativo para explorar en una fase diagnóstica la progresión del desarrollo de las competencias en los niños y niñas.

Los resultados que arroja el diseño y validación del instrumento de evaluación de competencias propuesto por Marín, et al. (2012), son:

- El instrumento puede ser ampliamente utilizado como apoyo para los fines de la evaluación diagnóstica permitiendo la planeación didáctica del curso, puede aplicarse a una población de 4 y 5 años de edad, de cualquier género y estrato económico que no necesariamente sepan leer y escribir, porque no es un instrumento autoadministrable.
- Los campos formativos que considera la evaluación diagnóstica son adecuados.
- Las cuatro manifestaciones que se considera para evaluar cada una de las competencias son suficientes y los desempeños facilitan la valoración de las competencias.

En cuanto a si el instrumento puede ser aplicado en los tres grados de preescolar no encontraron consensos altos. De acuerdo con los investigadores el instrumento que diseñaron y validaron no pretende ser un dispositivo único y definitivo capaz de evaluar de manera total un proceso tan complejo como es el de la evaluación de competencias de niños en preescolar, solamente es una herramienta que facilita ese proceso.

Juárez (2008), también realiza un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares a través de una Escala de Competencias de Niños y Niñas preescolares (Versión 2.0, UPN, 2007). La investigación es sistematizada por Myers (2007), que hace un resumen basado en un documento presentado en diciembre de 2007 por la Dra. Clotilde Juárez-Hernández, titulado “Sub-Proyecto Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares. Informe Final”.

En éste explica que la escala está diseñada con la estructura de una escala tipo likert y responde a los criterios de un modelo de evaluación proceso-producto, pretende medir las competencias de los niños como un producto y un proceso.

Los resultados de la investigación muestran que: la escala tiene una consistencia interna aceptable, no existen diferencias significativas entre las calificaciones atribuibles al género: niño, niña, las categorías del desarrollo de las competencias están ordenadas comparativamente de menor a mayor dependiendo del tamaño de la medida y no se identifican diferencias significativas en las respuestas con reactivos, con y sin materiales.

De acuerdo con las conclusiones la escala es capaz de mostrar diferencias en los niveles individuales de las competencias de los niños, en los niveles de dominio entre categorías, competencias e indicadores individuales; tiene consistencia interna y se puede aplicar de manera confiable con personas que tienen experiencia previa en aplicar escalas, capacitadas y supervisadas.

Con respecto a las competencias Mayers (2007), menciona que no se observaron diferencias entre niños y niñas en su dominio, con excepción de cuatro indicadores la mayoría de los preescolares muestran algún nivel de desarrollo de las competencias evaluadas; el dominio de competencias parece más consolidado en algunas categorías, distinguiéndose que dentro de cada una existen diferencias importantes en el nivel de dominio de las competencias y sus aspectos.

Como parte de este estudio identifican cuatro indicadores de aspectos que necesitan especial atención en los preescolares evaluados: integridad física, lectura y escritura, medición y reacción sin conflicto.

Lacunza, Castro & Contini (2009), realizan una investigación sobre el proceso de construcción y validación de una escala de habilidades sociales para niños preescolares de entre 3 y 5 años de edad aplicada a padres de niños asistentes al Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) en San Miguel Tucumán, Argentina.

La investigación hace aportaciones muy interesantes, la primera es el diseño de pruebas diferenciadas para cada grupo según su edad, lo cual no se observa en las escalas realizadas en México por Marín et al. (2012) y Juárez (2008).

La segunda es la especificación de lo que cada escala puede evaluar según la edad y la diferenciación en los niveles de habilidades sociales que poseen los niños, ya que Lacunza et al. (2009), explica lo qué se evalúa a través de cada escala.

La tercera es que hace visible la tendencia que existe a nivel internacional en el uso de escalas para evaluar a los niños, lo cual se verá reafirmado en el último eje de este estado del conocimiento que es la “*Evaluación de otros elementos del currículum*”, en el cual se mencionarán otros “instrumentos normalizados” que se emplean para evaluar el rendimiento académico de los niños y la calidad de la educación infantil en países como España y Estados Unidos.

Si esto se analiza cuidadosamente desde la evolución histórica de la evaluación del aprendizaje remite a los orígenes de la evaluación en donde se hacía énfasis en los aprendizajes observables y medibles y en la valoración de los logros y méritos del estudiante mediante instrumentos cuantitativos que dejan de lado aspectos importantes como el análisis y valoración de los procesos de enseñanza, los efectos secundarios del proceso, la importancia de los significados y procesos cognitivos de los alumnos, que son aspectos claves que se consideran en una evaluación de cualitativa según Sacristán y Pérez (2008).

En *la evaluación de aprendizajes a través de instrumentos normalizados*, se encontró que la evaluación en la educación infantil o preescolar ha tenido cierta tendencia al uso de pruebas, escalas y test. En relación a esto, se hace una crítica, partiendo de la premisa de que la evaluación no debe limitarse a la medición de lo que saben los niños, sino que ha de ir más allá, ha de ser una evaluación que tenga como principales funciones el diagnóstico, el diálogo, la comprensión, la retroalimentación y el aprendizaje.

Las investigaciones que aquí se presentan son las realizadas por el INEE (2008) y (2004), sobre los resultados de la prueba EXCALE en preescolares, Backhoff et al. (2015) con un estudio sobre qué tan pertinente es evaluar a niños de contexto indígena en su lengua materna usando la prueba EXCALE, Recart et al. (2005), con el seguimiento que hacen a niños usando la prueba de comprensión lectora PLLE y el Inventario HOME y la investigación que hacen Schonhaut, Maggiolo, Barbieri, Rojas &

Salgado (2007), donde evalúan las dificultades de lenguaje en niños de 3 a 5 años usando el Test de Desarrollo Psicomotor TEPSI.

En la investigación realizada por el INEE (2008) y (2014) según los informes que hacen sobre los resultados de la prueba EXCALE-00 aplicada en el año de 2007 y 2011 a niños de tercer año de educación preescolar de diversos estratos sociales, a los que evaluaron sus aprendizajes de los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático de acuerdo con el PEP 2004, se identifican ciertas virtudes en este tipo de pruebas como las siguientes:

- La aplicación de la prueba EXCALE-00, permite conocer los niveles de logro (avanzado, medio, básico y por debajo del básico) de los preescolares con relación a las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos evaluados.
- Las pruebas EXCALE-00, posibilita establecer la relación de sus resultados con diversas variables como las prácticas de crianza, condiciones escolares y de aprendizaje, entre otras.

Mediante los resultados que arrojan este tipo de pruebas, como lo señalan los informes realizados por el INEE (2008), se ponen al descubierto las grandes brechas que existen en el aprendizaje desde la educación preescolar, identificándose que los mejores resultados se concentran en grupos de educandos cuyas condiciones sociales y escolares son las mejores. De ahí que se plantee la necesidad de que el estado implemente políticas integrales de largo plazo orientadas a disminuir las brechas educativas entre los distintos grupos de alumnos.

Por otra parte, mediante los hallazgos de las pruebas aplicadas en 2007 y 2011 se pueden establecer algunas comparaciones entre los niveles de logro de los preescolares encontrándose según las conclusiones planteadas en el informe realizado por el INEE (2014) que:

- Los resultados obtenidos por los preescolares en Lenguaje y Comunicación comparados con los del año 2007 fueron superiores, siendo significativo en los estratos urbano público y rural público, en donde el promedio aumentó de 500 a 513, en Pensamiento Matemático no se observaron diferencias significativas a nivel nacional no obstante los niños del estrato urbano público obtuvieron una puntuación significativamente menor en comparación con el puntaje obtenido en 2007.

- Los resultados en ambos campos formativos reflejan la desigualdad social y económica que caracteriza al país, así como la precariedad de condiciones para impartir educación preescolar en cursos comunitarios y escuelas rurales.
- Las brechas entre el estrato privado y comunitario y escuelas privadas y rurales disminuyeron ligeramente entre 2007 y 2011, sin embargo, esto no es suficiente para garantizar a todos los niños el derecho de aprender.
- Las diferencias por sexo son notables en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, en el cual las niñas obtuvieron una puntuación ligeramente más alta que la de los niños.
- Los niños de mayor edad (6 o más años) obtienen mejores puntajes, esto puede deberse a un mayor desarrollo cognitivo y a un mayor cúmulo de experiencias de aprendizaje en niños de mayor edad, situación que no se observó en la prueba aplicada en 2007.

Por su parte Backhoff et al. (2015), realiza una investigación con niños de educación preescolar de Yucatán para saber qué tan pertinente es evaluarlos en su lengua materna usando la prueba EXCALE. Los hallazgos relevantes para el tema de esta tesis son la ausencia de beneficios de evaluar a los preescolares con pruebas traducidas a su lengua materna, en este caso al maya. Este hallazgo ayuda a evitar que se formulen políticas de mejora educativa que generen efectos no deseados en la población indígena al querer evaluarlos en su lengua materna pensando que ello contribuirá a la mejora del logro educativo.

Otro hallazgo importante es que los niños que fueron evaluados con reactivos en español obtuvieron mejores puntajes en las pruebas de pensamiento matemático de EXCALE que en las dos versiones realizadas en maya (la traducida al maya y la elaborada en maya) lo cual se explica por los siguientes factores:

- No todos los niños tienen las mismas habilidades para entender y expresarse en maya y para entender y expresarse en español, siendo variables las habilidades de un niño a otro.
- En los jardines de niños el idioma dominante es el español, solo 8 de cada 100 educadoras imparte su clase en maya auxiliándose del español debido a la variación en el nivel de dominio del maya por las educadoras.

- En los hogares de los niños los padres hablan casi siempre en español y algunas ocasiones en español y maya.

En este trabajo de investigación se discute la injusticia de evaluar a todos los niños indígenas en español o en maya, dado que no reciben la enseñanza en su lengua materna, lo cual lleva a que Backhoff et al. (2015,) emita una serie de recomendaciones al INEE:

- Que la evaluación sea justa y para ello es necesario determinar con precisión a qué niños debe administrárseles una versión u otra de la prueba según su dominio del maya o del español, sobre lo que existe una incertidumbre y ello constituye un serio problema para decidir en qué lengua evaluar.
- Que se colecte toda la información posible sobre el bilingüismo de los alumnos y sobre las prácticas de enseñanza bilingüe de los profesores como uno de los elementos de contexto útiles en torno a los resultados de las poblaciones indígenas.

Son muchas las reflexiones que pudieran hacerse a partir de esta investigación pero una de las más importantes es que la evaluación debe ser un proceso justo evitando acentuar las desigualdades en el aprendizaje, por lo tanto debe atender a las características y necesidades de la población a la que va dirigida.

En Recart et al. (2005), se identifica que hacen un seguimiento a niños de establecimientos escolares de entre 8 y 9 años de la octava región (ya habían participado en un estudio similar en 1999) para establecer la relación entre la calidad educativa del ambiente familiar, la edad y ocupación de los padres y algunos indicadores de desempeño escolar durante los primeros años de la educación básica (comprensión lectora, notas de lenguaje y promedio). Para ello aplican una prueba de comprensión lectora PLLE y el Inventario HOME que mide la calidad del ambiente familiar.

Esta investigación es muy interesante por cuatro motivos:

- Se centra en dos actores que son considerados primordiales cuando se habla del aprendizaje, los niños y padres de familia, los primeros con un rol activo como constructores de su propio aprendizaje y los segundos por la influencia que pueden tener sobre el desempeño escolar de sus hijos desde la etapa preescolar y posterior.

- Da cuenta de la fuerte relación que existe entre el nivel educacional, ocupacional y la calidad del ambiente familiar durante la etapa preescolar, reflejado en un mejor rendimiento de los niños en los primeros años de educación básica cuando la ocupación del padre y madre son elevados tienen variadas experiencias, acceso a libros e interacción afectiva y comunicativa con sus padres.
- Reafirma la necesidad de contar con escuelas que compensen el déficit de estimulación que los niños reciben en su familia.
- Permite reconocer el paradigma en el cual se sustenta la forma de entender la evaluación del rendimiento de la población infantil a partir de los instrumentos que se emplean en el estudio, que responden a un paradigma positivista de la evaluación centrado en medir, cuantificar y establecer relaciones entre variables.

Schonhaut, Maggiolo, Barbieri, Rojas & Salgado (2007), evaluaron las dificultades de lenguaje en 219 niños de 3 a 5 años que asistían a la educación preescolar en una comuna urbana de Chile usando el Test de Desarrollo Psicomotor TEPSI que contrastaron con una evaluación fonoaudiológica en la que emplearon el TEST TEPROSIF y el Test exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (s/f).

Esta investigación brinda información relevante en relación a la alta frecuencia de problemas de lenguaje en los niños que participaron en el estudio, encontrando una estrecha relación entre su nivel socioeconómico y su menor desarrollo en el lenguaje y la poca concordancia del test TEPSI con la evaluación fonoaudiológica realizada con otros test, que se explica por el tipo de aspectos de lenguaje que evalúa (aspectos cuantitativos generales y manejo de vocabulario básico), por lo que mencionan que es factible que los niños hayan alcanzado en este instrumento un cierto nivel de desarrollo lingüístico, aunque su lenguaje sea deficitario.

Los investigadores indican que es importante tener en consideración que la aplicación reiterada del TEPSI en la evaluación en niños tanto en Jardines de Niños como en controles de supervisión de salud en atención primaria de salud (APS) podría determinar un proceso de aprendizaje del test en el niño disminuyendo su utilidad real como prueba diagnóstica.

En las *experiencias de evaluación de aprendizajes en otros países*, se encontraron diversidad de trabajos como el realizado por León (2012), que es un estado de la cuestión sobre la evaluación en Colombia en donde da cuenta de diversas experiencias

de evaluación llevadas a cabo en otros países; Badilla (2008), sobre la evaluación de aprendizajes emergentes en niños de Costa Rica a partir de un proyecto educativo; Capdevila et al. (2014) con la evaluación de la equidad de género en la educación infantil en la Paz (Bolivia) y Cataluña (España) y Osorio et al. (2014) con su investigación acerca de cómo se brinda retroalimentación a los preescolares de tres y cuatro años de edad.

Todas estas investigaciones aportan un panorama de cómo se evalúan aprendizajes y programas en otros países, qué se evalúa, qué se ha encontrado en esas evaluaciones y qué se hace con sus resultados.

León (2012), elabora un estado de la cuestión de la evaluación en Costa Rica identificando criterios, propósitos y aspectos que deben considerarse al evaluar en la educación preescolar a partir de diversos autores que revisa como Jones (2004), Maxwell y Clifford (2007) y el National Research Council (2008), entre otros.

Menciona cómo se evalúa en preescolar en ese país y documenta algunas experiencias en el ámbito regional, nacional e internacional a partir de las cuales plantea la necesidad de que en Costa Rica se efectúen ejercicios sistemáticos de evaluación de lo que sucede en las aulas de preescolar con instrumentos de comparabilidad internacional.

León (2012), explica que aunque en Costa Rica algunas instituciones como los Centros de Educación y Nutrición Infantil aplican el instrumento “Escala de Desarrollo Infantil” que mide aspectos como: motora gruesa, motora fina, desarrollo cognitivo, lenguaje, área socioafectiva y hábitos, salud y nutrición en niños de 0-6 años y otros instrumentos que aplica el sistema de salud a la población infantil, son insuficientes y es necesario realizar ejercicios sistemáticos de evaluación sobre lo que sucede en las aulas con otro tipo de instrumentos.

Los instrumentos empleados en ese país para la evaluación de niños en preescolar por el sistema de salud, en algunos centros educativos y por tesisistas son los siguientes:

- Pruebas de agudeza auditiva y test de agudeza visual Snellen.
- Test de discriminación auditiva Wepman.
- Gráficas de peso y talla, exploración de lateralidad Harris.
- Esquema corporal goodenough.
- Test de detección de problemas de lenguaje.

- Sociograma; test de kindergaten de J. R. Vane.
- Test daberon y test ABC.
- Escala de desarrollo integral (EDIN).
- Test de estilo motor de MSTAMBACK.
- Test de desarrollo de integración visual motora k. Beery y prueba selectiva del desarrollo Denver.

A partir de la revisión que realiza León (2012), identifica las siguientes problemáticas en la evaluación:

- 1) Existen pocas evaluaciones sistemáticas sobre los programas que se imparten a niños menores de 6 años.
- 2) La evaluación en las aulas no ha sido una práctica constante y sistemática, se da esporádicamente y usualmente con muestras pequeñas o sobre aspectos puntuales a través de listas de cotejo homogéneas.
- 3) Las prácticas docentes son evaluadas rutinariamente mediante valoraciones anuales de los directores a su personal sin trascender a la institución.
- 4) El personal docente en preescolar utiliza muchas listas de cotejo que no están validadas para valorar el aprendizaje de sus alumnos en escalas usualmente de tres niveles: “lo domina o lo logra”, “se le dificulta o necesita ayuda” y “lo logra con facilidad, rendimiento superior” los principales rasgos esperados en el aprendizaje de los niños según el nivel que cursan. También realizan diagnósticos de diversa índole, pero se aplican pocas pruebas sistematizadas

De acuerdo con el análisis que hace León (2012), el tipo de evaluación que se realiza en este nivel no corresponde con el enfoque constructivista que sustenta la educación costarricense en el cual deberían considerarse las diferencias individuales de cada niño y sus formas propias de aprender y desarrollarse.

A lo largo de su estado de la cuestión expone que más allá del uso de las listas de cotejo con las cuales se entregan reportes periódicos a los padres se usen pruebas validadas en otros lugares que den cuenta del desarrollo integral de la población y de las condiciones del desarrollo de los niños. Propone que se retomem las evaluaciones

individuales que son las únicas que dan un panorama de lo que están o no logrando los niños en cuestión de aprendizajes.

En cuanto a las experiencias a nivel internacional en evaluación menciona a Estados Unidos con Early Head Start, North Carolina Abecedarian Project y el Perry Pre-Scholl Project de Michigan a través de los cuales se han encontrado que los buenos programas preescolares tienen efectos duraderos en los niños y que pueden compensar condiciones familiares desventajosas, quienes los han cursado tienen mayores logros académicos, mejor salud, menor dependencia de los servicios sociales, más beneficios laborales, académicos, sociales y económicos.

En Colombia la evaluación del programa PROMESA realizado en pequeña escala que enfatizó el trabajo educativo a nivel familiar y reveló que la participación de los padres y madres de familia aumentaba a medida que estos veían como se desarrollaban sus hijos jugando.

Cuba con su programa “Educa a tu hijo”, sobre el que menciona que se identifican resultados favorables en el desarrollo de los niños, además de que los padres y madres mejoran su relación y actitud hacia sus hijos, aunque no dice con qué instrumento se evaluó este programa.

Perú en donde no se han encontrado diferencias en el desarrollo cognitivo, lingüístico y motor de los niños y niñas.

Chile que para evaluar los aprendizajes esperados propone una evaluación cualitativa basada en listas de cotejo y muestras de trabajo de los niños y niñas, así como filmaciones y grabaciones.

Badilla (2008), hace una investigación sobre la evaluación de aprendizajes emergentes a partir de la implementación de un proyecto que forma parte de una investigación realizada en el Departamento de Educación Primaria y Preescolar en la Universidad de Costa Rica llamado “Interacción: átomos (materiales físicos) y bits (por la programabilidad)”.

En éste participaron estudiantes de la Lic. en educación preescolar y niños de 5 y 6 años que usaron materiales digitales en un ambiente eco sistémico.

Es un trabajo de investigación novedoso porque plantea la evaluación de aprendizajes emergentes, no previstos en los planes y programas de estudio, en este caso en el Programa de Estudios Ciclo de Transición (preescolar) de Costa Rica, situación que no se ha encontrado en otros tipos de evaluaciones realizadas en países como

México, Argentina, Chile que sólo evalúan los aprendizajes que establece el currículum oficial.

Da cuenta de que una intervención pedagógica permite no sólo favorecer los aprendizajes que están propuestos en los planes y programas de estudio de un determinado nivel, sino que genera otros que son de gran importancia y que generalmente no son tomados en cuenta cuando se hace una evaluación de aprendizajes.

Esto aporta grandes reflexiones en torno a la evaluación que se hace en los distintos países y la incorporación de las tecnologías de la información desde este nivel educativo como un medio para generar aprendizajes significativos y complejos, planteando la necesidad de evaluar también los aprendizajes emergentes.

Llama la atención que esta investigación posea mayor sustento teórico que otros estudios revisados, en la mayoría no se menciona en que teoría se sustentan, en este caso su marco referencial está en Morares con los aprendizajes emergentes y Morán con el aprendizaje complejo.

Por su parte Capdevila et al. (2014), desarrollan una investigación muy valiosa sobre la equidad de género en la educación infantil en la Paz (Bolivia) y en Cataluña (España) mediante un diseño metodológico de tipo descriptivo, cuantitativo y comparado.

El valor de este estudio radica en que establece una comparación entre dos países a partir de la información que los investigadores obtienen mediante un cuestionario que si bien no es aplicado a los preescolares sino a las profesoras, ofrece elementos importantes acerca de cómo la equidad se ve favorecida o no en cada país a partir de diversas variables como: 1) la representatividad de género en las escuelas de educación infantil; 2) la presencia de la equidad en los diversos documentos de cada país, 3) la formación que reciben los docentes al respecto y 4) las creencias personales de los docentes, los materiales, tipología de actividades, ambientación en el aula, y agrupaciones de alumnos.

También da cuenta de la influencia que tiene la cultura en la equidad de género más acentuada en la Paz Bolivia que en España, encontrándose que en la última existe menor presencia de hombres que se dedican a impartir educación infantil.

Osorio et al. (2014), realizan una investigación centrada en analizar y comprender cómo se brinda retroalimentación a los preescolares de tres y cuatro años de edad, el rol que cumplen los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las percepciones que tienen padres y docentes sobre el uso de la retroalimentación

dentro del proceso de aprendizaje. La hacen en una institución preescolar privada de la ciudad de Bogotá, Colombia, en el nivel prejardín, seleccionado cuatro alumnos de entre tres y cuatro años de edad para hacer un seguimiento profundo.

A través de ésta se reconoce la importancia de la retroalimentación como un medio para contribuir a que los preescolares logren los aprendizajes que plantea este nivel educativo, existiendo como condicionante que ésta se dé a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, sea oportuna y eficaz.

En este marco se resalta la importancia de que la retroalimentación se complemente con la que los padres proporcionan en casa, para lo cual la evaluación es fundamental porque a través de ella las docentes dan a conocer a los padres de familia los logros, debilidades y acciones a seguir para que sus hijos logren los aprendizajes, siendo muy significativos los registros de las profesoras y la comunicación constante de los resultados tanto a niños como a padres (Osorio Sánchez et al., 2014).

Destaca la importancia que dan en Bogotá a la participación de los padres de familia cuando se habla del aprendizaje de los niños, situación que en el caso de México no es evidente pues de acuerdo con una de las investigaciones revisadas, una minoría de educadoras creen que los padres no deben participar en el proceso de evaluación porque no tienen conocimiento acerca de lo que los niños deben aprender (INEE, 2010).

Esto contrasta con lo que se plantea hoy en día en nuestro México en el acuerdo 696 sobre la evaluación en el cual se menciona que las educadoras deben emitir recomendaciones a los padres de familia que contribuyan a mejorar el desempeño de sus hijos, esto implica que comuniquen los logros y limitantes que observan en los alumnos, además se reconoce el derecho de los padres de familia a informarse sobre el desempeño de sus hijos en cualquier momento del ciclo escolar.

1.4.4 Evaluación de otros componentes del currículum

El currículum es un concepto complejo, multifacético que tiene que ver con la proposición de la enseñanza, según Contreras (1990), está ligado a intencionalidades y a circunscribir cuáles se consideran legítimas frente a otras que son espurias. Independientemente de las discusiones que puedan acompañar su definición, el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo que ha de estar abierto a discusión crítica para ser trasladado a la práctica como lo plantea Stenhouse de acuerdo con Contreras (1990). Algunos de los

componentes del currículum son los objetivos, el plan de estudios y los recursos que son el soporte material de la educación.

Las investigaciones que se incluyen en este eje abordan los siguientes elementos del currículum: 1) los recursos materiales y 2) la evaluación de la calidad de los servicios y programas que se ofrecen a la población infantil en donde se incluye la evaluación de la calidad de las interacciones y el ambiente de clase, lo cual ofrece un panorama de las tendencias que existen a nivel nacional e internacional a partir de diversos estudios realizados en países como México, Chile, España y Estados Unidos. Para tal fin las investigaciones se han agrupado en dos apartados que a continuación se desarrollan.

El primero corresponde a *la evaluación de los recursos materiales*, en éste se encuentra la investigación realizada por Román & Cardemil (2014), que consiste en una evaluación mixta sobre el uso de los recursos y materiales educativos en el aula y sus efectos en los aprendizajes de los niños y niñas que asisten al kínder y pre-kínder en escuelas chilenas públicas y privadas subvencionales.

Sus resultados revelan que existen tres formas de uso que las educadoras dan a los materiales: 1) destinado al desarrollo de habilidades para el logro de los aprendizajes esperados; 2) destinado a la reproducción simple y mecánica de acciones y 3) sin finalidad, es decir dirigido a la manipulación y juego libre.

Algo muy importante que muestra es que las principales finalidades de las educadoras en el uso de los materiales son: 1) orientar la metodología de trabajo en el aula; 2) clarificar los aprendizajes en los niños y niñas y 3) organizar la enseñanza.

En cuanto a los efectos que tiene el uso de los materiales educativos en los niños, se reconoce que el más importante es favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento, en segundo permitir el intercambio entre los preescolares y en tercero contribuir al desarrollo de su autonomía en la búsqueda de soluciones.

Las conclusiones a las que llegan ponen de manifiesto que el uso de los materiales la mayoría de las veces se da sin una intencionalidad pedagógica, con el predominio de prácticas en las que la orientación del material y la demanda hacia los alumnos se pone en la reproducción simple y mecánica de la acción solicitada y queda desprovista de significado.

En el peor de los casos como se explica en la investigación el material es usado como un juego que al darse sin mediación no contribuye al desarrollo de habilidades y al logro de aprendizajes, existiendo una falta de articulación entre el currículum, la

mediación y el desarrollo de habilidades en los preescolares mediante el uso de materiales.

El segundo se refiere a *la evaluación de la calidad de los servicios y programas de educación infantil o preescolar*, en éste se sistematizan diez investigaciones que brindan información muy importante acerca de la manera en que es evaluada la calidad de los servicios y programas que se ofrecen en la educación infantil o preescolar. La mayoría corresponde al ámbito internacional puesto que en México solo se encontraron cuatro investigaciones en el nivel de educación preescolar, por lo que se presentarán primero las que corresponden al ámbito nacional y luego al internacional.

En el primero se encuentra el informe de los resultados de un estudio evaluativo realizado por el INEE (2010), acerca de las condiciones en que se imparte la educación preescolar en México para lo cual analizan la infraestructura, materiales, recursos organizativos, características del personal docente y directivo y procesos escolares en Jardines de Niños de diverso estrato social. En éste se aprecia información significativa respecto al tema de interés de esta tesis con respecto a las creencias de las docentes acerca de la planeación y evaluación, sobre las cuales encontraron que se alejan de las orientaciones que establece el PEP 2004, existiendo una minoría de educadoras que cree que los padres no deben participar en la evaluación. Los medios que utilizan para hacer el seguimiento de las competencias de sus alumnos se limitan a lista de manifestaciones y al expediente.

Sobre las conclusiones de esta investigación la más relevante para la temática de análisis de este capítulo es que en la evaluación las educadoras están lejanas de las orientaciones de las prácticas que ofrece el PEP 2004, siendo las modalidades urbanas las que están más cercanas a los postulados del programa.

El siguiente trabajo realizado por ACUDE (2006), es un informe de resultados de una evaluación externa realizada al Programa Escuelas de Calidad (PEC) en educación preescolar en México desde un enfoque multicriterial de los ciclos escolares 2003-2004 y 2005-2006. Este informe revela:

- La ausencia de instrumentos para evaluar competencias en los preescolares.
- Las bondades del PEC al permitir avances a nivel de centro escolar esencialmente en la gestión e insumos y que no necesariamente se traducen en mejoras en las aulas.

- La consolidación del PEC y su efectividad a partir del segundo año de aplicación.
- Los niveles de participación de los padres, docentes y directivos, los primeros apoyando en la recaudación de fondos y actividades de mejora y mantenimiento del centro, los restantes en la gestión.
- Las experiencias favorables de los niños con relación al Jardín de Niños.
- El cumplimiento de las expectativas de la comunidad a través del PEC (en cierta medida), los principales logros (gestión educativa, participación social, actualización docente, mejoras y mantenimiento en el Jardín de Niños) y su valoración positiva por la mayoría de los actores educativos.

Las conclusiones a las que llega son la ausencia de instrumentos para dar seguimiento a los aprendizajes de los preescolares; la existencia de un concepto de calidad que hace énfasis en la gestión; el establecimiento de límites hacia la participación de las familias y miembros de la comunidad y la desarticulación del PEC con el PEP 2004.

Como parte de esto, resalta la importancia de utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los centros escolares y el sistema educativo, la urgencia de hacer seguimiento y acompañamiento a las escuelas que se ven beneficiadas con este programa, porque de otra manera puede provocar que aumente la inequidad. Es importante agregar que esta investigación es la primera en la que se da voz a los niños para conocer sus experiencias con relación al Jardín de Niños, lo cual es muy relevante.

Otro estudio realizado también por ACUDE en México en el año de 2003, dirigido por Linares y Mayers describe los resultados de la evaluación de la calidad educativa en Jardines de Niños de diversos estados. Para ello aplicaron la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP) diseñada en este estudio y el Test de desarrollo Psicomotor (TEPSI) aplicado a los preescolares, además de la realización observaciones y entrevistas a diversos actores.

A partir de los hallazgos de este estudio se encuentra información sustancial en los siguientes aspectos:

- Las evaluaciones que hacen acerca de la educación preescolar los profesionales de la educación y los padres de familia, los primeros desde sus supuestos sobre el sistema educativo y las teorías educativas. Los

segundos a partir de la experiencia con sus hijos y los logros que obtienen en preescolar.

- El tipo de problemáticas presentes en este nivel (falta de reconocimiento del nivel, entrega de materiales, formación inicial y ausencia de acompañamiento), los principales encargados de resolverlas (el profesor) y el tipo de soluciones que se proponen, que suelen ser a través de vías tradicionales que no impactan en la calidad de los Jardines de Niños.
- Los rasgos que distinguen a los 10 preescolares con mejores puntajes de los 10 con menores puntajes.
- Los aspectos en los cuales los Jardines de Niños (JN) muestran puntajes bajos al evaluarse su calidad, a nivel de centro en la gestión educativa y relación con el entorno y a nivel de aula en el proceso educativo al tener limitaciones en el seguimiento y evaluación del desarrollo de los preescolares y no existir un proceso claro.
- Las desigualdades que presentan los niños de diversos subsistemas y estratos sociales reflejados en sus resultados en la Prueba TEPSEI.
- Los factores que influyen para que la calidad educativa sea menor en un jardín de niños comparado con otro del mismo subsistema indígena como el aislamiento del Jardín de Niños, tipo de organización, conocimiento de la docente sobre el programa, experiencia y acompañamiento que recibe.

Como parte de esto algunas de las conclusiones a las que llegan son que: 1) el concepto de calidad es relativo y dinámico, encontrándose que existe una brecha entre la calidad imaginada y la encontrada; 2) los materiales, un nivel bajo de alumnos por educadora, un currículum excelente e integral y una educadora certificada no garantizan la calidad y 3) se requieren de evaluaciones sobre el desarrollo de los niños y niñas a gran escala en México y el diseño de instrumentos de evaluación del desarrollo y competencias de los niños.

En la misma línea de la investigación anterior, se identifica un estado de la educación realizado por Mexicanos Primero (2014), que describe lo que se está haciendo y lo que se requiere en materia de la educación para el desarrollo infantil temprano en México. Es un trabajo muy relevante porque permite detectar las

principales problemáticas que envuelven a la educación en los primeros años y que se resumen en los siguientes puntos:

- Los programas que se han ofertado a la población infantil se han centrado principalmente en el cuidado de los niños y en el desarrollo de su motricidad, cuando son mayores de 3 años la instrucción se caracteriza por anticiparlos a la lectura y la escritura y al dominio de operaciones matemáticas de forma mecánica.
- Por mucho tiempo ha permanecido una visión desde la que se piensa que por ser pequeños merecen poco dejando de lado la atención de sus derechos.
- Se carece de evaluaciones que midan del impacto de la asistencia a la educación preescolar.
- Existe una red centralizada en las decisiones como en los servicios de cierta calidad que se concentran desproporcionadamente en los capitales de los estados.
- Las evaluaciones que se han realizado a diversos programas como el Programa Oportunidades, Guarderías del ISSSTE e IMSS, Programa de Estancias Infantiles, Programa de Educación Inicial no escolarizada para padres de CONAFE se han centrado en medir su calidad a través de variables que en su mayoría son ajenas a la evaluación de los aprendizajes de los niños.

Algunas de las conclusiones presentadas por Mexicanos Primero (2014), ponen de manifiesto la necesidad de realizar estudios y proyectos de información que hagan seguimiento a los niños desde su nacimiento hasta la edad adulta, que no sólo se queden a nivel de encuestas de salud; la creación de una instancia que se dedique a identificar los huecos en la atención de los niños, desarrollar estándares para evaluar y monitorear todos los servicios de la primera infancia, detectando los focos de urgencia para la política pública, invertir más y mejor en los niños, enfocándose el gasto en los niños de 0-3 años y de zonas marginadas.

Dipp, Serrano y López (2008), también hacen un investigación a nivel nacional orientada a evaluar la calidad de dos modelos pedagógicos (tradicional y Montessori) ofrecidos en la educación preescolar desde una perspectiva comparada en dos Jardines de Niños de Durango, uno federal y otro estatal, para lo cual realizaron observaciones

directas sobre las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje registrándolas en guías de observación mediante escalas arbitrarias del 1 al 5, siendo 5 el valor más alto, equivalente al mejor desempeño.

Los principales hallazgos muestran que: 1) bajo el modelo Montessori los alumnos tienen mejores puntajes que en Jardines de niños oficiales; 2) los niños y niñas responden de manera similar al modelo Montessori (el factor sexo no fue significativo) excepto en áreas sensoriales, en las que las niñas las tienen mejores puntajes y 3) en el sistema oficial las niñas tienen puntajes más altos que los niños pero conforme transcurre el tiempo todos y en todos los sistemas aumentan sus puntajes como resultado de su desarrollo en la escuela.

Las conclusiones a las que llegan son que los alumnos formados en Montessori obtienen mejores resultados que los del sistema tradicional, lo que puede explicarse si se consideran los métodos utilizados: el enfoque tradicional se dirige a grupos de alumnos, los avances en los programas son colectivos y en el modelo Montessori se propicia que los alumnos se desarrollen a su propio ritmo, se reconoce la diferencia entre intereses, la capacidad cognitiva y la forma de trabajo de cada persona, se apoya el desarrollo de los niños mediante el andamiaje académico de los aprendizajes a través de la guía y de sus compañeros.

En el ámbito internacional se encuentra la investigación de Lera (2007), que presenta los resultados de tres proyectos realizados en España durante la década de los 90's a nivel nacional, regional y europeo desde una perspectiva contextual para evaluar la calidad de la educación infantil.

En los tres estudios emplean la Escala de Evaluación de Entornos Infantiles: *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS) que complementan con la observación en las aulas y el Test de preescolar aplicado solamente en Sevilla. La escala ECERS abarca: 1) importancia de las interacciones adulto-niño en situaciones informales como son la llegada de los niños al centro, 2) la calidad del espacio físico del aula que incluye la variedad y calidad de los muebles, a decoración, la organización del espacio, la seguridad, el confort, la luz; 3) la atención a la estimulación y desarrollo en todas sus áreas: lenguaje, motricidad fina y gruesa, la creatividad, las habilidades sociales y d) las necesidades de los educadores.

Se organiza en 7 áreas o subescalas denominadas: 1) cuidados personales, 2) material y mobiliario, 3) lenguaje, 4) motricidad fina y gruesa, 5) creatividad, 6) desarrollo social y 7) necesidades de los adultos.

Las variables que miden en los tres proyectos son la calidad del entorno, la calidad de las aulas y de las prácticas educativas, además de los efectos en el desarrollo infantil.

Es un estudio significativo porque señala los distintos estilos de prácticas que se dan en los países estudiados destacando el impacto de los estilos que tienen los docentes en la calidad de sus aulas y por ende en los resultados que obtienen en las pruebas.

Así mismo muestra la diferencia de modelos en la educación infantil en España y otros países de origen Europeo identificando que en el primero se privilegia la transmisión de información, el estilo del docente es más directivo, controlador, de tipo tradicional con actividades individuales y altamente estructuradas, centradas en la motricidad fina, mientras que en los segundos la educación se basa en el desarrollo infantil, utiliza el juego como medio de desarrollo, estimula sin dirigir, facilita el juego libre y esto impacta en una mejor calidad en sus aulas y en mejores prácticas educativas.

De acuerdo con los resultados de las tres investigaciones Sevilla necesita mayor atención al presentar una calidad mínima en sus aulas según los resultados de la escala ECERS. Los países con mejores aulas y prácticas son Austria y Alemania seguidos de Portugal, en último lugar está España.

En las conclusiones se plantea la relación que existe entre la práctica educativa y la calidad del entorno que está influida por el modelo educativo que sustenta las prácticas en cada país; se señalan como principales virtudes de los modelos Europeos que permiten una mejora en la calidad de las aulas y prácticas y se plantea la necesidad de mejorar la ratio que cada país tiene, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la práctica y el reforzamiento y apoyo a quienes tienen iniciativas de cambio.

En este mismo sentido está el trabajo realizado por Clifford (2013), que sistematiza tres estudios discutidos en el contexto estadounidense, el primero llamado “calidad infantil, resultados y costes en centros de educación infantil” que examina diversas instituciones en cuatro regiones de Estados Unidos, el segundo que proporciona información descriptiva sobre el alcance y naturaleza de los programas Head Star y el tercero que examina una muestra representativa de programas de Pre-kindergarten. Los instrumentos que emplean para estos estudios son las escalas ECERS, ECERS-R e ITERS.

La relevancia de este trabajo de investigación consiste en que fundamenta el uso de la escala ECERS y ECERS-R para medir la calidad de los servicios prestados en una

variedad de programas que se ofrecen para niños, mencionándose que a través de la escala ECERS-R los gobiernos estatales y locales, así como entidades privadas han sido capaces de poner en práctica los esfuerzos de recopilación de datos a gran escala para controlar y mejorar la calidad de los servicios prestados a los niños.

Otra investigación es la de Hallam, Fouts, Bagren y Claudle (2009), sobre la evaluación del ambiente de una clase de cuidado infantil a partir de la aplicación de la escala *ITERS-R* y de observaciones en el aula en el contexto Estadounidense.

En ella participaron cuatro niños y la maestra que los atendía, a diferencia de las investigaciones presentadas anteriormente, se distingue por estudiar una población menor (12 y 25 meses), proveer un lente adicional orientado a la dinámica de las clases a partir de las interacciones entre el cuidador (maestra) y los niños y plantear la evaluación desde un diseño de investigación mixto a partir del uso de un instrumento normalizado que se ve enriquecido con observaciones en el aula.

Los hallazgos son que: 1) existe mucha variación entre las experiencias de los niños con una gama de estímulo lingüístico y cariño (comida-merienda, actividades grupales, siestas, tiempo no estructura, sostener y cuidado físico) expresado en los contextos de la clase; 2) las interacciones con los niños son mínimas por tanto no es posible establecer un patrón de variación y 3) sobre los puntajes obtenidos en la escala, las rutinas de cuidado personal e interacción y escuchar y hablar tuvieron puntajes menores, no así el espacio y muebles, padres de familia y personal.

Un estudio más es el que hacen Hallam, Grinsham, Gao, Brookshire (2007), en el contexto Estadounidense, que describe los hallazgos preliminares de la evaluación sobre la calidad de las clases a través de una evaluación auténtica, para ello conforman tres grupos: grupo preliminar (recibió intervención en el primer y segundo año), grupo de intervención (participó en el segundo año) y comparación. Recogen evidencias de las clases usando la escala ECERS-R, ELLCO (paquete de observaciones de lenguaje y alfabetización en preescolares) y el portafolio de evidencias de cada niño.

Los resultados más relevantes muestran que los tres grupos no manifiestan diferencias significativas en cuanto a resultados en la escala ECERS-R, no así en la calidad del ambiente, en lenguaje y alfabetización en las que hallaron diferencias, por lo que hace al grupo preliminar mejoraron en la prueba ELLCO y en la observación en clase.

En cuanto a este estudio es importante mencionar varias cosas, la primera es que brinda información valiosa al dar cuenta de los vacíos que existen en la evaluación de

los aprendizajes de los niños en Estados Unidos, en virtud de que comúnmente se ha centrado en una evaluación de programas con un énfasis en la calidad estructural a través de instrumentos como la Escala ECERS-R, que no es la única manera de hacer evaluación como lo muestra este estudio, identificándose otro tipo de instrumentos como los portafolios que permiten mirar hacia la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños que cursan diversos programas.

La segunda es que pone de manifiesto la necesidad de transitar hacia una evaluación auténtica y la tercera es que advierte las diversas problemáticas que están presentes en el contexto estadounidense en la evaluación:

- 1) Énfasis en la aplicación de normas a los programas de educación como medida de responsabilidad, lo que puede ocasionar el uso de prácticas de evaluación no recomendadas para los niños, situación ya encontrada por Brenneman (2001) quien señala la falta de evaluaciones del aprendizaje y de la calidad de la instrucción apropiadas para esta población.
- 2) Acento en la responsabilidad de los programas de cuidado y educación de los niños lo que ha generado que estados y entidades desarrollen normas o resultados entre el nacimiento y los 5 años de edad.
- 3) Falta de conexión entre los resultados y procesos de evaluación apropiados para recoger datos que puedan usarse a nivel del programa.
- 4) Escasez de instrumentos apropiados para la evaluación de los niños.
- 5) La literatura recalca la necesidad de obtener información confiable y válida de niños pequeños en formatos de evaluación normalizada lo cual hace surgir un dilema.

El último trabajo, de Vernón y Alvarado (2014), está orientado a hacer una evaluación sobre el tipo de promoción del lenguaje oral que hacen las educadoras en el contexto mexicano.

Lo realizan a través de la aplicación de un instrumento constituido por tres viñetas con situaciones reales en las que las educadoras valoran y eligen de entre una serie de opciones lo que hubieran hecho de estar en esa situación.

Este estudio es muy interesante porque permite identificar las limitaciones que presentan las docentes para determinar prácticas educativas que promuevan el desarrollo lingüístico de los preescolares, acentuándose en las de cursos comunitarios e indígenas.

De ahí que las investigadoras concluyan que las educadoras tienen serias dificultades para evaluar la pertinencia de las intervenciones y facilitar el desarrollo de aspectos específicos en el lenguaje oral en sus alumnos, mostrando limitantes para identificar la pertinencia de las intervenciones didácticas para la promoción básica de la lengua.

También presentan dificultades para diferenciar mejores y peores prácticas docentes en la promoción de la lengua oral, pese a esto en el estudio se menciona que éstas cuentan con algunos criterios favorables para el trabajo de promoción del lenguaje oral, pero no los emplean de manera consistente lo cual se hace evidente cuando logran elegir algunas opciones apropiadas de lo que hubieran hecho al estar en esa situación.

1.5 Reflexiones

A partir de la revisión y sistematización de las diversas investigaciones presentadas en este estado del conocimiento es posible advertir la importancia que está adquiriendo el estudio de la evaluación en la educación infantil, específicamente la evaluación del aprendizaje que como campo de investigación ha sido escasamente contemplado tanto a nivel nacional como internacional.

Al respecto son casi inexistentes las unidades u organismos públicos responsables de la evaluación en la educación infantil, difícilmente existen diagnósticos y los que hay se centran en aspectos como el cuidado y la seguridad en detrimento de la dimensión pedagógica.

En el nivel nacional, hay ausencia de instrumentos con los cuales las educadoras puedan evaluar los aprendizajes de sus alumnos, en especial desde un enfoque por competencias, existiendo una minoría investigaciones que: 1) estudian las prácticas de evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias, 2) plantean el diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias en preescolares y 3) abordan las creencias de las educadoras acerca de la evaluación, mostrando la relación que existe entre sus concepciones y el tipo de técnicas e instrumentos que utilizan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

En estas investigaciones resalta: 1) la dificultad que representa para las educadoras realizar una evaluación cualitativa, sobre la que logran manejar teorías e ideas, pero difícilmente pueden llevarla a la práctica; 2) el déficit en la formación inicial (situación que converge con Chile) y permanente de las educadoras en la evaluación de

aprendizajes desde un enfoque por competencias, y 3) la presencia de ciertas prácticas de evaluación.

En las prácticas de evaluación que desarrollan las educadoras se detecta la recurrencia en el uso de la observación directa y el diario de campo como formas para evaluar a sus alumnos, ésta técnica e instrumento aunque permiten registrar aspectos relevantes en el desarrollo de las actividades que realizan con sus alumnos y valorar aspectos de su intervención, no son los únicos que pueden emplear, en las investigaciones se identifican otros como los portafolios, entrevistas, encuestas, instrumentos propios, rúbricas y proyectos colectivos.

Como resultado de este estado del conocimiento se encuentra que algunos investigadores señalan la necesidad de llevar a cabo más estudios que profundicen en las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar en otros centros educativos, con competencias de otros campos formativos, con una duración diferente, que permitan identificar los retos y necesidades que existen en la evaluación del aprendizaje y con ello seguir impulsando el cambio como resultado del proceso de reforma en este nivel educativo.

Por lo que hace al ámbito internacional, se concluye que en países como España, Argentina, Estados Unidos y Costa Rica existe la tendencia a una evaluación del aprendizaje como se concebía tradicionalmente es decir, centrada en medir el rendimiento del estudiante y enfocada a la toma de decisiones sobre los programas que se brindan a la población infantil.

En la evaluación del aprendizaje se identifica el uso privilegiado de escalas, test y pruebas para medir los aprendizajes de los preescolares, situación que converge con México en cuanto al uso de pruebas de esta naturaleza para medir el logro de los preescolares.

En cuanto a la medición de la calidad de la educación que se brinda a la población infantil se da el uso de instrumentos normalizados que provienen de países como Estados Unidos, como la Escala ECERS que sirve para medir la calidad del ambiente en la educación preescolar o infantil, la escala ITERS empleada para programas de bebés y niños pequeños y el Inventario HOME con el que se mide la calidad del ambiente familiar.

En este sentido, es importante señalar que a pesar de que la evaluación a nivel internacional es en su mayoría normalizada, existen una minoría de trabajos que comienzan a plantear una evaluación desde una visión diferente, orientada a reconocer

los procesos de aprendizaje de los alumnos, por tanto contemplan el uso de diversos instrumentos tanto de corte cuantitativo como cualitativo en la búsqueda de una evaluación que sea más acorde para los niños.

Esto se debe a que se detecta una desconexión entre los resultados y los procesos de evaluación apropiados para la población infantil que brinden elementos sustanciales para la mejora de los programas educativos y de la enseñanza.

Esto permite afirmar que a nivel internacional los grandes vacíos de conocimiento se encuentran en la realización de investigaciones centradas en la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños desde enfoques de investigación cualitativos o bien integrando ambos (cualitativos y cuantitativos) que aporten una visión integral del aprendizaje, que sean adecuados a las características de los niños y a su edad y den voz a los principales implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje (niños, educadoras y padres).

Las evaluaciones encontradas responden a una visión instrumentalista de la evaluación de los niños y de programas educativos en las que se han dejado de lado: 1) las prácticas de evaluación de aprendizajes que se realizan en el aula, 2) los significados, usos y funciones que dan los diversos actores a la evaluación, 3) las creencias que tienen las docentes sobre la evaluación del aprendizaje en la educación infantil o preescolar, 4) los impactos que generan en el aprendizaje las prácticas de evaluación que se dan en la preescolar.

Esto posibilita llegar a otra conclusión, la evaluación de aprendizajes en educación infantil o preescolar, es un campo que puede ser investigado desde una paradigma interpretativo y un diseño de investigación etnográfico centrándose en la comprensión de las prácticas de evaluación de aprendizajes que se dan al interior de las aulas, porque a nivel nacional ha sido escasamente estudiada y a nivel internacional las investigaciones se han centrado en medir el rendimiento de los preescolares y la calidad de los programas o servicios brindados a la población infantil desde una visión cuantitativa.

Es posible detectar una serie de unidades de análisis desde las cuales es dable estudiar las prácticas de evaluación en la educación infantil o preescolar: 1) las representaciones sociales que han construido las educadoras acerca de la evaluación del aprendizaje en preescolar, 2) la cultura escolar, 3) la cultura de la evaluación que comparten y practican las educadoras y 4) la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar, entre otras.

Para finalizar, se pueden reconocer los escenarios y posibles contextos a estudiar como las aulas de Jardines de Niños Públicos de Educación Preescolar de contexto urbano, fundamentando la elección en los resultados que arrojan las pruebas EXCALE revisadas en este estado del conocimiento donde se encontró que los alumnos de Jardines de Niños Privados obtienen mejores resultados en el logro académico que aquellos que asisten a Jardines de Niños públicos, indígenas o comunitarios. Al respecto sería interesante comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de contexto urbano y los distintos impactos que tienen en el logro de los aprendizajes de los preescolares.

Con base en lo presentado en este capítulo que ha servido entre otras cosas para detectar los principales vacíos de conocimiento desde los cuales puede contribuirse con respecto a la temática de interés que es la evaluación de aprendizajes, generando investigaciones que ayuden a cubrirlos, se da paso al desarrollo del capítulo II denominado “Definición del problema de investigación”, que se sustenta en lo sistematizado en este apartado para llegar a la problematización, definición, justificación y definición del problema, preguntas de investigación y objetivos, que dieron lugar a esta tesis.

Capítulo II. Definición del problema de investigación

2. 1 Introducción

Toda investigación comienza con algún tipo de interrogante que tratará de ser resuelto, por ello uno de los pasos principales y el más difícil de resolver es la formulación del problema de investigación porque exige al investigador tener claridad en su formulación y en la especificidad del tipo de respuestas que busca a tipos específicos de preguntas, es decir saber qué es lo que está buscando y el tipo de información que dará respuesta a las preguntas que está planteando (Padua, 1987, p. 30).

La formulación del problema de investigación, también llamado planteamiento del problema de investigación, que es donde se expone la cuestión que se pretende estudiar de una forma clara y precisa según Rojas (1987) y (1989), logra concretarse mediante: 1) la formulación de preguntas que representan una síntesis del análisis teórico y empírico realizado sobre el problema; 2) el establecimiento de objetivos que son los puntos de referencia o señalamientos que guían el desarrollo de la investigación y a los que se dirigen todos los esfuerzos y 3) la justificación del estudio, es decir por qué se investiga: importancia y magnitud del problema y para qué: finalidad.

En este sentido, este capítulo al que se ha denominado “Definición del problema de investigación” está integrado por cuatro subtemas que son: 1) planteamiento del problema de investigación, 2) justificación, 3) preguntas de investigación y 4) objetivos de la investigación, que en su conjunto dan cuenta de qué se quiere investigar, por qué se investiga y para qué, las preguntas que se busca responder mediante la investigación y los objetivos que se persiguen.

En el primero se exponen las ideas y conceptos relacionados con el problema de investigación comenzando con los de mayor importancia para su comprensión (condiciones en que se implementa el enfoque por competencias en la educación básica en México, dificultades que enfrentan las educadoras como resultado de la implementación del enfoque por competencias en particular en la evaluación de aprendizajes y panorama general de las problemáticas y ausencias detectadas a nivel internacional con relación a la evaluación en la educación infantil o preescolar) hasta llegar al planteamiento del problema de investigación mediante una pregunta.

En el segundo se presentan las preguntas de investigación que se pretenden responder y en el tercero subtema, en estrecha relación con las preguntas de investigación se manifiestan los objetivos que se busca alcanzar mediante la investigación propuesta, agrupándose para ello en objetivo general y objetivos específicos.

En el último subtema se justifica por qué estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar y para qué, a partir de reconocer:

- Las problemáticas y necesidades que enfrentan las educadoras en el ámbito de la evaluación del aprendizaje a raíz de las reformas curriculares realizadas en cada nivel de la educación básica en México en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- El papel desempeña la evaluación dentro de la RIEB (importancia que se le confiere para el logro de aprendizajes en la educación básica), el lugar que ocupa en la política de Estado y en la política educativa.
- El rol de las educadoras en la evaluación de aprendizajes, cuáles son los vacíos de conocimiento identificados a partir de los resultados de las investigaciones revisadas a nivel nacional e internacional que fundamentan la relevancia de estudiar el problema de investigación que se está planteando y finalmente qué se espera aportar con este estudio.

2.2 Planteamiento del problema de investigación

“La mejor propuesta curricular no sirve de mucho si los docentes no se apropian de ella ni se comprometen con el desafío de lograr que los niños y niñas aprendan, participen y sean felices” (UNESCO, 2004).

La implementación del enfoque por competencias en la educación ha representado para los docentes una serie de problemáticas y desafíos a nivel conceptual y práctico.

En el nivel conceptual las problemáticas encuentran su origen en la falta de consenso entre los especialistas sobre el significado de lo que es una competencia (Díaz, 2011). Esto según Frade (2015), ha ocasionado que las competencias se vean simplificadas al tratar de definir las desde diversas disciplinas y al hacer separaciones de

sus elementos en recursos para su estudio, formación o desarrollo como si no fueran un todo integrado.

Al respecto esta autora dice que las competencias son de hecho un constructo complejo que emana de la complejidad de la capacidad humana para interactuar en el entorno frente a múltiples demandas, problemas y por tanto disciplinas. Explica que como objeto que se puede conocer desde una relación conceptual, las competencias observan diversos niveles de inteligibilidad al mismo tiempo: físico, biológico, antropológico y dentro de éste último psicológico, educativo y cultural, y en el interior del sujeto que las produce como recursos que se articulan para desplegar la competencia, que no se separan entre sí, sino que todos juntos producen el desempeño que se realiza en el contexto para interactuar con él mismo.

En el nivel práctico las problemáticas y desafíos surgen de lo difícil que resulta su aplicación y evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje dada la complejidad que las caracteriza. Sobre esto Sacristán (2009) dice:

El concepto de competencia es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y desarrollándose buenas prácticas (Gimeno, 2009, p.11).

Al revisar las condiciones en que se implementó este enfoque en la educación básica en México se identifica según Díaz (2006a), que fue adoptado con gran rapidez, sin una reflexión conceptual previa como si existiera una presión de la realidad educativa por aplicar esta nueva tendencia. Al respecto Gimeno (2009), dice que aunque las competencias se proponen como un nuevo lenguaje en la educación, tienen y siguen teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza, por tanto son algo que ya se venía haciendo desde hace tiempo.

En la educación preescolar, desde su implementación el Programa de Educación Preescolar 2004, ahora sistematizado y enriquecido en el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar, representó para las educadoras una serie de problemáticas y desafíos con relación a su comprensión y operación en un contexto lleno de perplejidades e incertidumbres ante la novedad, lo incipiente del enfoque de competencias y las tradiciones pedagógicas fuertemente arraigadas de acuerdo con Marín et al., (2012).

Sobre todo en lo relativo a la evaluación de aprendizajes, existiendo según Gómez & Seda (2008), disonancias entre lo que establece el Programa de Educación

Preescolar 2004 sobre la evaluación y las creencias que tienen algunas educadoras acerca de que: 1) la evaluación de los alumnos debería ser cuantitativa con entrega de boletas que permitan el reconocimiento y apoyo de los padres y la corroboración de conocimientos de los preescolares; 2) la evaluación cualitativa no es suficiente para dar cuenta de los logros y necesidades de los niños por lo que es necesario realizar una evaluación tradicional a base de exámenes y escritos como parámetros que permitan valorar mejor la reproducción de conocimientos y el cumplimiento de los objetivos y 3) la evaluación tradicional es la más reconocida y valorada por los padres de familia (Gómez & Seda, 2008, pp. 47, 48, 50).

En contraste con una evaluación cualitativa que es la que se plantea en el currículum escolar de la educación preescolar, sobre la que la mayoría de las educadoras de acuerdo con estos investigadores pueden manejar teorías e ideas, pero les resulta difícil llevarlas a la práctica.

Esto según Gómez & Seda (2008), se debe a que por mucho tiempo esta manera de entender la evaluación estuvo presente en la educación preescolar, aproximadamente desde hace catorce años, incluso señalan que en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) se vio reforzada, aunque no se planteara de forma explícita que debía ser cualitativa.

Sin embargo, se reconoce que la evaluación en preescolar tiene esa naturaleza al señalar que debe ser continua, orientada a identificar los avances y dificultades de los alumnos en el aprendizaje, observando cómo actúan, cómo resuelven problemas, cómo participan con sus compañeros (Gómez & Seda, 2008, p. 49).

En el caso del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, SEP, se identifica que contrario al anterior, puntualiza que en la educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo (SEP, 2011a, p. 181).

A pesar del tiempo en que se ha planteado este tipo de evaluación en la educación preescolar en la práctica continúa siendo un reto para las educadoras, de manera especial cuando se plantea desde un enfoque por competencias lo cual aumenta las dificultades porque ésta debe ser formativa (centrada en procesos y productos) como se señala en el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica. Esto sugiere que mediante ella se obtengan evidencias y se brinde a los alumnos la retroalimentación que les permita mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje (SEP, 2011a, p. 31).

La evaluación en este nivel educativo debe comprender diversos momentos desde el inicial o diagnóstico, hasta el intermedio y final y de forma permanente, momentos en los cuales las educadoras han de estar atentas a los procesos de aprendizaje de los niños, es decir, a lo que aprenden y cómo lo hacen, los problemas o aspectos que deben mejorar (SEP, 2011b, pp. 184-85).

Sobre esto Rochera & Coll (2009), aportan información muy importante, como resultado de diversas investigaciones que han realizado en las cuales identifican que las educadoras muestran dificultades significativas al implementar las prácticas de evaluación como lo marca el Programa de Educación Preescolar en el marco de la RIEB. Entre esas dificultades están todas aquellas que señala Tobón (2011):

Aunque se reconoce la importancia de la evaluación de las competencias en la educación, hay una serie de vacíos tales como: falta de claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos. En muchas escuelas e instituciones educativas, las y los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer estrategias e instrumentos de evaluación de competencias más pertinentes con sus alumnos por falta de formación en el área. (...) hay personas que no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más en la pedagogía, que pronto pasará como ocurre con todas las modas. De allí que, a veces, los términos como “aprendizajes esperados”, “indicadores”, “niveles de desempeño”, “evidencias”, etc., se vean como simples palabras semejantes a los temas, subtemas y objetivos de la evaluación tradicional (Tobón, 2011, pp. 7-8).

De lo anterior puede afirmarse que las dificultades que enfrentan las educadoras en la evaluación de aprendizajes desde un enfoque por competencias están relacionadas con la ausencia de formación docente: inicial y permanente en esta materia.

En relación a ello como resultado de la investigación documental que se realizó de la evaluación del aprendizaje en preescolar, se identificó que en el ejercicio de su profesión docente, luego de la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 las educadoras requieren asesoría pedagógica de manera constante en: 1) la planificación del trabajo, 2) la didáctica de los campos formativos y 3) la evaluación de aprendizajes desde el enfoque por competencias (INEE, 2011).

En este escenario la gran interrogante es cómo evaluar aprendizajes desde el enfoque por competencias y con qué estrategias e instrumentos hacerlo debido a que:

- No existe un instrumento a través del cual las educadoras puedan evaluar los aprendizajes de los niños, en concreto valorar y conocer el nivel de dominio de una competencia a partir del desempeño de éstos en una situación problemática (Linares & Mayers, 2003 y Marín et al., 2012).

- Evaluar competencias es muy complejo porque las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados sino estados en proceso de evolución (Gimeno Sacristán, 2009).
- Las competencias son un constructo muy complejo, se desarrollan por la ejecución en las situaciones de la vida en las cuales debe observarse una demanda o tarea que despierta un interés que lleva a construir el conocimiento que se requiere para resolverla y se desarrollan, favorecen, forman y despliegan en contextos reales y por la acción reflexiva en los mismos (Frade, 2015).

Además existen diversos planteamientos acerca de su evaluación en educación, en los cuales se señala que la evaluación de competencias implica al menos lo siguiente: evaluar procesos de aprendizaje en la resolución de situaciones problema; valorar el nivel de logro de las competencias mediante evidencias de desempeño; observar la movilización de diversos recursos expresados en desempeños para lo cual es necesario poner al sujeto frente a una tarea compleja para saber cómo consigue comprenderla y resolverla movilizand o saberes (Zabala y Arnau, 2008, Méndez, 2009 y Bolívar, s/f en Marín et al., 2012).

La evaluación de competencias de acuerdo con Frade (2015), también implica observar lo que el sujeto hace para responder a los contextos naturales, sociales, culturales e históricos que enfrenta pensando y sintiendo al mismo tiempo en que resuelve o transforma, aprendiendo por la acción y de manera recursiva, mejorando su práctica y relación con otros. Esto implica reconocer que el sujeto se desempeña frente a la complejidad de la vida desde la complejidad con la que cuenta en sí mismo, con todas sus capacidades, con todos sus recursos e incluso sentimientos y emociones.

Todos estos planteamientos complejizan la evaluación de las competencias por todo lo que conlleva promover su desarrollo y evaluación para el docente, en este caso para las educadoras.

Profundizando en las dificultades que presentan las educadoras mexicanas en el plano práctico en la evaluación de aprendizajes, de acuerdo con lo aportado por algunas investigaciones revisadas como la de Martínez & Rochera (2010), se encuentra que les hizo falta capacitación en cuanto al Programa de Educación Preescolar 2004, que les permitiera entender el nuevo currículo y el enfoque por competencias, situación que ha

generado en algunas problemas para diseñar y evaluar diferentes actividades que favorezcan la misma competencia en todos sus alumnos y recuperar los aprendizajes realizados en el momento en que tienen lugar.

De acuerdo con este investigador aunque en el discurso algunas educadoras refieren que comunican a sus alumnos los resultados de la evaluación, en la práctica no lo hacen evidenciándose la ausencia de la autoevaluación, considerada por la SEP (2013a), como uno de los tres tipos de evaluaciones que complementan a las evaluaciones realizadas por los docentes y que aporta una gran riqueza al proceso evaluativo, por ser una evaluación del propio alumno sobre sus producciones y su proceso de aprendizaje.

La responsabilidad de la evaluación recae en las educadoras, no apreciándose la incorporación de los alumnos como ya se decía en el párrafo anterior. A pesar de que éstas manifiestan que todas las competencias deben promoverse por igual, diversas investigaciones señalan que en la práctica cotidiana trabajan más algunos campos formativos que otros (Martínez & Rochera, 2010; INEE, 2011), situación que sigue vigente hasta nuestros días.

De acuerdo con el estudio realizado por el INEE en 2011 sobre las prácticas pedagógicas y desarrollo profesional en preescolar, las actividades que las educadoras realizan con la intención explícita de favorecer las competencias del Programa de Educación Preescolar 2004 se concentran en dos campos formativos: lenguaje y comunicación con un 44% y en pensamiento matemático con un 21%.

Con relación al tipo de técnicas e instrumentos que utilizan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, Ortiz et al. (2013) y Barajas (2008), muestran que la mayoría evalúan haciendo uso de la observación y el diario, los registros de los niños, algunas de sus producciones y hojas de cotejo (así llamadas por los investigadores). Privilegian el empleo del diario y la observación y prescinden del uso de instrumentos focalizados y rúbricas, lo cual de acuerdo con Sañudo & Sañudo (2014), se debe al desconocimiento que tienen algunas educadoras de algunos instrumentos.

A pesar del escenario tan complejo y adverso que se ha descrito, algo a resaltar es que las educadoras a pesar de que carecen de la formación inicial y permanente en la evaluación del aprendizaje y de los instrumentos para hacerla, la llevan a cabo.

Sin embargo, las grandes interrogantes son cómo instrumentan la evaluación del aprendizaje, qué aprendizajes evalúan, cómo es que lo hacen, quiénes participan en la evaluación, en qué momentos evalúan, qué creencias, significados y actitudes tienen

con relación a la evaluación de aprendizajes en preescolar y cómo esto puede dar lugar a diversos tipos de prácticas de evaluación, qué uso hacen de los resultados de la evaluación y cómo influye esto en el aprendizaje de sus alumnos.

Como puede identificarse a partir de lo que se ha venido diciendo a lo largo de este subtema, existe una seria problemática en la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar a nivel nacional que hace de las prácticas de evaluación una temática de gran interés, relevancia y trascendencia.

Lo cual también encuentra sustento a nivel internacional porque comienza a plantearse la necesidad e importancia de la evaluación y el seguimiento de la calidad de la educación preescolar o infantil, a partir de que se reconocen los beneficios que aporta para el desarrollo, el aprendizaje y los resultados futuros de los niños, al considerarse que la educación preescolar es la clave para prevenir el fracaso escolar en edades avanzadas y mitigar desigualdades de oportunidades educativas según Salazar & Cebolla (2014), siempre que sea una educación de calidad como lo plantea Umayahara (2004).

Esto se ha documentado en investigaciones provenientes de disciplinas como las neurociencias, la psicología infantil (Peralta, 2014) y estudios a gran escala como TERCE que es el estudio de logro de aprendizaje a gran escala más importante de la región, comprende 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay y el Estado de Nuevo León México).

TERCE evalúa el desempeño escolar en tercer y sexto grado de escuela primaria en matemática, lenguaje y para sexto grado del área de ciencias naturales (UNESCO, 2015). Este estudio muestra que uno de los múltiples factores positivos asociados al aprendizaje en la primaria es la previa asistencia de los niños a la educación preescolar.

Como resultado del reconocimiento de la necesidad de evaluar la educación preescolar o infantil, hacer seguimiento de su calidad y promover la mejora de ésta (OCDE, 20011), se han detectado una serie de problemáticas y ausencias con relación a la evaluación porque según los resultados de las diversas investigaciones revisadas y sistematizadas en el estado del conocimiento se encontró que:

- Son casi inexistentes las unidades de evaluación de la educación preescolar, hay ausencia de diagnósticos sobre este tipo de educación desde el plano pedagógico.

- Hay carencia de evaluaciones de la calidad e impacto de los programas brindados a la población infantil.
- Existe un menor desarrollo en cuanto a técnicas e instrumentos para evaluar aprendizajes y formas de evaluar que sean acordes a las características y necesidades de la población infantil.

Se aprecia la necesidad de abordar como objeto de investigación las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras porque las investigaciones encontradas a nivel internacional han centrado su interés en la evaluación de la calidad de los programas de educación infantil ligada a la toma de decisiones, mediante instrumentos que arrojan información masiva de la calidad de los programas para mejorarlos y de los aprendizajes de los niños desde una visión cuantitativa de la evaluación.

Este tipo de evaluaciones se limitan a medir los aprendizajes y el rendimiento o logros escolares a través de instrumentos “normalizados” como escalas, listas de cotejo, test y pruebas de las que se ha logrado identificar su uso en países como Estados Unidos, España, Costa Rica y Argentina.

En las investigaciones a nivel internacional, se ha dejado de lado lo que sucede en las aulas de educación infantil con respecto a la evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras, las interacciones que se dan con sus alumnos en los procesos evaluativos y las voces de los principales sujetos implicados en la enseñanza y aprendizaje que son los alumnos, profesores y padres.

Lo cual sugiere la urgencia de estudios que permitan caracterizar las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras al interior de sus aulas y la influencia que tienen en el logro de los aprendizajes de sus alumnos. Esto permitirá comprender las prácticas de evaluación en el con-texto en que se dan y estar en vías de mejorarlas. Para ello es indispensable profundizar en dos dimensiones de las prácticas de evaluación: la objetiva y la subjetiva.

Estas dimensiones aunque no son propuestas por algún autor, se identifican a partir de toda la revisión realizada en el estado del conocimiento. La primera dimensión, hace referencia al *deber ser*, sustentado en lo planteado en las normas generales en materia de evaluación del aprendizaje de los alumnos, en los Planes y Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora; los acuerdos de la evaluación del aprendizaje en la educación básica y otros documentos normativos.

Y la segunda desde las *creencias, significados y actitudes* que poseen las educadoras con relación a la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar, que pueden incidir de forma importante, generando diversos tipos de prácticas de evaluación e influencias en el aprendizaje de quienes cursan este nivel educativo en los diversos contextos y modalidades en donde se imparte la educación infantil.

Al respecto de acuerdo con los resultados de las pruebas EXCALE aplicadas por el INEE existen brechas de aprendizaje en los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático en los niños de educación preescolar de diversos estratos sociales (comunitario, rural pública, urbana pública y privada), a pesar de que muestran ligeros avances en las pruebas aplicadas en 2007 y 2011.

Sin embargo, como el INEE lo señala, esto no es suficiente para garantizar a todos los alumnos el derecho de aprender porque los mejores resultados se concentran en grupos de estudiantes cuyas condiciones sociales y escolares son las mejores, es decir en quienes asisten a Jardines de Niños privados (INEE, 2008; 2014).

Además de acuerdo con los resultados de una investigación realizada por el INEE (2011), sobre la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 encontraron que después de siete años de su generalización, se logró implementar de manera parcial en las escuelas de educación preescolar del país debido a que no todas las educadoras lo aplicaban en sus aulas y existían diferencias importantes de apropiación en las distintas modalidades, identificándose que a los niños de contextos socioeconómicos más desfavorecidos se les están brindando pocas oportunidades para desarrollar las competencias propuestas en el programa de educación preescolar.

A partir de todo lo dicho en este subtema, el problema de investigación que se planteó resolver fue: ¿Cómo se caracterizan las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y cómo influyen en el logro de los propósitos de la educación preescolar?

2.3 Preguntas de investigación

- ❖ ¿Qué aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar evalúan las educadoras?
- ❖ ¿Cómo evalúan los aprendizajes de sus alumnos las educadoras?
- ❖ ¿Cuándo evalúan los aprendizajes de sus alumnos las educadoras?

- ❖ ¿Quiénes participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras?
- ❖ ¿Cuáles son las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras con relación a la evaluación de aprendizajes y cómo influyen en sus prácticas de evaluación?
- ❖ ¿Cuál es el uso que hacen las educadoras de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes que realizan a sus alumnos de educación preescolar y cómo influye ello en el logro de los propósitos de la Educación Preescolar?

2.4 Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Caracterizar las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano para analizar cómo influyen en el logro de los propósitos de la educación preescolar.

Objetivos específicos:

- ❖ Identificar qué aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar evalúan en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad preescolar general en el contexto urbano.
- ❖ Describir cómo evalúan aprendizajes en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano.
- ❖ Identificar en qué momentos evalúan los aprendizajes en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano.
- ❖ Identificar qué actores sociales participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano.
- ❖ Conocer las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras de los Jardines de Niños de la evaluación de aprendizajes para identificar cómo influyen en su prácticas de evaluación de aprendizajes.

- ❖ Identificar qué uso hacen las educadoras de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje que realizan a sus alumnos para conocer su influencia en los propósitos de la Educación Preescolar.

2.5 Justificación

En el sistema educativo mexicano en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica se han generado una serie de reformas curriculares en los tres niveles que conforman la educación básica (EB) con la adopción del enfoque por competencias.

La primera reforma inició en el año de 2004 en la Educación Preescolar, continuó en 2006 en la Educación Secundaria y en 2009 en la Educación Primaria, que años después se consolidó con la articulación de los tres niveles de la educación básica, la incorporación de los aprendizajes esperados y estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión. Con esto aportó una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011b, pp. 8-9, 17), plasmada en el Plan y Programas de Estudio 2011.

Es importante no olvidar que en la actualidad existe un nuevo “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, Educar para la libertad y la creatividad” que se aplicará en el ciclo escolar 2018-2019.

Es resultado de la consulta y discusión participativa organizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de foros nacionales y estatales sobre la propuesta del Modelo Educativo 2016, la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 y el documento “Los fines de la educación en el siglo XXI”.

El Modelo para la Educación Obligatoria, tiene un enfoque humanista, está centrado en cinco ejes que tienen como finalidad contribuir a que los niños y jóvenes desarrollen todo su potencial para ser exitosos en el siglo XXI: 1) planteamiento curricular, 2) la escuela al centro, 3) formación y desarrollo profesional docente, 4) inclusión y equidad y 5) gobernanza del sistema educativo.

En la Educación Preescolar el programa vigente en el momento en que se realizó la investigación recibe el nombre de “Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica, Preescolar”, es una sistematización del anterior PEP 2004 que ya asumía un enfoque por competencias, pero que como consecuencia de la articulación de los tres niveles de la EB sufrió ligeras modificaciones en cuanto a la reformulación y reducción del número de competencias y el replanteamiento de la

columna “se favorecen y manifiestan cuando” con el fin de resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares.

En la actualidad la educación básica está orientada al desarrollo de competencias para la vida, entendiendo que una competencia según el Plan de Estudios 2011 hace referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un individuo moviliza y dirige hacia la consecución de determinados objetivos, que implica más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiesta en la acción de manera integrada (SEP, 2011a, pp. 29, 38).

Para lograr las competencias y la elevación de la calidad educativa garantizada en el artículo 3º Constitucional como se señala en el Plan de Estudios y Programas de la Educación Básica se ha colocado en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes y a los estándares curriculares establecidos por periodos escolares que en preescolar corresponden con el primer periodo donde el corte que se hace en tercero de preescolar, entre los 5 y 6 años.

Los Planes y Programas de Estudio 2011 asumen una visión que incluye los múltiples aspectos que conforman el desarrollo curricular a través de los principios pedagógicos que son las condiciones esenciales para la implementación del currículum, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011a, p. 26).

La evaluación es un elemento esencial para el logro de los aprendizajes porque forma parte de los 12 principios pedagógicos que sustentan los Planes y Programas de Estudios vigentes en la EB, situación que también se observa en los 14 principios pedagógicos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

En los principios pedagógicos del currículum 2011, en el 1.7 “*Evaluación para el aprendizaje*”, se reconoce a la evaluación como el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación. Es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje, busca que los estudiantes participen en el mejoramiento de su desempeño y amplíen sus posibilidades de aprendizaje.

La evaluación de acuerdo con lo que se plantea en éste posibilita la toma de decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes con la participación de docentes, padres y madres de familia, alumnos y autoridades escolares (SEP, 2011a, p. 31).

En el caso de los principios pedagógicos del Modelo para la Educación

Obligatoria, en el número 8. “Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje” se plantea que:

La evaluación no busca medir únicamente el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos que se estima. La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta cuatro variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y la reflexión del docente sobre su práctica.

La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los Aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza.

La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo.

La evaluación busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole.

Cuando el docente alimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él, pues brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de su aprendizaje (SEP, 2017a, p. 110).

Lo que se dice en ambos principios pedagógicos, permite afirmar que la evaluación ocupa un lugar muy importante dentro del currículum escolar porque es un proceso por excelencia para mejorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de la educación.

Para que la evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje debe ser un proceso permanente que permita obtener evidencias, elaborar juicios, brindar retroalimentación a los alumnos y tomar decisiones encaminadas a su logro, que sea realizada con una diversidad de instrumentos y forme parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje desde el momento mismo en que se planea.

La importancia de la evaluación va más allá de los Planes y Programas de Estudio, trasciende hasta la política educativa en donde en su parte normativa existe el Acuerdo 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica en el cual se ha definido qué es la evaluación y cuáles deben ser sus componentes.

La evaluación según este acuerdo secretarial se entenderá como las acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros momentos, para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de sus alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje. Los componentes que ha de considerar la evaluación según este acuerdo son:

- Basarse en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados y las actitudes que se favorecen mediante el aprendizaje, en congruencia con los enfoques didácticos de los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria según sea el caso.
- Tomar en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos.
- Conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno.

En este documento normativo se establece el Reporte de Evaluación como el documento que avala la acreditación parcial o total de cada grado y nivel de la educación básica, se dice qué tipo de evaluación que debe realizarse en cada nivel educativo, encontrándose que en la educación preescolar la evaluación ha de ser cualitativa.

La evaluación cualitativa según el acuerdo 696 implica que el docente en apego al programa y evidencias escriba recomendaciones para que los padres o tutores contribuyan a mejorar el desempeño de sus hijos. En este nivel educativo no se usan clasificaciones o referencias numéricas y los niños aprueban por el mismo hecho de haber cursado la educación preescolar.

En la educación preescolar, la evaluación del desempeño del alumno será cualitativa, por lo que el docente, en apego al Programa de Estudio y con base en las evidencias reunidas durante el proceso educativo anotará en el reporte de evaluación, sus recomendaciones para que los padres de familia o tutores contribuyan a mejorar el desempeño de sus hijos o pupilos, sin emplear para ello ningún tipo de clasificación o referencia numérica.

Los docentes deberán buscar con el reporte de evaluación o por otro medio de comunicación que tengan con los padres de familia o tutores, que éstos se involucren en los apoyos que requieran sus hijos o pupilos para recuperar su situación académica.

Como parte de lo que se establece en este acuerdo, se señalan los momentos de registro de evaluaciones en preescolar que son en los meses de noviembre, marzo y julio, especificándose que debe existir un periodo de evaluación y una comunicación de los resultados a los padres de familia previo a que concluyan los meses mencionados.

En este documento normativo adicional a lo que se ha mencionado, se reconoce

el derecho de los padres de familia a informarse sobre el desempeño de sus hijos en cualquier momento del ciclo escolar.

El docente-educadora aparece como el principal responsable de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, es quien debe dar seguimiento, crear oportunidades de aprendizaje y hacer modificaciones en su práctica para que logren los aprendizajes establecidos en los Planes y Programas de Estudio, por ser quien tiene más cercanía con el alumno y mayor oportunidad de observarlo. Las educadoras de acuerdo con el Programa de Estudio 2011, deben valorar cómo inician sus alumnos el ciclo escolar, cómo van desarrollándose y qué aprendizajes van obteniendo.

En la educación preescolar la evaluación de aprendizajes es muy importante porque de acuerdo con el programa 2011 es la base para que las educadoras:

- Valoren los aciertos de su intervención educativa, la pertinencia de la planificación y el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje para adecuarlas a las necesidades de sus alumnos.
- Mejoren los ambientes de aprendizaje en el aula, las formas de organización de las actividades, las relaciones que se establecen en el grupo, la organización de los espacios, el aprovechamiento de los materiales didácticos.
- Conozcan si la selección y orden de los contenidos de aprendizaje fueron adecuados y pertinentes (SEP, 2011b, p. 182).

Considerando la importancia que tiene la evaluación para el logro de los aprendizajes y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comprensión de las prácticas de evaluación que realizan las educadoras y cómo influyen en el logro de los propósitos de la educación preescolar se constituyó en una problemática de gran interés y relevancia. En la actualidad la evaluación ocupa un lugar de primer orden tanto en la *política pública de Estado como en la política educativa (sobre la que ya se hacía mención)*.

En la *política de Estado* en el Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018, la educación de calidad es una de las cinco metas nacionales, proponiéndose como estrategia impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.

En la *política educativa*, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se plantea la evaluación del sector educativo como un insumo para la toma de decisiones

de política y se incluye como parte de las estrategias para mejorar la gestión y la operación de los servicios educativos (INEE, 2015, p.18). Esto se sustenta en la premisa de que la evaluación es un instrumento de gran importancia para guiar la tarea de mejoramiento continuo de la calidad de la educación en México (SEP, 2013e, p.7).

En la actualidad existe una *política nacional de evaluación* cuya misión es contribuir a que el Estado mexicano sea el garante de una educación de calidad y equitativa, según lo que se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3°. Con relación a la *evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el aula*, que es la que interesa en esta investigación, se plantea que es continua y formativa, a través de una variedad de instrumentos.

Como parte de esto reconocen los desafíos que existen en las evaluaciones en el aula y se proponen líneas de acción orientadas a su fortalecimiento.

Por otro lado se identifica que la evaluación además de ser un tema presente en la política de Estado y en la política educativa, es uno de los mayores problemas de la educación basada en competencias (De la Orden, 20011 en Marín et al; 2012), especialmente en la educación preescolar porque se plantea una evaluación cualitativa, centrada en identificar de forma permanente los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje.

Al respecto Chávez (2015), documenta que las educadoras muestran debilidades en la evaluación de competencias en sus alumnos, desde los procesos iniciales de su formación, lo cual se ha podido constatar en investigaciones como la realizada por el INEE (2011). Esta dificultad persiste en el ejercicio de la profesión docente presentándose como una dimensión en la cual requieren de apoyo, acompañamiento y asesoría constante.

En este sentido Gómez & Seda (2008), encuentran que las educadoras tienen dificultad para llevar al plano práctico la evaluación cualitativa de manera que informe y haga reconocer a los padres de familia la trascendencia de la educación que reciben sus hijos en el nivel preescolar y que de alguna manera contribuya a que valoren la educación preescolar.

Diversas investigaciones dan cuenta de otras problemáticas en la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar ya enunciadas en otro capítulo de esta tesis (véase Capítulo I. Estado de conocimiento sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar) que contribuyen a sustentar la relevancia de estudiar las prácticas de evaluación de las educadoras entre las que destacan: 1)

ausencia de instrumentos para realizar una evaluación diagnóstica, 2) falta de estrategias e instrumentos para evaluar competencias en los preescolares y 3) poca claridad con respecto a la operacionalización del programa que corresponde a la educación preescolar es decir cómo planear y cómo evaluar (Marín Uribe et al; 2012). Estas problemáticas de acuerdo con Tobón (2011), se deben en gran parte a la falta de formación de las docentes en la evaluación del aprendizaje.

En cuanto a los vacíos de conocimiento identificados como resultado de la revisión y sistematización de las producciones en la temática de la evaluación de aprendizajes, reconocen la necesidad de realizar estudios que analicen de manera profunda las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras, en diferentes escuelas y con diversa duración, con competencias asociadas a otros campos formativos distintos a los estudiados en otras investigaciones (Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación y Exploración y Conocimiento del Mundo).

La realización de esos estudios de acuerdo con los planteado por estos investigadores, aportarán hilos de los cuales tirar, relacionados con el pensamiento y las prácticas de evaluación de los aprendizajes que el profesorado realiza en la etapa preescolar.

En México la investigación en evaluación en educación preescolar es aún incipiente cuando se refiere a las prácticas de evaluación, existiendo una minoría de estudios que comienzan a abordar algunas de sus dimensiones como las creencias de las educadoras sobre la evaluación del aprendizaje y las técnicas e instrumentos que emplean al evaluar (Véase capítulo I. “Estado de Conocimiento sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar”).

En el nivel internacional las investigaciones encontradas no han explorado las prácticas de evaluación que realizan las docentes en sus aulas ni sus impactos porque se han ocupado de la evaluación de programas desde una evaluación para la toma de decisiones, la evaluación del rendimiento escolar de los niños desde una visión tradicional centrada en la medición del logro y rendimiento académico y algunas con menor representatividad, en las interacciones entre cuidador-alumno y la evaluación complementada con el uso de portafolios.

De acuerdo con Flores y Santana en Luna (2013), como parte de la agenda pendiente en la investigación educativa en materia de evaluación del aprendizaje en México destaca la necesidad de ahondar en el análisis de las prácticas de evaluación del aprendizaje en las aulas, analizar la cultura de la evaluación del aprendizaje a partir de

sus propios actores (docentes, alumnos, padres de familia, autoridades) a fin de conocer las creencias y prácticas al respecto, entre otras.

Una razón más por la que es de suma trascendencia estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes en educación preescolar es por los beneficios que representa para el logro de aprendizajes de los alumnos cuando ésta es entendida como un proceso permanente, sistemático, reflexivo y fundamentado en diversas evidencias y no como etapa final, porque de acuerdo con SanMartí (2008): “La evaluación es el eje vertebrador del proceso enseñanza-aprendizaje debido a que determina el qué, cuándo y cómo se enseña, alrededor de ella gira todo el trabajo escolar” (SanMartí, 2008, p. 2).

La evaluación permite al profesor comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saber si la metodología y contenidos son pertinentes, si los aprendizajes son significativos y relevantes para los estudiantes y si es necesario reorientar el proceso de enseñanza (Santos, 1998).

De todo lo que se ha expuesto en este subtema, se fundamenta la relevancia y riqueza de estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes en Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano, que permitan comprender e interpretar qué prácticas de evaluación de aprendizajes llevan a cabo las educadoras de contextos urbanos y la influencia que tienen esas prácticas en el logro de los propósitos de la educación preescolar.

2.6 Reflexiones

Para cerrar este capítulo de la tesis, es importante decir que la investigación realizada es de mucho valor porque mediante sus resultados se buscó contribuir a ampliar la comprensión y conocimiento de las prácticas de evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de Jardines de Niños de contexto urbano y su influencia en el logro de los propósitos planteados en Programa de Estudio 2011.

Al mismo tiempo generar algunas recomendaciones como resultado del análisis de la información y de las conclusiones que se derivaron de este estudio que permitan a las educadoras que participaron en este estudio enriquecer o repensar sus prácticas de evaluación en la educación preescolar para el logro de los aprendizajes en sus alumnos, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la transformación de su práctica educativa.

Se partió de la premisa de que las investigaciones etnográficas como la que se realizó deben ir más allá de la mera descripción simplista de lo observable, de lo que ya se sabía o sospechaba o de la búsqueda de la generalización de sus resultados, por el contrario deben particularizar y aportar algo novedoso (Pinar, 2014).

Con lo planteado en este capítulo donde se logró definir el problema de investigación, concretarlo en una gran pregunta de la que se derivan las preguntas de investigación, objetivos de estudio y justificación, se procede al desarrollo del Capítulo III. “Elementos teórico conceptuales para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar”, en donde se presentan las premisas fundamentales de las tres teorías y del paradigma del constructivismo que sirvieron para el análisis e interpretación de los hallazgos, así como la definición conceptual de las categorías de análisis.

Capítulo III. Elementos teórico conceptuales para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en educación preescolar

3.1 Introducción

En este capítulo se exponen los principales planteamientos de las teorías que guiaron la investigación de las prácticas de evaluación de aprendizajes en Jardines de Niños de contexto urbano y su influencia en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Así mismo, se definen los conceptos básicos en los cuales se apoyó este estudio, que corresponden a cada una de las categorías de análisis construidas.

Los elementos teóricos y conceptuales para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes, se integran por: 1) teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979); 2) teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, 3) teoría del desarrollo cognoscitivo de Lev Vygotsky y 4) paradigma del constructivismo.

La elección de la primer teoría se sustenta en que, las representaciones sociales de acuerdo con Banchs (2000), son al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En la investigación que se realizó se emplearon como una teoría que aportó elementos fundamentales para interpretar la realidad estudiada con relación a las creencias, significados y actitudes que tienen las educadoras de la evaluación de aprendizajes y cómo ello influye en sus prácticas de evaluación.

Las representaciones sociales como universos de opinión según esta teoría, tienen una función reguladora de la interacción grupal, en una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular en donde las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que permiten utilizarlas como un sistema interpretativo que guía la acción colectiva (Mora, 2002). De esta manera las representaciones sociales no se quedan atrapadas en el plano mental, sino que tienen repercusiones en hechos prácticos como lo plantean Peña y González (2008).

La representación social como teoría integra diversos conceptos cognitivos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, las creencias y lo simbólico considerados de gran importancia para la interpretación de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar por la influencia que pueden tener en ellas. Con esta teoría también se pueden analizar las funciones que tienen para las educadoras las representaciones sociales que han construido de la evaluación.

Las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget y Vygotsky se consideraron en este estudio porque:

- Son una influencia importante para el surgimiento del paradigma del constructivismo en virtud del énfasis que ponen en la construcción del conocimiento, que es un supuesto fundamental en éste.
- Aportaron elementos sustanciales para el análisis e interpretación de las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras, en donde se identificó según Santos (1998), que las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, el rol de los alumnos y del docente, pueden influir en la forma en que entienden y desarrollan la evaluación del aprendizaje .

El paradigma del constructivismo se incluyó porque al igual que las teorías del desarrollo cognoscitivo fue un lente para el análisis e interpretación de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las educadoras que es uno de los aspectos centrales en la categoría de análisis “Prácticas de evaluación de aprendizajes”.

Aunado a que el Programa de Estudio 2011 de la educación preescolar asume presupuestos de este paradigma y de las teorías del aprendizaje mencionadas al plantearse que: “Los seres humanos *construyen* su conocimiento; es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían” (SEP, 2011b, p.20).

Los conceptos que se definen en esta investigación son: 1) prácticas de evaluación de aprendizajes; 2) cultura escolar, 3) cultura de la evaluación, 4) currículum y 5) representaciones sociales de la evaluación.

Atendiendo a esto, el capítulo se divide en los siguientes apartados: las representaciones sociales en la evaluación de aprendizajes en preescolar; las teorías del aprendizaje y el paradigma constructivista para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar, conceptos básicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar y finalmente conclusiones.

3.2 Las representaciones sociales en la evaluación de aprendizajes en preescolar

3.2.1 Teoría de las Representaciones Sociales

La teoría de las Representaciones Sociales de acuerdo con Piña y Cuevas (2004), es desarrollada por Moscovici en 1961 cuando propone el concepto de representación

social en su obra “El psicoanálisis, la imagen y su público”. Esta teoría según Araya (2002) es:

Una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras más amplias.

La teoría de las representaciones sociales constituye tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. La ventaja (...) es que toma en consideración y conjuga las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la construcción de la realidad (Araya, 2002, p. 9, 15).

A través de ella se ha podido vislumbrar la pluralidad de las áreas de las ciencias sociales que contribuyen a la comprensión de su objeto esencial: el sentido común, su comunicación y la construcción de la realidad cotidiana (Mora, 2002). Con la teoría de las representaciones sociales de acuerdo con Peña & Gonzales (2008): “Se han entendido las vinculaciones entre lo micro y lo macro, la acción y estructura, lo individual y colectivo” p. 327. En la educación ha contribuido a revelar numerosas percepciones sobre la función del docente, los estudiantes, las instituciones educativas, la evaluación y la calidad académica (Cuevas y Gutiérrez, 2011, p. 59).

En tanto enfoque y teoría a la vez (Banchs, 2000), el estudio de las representaciones sociales ha adquirido mayor importancia porque según Araya (2002), facilita:

- Reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social y la visión que tienen del mundo, como un saber común que es usado para actuar o tomar posición ante diferentes objetos sociales.
- Entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, porque la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Al adentrarnos en esta teoría, encontramos que el término es polémico y complejo: para unos se trata de un concepto, para otros, la representación social es una teoría, un enfoque metodológico, un fenómeno en permanente búsqueda de datos y teoría.

Las representaciones sociales se presentan bajo: 1) imágenes que condensan un conjunto de significados y 2) sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, dar sentido a lo inesperado (Peña y Gonzáles, 2008, p. 331).

Como concepto, existen diversidad de definiciones sistematizadas por estudiosos de esta teoría como Araya (2002), Mora (2002), Piña y Cuevas (2004) y Peña y Gonzáles (2008). En éstas se evidencia la complejidad que las caracteriza por el tipo de fenómenos de los que dan cuenta.

Cuadro 3.1 Las representaciones sociales: principales conceptos.

Autor que sistematiza las concepciones de las representaciones sociales	Autores que definen las representaciones sociales	Concepto
Araya (2002)	Moscovici (1979)	Son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.
	Jodelet (1984).	Son la manera en que los sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas de su entorno próximo o lejano. Son el conocimiento “espontáneo”, de sentido común, pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, educación y comunicación social.
	Farr (1984).	Sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de” o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades los aspectos de su mundo e historia individual.
	Banchs (1986)	Forma de conocimiento de sentido común propio de las sociedades modernas bombardeadas de información a través de los modelos de comunicación de masas. En sus contenidos se encuentra la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las

		normas sociales de cada colectividad.
	Páez et al (1987).	Se refieren a las estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, planificar las conductas sociales. Son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y orientan las interacciones.
	Ibáñez (1988).	Son a la vez pensamiento constituido y pensamiento constituyente, como pensamiento constituido, se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta. Como pensamiento constituyente reflejan la realidad e intervienen en su elaboración. Configuran la vida y producen en ella efectos específicos. Construyen en parte el objeto por el cual este objeto es.
	Araya (2002).	Constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que tienen una orientación actitudinal positiva o negativa. Son sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la conciencia colectiva que se rige con fuerza normativa e instituye los límites y posibilidades de actuación en el mundo.
Mora (2002)	Jodelet (s/f).	Designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales de carácter social, hace alusión a una forma de pensamiento social.
	Acosta y Uribe (s/f)	Aluden a una doble modalidad de la representación social como modo de conocimiento, actividad de reproducción de características de un objeto, de su reconstrucción mental y por otro como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y conducta de los miembros de un grupo.
Mora (2002) Piña y Cuevas (2004)	Moscovici (1979).	Es un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.
	Peña y Acosta (2004)	Conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Forman parte del conocimiento de sentido común.
Peña y González (2008)	Moscovici (1979)	Conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones referentes a puntos particulares emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “corazón” colectivo del cual cada uno, quiéralo o no forma parte.
	Jodelet (1986)	Forma de conocimiento específico, saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, designa una forma de pensamiento social. Es la representación de algo o de alguien, define los objetivos y procedimientos específicos para sus miembros, señala una imagen cosificante histórica, relaciones sociales y prejuicios.

Fuente: Elaboración propia con base en Araya (2002), Mora (2002), Piña y Cuevas (2004) y Peña y González (2008).

De las definiciones encontradas en esta tesis se optó por utilizar la planteada por Moscovici (1979), porque da cuenta de la naturaleza cognitiva y social de las representaciones sociales y de algunas de las funciones que tienen para los individuos en su vida cotidiana, aunado a que Moscovici es quien propone esta teoría.

Integrando las dos definiciones de este teórico de acuerdo con lo plasmado en el cuadro presentado, *una representación social se entenderá como una modalidad particular de conocimiento que se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones referentes a puntos particulares emitidos sobre un objeto social en una u otra parte, en una encuesta o conversación, en una relación cotidiana de intercambios por el corazón colectivo del que se forma parte, que tienen como función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos y hacer inteligible la realidad física y social a los hombres.*

Las representaciones sociales como universos de opinión y conocimiento que aluden tanto a un proceso como a un contenido según lo planteado por Araya (2002), se integran por tres dimensiones planteadas en la teoría de Moscovici (1979): 1) la información, 2) el campo de representación y 3) la actitud. Cada dimensión se explica en el siguiente cuadro que resume lo que este teórico dice y lo que otros estudios de su teoría encuentran.

Cuadro 3.2 Dimensiones de las representaciones sociales.

Dimensiones de las representaciones sociales: definición conceptual.			
Dimensión	Autor		
	Moscovici (1979) en Mora (2002)	Araya (2002)	Mora (2002)
Información	Organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social.	Organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo social sobre un objeto o situación social determinada. Se distingue de la cantidad de información que se posee y su calidad, de su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, revela la presencia de la actitud en la	Organización o suma de conocimientos con respecto a un grupo social que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en

		información. Conduce a la cantidad y calidad; riqueza de datos y carácter explicaciones sobre la estereotipado o realidad. difundido.
Campo de representación	Idea de imagen, de modelo social, contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.	Ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social. Constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. Ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación.
Actitud	Toma de posición que permite informarse sobre algo y representarlo.	Orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Expresa el aspecto más afectivo de la representación, la reacción emocional acerca del objeto o hecho. El elemento más primitivo y resistente, se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén.

Fuente: Elaboración propia con base en Araya (2002) y Mora (2002).

Con base en lo plasmado en el cuadro anterior, es importante decir que el conocimiento de cada una de las dimensiones que integran las representaciones sociales es fundamental para identificarlas e interpretarlas en la práctica de evaluación de las educadoras.

Al respecto Araya (2002), dice que: “Para conocer o establecer una representación social hay que determinar qué se sabe (información), qué se cree (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa” p. 41. Esto que plantea la autora se logra en la medida en que se tienen claros cada uno de aspectos observables que configuran a las tres dimensiones.

Además del conocimiento de las dimensiones mencionadas, es primordial considerar los dos procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales según el teórico de referencia que son la objetivación y el anclaje. Estos procesos explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo modifica lo social.

Los procesos mencionados, de acuerdo con Mora (2002), se refieren a: “la elaboración y al funcionamiento de una representación social y muestran la interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales” p.11.

En el caso de la objetivación, según Araya (2002), se entiende como la concretización de lo abstracto y como un proceso fundamental en el conocimiento social, se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas, haciendo que lo invisible se convierta en perceptible, reduciendo la incertidumbre ante objetos, operando en una transformación simbólica e imaginaria.

La objetivación se da en tres fases:

1. *La construcción selectiva*: retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. (...) se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales normativos. Se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema del ambiente de valores, de ahí que las informaciones con igual contenido, sean procesadas difícilmente por las personas.
2. *El esquema figurativo*: el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras, (...) las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. Estas imágenes estructuradas se han denominado núcleo figurativo, o sea una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar.
3. *La naturalización*: transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido. Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes las que finalmente constituyen la realidad cotidiana (Jodelet, 1984 en Araya, 2002, pp. 35-36).

El anclaje, por su parte, de acuerdo con lo que Mora (2002), retoma de la teoría de Moscovici: “Es un proceso mediante el cual la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer y ese objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” p. 12.

A diferencia de la objetivación que transforma lo que es extraño en familiar, el anclaje según Araya (2002), se distingue por incorporar lo que es extraño en una red de categorías y significaciones por medio de la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente y la instrumentalización social del objeto representado, es decir “la inserción de las representaciones sociales en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión” (Araya, 2002, p. 36).

Lo que se ha dicho de la objetivación y el anclaje, permite entender la importancia que tienen ambos procesos en la construcción de una representación social y es un referente importante para su interpretación en la realidad.

A través de éstos procesos los actores sociales retienen y organizan los diversos elementos con los cuales estructuran su pensamiento sobre un determinado objeto social, este pensamiento se condensa en imágenes que integran las ideas y conceptos que tienen y que se constituyen en una realidad. También permiten que la representación social tenga una funcionalidad, principalmente de comunicación y comprensión de la realidad social de la cual forman parte.

Las representaciones sociales tienen las siguientes características:

Siempre es la representación de un objeto, ya que consta de una cara figurativa y otra simbólica, es decir a toda figura u objeto le corresponde un sentido. Tiene un carácter de imagen y posee además la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. Tiene un carácter simbólico y significativo a la vez, que resulta de la imposibilidad de diluir el vínculo entre objeto y sujeto. Tiene un carácter constructivo en la medida en que toda representación se construye y reconstruye en el acto de representación. Tiene un carácter autónomo y creativo en la medida en que utiliza los elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad, junto con los normativos. Siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan son tomadas de un fondo común de cultura (...) (Jodelet, 1968 en Peña y González, 2008, p. 342).

Las características planteadas por Jodelet (1968), se relacionan con lo que se ha explicado de las dimensiones que integran las representaciones sociales y los procesos a través de los cuales surgen, resaltando el carácter dinámico y cambiante que tienen.

Además de las características señaladas por esta autora, Piña y Cuevas (2004), identifican lo que es característico de las representaciones sociales y lo que no lo es, puntualizando lo siguiente:

Las representaciones sociales no son acerca de todo el mundo social sino de algo o alguien y además son expresadas por un sector particular. No hay representación sobre una sociedad ni representaciones sociales universales sino, contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Las representaciones sociales sustituyen lo material (externo al sujeto) y lo representan en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. (...) son una sustitución de aquello y en consecuencia, una reconstrucción individual. Las representaciones sociales no solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. (Piña y Cuevas 2004, p. 4).

Lo planteado por Piña y Cuevas (2004), complementado con lo que dice Jodelet (1968), clarifica las principales características de las representaciones sociales y enriquece el conocimiento acerca su naturaleza, funciones e importancia para los actores sociales. Este conocimiento fue una herramienta importante para su análisis e interpretación en la realidad que se estudió.

Las representaciones sociales como lo refieren Piña y Cuevas (2004), se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana, este conocimiento es un conocimiento práctico que les permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto, una idea y actuar ante un problema, relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con los cuales se representan ese mundo.

Las funciones de las representaciones sociales son:

- La comprensión, que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales (Sandoval, 1997 en Araya, 2002, p. 37).

Además de estas funciones Mora (2002) y Peña y González (2008), identifican otras:

- Contribuir al proceso de formación de conductas, la resolución de problemas, dar forma a las interacciones sociales y proporcionar un patrón de conductas.
- Conocer el mundo, ubicarse en el él, organizarse y actuar después.

Como puede advertirse las representaciones sociales tienen diversas funciones para las personas o grupos sociales que las han construido que repercuten en hechos prácticos de su vida cotidiana, porque a través de ellas comprenden, interpretan y resuelven las situaciones que se les presentan en su realidad inmediata, se organizan y actúan en ella.

3.3 Las teorías del aprendizaje y el paradigma constructivista para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en educación preescolar.

3.3.1 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget

Jean Piaget desarrolló una teoría para describir la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo al reunir y organizar la información (Woolfolk, 2006), esta teoría de acuerdo con Meece (2000) y Serrano y Pons (2011), forma parte de un grupo de teorías que reciben el nombre de “teorías cognoscitivas” que suponen que el desarrollo se da a través de la interacción entre las incipientes capacidades del niño y las experiencias ambientales (Meece, 2000, p. 22).

La teoría de Jean Piaget ha tenido gran impacto en el campo del desarrollo humano y aunque ya no es una de las más aceptadas tiene numerosas aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje que se resumen en lo siguiente de acuerdo con Meece (2000), Schunk (2002) y Woolfolk (2006):

- Comprender el desarrollo cognoscitivo, esto es saber en qué nivel están funcionando los alumnos y ajustar la enseñanza a ello, mantenerlos activos. Para Piaget los niños necesitan ambientes estimulantes que les permitan explorar de forma activa e incluyan actividades prácticas; provocar incongruencias en ellos, dado que el desarrollo ocurre cuando los estímulos ambientales no se ajustan a las estructuras cognoscitivas y fomentar la interacción social, porque ayuda a que sean menos egocéntricos y es fuente para el desarrollo cognoscitivo.
- Interés prioritario a los procesos cognitivos, para Piaget aprender debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería formar, no moldear su mente.
- Interés prioritario en la exploración porque el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales de los niños y actividades apropiadas para

el desarrollo de los niños. De acuerdo con Meece (2000), Piaget señalaba la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel de desarrollo conceptual del niño, cuidando que éstas no fueran ni muy simples ni muy difíciles (cuando son demasiado simples pueden causar aburrimiento o un aprendizaje mecánico y cuando son difíciles no pueden ser incorporadas a las estructuras del conocimiento).

- Interés prioritario en la interacción social porque contribuye a atenuar el egocentrismo y es fuente de conflicto cognoscitivo.
- Comprensión y avance del pensamiento de los alumnos, generación de situaciones que los lleven a errores y les creen un nivel adecuado de desequilibrio que desemboque en la adquisición de nuevos conocimientos.
- Introducirlos en un tema en conjunto y después trabajar de forma individual en actividades de seguimiento adecuado a su nivel.
- Interacción con sus pares y profesores para que prueben su pensamiento, para que sean desafiados, reciban retroalimentación y observen cómo los demás resuelven los problemas. Los estudiantes deben actuar, manipular, observar y después hablar y escribir, las experiencias concretas proporcionan materias primas para el pensamiento .

Los aportes de esta teoría a la educación son múltiples y no se reducen a los puntos mencionados, porque en ella se distingue la existencia de cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo y de principios y mecanismos del desarrollo (Meece, 2000; Woolfolk, 2006; Piaget e Inhelder, 2007 y Schunk, 2012) que se explicarán a continuación.

De acuerdo con Meece (2002), Piaget viene a romper con la creencia de que el aprendizaje puede estimular al desarrollo porque plantea que se subordina al desarrollo, la etapa de desarrollo limita lo que el niño puede aprender y cómo lo hará, no se puede acelerar su aprendizaje por medio de experiencias, no obstante, la estimulación externa del pensamiento puede darse si el niño inicia los procesos de asimilación y acomodación

Para Piaget existen cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo: 1) sensoriomotora o sensoriomotriz; 2) preoperacional; 3) de operaciones concretas y 4) de operaciones formales (Woolfolk, 2006). Según lo planteado por Piaget (1991), a cada etapa le corresponden algunos caracteres momentáneos o secundarios, que son modificados por

el desarrollo ulterior en función de las necesidades de una mejor organización. Cada etapa constituye mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor y supone que el pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de los restantes.

Para este teórico de acuerdo con Meece (2000): “El desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento” p.12.

Al respecto dice que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable, lo cual según Meece (2000), quiere decir que todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. Esta afirmación de acuerdo con Schunk (2012), es muy cuestionada o criticada en la actualidad, porque los niños logran captar ideas y son capaces de realizar operaciones más pronto de lo que éste teórico planteaba.

Sin embargo, la caracterización de las etapas del desarrollo que hace Piaget es importante porque permite reconocer cómo va evolucionando el ser humano en su desarrollo y en su pensamiento, haciendo visibles los diversos aprendizajes que va logrando en cada etapa, entendiendo que el aprendizaje en términos de Piaget es: “El progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración” (Pozo, 2003, p. 177).

De acuerdo con lo planteado por Piaget en su teoría existen dos principios básicos del desarrollo cognoscitivo llamados funciones invariables, que rigen el desarrollo intelectual del niño, el primero es la organización y el segundo es la adaptación:

La organización es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. [con relación a la adaptación] para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conductas a las exigencias del ambiente (Meece, 2000, p.103).

Piaget empleó dos términos que son muy importantes al hablar de la organización y la adaptación que son: asimilación y acomodación. Estos términos son primordiales porque para éste: “La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo” (Pozo, 2003, p.178) y la acomodación es: “Cualquier modificación de un esquema asimilador o de una

estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan” (Meece, 2010, p. 180).

Profundizando en ello, se encuentra que:

La asimilación consiste en ajustar la realidad externa a la estructura cognoscitiva existente. Cuando interpretamos definimos y encuadramos, alternamos la naturaleza de la realidad para ajustarla a nuestra estructura cognoscitiva. (...).

La acomodación consiste en cambiar las estructuras internas para lograr que sean congruentes con la realidad externa. Acomodamos cuando adaptamos nuestras ideas para darle sentido a la realidad.

La asimilación y la acomodación son procesos complementarios. Mientras la realidad se asimila, las estructuras se acomodan (Schunk, 2012, p. 236).

Se entiende entonces, que asimilación y acomodación guardan estrecha dependencia, por ello Piaget afirmaba que: “No hay asimilación sin acomodación pero (...) la acomodación tampoco existe sin una asimilación espontánea” (Pozo, 2003, p. 181). Ambos procesos son fundamentales en el desarrollo cognoscitivo porque permiten que el sujeto vaya construyendo su conocimiento del mundo, asimilando el nuevo conocimiento y acomodándolo en sus esquemas actuales.

En cuanto a los mecanismos del desarrollo o mecanismos del aprendizaje plateados por Piaget, destaca el equilibrio que según Meece (2000), es desarrollado de forma amplia por este teórico.

El equilibrio según Meece (2000): “Designa la tendencia del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas” p. 104. El equilibrio es muy importante en el desarrollo porque: “El desarrollo es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (Piaget, 1991, p. 11).

La evolución del niño y su desarrollo mental desde los supuestos de este teórico, es una construcción permanente en la que se identifican dos aspectos prioritarios del proceso equilibrador: 1) las estructuras variables que de acuerdo con Piaget (1991), “Son las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte y afectivo, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)” p.13, y 2) las formas o estados sucesivos de equilibrio y su funcionamiento constante, que asegura el paso de cualquier nivel al siguiente.

Un término de gran importancia al referirnos al equilibrio es la necesidad porque:

Una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio: hay necesidad cuando algo, al margen de nosotros o en nosotros mismos (en nuestro organismo físico o mental) se ha modificado, y se trata de reajustar la conducta en función de ese cambio (Piaget, 1991, p. 15).

De acuerdo con esto, frente a la necesidad el ser humano realiza una serie de acciones que lo llevan a su satisfacción para llegar de nuevo al equilibrio. De ahí la trascendencia de este término dentro de los planteamientos de Piaget y para la comprensión de las concepciones de las educadoras respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

3.3.2 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Lev Vygotsky también llamada teoría sociocultural, destaca el papel de los diálogos cooperativos en el desarrollo entre los niños y miembros más conocedores de la sociedad, así como el aprendizaje de la cultura dentro de la comunidad a través de las interacciones sociales (Woolfolk, 2006).

Esta teoría de acuerdo con Schunk (2012), asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y el aprendizaje. A diferencia de la propuesta por Piaget, plantea que el conocimiento no se construye de manera individual sino entre varios individuos en la interacción, por ello no es posible entender el desarrollo sin considerar la cultura donde se ha criado el sujeto (Meece, 2000). Esta afirmación se sustenta en las siguientes premisas:

(...) las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes (...) nuestras estructuras y procesos mentales (...) pueden trazarse a partir de las interacciones con los demás (Vygotsky en Woolfolk, 2006. P. 45).

De lo anterior, puede entenderse que para este teórico los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales, por ello plantea que acuerdo con Meece, (2000) y Coll (1990): 1) la sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular su desarrollo intelectual, 2) los niños están provistos de ciertas funciones elementales (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones superiores a través de la interacción con otros y de la incorporación de herramientas culturales a su pensamiento, 3) la educación es el proceso central de la

humanización y la escuela el principal laboratorio para estudiar la dimensión cultural y humana del desarrollo.

Algunos de los supuestos principales de esta teoría son:

Las interacciones sociales son fundamentales, el conocimiento se construye entre dos o más personas; la autorregulación se desarrolla mediante la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales; el desarrollo humano ocurre a través de la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos); el desarrollo humano ocurre a través de la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos); el lenguaje es la herramienta más importante, su desarrollo va desde el discurso social y privado hasta el discurso cubierto (internos); la zona de desarrollo próximo (ZDP) es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de otros. Las interacciones sociales con los adultos y los pares en la zona de desarrollo próximo fomentan el desarrollo cognoscitivo (Schunk, 20012, p. 243).

Las principales aplicaciones de la teoría sociocultural en la educación son:

- El andamiaje, que pese a no ser una parte formal de Vygotsky sino de Wood, Bruner y Ross (1976), concuerda con su concepto de zona de desarrollo próximo porque es “un apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño (...), que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que puede tener más responsabilidad en la actividad” (Coll, 1990, p. 146).
- La enseñanza recíproca, que implica un diálogo interactivo entre el profesor y un grupo pequeño de estudiantes en donde al principio el docente modela las actividades, después él y los alumnos se turnan para desempeñar el papel del profesor (Schunk, 2012, p. 246).
- La colaboración entre pares, que implica trabajar entre iguales de forma colaborativa e interactuar, puede tener una función instruccional (Schunk, 2012).
- Los grupos de aprendizaje, en los cuales según Schunk (2012), los aprendices trabajan con expertos en actividades conjuntas relacionadas con el trabajo, a menudo operan dentro de una zona de desarrollo próximo porque realizan actividades que rebasan sus capacidades.

Además de las aplicaciones mencionadas, esta teoría se resume en los siguientes aspectos retomados del libro “*Desarrollo del niño y del adolescente*” de Meece (2000), que se explican a continuación porque, a través de ellos, podrá identificarse a qué teoría se adscriben las concepciones de las educadoras y sus prácticas. Éstos son: 1) los

orígenes del pensamiento; 2) herramientas del pensamiento y 3) lenguaje y desarrollo. Es importante mencionar que al igual que la teoría planteada por Piaget, no se exenta de algunas críticas.

En los *orígenes del pensamiento*, para Vygotsky el conocimiento no es construido de forma individual sino entre las personas a medida que interactúan, no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño, sino dentro de un contexto cultural o social determinado (Meece, 2000).

En el desarrollo de acuerdo con lo que explica Woolfolk (2006), para este Vygotsky: “Cada función aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual; primero entre las personas (interpsicológica) y después dentro del niño (intrapsicológica)” p. 45.

Esto conduce a un término de gran relevancia en esta teoría: la internalización, que según Meece (2000): “Designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales” p. 129, en donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en el plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno como lo explica Coll (1990). Con esto se entiende que la internalización permite que las funciones mentales superiores que se originan en lo social, sean interiorizadas por el individuo, convirtiéndose en parte de su desarrollo cognoscitivo.

Con respecto a las *herramientas del pensamiento*, para Vygotsky, el desarrollo cognoscitivo se define en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento, que describe a partir de las herramientas técnicas y psicológicas que emplean los niños para interpretar su mundo.

Las primeras de acuerdo con lo que sistematizan Meece (2000) y Coll (1990) sobre lo que plantea este teórico, sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente como el lenguaje, los signos y los símbolos y las segundas, para organizar o controlar el pensamiento y la conducta como son los sistemas lógicos, las normas y convenciones sociales, los conceptos teóricos, los mapas, los géneros literarios y los dibujos. Estas herramientas son muy importantes porque permiten comunicarse, organizar el pensamiento e interpretar el mundo en el que se vive.

En cuanto al *lenguaje y desarrollo*, para Vygotsky el lenguaje es la herramienta más influyente en el desarrollo cognoscitivo e intelectual, es el sistema de signos privilegiado para el desarrollo psicológico humano al mediar la relación con los otros y con uno mismo.

El lenguaje para éste, primero asume una función comunicativa y de regulación de la relación con el mundo externo, después se convierte en regulador de la propia acción según Coll (1990). Al respecto Vygotsky distingue tres etapas en el uso del lenguaje:

En la primera etapa, *la del habla social*, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño inicia la siguiente etapa, el *habla egocéntrica*, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Habla en voz alta cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas autoverbalizaciones se consideran un habla privada y no un habla social. En esta fase de desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa. (...). Los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, *la del habla interna*. La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje en su cabeza (Meece, 2000, p. 130).

Como puede advertirse en esta teoría además de las interacciones sociales, el lenguaje tiene un papel de vital importancia en el desarrollo cognoscitivo, porque es el medio privilegiado para establecer comunicación, relacionarse con las personas con las que se comparte el mundo, regular el pensamiento y la acción.

3.3.3 El paradigma del Constructivismo en educación

El constructivismo no es considerado una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje. De acuerdo con Schunk (2012), a diferencia de las teorías no se propone descubrir o poner a prueba que existan ciertos principios del aprendizaje, sino que las personas son quienes crean su propio aprendizaje.

Al respecto autores como Martí (1996), coinciden en afirmar que el constructivismo “No es una teoría sino una posición epistemológica radicalmente diferente de otras y muy determinante para fundamentar una serie de propuestas sobre la naturaleza del conocimiento, su desarrollo y su adquisición” p. 6.

Sin embargo existen otras posturas como las de Serrano y Pons (2011), para quienes el constructivismo es un enfoque tributario de las teorías psicológicas, sobre el que es necesario: “Hacer una distinción entre paradigma, teorías constructivistas (interpretaciones constructivistas de los procesos psicológicos) y enfoques constructivistas en educación (aplicación de las teorías constructivistas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula)” p. 23.

En relación a esto Coll (1999), dice:

Una precisión a este respecto es la necesidad de distinguir claramente entre constructivismo —o constructivismos—, teorías constructivistas del desarrollo y el aprendizaje y de otros procesos psicológicos y enfoques constructivistas en educación. De acuerdo con esta distinción conviene reservar el término constructivismo para referirse a un determinado paradigma del psiquismo humano del que son tributarias una amplia gama de teorías psicológicas entre las que se encuentran las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos (Coll, 1990, p. 158).

Con base en lo planteado por Coll (1990), y partiendo de que: “Un paradigma entraña un determinado marco conceptual a través del cual se ve al mundo y en el cual se le describe” (Kuhn en Chalmers, 1982, p. 139), en esta investigación se asumió el constructivismo como un paradigma que tiene sus principales bases psicológicas en las teorías de Piaget y en Vygotsky, que aunque muestran diferencias en ciertos aspectos coinciden en que el niño debe construir mentalmente el conocimiento (Meece, 2000).

Otros referentes teóricos de éste paradigma se encuentran en la teoría del procesamiento humano de la información, la teoría de la asimilación y algunas otras elaboraciones teóricas sobre los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del aprendizaje escolar (Coll, 1990).

En este paradigma existen diversas formas de entenderlo que han de tenerse en cuenta al referirse a él y al emplearse como sustento teórico en una investigación. Sobre esto Martí (1996) y Serrano y Pons (2011) explican:

Aunque [las formas de entender el constructivismo] comparten la idea general de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo. (...) difieren a la hora de pronunciarse sobre cuestiones epistemológicas acerca de qué y cómo se construye y quién construye (Serrano y Pons, 2011, p. 3).

Lo señalado por Serrano y Pons (2011), es muy importante porque esas formas de entenderlo han dado lugar a múltiples enfoques del constructivismo, entendidos según Coll (1990), como aquellas propuestas orientadas a comprender y explicar los procesos educativos o propuestas de actuación pedagógica y didáctica, que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje o de otros procesos psicológicos (Coll, 1990, pp. 158-159).

Al respecto Coll (1990), identifica tres enfoques: 1) el constructivismo cognitivo o constructivismo psicológico; 2) el constructivismo de orientación sociocultural y 3) el constructivismo vinculado a la construcción social.

De acuerdo con este autor, el primer enfoque hunde sus raíces en la psicología y epistemologías genéticas, concibe el pensamiento, el aprendizaje y los procesos psicológicos como fenómenos que tienen lugar en la mente de las personas en donde están almacenadas sus representaciones del mundo físico y social.

El aprendizaje consiste en relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya existentes, lo cual puede dar lugar, bajo determinadas circunstancias, a un proceso interno de revisión y modificación de estas representaciones, o a la construcción y diferenciación interna de las representaciones, o bien a la construcción de nuevas mediante la reorganización y diferenciación interna de las representaciones ya existentes.

El segundo se inspira en las ideas y planteamientos de Vygotsky, una de sus ideas fundamentales es la negación de los procesos mentales y de la mente como propiedades individuales, como fenómenos que tienen lugar en la mente de las personas. La naturaleza de los procesos mentales no es individual, sino social, y el lugar donde se despliegan y se manifiestan, y por lo tanto donde hay que estudiarlos, no están en la cabeza de las personas, sino en la interacción entre las personas, en las relaciones sociales, en las prácticas socioculturales, en las comunidades de práctica, en el uso del lenguaje, en las prácticas lingüísticas de la comunidad o en el mundo social, según los casos.

El tercero se vincula al construccionismo social y a la irrupción de enfoques posmodernos en psicología, plantea que el aprendizaje y lo que sucede en el aula es tanto el fruto de las aportaciones individuales de los alumnos como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes, profesor y alumnos, en el seno de una clase. Sitúa el conocimiento y los procesos psicológicos en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas

Lo planteado por Coll (1990), nos acerca a la comprensión del enfoque que puede estar presente en las prácticas de evaluación de las educadoras a partir de identificar aquellos aspectos en el aprendizaje a los que dan mayor o menor importancia

llevando a que pueda ser visto como una construcción: externa, social o bien individual y social.

El constructivismo tiene una estructura general, en la cual se identifican diversos presupuestos y principios sobre la naturaleza, funciones y características de la educación que se organizan en tres niveles de toma de decisiones: 1) naturaleza y funciones de la educación; 2) características propias y construcción del conocimiento en el aula y 3) principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Serrano y Pons, 2011).

En la naturaleza y funciones de la educación de acuerdo con Serrano y Pons (2011), la instrucción es uno de los instrumentos que las sociedades usan para promover el desarrollo y la socialización de sus miembros, existe el convencimiento de que los individuos más jóvenes requieren ayuda sistemática y planificada para facilitarles el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales que se consideran esenciales para integrarse a la sociedad en la que se encuentran inmersos, de una manera activa, constructiva y crítica.

En las características propias y específicas de la construcción del conocimiento en el aula, de acuerdo con los autores mencionados, las actividades instruccionales se diferencian de otras prácticas educativas por el hecho de ser diseñadas, planificadas y ejecutadas con una intencionalidad que le da sentido a la propia actividad. La instrucción desgaja determinados saberes o formas culturales en su contexto natural y se recrean bajo la forma de contenidos escolares en un contexto artificial: el aula.

En cuanto a los principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se constituyen por los principios explicativos inter e intrapsicológicos implicados en los procesos instruccionales: 1) construcción de significados y atribución de sentido a los aprendizajes escolares y 2) revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento.

Los presupuestos planteados por Pons y Serrano (2011), aportan las herramientas que permiten analizar e interpretar las concepciones que subyacen a las prácticas de evaluación de las educadoras con miras a reconocer si se adscriben a los planteamientos de este paradigma o bien a una de las dos teorías del desarrollo cognoscitivo.

En estrecha relación con lo descrito en el cuadro anterior, se encuentra que el constructivismo tiene importantes implicaciones para la enseñanza según Schunk (2012):

- Involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje.

- Proporcionar a los estudiantes experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias.
- Enfatizar en la enseñanza reflexiva.
- Reconocer la utilidad del aprendizaje en grupos sociales y la colaboración en pares.
- Usar los materiales de manera que los estudiantes participen de forma activa.
- Reconocer que los procesos cognoscitivos incluyendo el pensamiento y aprendizaje están situados y que muchos procesos influyen para producir aprendizajes.
- Enfatizar un currículum integrado en el cual los alumnos estudian un mismo tema desde diversas perspectivas.
- Los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino estructurar situaciones en las que éstos participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de materiales e interacción con otros .

Desde las implicaciones señaladas en los puntos anteriores, el aprendizaje es resultado de:

Un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. Lo que los alumnos aportan al acto de aprender, su actividad mental y constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que llevan a cabo. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados que vehiculan los contenidos escolares. La naturaleza y características de éstos últimos, por último mediatizan a su vez totalmente la actividad que profesor y alumnos despliegan sobre ellos (Coll, 1990, p. 179).

El aprendizaje y el ambiente de las aulas que siguen una concepción constructivista difiere de manera sustancial de la enseñanza tradicional en: 1) la concepción sobre el aprendizaje, 2) el rol del profesor y del alumno y 3) la evaluación. En la concepción constructivista el aprendizaje es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores, en dicho proceso es fundamental que se de una relación entre los alumnos que aprenden, lo que se espera que aprendan y el docente-educadora

que cumple una función de guía y de apoyo para que éstos construyan su conocimiento de forma significativa (véase cuadro 3.3).

Cuadro 3.3 Diferencias entre el aprendizaje en un aula constructivista y una tradicional según Schunk (2012).

Aspectos	Ambiente de aula constructivista	Ambiente de aula tradicional
Aprendizajes que se enfatizan	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión conceptual profunda. - Construir la comprensión de sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades básicas.
Rol del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Interactuar con los estudiantes averiguando lo que les interesa y sus puntos de vista. - Diseñar actividades en torno a conjuntos conceptuales de preguntas y problemas, de manera que las ideas se presenten de forma integral en vez de aislada - Tratar de conocer las ideas de sus estudiantes acerca de un tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir la información a los estudiantes de forma didáctica y corregir las respuestas a las preguntas que plantean .
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Es auténtica, se entrelaza con la enseñanza e incluye las observaciones del profesor y los portafolios de los alumnos. Es común que los estudiantes trabajen en grupos. - Se lleva a cabo en el contexto de la enseñanza. - Se evalúa continuamente durante la enseñanza, y la evaluación es realizada tanto por los alumnos como por el docente. - A la evaluación no le interesan tanto las respuestas correctas a incorrectas, sino las etapas posteriores a la emisión de la respuesta. Este tipo de evaluación auténtica guía las decisiones de enseñanza, pero es difícil porque obliga a los profesores a diseñar actividades que estimulen la retroalimentación del estudiante y a modificar la enseñanza cuando sea necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación del aprendizaje de los estudiantes difiere de la enseñanza y generalmente se hace mediante la aplicación de exámenes. Es común que los estudiantes trabajen solos.

Características de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - El programa de estudios se enfoca en los conceptos importantes. Las actividades suelen incluir fuentes primarias de datos y materiales. - El ambiente de aprendizaje se estructura de modo que los alumnos puedan construir de forma eficaz nuevos conocimientos y habilidades (Schunk, 2003 en Schunk, 2012). - Los profesores deben plantear problemas de importancia incipiente para los estudiantes, en los que la importancia ya sea evidente o se manifieste a través de la mediación del docente. - La relevancia no se establece amenazando a los estudiantes con exámenes, sino estimulando su interés y ayudándolos a descubrir de qué manera los problemas afectan su vida. - Se indaga cómo es que el estudiante llegó a una determinada respuesta, para ello los profesores piden explicaciones a sus alumnos; les preguntan ¿Cómo llegaste a esa respuesta? o ¿Por qué piensas eso? - La enseñanza constructivista reta a descubrir por sí mismos a los alumnos la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - El programa de estudios se presenta en pequeñas partes utilizando libros de texto y libros de trabajo
--	--	---

Fuente: Elaboración propia con base en Shunk (2012).

3.4 Evaluación de aprendizajes en preescolar: Conceptos básicos para su estudio

3.4.1 Prácticas de Evaluación de aprendizajes

La evaluación de acuerdo con Santos (1998), devela las concepciones que se tienen sobre la sociedad, la escuela, la tarea del docente y el aprendizaje de los alumnos. La forma de entenderla de acuerdo con este autor, condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje y conduce a una manera particular de practicarla, haciendo que se supediten a ella los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Pero ¿qué es una práctica de evaluación?, responder esta pregunta es muy complicado, pues no se ha encontrado un autor en el campo de la evaluación del

aprendizaje que ofrezca una definición formal. Sin embargo en esta tesis para aproximarnos a su construcción, se partió del concepto de práctica educativa considerando que:

- La educación “Es una práctica social no neutral y quien ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente, a una concepción de esa práctica social” (Imbernón, 2002, p. 35).
- La evaluación es un elemento fundamental de toda actuación e intervención pedagógica que realiza el docente al interior del aula (Zabala, 2006).

Las prácticas de evaluación entonces, forman parte de una práctica social y educativa en la cual adquieren un determinado valor y sentido.

Las prácticas educativas han sido definidas por Tardif (2004) y Zabala (2006), el primero lo hace desde la naturaleza del actuar educativo y las concepciones sobre la práctica educativa y el segundo desde las variables que la configuran.

Tardif (2004), dice que preguntarse acerca de qué es la práctica educativa es referirse a la naturaleza del actuar educativo, esto equivale a interrogarse: ¿Qué hacemos cuando educamos?, ¿Qué forma o tipo de actividad es la educación?, ¿Puede compararse la acción del educador con la del artista, la acción del técnico, la investigación del científico, el modelado del artesano, la producción del operario, la acción del político? o ¿Es una mezcla de todas esas formas de actividad?

Tratar de dar respuesta a cada uno de estos cuestionamientos implica identificar tres concepciones de la práctica educativa según este autor: 1) como arte, 2) como una técnica guiada por valores y 3) como una interacción.

En cada una de las concepciones que plantea Tardif (2004), la práctica educativa tiene diferentes características de acuerdo con el modelo de educación en que se base.

En la *educación como arte*, la acción educativa está ligada a unas realidades contingentes e individuales que no pueden ser juzgadas de manera rigurosa y necesaria. El maestro en el aula no posee una ciencia propia de la acción con la que pueda alimentar su actividad con ciertos conocimientos científicos, actúa guiándose por determinadas finalidades y su práctica corresponde a una especie de talento personal, intuición, experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso.

En la educación como *una técnica guiada por valores*, la práctica educativa moviliza dos grandes formas de acción: una guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas y otra en una acción técnica e instrumental que

busca basarse en un conocimiento objetivo y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos.

La práctica educativa tiene tres fundamentos: 1) en sí misma (se hacen buenos docentes enseñando), 2) en la persona del educador (es posible aprender a educar si se poseen las cualidades del oficio) y 3) en la persona del educando (la formación constituye una finalidad interna, inherente a la práctica educativa).

En *la educación como interacción*, enseñar es entrar en el aula y colocarse ante el grupo de alumnos, esforzándose por establecer unas relaciones y desencadenar un proceso de formación mediado por una gran variedad de interacciones, la dimensión interactiva de esta situación reside en el hecho de que aunque podamos mantener físicamente a los alumnos en el aula, no se les puede obligar a participar en un programa de acción común orientado por finalidades, es preciso que los alumnos se asocien al proceso pedagógico para que tenga alguna posibilidad de éxito.

Teniendo como base las tres concepciones descritas y partiendo de la idea de que existen otras tipologías de la acción educativa en las cuales el docente emplea diversos saberes y tipos de juicios prácticos para estructurar y orientar su actividad profesional, Tardif (2004) afirma que:

La práctica educativa moviliza diversos saberes de acción y se refiere a diversos saberes, pero ese pluralismo de la acción y el saber debe subordinarse a las finalidades que sobrepasan, en términos de dignidad, los imperativos de la práctica porque se refieren a los seres humanos, niños, adolescentes y jóvenes en formación. Esas finalidades suponen que la práctica educativa tenga sentido no sólo para quienes la realizan, sino también para los alumnos (...).

[Por lo tanto] la educación es un arte, es una técnica, una interacción y muchas otras cosas, pero también la actividad por la que prometemos a los niños y jóvenes un mundo sensato en el que deben ocupar un espacio significativo para sí mismos (Tardif, 2004, pp. 132-133).

De acuerdo con lo planteado por este autor, se entiende que la práctica educativa implica que el docente movilice una serie de saberes en la acción que deben subordinarse a ciertas finalidades sobre la formación de los niños, adolescentes y jóvenes. Esas finalidades tienen que ver con un currículum que se plasma en unas determinadas prácticas que responden a diversas exigencias y están enraizadas en unas coordenadas previas a éste y a cualquier intención del profesor.

Al profundizar en el conocimiento de las prácticas educativas se identifican otros factores que las influyen debido a que:

La práctica educativa tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes. [Por lo tanto] la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de delimitar con coordenadas simples (...) ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores y hábitos pedagógicos (Zabala, 2006, p.14).

La práctica educativa desde esta visión “dinámica y procesual” como la llama Zabala (2006), está configurada por diversas variables, no se reduce al momento en que se producen los procesos educativos, la intervención pedagógica tiene un antes y un después que son las piezas consubstanciales de toda práctica educativa:

La planificación y la evaluación que son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados (Zabala, 2006, p.15).

Para Zabala (2006), una de las unidades de análisis de la práctica educativa en la cual se contemplan todas las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la “actividad o tarea”, porque en ella se dan unas relaciones interactivas profesor-alumno, alumnos-alumnos, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución del tiempo y espacio y un criterio evaluador, todo esto en torno a unas intenciones educativas.

Una unidad más son las secuencias de actividades o secuencias didácticas, que son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesor como por el alumnado (Zabala, 2006, pp.15-17).

Considerando lo que se ha explicado con respecto a las prácticas educativas y a la evaluación como parte esencial de ellas, *las prácticas de evaluación de aprendizajes se entenderán en este estudio como: una práctica social y educativa desarrollada por el docente, que tiene que ver con las distintas formas de entender y realizar el proceso de evaluación del aprendizaje de sus alumnos en la cual se expresan las concepciones que tiene de la enseñanza y el aprendizaje, el rol del docente y del alumno, las actitudes hacia los evaluados y los principios éticos de quién evalúa. Estas prácticas de evaluación como ya se ha dicho condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

En las prácticas de evaluación de aprendizaje existen ciertas condicionantes, porque según Moreno (2010), la evaluación no es una actividad esporádica o circunstancial de las escuelas y los profesores, es una tarea que realizan de manera habitual, en la cual invierten una importante cantidad de tiempo y esfuerzos.

La evaluación está condicionada por diversos factores, por ello Santos (2003b) dice: “Ninguno de los profesionales que trabajan en una institución educativa haría el mismo tipo de evaluación” p. 69. Al respecto identifica los siguientes factores que influyen en la evaluación que se realiza de manera cotidiana en las aulas:

a) la prescripción legal: la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen; **b) las supervisiones institucionales:** la forma de hacer evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla; **c) las presiones sociales de diverso tipo:** la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza y **d) las condiciones organizativas:** la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa (Santos, 2003b, p. 71).

A partir de lo que plantea Santos (2003b), puede advertirse que la complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande, que la forma en que es entendida y las prácticas que se generan en torno a ella están influidas no solo por los cuatro factores que plantea este autor sino por: 1) las distintas concepciones que tenga el evaluador acerca de la naturaleza de la inteligencia, el proceso de enseñanza y el aprendizaje, y la naturaleza de la profesión; 2) las actitudes del evaluador hacia sí mismo, hacia el evaluado y hacia los colegas y 3) los principios éticos de quien evalúa con respecto a las estructura y dinámica social, la finalidad de las instituciones y las exigencias morales de la profesión.

Las concepciones de la evaluador acerca de la naturaleza de la inteligencia, el proceso de enseñanza y el aprendizaje y la naturaleza de la profesión se explican en el cuadro 3.4.

Cuadro 3.4 Prácticas de evaluación de Aprendizajes generadas a partir de las concepciones del evaluador según Santos (2003b).

Concepción del evaluador acerca de:	Concepciones	Tipo de Práctica que genera
La naturaleza de la inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se piensa que la inteligencia es algo dado a las personas de una vez para siempre, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos. - Se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación de los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Se clasifica y etiqueta a los evaluados atribuyéndoles capacidades inamovibles que condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito - Evaluación más abierta a la flexibilidad.
El proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - El docente es una persona que posee el conocimiento y el aprendiz solo recibe de forma pasiva el conocimiento de manos del docente. - El docente es un experto, su tarea consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo los conocimientos. - Se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado . 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación consiste en preguntarse por el conocimiento que tiene el alumno. - La evaluación consiste en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo el conocimiento y de saber si ese conocimiento es adecuado o inadecuado. - La evaluación consiste en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido.

La naturaleza de la profesión	- Se concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales.	- Evaluación centrada en la adquisición de datos y el dominio de contenidos.
	- Se entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas.	- Evaluaciones que no valoran las exigencias morales, relaciones interpersonales ni dinámicas sociales.

Fuente: Elaboración propia con base en Santos (2003b).

En las actitudes de quien evalúa pueden distinguirse tres categorías de acuerdo con Santos (2003b) que se explican en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.5 Prácticas de evaluación de Aprendizajes generadas a partir de las actitudes del evaluador según Santos (2003b).

Actitudes	Explicación	Tipo de prácticas que genera
Hacia sí mismo	<p>- Puede tenerse la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, manteniendo la humildad de reconocer como propio parte del fracaso de los que aprenden.</p> <p>- Puede vivirse a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista.</p>	<p>- En la evaluación el docente asume parte de responsabilidad ante el fracaso de un alumno. No se piensa que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del aprendiz.</p> <p>La evaluación se aborda desde posiciones sádicas, es probable que se convierta en una instancia de poder que lo parapeta ante interpelaciones inquisidoras. La evaluación es vista como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.</p>
Hacia el evaluado	La evaluación encierra poder.	- La evaluación se utiliza como un arma con la que se amenaza y castiga a los estudiantes. Se utiliza

		como un arma de opresión. El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados, a sus espaldas el evaluado dirá todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, pues ni siquiera es conocida
Hacia los colegas	- La evaluación suele ser una práctica individualista en un doble sentido.	- Cada evaluador realiza la evaluación según sus peculiares criterios, cada evaluado la afronta de manera individualista la comprobación de su aprendizaje. Cuando se hacen trabajos de grupo el evaluador se muestra inquisitivo para saber qué hizo cada uno de los integrantes. El trabajo es grupal pero la evaluación sigue siendo estrictamente individual. No hay proceso de reflexión ni siquiera para comprobar las significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por otros colegas en sus grupos. Sólo importa "mi" asignatura, "mi" alumno, "mi" evaluación", no se generan preguntas del tipo: ¿Cómo salen formados los aprendices?, ¿qué tipo de profesional buscamos?, ¿qué exigencias tiene la práctica y cómo las satisfacemos?, ¿cómo se forman las actitudes? etc.

Fuente: Elaboración propia con base en Santos (2003b).

En los principios éticos de quien evalúa Santos (2003b), señala que la evaluación no sólo es un procedimiento que conduce a una calificación o a una valoración acerca del objeto evaluado porque encierra dimensiones éticas a través de la forma de hacerla que muestran cómo se carga de sentido. Identifica tres principios que revelan la ética de quién evalúa que se refieren a: 1) la estructura y dinámica social; 2) la finalidad de las instituciones y 3) las exigencias morales de la profesión.

A partir de lo que plantea este autor puede afirmarse que las prácticas de evaluación, están determinadas por dos grandes dimensiones a las que se hacía referencia en el capítulo del planteamiento del problema: una objetiva y otra subjetiva. La primera, compuesta por los diversos factores externos que condicionan la evaluación de aprendizajes que realizan los docentes en sus aulas como las prescripciones legales,

supervisiones, presiones sociales y organización institucional y la segunda, por las concepciones, actitudes y ética de los profesores-educadoras.

Estas dimensiones impactan de forma importante en la evaluación del aprendizaje cargándola de sentido y generando diversas prácticas de evaluación, que si no se llevan a cabo de forma reflexiva y ética pueden ser perversas, especialmente cuando la evaluación no está orientada y encausada hacia la comprensión, el diálogo y la mejora, cuando sirve a intereses diferentes a la perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Una práctica de esta naturaleza podría conducir a patologías como las siguientes:

- Solo se evalúa al alumno.
- Se evalúan solo los resultados.
- Se evalúan solo los conocimientos.
- Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos.
- Sólo se evalúan los efectos observables.
- Se evalúa principalmente la vertiente negativa
- Sólo se evalúa a las personas.
- Se evalúa descontextualizadamente.
- Se evalúa cuantitativamente.
- Se utilizan instrumentos inadecuados.
- Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Se evalúa competitivamente.
- Se evalúa estereotipadamente.
- No se evalúa éticamente.
- Se evalúa para controlar.
- Se evalúa para conservar.
- Se evalúa unidireccionalmente.
- No se evalúa desde fuera.
- No se hace autoevaluación.
- Se evalúa distemporalmente.
- No se hace paraevaluación.
- No se hace metaevaluación (Santos 1996, p. 18).

3.4.2 Cultura escolar

La expresión “cultura escolar” fue introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los años noventa por historiadores de la educación en su mayoría europeos que trabajaban en el campo de la historia cultural y del currículo (Viñao, 2002). La primera en usarla y definirla fue Julia Dominique (2001) para quien la cultura escolar es:

Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos a comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas (Finocchio, 2008, pp. 1-2).

A través del tiempo la expresión cultura escolar se ha usado con diversas finalidades para mostrar o constatar:

1) Las diferencias entre la cultura escolar de la escuela-aula y la de la escuela-colegio o graduada y explicar desde dentro los mecanismos de transmisión de las prácticas escolares en el aula, en una escuela (...); 2) el poder generador de la cultura escolar y su carácter relativamente autónomo en relación con las disciplinas escolares; 3) la escasa atención prestada por los historiadores a la “caja negra” que es la realidad cotidiana de los centros docentes, el día a día, lo que ha sucedido en ellos y en sus aulas (...); 4) como el relativo fracaso de las reformas educativas, que suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas (...) y 5) el contraste entre la cultura o saber empírico práctico de los profesores en el ejercicio de su profesión, transmitida a través de la vida cotidiana escolar y la cultura del conocimiento experto o científico sobre la educación generada en instituciones universitarias y en la investigación (Viñao, 2002, pp. 57-58).

Al respecto se reconoce la existencia de diversos conceptos como el que desarrolla Chervel (1998) y Viñao (2002). Para Chervel (1998) según lo sistematizado por Viñao (2002), la cultura escolar es una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y que llevan las marcas específicas de dicha cultura.

Mientras que para Viñao (2002):

La cultura escolar está formada por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y que constituyen un producto histórico. La cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego que no pueden ser puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para: a) integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que dichas tareas implican o conllevan y 3) para sobrevivir a sucesivas reformas reinterpretándolas y adaptándolas desde dicha cultura, a su contexto a sus necesidades (Viñao 2002, pp. 58-59).

Además de estos conceptos, se encuentran los propuestos por Schein (1985), Bolívar (1996) y Hargreaves (2003). Para Schein (1985) según Moreno (2011), la cultura de una escuela constituye el nivel más profundo de suposiciones y creencias comunes a los miembros de una organización, que actúan de manera inconsciente y que

definen el estilo básico de dar por sentada la visión que una organización tiene de sí misma y de su contexto.

Por su parte Bolívar (1996), dice que la cultura escolar suele comprender tanto normas y principios comunes con el entorno más amplio al que pertenece como normas particulares, lo que hace que cada centro escolar pueda tener un carácter común y propio, la cultura escolar de cada centro presenta diferencias, con grupos o subculturas en su interior, por lo que —en diferentes grados—ninguna cultura es monolítica. Las normas o principios de lo que es o deba ser la acción del centro se distinguen por su carácter más permanente o "sagrado" y por el grado en que se admite su alteración.

Hargreaves (2003), plantea que la cultura escolar puede ser definida en función de dos factores: contenido y forma. El contenido de una cultura según éste se compone de aquello que piensan, dicen y hacen sus miembros.

Se trata de creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos por los equipos de profesores sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura al ser importantes en ciertos contextos con fuertes lazos de integración y consenso, en muchas escuelas la cultura puede ser dividida en dos o más. La forma consiste en las pautas de relación entre los miembros que comparten dicha cultura, que pueden adoptar.

A través de los conceptos planteados por los autores mencionados es posible identificar los diversos elementos que la constituyen, el peso que tiene sobre lo que piensan, dicen y hacen los miembros de una institución escolar y la relación que ésta guarda con constructos como el de "cambio escolar", sobre el cual Bolívar (1996) dice: "La comprensión de la cultura escolar es un factor crítico, clave tanto como objetivo del cambio como para prever los problemas a atajar" p. 71.

Como resultado del análisis de cada uno de los conceptos presentados, se optó por el proporcionado por Viñao (2002), porque es un concepto muy completo en donde se señalan los diversos elementos que integran la cultura escolar y las funciones que tiene para los profesores.

Cuando esto se analiza con base en el objeto de estudio se observa que la cultura escolar no sólo permite la integración de los docentes a la institución escolar y su interacción, sino que condiciona lo que hacen al interior del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La cultura escolar les permite sobrevivir a las diversas reformas reinterpretándolas y adaptándolas a su propio contexto y necesidades, aunque a la vez limita muchos de los cambios que son necesarios en las escuelas.

3.4.2.1 Subculturas escolares

Cuando se habla de la cultura de las escuelas de acuerdo con Viñao (2002), parece más fructífero e interesante hablar en plural, porque existen culturas específicas en cada centro docente, en cada nivel educativo y en cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de la enseñanza. Éstas actúan dentro de un marco legal y una política determinada que también tiene su propia cultura (Viñao, 2002, pp. 64-65).

Al respecto Pérez (2000), dice que la escuela es un espacio ecológico en el cual se da un cruce de culturas que permite distinguirla de otras instituciones e instancias de socialización, le confiere su propia identidad y una relativa autonomía, encontrándose que el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar está mediado por los influjos plurales de las diferentes culturas que conviven en la escuela (Pérez, 2000, p.17).

Entonces, no es posible hablar de una sola cultura sino de subculturas, entre ellas están las culturas de la enseñanza, que son un tipo de cultura de los profesores de gran importancia para el trabajo que realizan y que tiene influye sobre él.

Estas culturas proporcionan el contexto en el cual se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza: “Las culturas de la enseñanza comprenden las creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas en las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (Hargreaves, 2003, p.189). Se caracterizan por:

- 1) Transmitir a los nuevos e inexpertos las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad escolar, configurando un marco de referencia para el aprendizaje;
- 2) evolucionar de forma diferente de un nivel educativo a otro por ello si se quiere entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, se tiene que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo en la que participa;
- 3) contribuir a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo;
- 4) constituir un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar, encontrándose que lo que sucede al interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella y
- 5) como cualquier otra cultura, las culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma (Hargreaves, 2003, pp.189-190).

Las culturas de la enseñanza dan lugar a cuatro grandes formas de cultura de los profesores: 1) el individualismo; 2) la colaboración; 3) la colegialidad artificial y 4) balcanización.

El individualismo de acuerdo con este autor, es visto como una consecuencia de complejas situaciones y limitaciones de la organización a las que hay que prestar atención para eliminarlo. Tradicionalmente se ha relacionado con una práctica mala y floja, con deficiencias del profesor y con aquello que hay que cambiar.

En este contexto según Hargreaves (2003), se habla de profesores que enseñan solos, tras las puertas cerradas, aislados en sus propias aulas, a muchos de ellos les permite: 1) mantener un nivel de intimidad, 2) una protección frente a las interferencias exteriores; 3) evitar que se critique y culpabilice a la clase. El individualismo trae problemas como la falta de información acerca de su propio valor, mérito y competencia.

El individualismo hace referencia a un fenómeno social y cultural complejo con muchos significados que de acuerdo con este autor no tienen que ser siempre negativos, al respecto dice que es insensato suponer que todo individualismo de los profesores es nefasto porque la soledad puede estimular la creatividad y la imaginación.

Por su parte las culturas de la colaboración pueden ser:

- *De carácter limitado o restringido*: los profesores se dedican a actividades más seguras de puesta en común de recursos, materiales e ideas para planificar juntos unidades de estudio sobre la marcha sin reflexionar acerca del valor, objetivos y consecuencias de lo que hacen o sin cuestionar prácticas, perspectivas y supuestos básicos de los demás, se genera una cultura cómoda y complaciente, la colegialidad se reduce a la compatibilidad.
- *Rigurosas y robustas*: se puede llegar al trabajo conjunto, la observación mutua, la investigación reflexiva centrada de manera que amplíe la práctica críticamente. Promueve la fuerza y la confianza colectiva en las comunidades de profesores capaces de interactuar de forma consciente y asertiva con los responsables de la innovación y reforma, capaces y dispuestas a seleccionar innovaciones que deban admitir (Hargreaves, 2003, p. 220)

La colegialidad artificial, da cuenta de que “Las relaciones de trabajo que muestran los profesores no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo , no

están presentes en todo momento y lugar ni son imprevisibles” (Hargreaves, 2003, p. 221).

La balcanización, por su parte hace referencia a la existencia de diversos tipos de colaboración que dividen, que separan a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y a menudo enfrentados dentro del mismo centro escolar. Las pautas de interrelación de los docentes definen tanto la forma balcanizada de la cultura como de las demás.

Cada una de las culturas mencionadas, es de gran importancia por la influencia que pueden tener sobre las actividades que desarrollan las educadoras al interior de la escuela en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Otro tipo de cultura de los docentes es la profesional:

La cultura profesional representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás. Abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, y las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización (García & García, 1997, p. 51).

Esta cultura según Fiddler (1997) en García & García (1999), implica el pensamiento sobre futuros cambios en las escuelas, de tal manera que las elecciones que se hagan dentro de la escuela tienen más oportunidades de llevarse a cabo que aquellas que implican cambios en la propia cultura de la escuela. Otra vez nos topamos con la relación entre cultura escolar y cambio ya planteada por Bolívar (1996).

Además de las culturas mencionadas Pérez (2000), identifica las siguientes: 1) cultura crítica que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; 2) cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; 3) cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social; 4) cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y 5) cultura experiencial adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.

Todas las culturas señaladas pueden coexistir al interior de las escuelas e influir en la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos aprenden y en la vida misma de la institución escolar.

3.4.2.2 La cultura escolar: características y elementos que la definen

La cultura escolar de acuerdo con Moreno (2010), se va generando en las escuelas a partir de formas repetidas y asentadas en la cotidianidad que van configurando expectativas, rituales, creencias, normas y valores vigentes, suele ser dinámica porque evoluciona y se transforma a través de mecanismos complejos.

Los rasgos que la caracterizan según Viñao (2002), son su continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permiten generar productos escolares como la disciplina, permanece y dura a pesar de las sucesivas reformas que no logran más que arañarla superficialmente y a las que sobrevive, un ejemplo de ello es la evaluación (Álvarez, 2008, p. 48).

Otras de sus características según Pérez (2000), son: 1) tiene una configuración sistémica e interrelacionada de los elementos simbólicos que constituyen la red de significados compartidos de modo que se eviten interpretaciones unilaterales y reduccionistas; 2) un carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, 3) una naturaleza implícita de los contenidos y relevancia vital de sus determinaciones y 4) la ambivalencia de los influjos que representa, en tanto plataforma que abre posibilidades y como marco que las restringe.

De lo anterior, se justifica que la cultura escolar funcione como patrón de intercambio, que forme una red de significados que comparten los individuos, que no cuestionan y admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación.

Por todas las características descritas, la cultura escolar se constituye en “una importante fuente de conocimiento para entender lo que sucede al interior de las instituciones escolares” (Moreno, 2010, p. 18) y en concreto en los Jardines de Niños.

Mediante la cultura escolar como lo señala Viñao (2002), es posible analizar las continuidades y cambios de tradiciones e innovaciones; aplicaciones y adaptaciones de las reformas educativas, elementos incorporados en mayor y menor medida en este caso en el ámbito de la evaluación; regularidades que gobiernan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la realidad cabría observarla a partir de los diversos elementos o aspectos que la conforman (Véase cuadro 3.6).

Cuadro 3.6 Elementos que conforman la cultura escolar según Viñao (2002).

Cultura escolar			
a) Los actores	b) Discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación usados en el medio académico y escolar	c) Aspectos organizativos e institucionales.	d) La cultura material de la escuela
Entre los actores se encuentran:	Incluye:	Tienen especial relevancia los siguientes:	Se refiere a:
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Profesores. ❖ Alumnos. ❖ Padres ❖ Personal administrativo y de servicios 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, ❖ Las expresiones y frases más utilizadas, ❖ Las jergas y el peso de lo oral. ❖ Lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella. ❖ Los modos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las prácticas y rituales de la acción educativa: graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y uso del espacio y tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos. ❖ La marcha de la clase es decir los modos disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre docentes y alumnos y entre alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El entorno físico-material y objetos como : espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.
Los primeros por la posición que tienen les corresponde el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar.			
De ahí la importancia de conocer los siguientes aspectos de éstos:			
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formación. ❖ Modos de selección de carrera académica, ❖ Categoría. ❖ Estatus. ❖ Asociación. ❖ Composición social por edades o sexos. ❖ Ideas y 			

representaciones mentales.	❖	Los modos organizativos formales e informales de funcionar y relacionarse en la escuela.
❖ Grado de profesionalización en relación a unas materias o disciplinas determinadas.		

Fuente: Elaboración propia con base en Viñao, A. (2002).

3.4.3 Cultura de la evaluación del aprendizaje

En las escuelas aunque haya una cultura que es predominante en un momento determinado, conviven diversas subculturas (Moreno, 2010). Como parte de esas subculturas existe una dimensión que revela la existencia de creencias, mitos, ritos, entre otros que se resisten al cambio, ésta según Moreno, (2011a), es la evaluación, sobre la cual los docentes comparten una forma determinada de entenderla y practicarla (Moreno, 2010, p.18; Santos, 2003a). A esto se denomina cultura de la evaluación.

Esta cultura encuentra parte de sus raíces en la cultura escolar porque en ella de acuerdo con Viñao (2002), existen ciertas prácticas y rituales sobre la evaluación del aprendizaje como la manera en que se determinan los criterios para evaluar a los alumnos

Para comprender y cambiar la cultura de la evaluación es necesario desentrañar la cultura escolar, desmontar las concepciones y prácticas que conforman la herencia de la evaluación y que representan un legado que está arraigado en muchas escuelas, obstruyendo en la mayoría la mejora de la evaluación (Moreno, 2011, pp. 121-122).

Existen tres condiciones básicas para cambiar las concepciones y prácticas de evaluación:

- 1) Tener conocimiento, es decir acceso a nuevos contenidos (teorías, contenidos, modelos, metodologías) que le permitan innovar su evaluación.
- 2) Querer cambiar. Este elemento es esencial porque apela a la dimensión afectiva del individuo (sentimientos, motivaciones, disposiciones). Si un docente tiene conocimiento pero no se compromete con el cambio (...) poco se puede esperar. Movilizar al profesorado para que pueda hacer las cosas de una manera diferente es el gran desafío.
- 3) Poder cambiar. De poco vale tener conocimiento (formación) y estar comprometido con el cambio (buena disposición), si en su centro de trabajo no existen condiciones reales para que el profesorado pueda poner en práctica los nuevos aportes aprendidos. Para que los centros escolares se muevan en la dirección deseada, las autoridades responsables deberán crear las condiciones mínimas que lo hagan

posible, brindando los apoyos necesarios para que los profesores puedan iniciar y sostener en el tiempo la innovación de la evaluación en el aula. La motivación y el acceso a nuevas oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por parte del profesorado, resultan esenciales (Moreno, 2011, pp. 112-123).

3.4.4 La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar

La evaluación es uno de los elementos centrales de toda actividad educativa y el eje vertebrador de todo el dispositivo pedagógico, alrededor de ella gira todo el trabajo escolar, no sólo condiciona el qué, cuándo y cómo se enseña, sino los ajustes que deben introducirse para atender la diversidad de necesidades que se generan en el aula (SanMartí, 2008, pp. 20-21). De acuerdo con Santos (1998), es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta comprensión conduce a la mejora.

Por los beneficios que aporta, la evaluación ocupa un lugar muy significativo en el currículum, éste último entendido de acuerdo con Coll (1994): “Como proyecto educativo en el que se proporcionan informaciones acerca de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar; qué, cuándo y cómo evaluar” pp. 4-5.

El currículum como cruce de prácticas diversas, configura lo que se denomina práctica pedagógica en las aulas y en los centros educativos, se traduce en actividades y adquiere significados concretos (Gimeno, 2007, p.30). En este sentido, la práctica escolar, es ya la realización de un currículum que profesores y alumnos están experimentando y la evaluación como elemento fundamental de toda práctica educativa responde a un determinado currículum (Contreras, 1990).

De lo antes descrito para desarrollar este apartado de la tesis se describe qué es el currículum y la evaluación del aprendizaje según lo que plantean diversos autores.

3.4.4.1 El currículum escolar

El currículum es un término de significación variable con tendencia a dar cobijo a múltiples y diversas pretensiones educativas (Gimeno y Pérez, 1998, p. 229), suele originar problemas cuando se trata de delimitarlo, porque ante cualquier delimitación hay que definirse con respecto a una diversidad de disyuntivas:

¿El currículum debe proponer lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?, ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender o lo que realmente se enseña y aprende?, ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? (Contreras, 1990, pp. 177-178).

A pesar de las disyuntivas que existan, como lo plantea Contreras (1990), toda definición de currículum expresa de un modo más o menos evidente una manera de entender lo que éste debe ser y dependiendo de esa delimitación, será la forma de entender y construir la acción.

Pueden identificarse múltiples concepciones como las sistematizadas por Gimeno (2007), en su libro “El currículum: una reflexión sobre la práctica” y la que él mismo proporciona, donde ha de tenerse claro que a pesar de las diferencias que existan al momento de definir el currículum algo que comparten es la idea de que en él está plasmado todo aquello que se considera valioso que los alumnos aprendan, así como las experiencias o actividades que la escuela debe promover.

Por lo tanto, el currículum tiene que ver con una forma particular de organizar las prácticas educativas en torno a los conocimientos, contenidos, materias, aprendizajes o experiencias que deben adquirir los estudiantes como resultado de su paso por la educación.

Es posible encontrar otras definiciones como la de Coll (1994), que dice:

El currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda al profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situando justamente, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. Sin embargo, el currículum tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles (Coll, 1994, pp. 4- 5).

De acuerdo con este autor existen cuatro elementos que son indispensables para que el currículum cumpla con las funciones que le han sido asignadas:

1. Proporcionar informaciones sobre *qué enseñar*.
2. Proporcionar informaciones sobre *cuándo enseñar*, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. En efecto, la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.
3. Proporcionar informaciones sobre *cómo enseñar* es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

4. Proporcionar informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario (Coll, 1994, p. 5)

Los elementos señalados por Coll (1994), permiten reconocer a la evaluación como uno de los elementos fundamentales de todo currículum, porque mediante ella es posible mejorar lo que se está desarrollando para lograr los fines planteados.

Como puede notarse a partir de todo lo explicado en este subtema, el currículum puede tener diversos significados. No obstante, algo que no debe olvidarse es que supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, del reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla (Gimeno, 2007).

Con base en esta revisión teórica, en esta tesis se asumió la definición de Gimeno (2007), para quien el currículum es:

Un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido (Gimeno, 2007, p.51).

La elección de este concepto se fundamenta en que resalta el dinamismo del currículum, haciendo notar que adquiere sentido y valor para los alumnos y docentes en la medida en que es vivido, experimentado y transformado en el día a día de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas.

Al respecto este Gimeno (2007) con base en Brophy (1982), identifica que el currículum atraviesa por diversas fases o etapas en las que se reduce, distorsiona o altera, sobre lo que explica:

El currículum oficial sufre transformaciones a nivel local, el currículum dentro de un centro determinado, las modificaciones que introduce el profesor personalmente, el que él lleva a cabo, la transformación que tiene lugar en el proceso mismo de la enseñanza y por último lo realmente aprenden los alumnos (Brophy, 1982 en Gimeno 2007, p.22).

Cada una de las etapas planteadas por Brophy (1982) son desarrolladas a profundidad por Gimeno (2007): 1) currículum prescrito, 2) currículum presentado a los profesores, 3) currículum moldeado por los profesores, 4) currículum en acción, 5) currículum realizado y 6) currículum evaluado. Al respecto explica:

El Currículum prescrito. En todo sistema educativo como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, especialmente en la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema (...).

El currículum presentado a los profesores. Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y en esa misma medida no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas.

El currículum moldeado por los profesores. El profesor es un activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículo, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del currículum elaborado por los materiales, guías, libros de textos. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en su proceso de diseñar la práctica de hecho es un “traductor” que interviene en configurar significados de las propuestas curriculares.

El currículum en acción. Es en la práctica real guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos morales que vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. (...) La práctica desborda los propósitos del currículum, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma.

El currículum realizado. Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, moral. Son efectos a los que a veces se presta atención porque son considerados “rendimientos” valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero a su lado, se dan otros por la falta de sensibilidad hacia los mismos y por la dificultad para apreciarlos, quedarán como efectos ocultos en la enseñanza. Las consecuencias del currículum se reflejan en los aprendizajes de los alumnos, que no sólo afectan a los profesores en la forma de socialización profesional sino que se proyectan en su entorno social.

El currículum evaluado. Presiones exteriores de diverso tipo para evaluar el currículum como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos; cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum, quizá coherentes, quizá incongruentes con los propósitos manifiestos del que prescribió el currículum. El currículum evaluado, en tanto mantenga constancia de resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos. A través del currículum evaluado se refuerza un significado concreto de la práctica de lo que es realmente. Los aprendizajes escolares de los alumnos adquieren para el alumno desde los primeros momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades con resultados valorados (...) (Gimeno, 2007, pp. 122-126).

En la investigación se profundiza en las siguientes fases: 1) el currículum prescrito, 2) el currículum en acción⁵, y 3) el currículum evaluado.

3.4.4.2 Evaluación del aprendizaje

La evaluación es una actividad que ha acompañado la vida del hombre desde hace mucho tiempo (Stake, 2006), sirviendo a diversas finalidades según los campos a los que se quiera aplicar, en la educación como lo plantea Ravela (2009), tiene un enorme potencial para promover y sostener el cambio, por ello es uno de los temas de mayor importancia.

La evaluación comprende una amplia variedad de actividades según los sujetos, los aspectos que evalúe y los propósitos a los que sirva, puede dirigirse a los alumnos, los docentes, el currículum, las escuelas y el sistema educativo (Martínez, 2003).

Es un término que evoca diferentes significados según los distintos autores que la definan, para algunos es un juicio sobre la calidad; para otros una dinámica diaria que se lleva a cabo cuando se toma una decisión; un control evaluativo de las principales líneas de acción; un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones o bien una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad (Moreno, 2010, p.13).

⁵ Para Gimeno (2007): El currículum en acción es la última expresión de su valor, pues es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor independientemente de las declaraciones y propósitos de partida. (Gimeno, 2007, p. 240).

Explica que el currículum se justifica en la práctica por los efectos que pretende y que dependen de la interacción de diversos factores como: 1) tipos de actividad, 2) aspectos materiales de la situación, 3) estilo del profesor, 4) relaciones sociales y 5) contenidos culturales.

Identifica como unidad de análisis del significado de la práctica y del currículum en la acción a las tareas escolares como aquellas actividades que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar, que se proyectan en el tiempo, regulan la interacción de los alumnos con el profesor, el comportamiento del alumno como aprendiz y del profesor, las pautas en el uso de materiales, el abordaje de objetivos y contenidos y que condicionan los resultados que los alumnos pueden obtener de un determinado contenido y situación. Como actividades académicas las tareas son evaluables, el peso de la evaluación comunica al alumno, la importancia que éstas tienen, según el énfasis que ponga la evaluación exigida (Gimeno, 2007, pp. 242, 249, 276).

Las tareas no solo competen a los alumnos sino a los profesores, en el caso de los alumnos siguiendo la tipología de Doyle (Gimeno, 2007, p. 268) pueden ser: 1) tareas de memoria, 2) actividades de procesamiento o de rutina, 3) tareas de comprensión y 4) tareas de opinión).

Y en los profesores de acuerdo con Gimeno (2007): 1) actividades de enseñanza, 2) actividades de supervisión y vigilancia, 3) atención personal y tutorial del alumno, 4) actividades de coordinación y gestión en el centro, 5) tareas mecánicas, 6) actividades de actualización, y 7) actividades culturales personales (Gimeno, pp.288-290).

En el caso de la evaluación del aprendizaje que es el foco de interés en esta tesis, siguiendo a Moreno (2010), suele asociarse a la aplicación de exámenes o pruebas, restringiéndose a los resultados que obtienen los alumnos.

Aunque tradicionalmente estuvo vinculada al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de resultados), manteniendo una visión examinadora y de control, restringida al aprendizaje de los alumnos (Moreno, 2010, p.14), hoy se sabe que va más allá de la medición de conocimientos que es la dimensión más simple de la evaluación de los alumnos (Santos, 1998, p.38).

En la concepción actual se evalúa para mejorar los procesos, se asume que la evaluación es una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa que permite descubrir cualquier faceta de su realidad y formular un juicio de valor para tomar decisiones, siendo una herramienta poderosa para la mejora de procesos y programas porque pone de manifiesto los logros e insuficiencias (Lara, Pérez & Navales, 2008, pp.33-34).

La evaluación ha soportado asignaciones conceptuales y funciones asociadas a los requerimientos propios de cada momento hasta conseguir un estatus de cierta independencia, muchas definiciones y conceptualizaciones de la evaluación están impregnadas de las ideas imperantes de una determinada época, encontrándose diversos tipos de evaluaciones según Gonzáles (2011): 1) basadas en objetivos, 2) basadas en el mérito o valor del objeto evaluado y 3) basadas en la toma de decisiones. Muchas de ellas aún están vigentes y se aplican no sólo a la evaluación del aprendizaje de los alumnos sino a la evaluación de programas educativos para determinar su continuidad en las escuelas.

La evaluación del aprendizaje ha sido entendida como:

- Emisión juicios valorativos (Taba en Morán, 2012).
- Determinación de los méritos y los defectos, el establecimiento del valor de algo que puede ser usado para mejorar un proceso (Stake, 2006, p. 61).
- Determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto (Scriven en Stufflebeam & Shinkfield, 2005, pp. 343-344).
- Fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez es un permanente proceso reflexivo que se apoya en evidencias de diverso tipo que al ser analizadas se derivan en medidas

que afectan no sólo a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 1998, p. 23).

- Actividad de conocimiento sobre la que se asegura la formación continua tanto de quienes aprenden como del quehacer propio de la profesión docente, evaluar es conocer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, razonar, aprender (Álvarez, 2008, p. 59).

Independiente de las definiciones que existan, lo común a toda definición de la evaluación es que debe orientarse a obtener información idónea, eficaz y fiable, formular juicios de valor y tomar decisiones. Un elemento clave en la concepción actual como lo plantean Lara, Maya & Navales (2008), “es no evaluar por evaluar, sino para mejorar los procesos, los programas”, p. 33.

Con base en esto el concepto que se ocupa es el planteado por Santos (1998), porque resalta una de las características que debe tener toda evaluación que se haga a los alumnos. Esta característica es la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que el docente entienda si se ha producido o no el aprendizaje y por qué y a partir de ello reorienta todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tal virtud la evaluación del aprendizaje no es un momento final del proceso en el cual se comprueban los resultados de trabajo sino un permanente proceso reflexivo que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyado en evidencias de diverso tipo, donde la diversidad de medios a través de los cuales se recogen y analizan los datos de la realidad que se derivan en medidas que afectan a los alumnos, a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y al contexto en el que se realiza la acción educativa.

Desde esta forma de concebir la evaluación, las funciones que se potencian en el ámbito de la evaluación del aprendizaje son:

1. Diagnóstica: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
2. Diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate de la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.
3. Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

4. Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No solo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.

5. Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos (Santos, 1998, pp. 23-24).

Estas funciones contribuyen a que la evaluación sea vista como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, lo que implica transitar de posiciones tecnológicas de la evaluación hacia posiciones críticas.

Las funciones que asuma la evaluación pueden ser distintas dependiendo los fines a los que sirva, sin embargo una de las funciones que se busca privilegiar en nuestros días es la formativa.

De acuerdo con Scriven (1967), la evaluación tiene dos funciones: 1) formativa, y 2) sumativa, la primera ayuda a desarrollar programas y objetos, es una parte que integra el proceso de desarrollo, proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto, se usa para perfeccionar cualquier cosa que se esté operando o desarrollando. En su función sumativa permite calcular el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado (Stufflebeam & Shinkfield, 2005, p. 345).

Las dos funciones se relacionan con los momentos que se plantean en la evaluación del aprendizaje: inicial, de proceso y final, que dan lugar a evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas (Scriven, 1976; Díaz Barriga & Hernández 2002; Nirenberg, Brawerman & Ruiz 2003 en SEP, 2013).

Además de las funciones señaladas por Scriven (1967), pueden atribuirse otras de acuerdo con SanMartí (2008): 1) función de carácter social que consiste en informar la progresión de los aprendizajes de los alumnos, constatar y certificar la adquisición de determinados conocimientos y 2) función pedagógica porque la evaluación aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los alumnos y contribuye a mejorar la calidad de la educación en general.

Las funciones mencionadas, aunque con diferente nombre guardan estrecha relación con las planteadas por Scriven (1967), porque la evaluación sumativa al calcular el valor de algo certifica y acredita la adquisición de determinados conocimientos por parte de los alumnos y la formativa posibilita el perfeccionamiento

del aprendizaje de los alumnos a través de la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades.

3.4.4.2.1 Tipos de evaluaciones del aprendizaje

La evaluación según el momento en que se desarrolle puede clasificarse en: 1) diagnóstica, 2) formativa y 3) sumativa. *La evaluación diagnóstica* o inicial según la SEP (2013b): “Se realiza previo al desarrollo de un proceso educativo con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos” p. 25. De acuerdo con SanMartí (2008), tiene por objetivo determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarlo a sus necesidades.

Cuando la información que se obtiene de la evaluación diagnóstica hace referencia a un colectivo (grupo-clase) se denomina *prognosis* y cuando es diferenciada (de cada alumno/a) se llama *diagnosis*, ambas son fundamentales (prognosis y diagnosis) para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje porque posibilitan la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado y para que los estudiantes logren con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje (SanMartí, 2008, p. 25).

La información que se recoge a través de la evaluación diagnóstica debe permitir la exploración y conocimiento de cada alumno con respecto a los siguientes aspectos:

- El grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje.
- Las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación.
- Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje y las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen.

SanMartí (2008), sugiere que el docente obtenga esta información a través de diversos instrumentos como cuestionarios abiertos y redes sistemáticas, cuestionarios de opción múltiple, pautas de observación, entrevistas, entre otros. Ello permitirá la adecuación de la planificación a las necesidades y dificultades de los alumnos y que éstos tomen consciencia de cuál es su punto de partida.

Esta evaluación se distingue por tener un carácter:

- Diagnóstico, porque permite analizar, distinguir y discernir entre lo que es capaz de hacer el alumno y lo que no, preventivo, interno y complementario.
- Preventivo, porque posibilita identificar las dificultades que presentan los alumnos y establecer medidas de apoyo.
- Interno, porque se realiza al interior de los centros educativos o escuelas.
- Complementario, porque está pensada como un medio para conocer al alumno con el fin de apoyarlo y está orientada siempre a la mejora⁶.

Por su parte la *evaluación formativa*, también llamada evaluación de proceso es:

Un término que fue introducido en el año de 1967 por Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos. Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo (...). Este tipo de evaluación tiene, pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende (...) detectar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje. Se centra en comprender el funcionamiento del alumno frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Los errores [en la evaluación formativa] son objeto de estudio en tanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o estrategias elaboradas (San Martí, 2008, p. 28).

Al respecto Álvarez (2008), brinda elementos que permiten enriquecer lo planteado por SanMartí (2008), cuando afirma que:

La evaluación formativa es una valoración críticamente contrastada y argumentada que da información valiosa sobre el objeto evaluado, información significativa y educativamente útil para los sujetos implicados de tal forma que la información recogida sirva de base para asegurar el continuo progreso en la adquisición y desarrollo de conocimientos (Álvarez, 2008, p. 68).

La evaluación formativa como lo menciona Casanova (1998), se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje) y

⁶ Extraído del documento Marco teórico de la evaluación diagnóstica. Educación secundaria. Cuadernos de Inspección educativa. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra, año de 2008.

supone la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso, de manera que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones de manera inmediata (Casanova, 1998, p.16).

Una definición más de este tipo de evaluación ésta en Moreno (2011), que dice:

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que deben dar y cómo darlos (Moreno, 2011, p.125).

Considerando lo planteado por Moreno (2011), la evaluación formativa supone una evaluación participativa en la cual el docente, involucre a otros actores educativos (SEP, 2013b), de manera especial a sus alumnos porque ello propicia que aprendan a regular sus procesos de aprendizaje, detecten sus logros, las dificultades que enfrentan y cómo pueden superarlas.

Una evaluación de esta naturaleza ha de promover los siguientes tipos de evaluaciones formativas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (SEP, 2013, p. 30). Éstos de acuerdo con el Plan de estudios 2011, de la Educación básica se refieren a lo siguiente:

La autoevaluación busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente (SEP, 2011a, p. 30).

La *evaluación sumativa*, por su parte promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno al concluir una secuencia o situación didáctica, se basa en la recopilación de información acerca de los resultados de los alumnos, de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y que le han permitido llegar a dichos resultados (SEP, 2013b, p. 26).

Esta evaluación de acuerdo con SanMartí (2008), busca establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene esencialmente la función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema, pero también puede tener una función formativa de saberes, si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos en que es necesario modificar en una repetición futura la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje (San Martí, 2008, p. 30).

En este orden de ideas, ha de tenerse claro que toda evaluación debe acompañarse de un proceso de retroalimentación del aprendizaje de los alumnos. La retroalimentación de acuerdo con Moreno (2016), tiene su fundamento conceptual en las teorías constructivas del aprendizaje, en donde el alumno es el artífice de la creación de significado, siendo fundamental su participación y la del profesor mediante un diálogo de colaboración reflexiva.

La retroalimentación, según Moreno (2016), debe producir en los alumnos la motivación y confianza para continuar aprendiendo al sentirse implicados en su proceso de aprendizaje, permitirles evaluarse así mismos, para que teniendo una idea lo suficiente clara de lo que están aprendiendo sean capaces de invertir los esfuerzos necesarios para superar los obstáculos que se les presenten en el proceso de aprendizaje.

Al respecto Ávila (2008), dice:

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Por esta razón, se puede decir que es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la persona en cuestión y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones (Ávila, 2008, p. 5).

Para que la retroalimentación sea efectiva, el docente de acuerdo con Ávila (2008), ha de brindarla de manera oportuna y eficaz, creando la atmosfera propicia para la comunicación alumno-docente.

La retroalimentación de acuerdo con Davis (1997), puede ser de dos tipos:

- Específica descriptiva: puede tener lugar durante el aprendizaje o después de él. Es formativa. El trabajo del alumno se compara con criterios, rúbricas, modelos, ejemplos, muestras, descripciones de

trabajos excelentes. Los alumnos aprenden qué puntos cumplen las expectativas de calidad y donde deben aprender más y mejorar su trabajo. (...) comprenden más fácilmente esta retroalimentación por su relación con el aprendizaje.

- Evaluativa: tiene lugar al final del aprendizaje. Es sumativa. Dice al aprendiz cómo se ha desempeñado en comparación con otros o en relación con lo que se debía aprender. Se comunica mediante letras, números u otros símbolos que constituyen un código. El alumno (...) usualmente comprende si necesita mejorar o no; sin embargo no tendrá suficiente información para saber cómo mejorar (Davis, 1997, pp. 32-33).

Martínez (2011) y Wiggins (s/f) distinguen tres tipos de retroalimentaciones:

- Valorativa: se centra en lo afectivo y el autoestima, este tipo de retroalimentación puede provocar mejoras en el aprendizaje a partir de la autoconfianza y la capacidad de logro de los estudiantes, pero (...) puede inducir a un efecto contrario cuando el alumno no reconoce que necesita mejorar aspectos de su trabajo.
- Descriptiva: tiene lugar al final del aprendizaje. Este tipo de retroalimentación se comunica de forma sumativa, ya sea con letra o números u otros símbolos, el profesor dice al alumno cómo se desempeñó en relación con otros o con respecto a lo que se debe aprender. El alumno comprende qué necesita mejorar pero no sabe cómo.
- Devolutiva o de autorregulación: tiene lugar durante y después de aprendizajes, es formativa, ya que el trabajo de los alumnos se compara con criterios, modelos, rúbricas, ejemplos. Una retroalimentación de esta índole debe ser específica, debe informar con criterios claros a los alumnos sobre lo que han hecho bien y lo que necesitan hacer de manera distinta (Martínez, 2011 & Wiggins, s/f en García, Pérez, Sepúlveda, Rodríguez, Martínez & Mercado, 2015, pp. 160-161).

Al brindar la retroalimentación han de tenerse claros al menos dos aspectos: 1) la retroalimentación efectiva y formativa no es aquella que se limita a repetir más alto y más despacio, sino que aquella que va más allá de las prácticas tradicionales (García, et

al., 2015) y 2) la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje (Anijovich et al., 2010).

3.4.4.2.2 Evaluación por competencias

La evaluación de competencias como lo señalan Tobón, Pimienta & García (2014), es un nuevo paradigma en el marco de la evaluación como en su momento lo fue la evaluación por contenidos y por objetivos. En la evaluación de competencias es necesario tener claridad con respecto a ciertas premisas que la diferencian de una evaluación tradicional, para lo cual es primordial que exista una claridad conceptual respecto a lo que es una competencia para identificar los métodos idóneos para evaluarlas.

Comenzaremos por la parte conceptual, en la actualidad no existe un concepto unívoco de lo que es una competencia porque alrededor de ellas coexisten diversos enfoques teóricos desde los cuales han sido tratadas y conceptualizadas, como los siguientes:

La competencia concebida como habilidad intelectual capaz de aplicarse a actividades y diversas situaciones (esta concepción se deriva de un constructo psicológico general que implica disposición). Como una disposición específica para realizar algo (destreza o *skill*). Como algo que conjuga aspectos cognitivos y motivacionales, una estigmatización subjetiva de los recursos personales para hacer algo, está relacionada con tendencias inclinadas a la acción. Competencia para la acción que combina constructos de la perspectiva motivacional ligada a metas, demandas y tareas como es el caso de una profesión. Competencias clave o básicas, utilizadas en una amplia gama de situaciones que combina diversos aspectos: lingüísticos, destrezas, etc. Este es el caso de lo que se quiere lograr en la educación básica. Metacompetencias con las que adquirimos otras competencias y se logra un uso más flexible y adaptable de las que ya poseemos. Competencias que más allá del plano individual, tienen que ver con el desarrollo de la sociedad, la economía o de una institución (Gimeno, 2009, p. 38).

Existen otras definiciones proporcionadas por Perrenoud (2007), Tobón, Pimienta & García (2014) que se incluyen en esta tesis por clarificar lo qué son las competencias.

Para Perrenoud (2007), una competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Este autor de acuerdo con Díaz (2008) hace diversas precisiones sobre las competencias:

Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan tales recursos. La movilización resulta pertinente en situación y cada situación es única. El ejercicio de las competencias pasa por

operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar una acción relativamente adaptada a la situación (Díaz 2008, p. 154).

Por su parte Tobón, Pimienta & García (2014) dicen: “Una competencia es una actuación integral ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, Pimienta & García, 2014, p. 11).

Dos definiciones más que no podían pasarse por alto son las proporcionadas por Frade (2015) y Pérez (2010), para la primera los elementos que componen una competencia están integrados y no se limitan a los conocimientos, habilidades y actitudes sino a todo lo que constituye a un sujeto.

Las competencias de acuerdo con Frade (2015), son un constructo complejo que emana de la complejidad de la capacidad humana para interactuar en el entorno frente a múltiples demandas, problemas y disciplinas, son un paquete todo incluido en el sujeto abierto a la interacción en el contexto, en constante recursión en el contexto, en lo que hace y lo que lo lleva a una perfección continua.

Para Pérez (2010), las competencias constituyen un “Saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva; son susceptibles de adecuarse a una diversidad de contextos y tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. Por lo tanto, una competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados (Moreno, 2010, p. 292).

Aunque existen más definiciones para fines de esta investigación se empleó la que proporciona Pérez (2010) porque en ella se encuentran muchos de los elementos planteados por autores como Perrenoud (2007) y Frade (2015), con las que existe afinidad por enfatizar la naturaleza integradora de las competencias y no ver sus elementos de forma separada, que es aquello que de manera común y errónea suele hacerse.

En cuanto a las premisas de la evaluación de competencias que la hacen diferente a cualquier otro tipo de evaluación, según Tobón, Pimienta & García (2014) y García et al (2017) están las siguientes:

- La evaluación deja de centrarse en aspectos muy puntuales de los contenidos y pasa a considerar más el desempeño en su integralidad, ante actividades y problemas contextualizados y con sentido para los

estudiantes, dentro del marco profesional en que está aprendiendo y con análisis reflexivo.

- La implementación de procesos de evaluación de las competencias es una experiencia altamente significativa para los estudiantes que no pasa inadvertida en una institución, ni mucho menos en un módulo, sobre todo entre los alumnos que han estado en procesos de aprendizaje con métodos de evaluación focalizados en contenidos y no en competencias.
- La evaluación por competencias implica un mayor esfuerzo, dedicación y compromiso que la evaluación tradicional.
- La evaluación de competencias es un cambio de paradigma que va más allá de idear nuevas palabras, se refleja en una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, ya no consiste en llevar un registro de las notas de cada asignatura y sacar promedios, sino en llevar un informe completo de las competencias que cada alumno cursa en cada módulo, con el nivel desarrollo de la idoneidad alcanzado, los criterios que ha cumplido y las evidencias presentadas, mostrando logros y aspectos y a mejorar.

La evaluación de competencias desde el enfoque socioformativo que es donde se posicionan estos autores —este enfoque concibe la formación de competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, económico, político, cultural, el arte, la ciencia y tecnología—, es una “valoración sistemática del desempeño de los estudiantes por medio de la comparación entre los criterios y evidencias que muestran el grado de dominio que posee el alumno en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto” p. 123.

Para estos autores la evaluación de competencias tiene como propósito determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o varias competencias esperadas en un determinado momento, acorde con un perfil de egreso y programa educativo.

Desde otra postura, Moreno (2016) plantea que la evaluación de competencias es un proceso en el cual se valora de forma integral (conocimientos, habilidades, y actitudes y valores), la adquisición y el desarrollo de competencias, requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje.

Este esta evaluación nos dice que es muy importante el contexto porque solo mediante su actuación en contexto el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas. Es una evaluación formativa basada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje, incluye diversos contenidos de aprendizaje y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos.

Algunos de los métodos y técnicas que han de emplearse para esta evaluación de acuerdo con Moreno (2012) y (2016) son: la observación, la entrevista, los proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, las simulaciones, las rúbricas, el aprendizaje cooperativo, el portafolio y los exámenes escritos, mismos que se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.7 Métodos y técnicas para evaluar competencias.

Método o técnica para evaluar	En qué consiste	Cómo se realiza
Observación	Examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos o determinados objetos para llegar a su conocimiento profundo mediante la obtención de datos inasequibles por otros medios. Es la técnica reina para la evaluación de competencias, permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto.	La observación debe considerar una serie de condiciones: <ol style="list-style-type: none"> 1) Planificación. 2) Definición clara y precisa de objetivos. 3) Sistematización 4) Delimitación de los datos que se recogerán. 5) Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes. 6) Triangulación de las observaciones realizadas.
Entrevista	Conversación intencional que puede ser estructurada, semiestructurada, abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa.	Puede llevarse a cabo mediante conversaciones informales en los distintos momentos y espacios de la jornada escolar.

Proyectos	Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar. Pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella.	El desarrollo de un proyecto suele incluir: 1) definición del tipo de trabajo, 2) establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que espera conseguir 3) diseño de un plan de trabajo, 4) búsqueda, análisis y selección de la información pertinente, 5) síntesis del resultado del trabajo.
Aprendizaje basado en problemas	Es un método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos.	Parte del planteamiento de un problema inicial que sirve de estímulo y expone a necesidad de adquirir nuevos saberes, a partir de eso los alumnos inician el trabajo en equipos, formados por lo general al azar, se establecen normas básicas de funcionamiento, se seleccionan los temas objeto de aprendizaje se establece un límite tiempo para el trabajo, los miembros de los equipos debaten, discuten, comparan, contrastan sus aprendizajes.
Estudio de casos	Se refieren a situaciones específicas, a la vez problemáticas que habitualmente fueron reales y que tienen un elevado nivel de autenticidad y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno pueden resultar interesantes instrumentos para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar de casos reales que se inserten en contextos cercanos o reales al estudiante y que permitan entender el surgimiento y desarrollo del caso. - No contener en su formulación todas las variables relevantes y por lo tanto la delimitación acerca de lo que es relevante para su solución. - Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. - Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación del caso.

Simulaciones	<p>Permiten proyectar nuestros conocimientos y mostrar nuestro grado de competencia. Pueden realizarse con soporte de la tecnología e incluso con la ayuda de actores.</p> <p>Su uso se recomienda en la formación profesional.</p>	<p>En internet se puede acceder a una lista de simuladores que se pueden incorporar en las actividades cotidianas de enseñanza y evaluación. Para que esta actividad se considere auténtica debe cumplir tres condiciones: 1) realista en relación con el ámbito evaluado, 2) relevante para el alumno y 3) promover la socialización del alumno.</p>
Rúbricas	<p>Guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación.</p> <p>Se distinguen dos tipos de rúbricas: analíticas y holísticas.</p>	<p>Se sugiere el empleo de las rúbricas cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y se tiene que evaluar ensayos, trabajos individuales de los alumnos, actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Se pueden utilizar para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades.</p> <p>Cuándo y dónde usar una rúbrica depende del objetivo de la evaluación y de la tarea del aprendizaje de la propuesta.</p>
Aprendizaje cooperativo	<p>Son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier caso o nivel académicos y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los currículos escolares.</p>	<p>Se trabaja en grupos pequeños con un cierto grado de heterogeneidad interna orientado a una meta común cuyo logro será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo una tarea que le corresponde, de esta manera son las relaciones alumno-alumno las que se destacan en este tipo de instrucción. El trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto sino hacia una mejora de las propias relaciones sociales.</p>
Portafolio	<p>Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento y los</p>	<p>El procedimiento para la construcción de un portafolio es: 1) comprensión del</p>

<p>trabajos producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar.</p>	<p>fenómeno (Habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), 2) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Un elemento clave es el proceso de reflexión por parte del alumno, las habilidades metacognición deben conducirlo a la toma de consciencia de su propio aprendizaje.</p>
<p>Exámenes Son instrumentos utilizados en la evaluación del alumnado con una larga tradición. El examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder</p>	<p>Se recomienda que se evite su uso solo para medir y calificar, por el contrario debe desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno, para mejorar la enseñanza del profesor, reorientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno. (2012) y Moreno. (2016).

Además de los métodos y técnicas propuestas por Moreno (2012) y (2016), Cano (2008), identifica otros instrumentos también desde una mirada formativa de la evaluación de competencias poniendo el foco de interés en: 1) lo que implica el concepto de competencia, 2) las consecuencias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y 3) los probables instrumentos para evaluar las competencias.

Cano (2008), plantea que una competencia no puede evaluarse a partir de un sólo instrumento pues se requieren instrumentos variados y complejos. En la ejecución de las competencias dice que deben evaluarse en su proceso y como producto, por ello señala la observación debe acompañarse tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) como se explica en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.8 Instrumentos para evaluar competencias.

El concepto competencias implica	Consecuencias para la enseñanza, aprendizaje y la evaluación	Posibles Instrumentos
1. Integrar conocimientos, habilidades y actitudes.	Oportunidades de exhibir esta integración.	Proyecto final
2. Realizar ejecuciones.	Evaluar ejecuciones.	Tablas de observación (Check-list, escalas)
3. Actuar de forma contextual.	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles.	Simulaciones
4. Entenderlo de forma dinámica.	Evaluar el desarrollo.	Rúbricas Evaluación a lo largo de tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con autonomía, corresponsabilizándose del aprendizaje.	Evaluar la capacidad de autorreflexión.	Portafolios Mecanismos autorregulación

Fuente: Elaboración propia con base en Cano (2008).

Otra propuesta para la evaluación, pero desde el enfoque socioformativo lo encontramos en Tobón, Pimienta & García (2014), que siguieren las siguientes técnicas e instrumentos para recolectar datos: *como técnicas o métodos* la observación, la entrevista, la encuesta, el test (pruebas y exámenes) y el portafolio y como *instrumentos o recursos*, las guías estructuradas y no estructuradas de observación, de entrevista, de autoevaluación, de evaluación, de portafolio, los cuestionarios y escalas como la rúbrica, los exámenes objetivos, abiertos y de desempeño y el análisis de proyectos o tareas. Además brindan una serie de principios a tenerse en cuenta cuando se evalúan competencias y una metodología general de la evaluación de competencias.

Cuadro 3.9 Principios y metodología de la evaluación de competencias

Principios básicos para la evaluación de competencias	Metodología general de evaluación de las competencias: método matricial complejo
1.- La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad.	1. Identificar y comprender la competencia que se pretende evaluar. Las competencias son actuaciones integrales con

- La evaluación siempre se lleva a cabo independientemente del fin (diagnóstica, formativa, para certificación) a fin de generar información que permita tomar decisiones sobre cómo se desempeña una persona frente a una actividad o problema y cómo puede mejorar.

- La evaluación debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades.

idoneidad y compromiso ético ante procesos y problemas de un contexto determinado. Para identificarlas hay que hacer un estudio de contexto que permita definir los problemas actuales y futuros y con base en ello determinar las competencias a formar.

En México las competencias se formulan siguiendo esta estructura:

Verbo+ contenido+ situación en contexto.

2.- La evaluación se realiza tomando en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.

- La evaluación se planea y ejecuta buscando que esté contextualizada en los campos personal, social, disciplinar, ocupacional, laboral, ambiental, cultural e investigativo en todos los ciclos educativos.

2.- Proceso de evaluación a llevar a cabo.

- a) tipo de evaluación: evaluación de diagnóstico que es al inicio del proceso, evaluación formativa que se hace durante el proceso, no implica acreditación de las competencias.
- b) finalidades de la evaluación: evaluación de promoción (busca determinar el nivel de dominio alcanzado en la formación de una competencia), evaluación de acreditación (se hace al final de un módulo para reconocer las competencias de los estudiantes en un nivel determinado) evaluación de certificación (se hace para certificar las competencias por parte de las organizaciones competentes para ello)
- c) La evaluación atendiendo a quién participa en el proceso: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

3.- La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño.

- La evaluación de competencias privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o

3. – Criterios: son las pautas o parámetros que dan cuenta de la competencia y posibilitan valorarla. Los criterios de desempeño permiten determinar cuando la actuación de la persona es idónea en determinadas áreas.

<p>simuladas propias del contexto, más que actividades enfocadas en contenidos académicos.</p>	
<p>4.- La evaluación también es para el docente y la administración de la escuela.</p> <p>- Cuando se evalúan los estudiantes con respecto al desarrollo de sus competencias la información obtenida no sólo es retroalimentación para ellos sino también para los docentes y la administración de la escuela, lo que permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan de la institución están favoreciendo el desarrollo de las competencias de acuerdo a las competencias. La evaluación debe servir al docente como retroalimentación para mejorar.</p>	<p>4.- Evidencias: son las pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia. Se evalúan con base en los criterios y es necesario valorarlas de forma integral y no de manera individual. Cada evidencia se valora considerando las demás evidencias y no por separado.</p> <p>Tipos de evidencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) De desempeño (evidencian el hacer) 2) De conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia). 3) De producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia).
<p>5.- La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y cuantitativo.</p> <p>En la evaluación de competencias se trasciende la discusión de si la evaluación debe privilegiar una perspectiva u otra. Se plantea una integración a través del concepto de evaluación criterial.</p> <p>Se parte de criterios de evaluación y de evidencias para llegar al establecimiento del nivel de desarrollo e idoneidad de competencias.</p>	<p>5.- Indicadores por nivel de dominio: para cada criterio se establecen indicadores en cada nivel que permitan su evaluación.</p> <p>Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- comprender los niveles de dominio de las competencias. 2.- en cada criterio identificar los indicadores de os nivele de dominio considerando las evidencias.
<p>6.- Participación de los estudiantes en las estrategias de valoración.</p>	<p>6.- Ponderación y puntaje.</p> <p>La ponderación es la asignación de un valor cuantitativo a los criterios e indicadores respecto a</p>

	<p>su grado de contribución para valorar la competencia.</p> <p>Las competencias generalmente se evalúan en el ámbito cuantitativo entre 0% y 100%. Para ello se asigna un porcentaje a cada criterio que se toma en cuenta en la evaluación.</p>
<p>7.- Evaluación debe acompañar todo el proceso formativo.</p> <p>- Muchas estrategias formativas son en sí mismas estrategias de evaluación.</p> <p>- Evaluación de competencias no se concibe como un ente independiente del proceso formativo sino como un componente clave y sustancial de este.</p>	<p>7.- Criterios e indicadores obligatorios para acreditar una competencia.</p> <p>En la matriz de la planificación de la evaluación se indican los criterios e indicadores que son obligatorios para que el estudiante pueda ser promovido a otro nivel o alcance los aprendizajes mínimos esperados.</p> <p>Los indicadores obligatorios se señalan con el término fundamental, si al final del proceso los alumnos no cumplen con los indicadores que tienen el carácter fundamental entonces no pueden ser acreditados ni promovidos, independientemente del puntaje obtenido.</p>
	<p>8.-Recomendaciones de evaluación.</p> <p>Se hacen recomendaciones con relación a la evaluación cuando se consideren necesarias.</p>
	<p>9.- Retroalimentación: Consiste en que el estudiante tenga claridad acerca de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia para que de esta manera se involucre en un proceso de mejoramiento continuo.</p>

Fuente: Elaboración a partir de Tobón, Pimienta & García (2014).

La SEP (2013d), también sistematiza una serie de técnicas e instrumentos que pueden emplear los docentes de educación básica para la evaluación de aprendizajes de sus alumnos, que a continuación se explican en el cuadro.

De las técnicas instrumentos que propone para el caso de preescolar pueden emplearse la técnica de la observación con los instrumentos de diario, guía de observación, registro anecdótico, diario, y diario del alumno, la lista de cotejo se descarta porque en el Modelo para la educación obligatoria, se recomienda que no se

empleen porque los alumnos aprenden a diferentes ritmos y no es posible que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo.

Otra técnica que pueden usar es el análisis del desempeño y como instrumentos la rúbrica y el portafolio del alumno y el desempeño de los alumnos a través de preguntas y de las libretas de los alumnos.

Cuadro 3.10 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias desde un enfoque formativo.

Técnicas	Instrumentos	Descripción
Observación	Diario de clase	Es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionados con las actividades realizadas.
	Diario de trabajo	Es un instrumento que elabora el docente para recopilar información, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de los hechos o las circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Se trata de registrar aquellos datos que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella.
	Guía de observación	Instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse ya sea como afirmaciones o bien como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar.
	Escala de actitudes	Es una lista de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa neutral), ante otras personas, objetos o situaciones.
	Registro anecdótico	Es un informe que escribe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos.
Análisis del desempeño	Portafolio	Es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo, muestra una historia documental

		construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.
	Rúbrica	Es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada.
	Lista de Cotejo	Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	Sirven para obtener información de la apropiación y comprensión de procedimientos, su finalidad es promover la reflexión, fomentar la autoobservación, favorecer la búsqueda de soluciones y verificar lo aprendido
	Cuadernos de los alumnos	Aporta información de la evolución del aprendizaje de los alumnos, qué obstáculos se va encontrando para tomar decisiones sobre los acontecimientos con la finalidad de reforzar, modificar tareas o programar diferentes actividades a las previstas.
	Organizadores gráficos	Son una herramienta que sirve para la representación de contenidos, con el fin de facilitar su apropiación a partir de organizar, secuenciar y estructurar el conocimiento
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	El debate es una discusión estructurada acerca de un tema determinado, con el propósito de presentar posturas a favor y en contra, argumentar y, finalmente, elaborar conclusiones.
	Tipos orales y escritos: pruebas y ensayos	El ensayo es una producción escrita cuyo propósito es exponer las ideas del alumno en torno a un tema que se centra en un aspecto concreto. Las pruebas escritas se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2013d).

3.5 Reflexiones

La elaboración de este capítulo me permitió llegar a ciertas reflexiones con respecto a la importancia de las teorías y autores revisados en el desarrollo de la investigación, que brindaron los elementos teóricos y conceptuales a través de los cuales fue posible analizar e interpretar las prácticas de evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de Jardines de Niños de contexto urbano, de la zona escolar 75, de Mineral de la Reforma Hidalgo.

Los fundamentos que soportan este estudio, le confirieron pertinencia a considerar las representaciones sociales que han construido las educadoras de la evaluación del aprendizaje, porque las personas comprenden y actúan en su realidad a partir sus representaciones respecto a un objeto social, en este caso la evaluación del aprendizaje.

Esto no es situación menor dado que sus representaciones pueden ser empleadas para justificar la forma en que evalúan los aprendizajes de sus alumnos y repercutir en el desarrollo de su práctica de evaluación y en el logro de los propósitos de la educación preescolar.

Por otra parte, se sustenta la importancia de tomar en cuenta las concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje las educadoras, porque ello condiciona la forma de entender y desarrollar la evaluación conduciendo a ciertas prácticas, que pueden influir de formas diversas en el aprendizaje de sus alumnos, ya sea positiva o negativa, especialmente cuando no es vista como un proceso permanente, reflexivo, orientado hacia la comprensión, diálogo y mejora.

Estas concepciones son susceptibles de ser interpretadas con base en las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, Vygotsky y el paradigma del constructivismo en las que se da cuenta de los roles y funciones que pueden desempeñar los docentes y los alumnos y de las formas en cómo éstos construyen su conocimiento.

A través de los conceptos que se definieron con base en la revisión de diversos autores, fue posible detectar los diversos aspectos mediante los cuales podían observarse en la realidad las prácticas de evaluación de las educadoras, la cultura escolar de cada uno de los Jardines de Niños estudiados, la cultura de la evaluación que compartían y la distancia que existía entre lo que el currículum prescribe de los aprendizajes que deben adquirir y la forma en que deben evaluarlos, con lo que

realmente sucede cuando es puesto en acción por las educadoras a través de las tareas que desarrollan con sus alumnos.

A la vez se justificó la necesidad de considerar a la cultura escolar, la cultura de la evaluación y el currículum escolar como unidades de observación y posteriormente como categorías de análisis en el estudio que se realizó porque:

- En la medida en que se conoce la cultura escolar que gobierna la vida al interior de cada Jardín de Niños posee y la cultura de la enseñanza de las educadoras es posible comprender la cultura de la evaluación en preescolar y el sentido de las acciones que realizan en su práctica con respecto a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.
- La cultura de la evaluación es la parte más específica de la cultura escolar en la que se expresan ciertas creencias, mitos y ritos sobre la evaluación de aprendizajes que guían las prácticas de evaluación de las educadoras.
- El currículum escolar porque en él establece no sólo lo que los alumnos deben aprender como resultado de su paso por la educación preescolar sino el qué, cómo y cuándo evaluar sus aprendizajes.

Con los referentes discutidos en este capítulo se procede al desarrollo de la metodología que se siguió para el abordaje del problema de investigación, en la cual también se emplearon referentes teóricos para fundamentar la toma de decisiones realizada respecto al enfoque y paradigma de investigación, dimensión de análisis, unidades de observación y entrevista, técnicas e instrumentos, entre otros.

Capítulo IV. Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar

4.1 Introducción

En este capítulo se describe la metodología que se empleó para investigar las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar en tres Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

La investigación que se realizó se adscribió a un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo y un diseño etnográfico siguiendo la propuesta metodológica construida por Bertely (2004), que consiste en:

- Establecer las dimensiones que intervienen en el problema que se desea investigar (institucional, curricular o social).
- Delimitar el referente empírico del estudio (contexto, escenario, actores y comportamiento).
- Seleccionar las técnicas e instrumentos que se emplearán.
- Identificar las etapas de entrada al campo.
- Delimitar las categorías de análisis y patrones emergentes.
- Realizar la triangulación teórica.
- Llevar a cabo entrevistas focalizadas, analizar los nuevos registros de observación y entrevista y valorar la pertinencia de las primeras categorías de análisis y patrones emergentes.
- Organizar la información a partir del último marco de categorías, analizar a profundidad los patrones emergentes con las categorías de análisis, detectar nuevas posibilidades de triangulación.
- Escribir notas analíticas e informes finales.

La propuesta planteada por esta autora se enriqueció con los aportes de Goetz y LeCompte (1988), Woods (1998), Grinnell & Unrau (2007), Taylor & Bogdan (1987) entre otros, que brindaron información de rigor sobre la determinación de los criterios para seleccionar la población de estudio y la pertinencia de las técnicas e instrumentos empleados.

En correspondencia con los fundamentos antes señalados se procede al desarrollo de cada uno de los apartados que integran este capítulo.

4.2 Diseño de la investigación

La investigación que se realizó fue cualitativa, en ella se analizaron las prácticas de evaluación de aprendizajes que desarrollan las educadoras de Jardines de Niños de contexto urbano en las diversas situaciones en las que se encontraban, buscando su comprensión dentro de su marco de referencia como lo plantean Taylor & Bogdan (1987). Para ello se consideraron las aportaciones y perspectivas de las educadoras sobre la evaluación del aprendizaje, al igual que las de aquellos actores considerados clave (alumnos, padres, directoras y educadoras encargadas).

En la investigación se asumió el paradigma interpretativo, también llamado hermenéutico o postura fenomenológica y lingüística (Mardones & Ursua, 1982), porque busca llegar a la comprensión de la acción de los individuos para interpretar lo que las personas ven como realidad social dando especial relevancia a la interpretación de los significados surgidos en su actuación y comunicación (Encabo, Hernández y Sáenz, 1996).

Desde este paradigma de acuerdo con Mardones & Ursua (1982), el objeto de estudio es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, creado históricamente por él. El conocimiento científico desde el paradigma interpretativo está enmarcado en la trama de la vida y no puede desligarse del proceso de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y del lenguaje común, por ello la caracterización de las prácticas de evaluación que instrumentan las educadoras se realizó considerando el contexto en que éstas se generan.

El diseño de investigación que se eligió fue el etnográfico porque según Hernández (2011), es uno de los cuatro diseños de investigación básicos en la investigación cualitativa. Su elección se dio con base en la naturaleza del objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos perseguidos.

Este diseño armonizó con el paradigma que sustenta todo el trabajo de investigación realizado porque la etnografía es una herramienta que permite estudiar y comprender una cultura, la manera de vida de un grupo de personas, sus ideas, creencias, valores, presupuestos, comportamientos y las cosas que hacen (Ogbu et al., en Moreira, 2002).

En la etnografía tiene un lugar central el estudio del mundo simbólico y significativo y su descripción, se da gran valor a lo que dicen y hacen los actores sociales y a la interpretación de su significado para llegar a su comprensión profunda.

La etnografía como lo plantea Bertely (2004): “tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila datos” p. 27. Sobre lo cual Galindo (1998), explica que el oficio de la etnografía ha desplazado su énfasis de la mirada al sentido, siendo los significados los que conforman la parte densa de la labor etnográfica.

En la investigación que se realizó, la etnografía se consideró una herramienta fundamental para caracterizar las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y analizar cómo influyen en el logro de los propósitos de la educación preescolar, a partir de su comprensión al acceder a la subjetividad de las educadoras al conocer las creencias, actitudes e información que poseían con respecto a la evaluación del aprendizaje en preescolar y a la forma en que la instrumentan.

Las prácticas de evaluación de aprendizajes, desde el diseño de investigación mencionado se estudiaron como acciones sociales que tienen sentido para las educadoras, alumnos y padres de familia.

La caracterización de estas prácticas exigió que se incursionara de manera profunda en lo que decían y hacían las educadoras con sus alumnos y padres de familia, interpretando su acción significativa en cada una de las actividades que llevaban a cabo, en las cuáles evaluaban de manera informal o formal los aprendizajes de sus alumnos.

Al respecto fue necesario considerar la cultura escolar como la llama Viñao (2002) o entramado cultural según Bertely (2004), porque en ella las prácticas educativas y la evaluación, se generan, adquieren significado y funcionalidad para las educadoras.

La cultura de la evaluación manifestada en las costumbres y rituales presentes en la evaluación del aprendizaje que desarrollan las educadoras que se van sedimentando a lo largo del tiempo en sus prácticas y las representaciones sociales de la evaluación, manifestadas en sus creencias, actitudes e información respecto a ésta, que median e fluyen su práctica.

En este con-texto fue necesario profundizar en el conocimiento de otros aspectos considerados esenciales para lograr la caracterización de las prácticas de evaluación de

las educadoras que tienen que ver con el currículum prescrito, el currículum en acción y el currículum evaluado por las educadoras.

La estrategia metodológica descrita implicó la utilización y recogida de una gran variedad de materiales —entrevistas, experiencia personal, observaciones, revisión de documentos y artefactos producidos por las educadoras— que dan cuenta de la rutina y el diario acontecer de las educadoras y alumnos en el ámbito de la evaluación del aprendizaje.

4.3 Dimensión de análisis

La determinación de la dimensión de análisis en este estudio se realizó considerando las preguntas de investigación que se buscaban resolver, de manera que existiera una relación entre ésta y las preguntas que se habían planteado.

La dimensión elegida fue la curricular porque las preguntas y objetivos de la investigación se orientaron a:

- Identificar qué aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar evalúan las educadoras en sus alumnos.
- Describir cómo evalúan los aprendizajes en sus alumnos.
- Identificar en qué momentos evalúan los aprendizajes en sus alumnos.
- Identificar qué actores sociales participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras.
- Conocer las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras de la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar.
- Identificar qué uso hacen las educadoras de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje que realizan a sus alumnos para conocer su influencia en el logro de los propósitos de la Educación Preescolar.

Las preguntas y los objetivos se relacionan con el currículum, porque la práctica escolar según Contreras (1990), es ya la realización de un currículum, que profesores y alumnos están experimentando. Sobre ello explica que sin importar las discusiones que existan acerca de qué es el currículum, éste tiene que ver indiscutiblemente con la enseñanza y está ligado a una serie de intencionalidades que se consideran legítimas frente a otras que parecen espurias.

En la educación preescolar como en todos los niveles que integran la educación básica existe un currículum que determina el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar. Por lo cual como lo señala Álvarez (2008), “La coherencia de las prácticas de la evaluación debe valorarse en función de los principios curriculares que la orientan y los criterios de evaluación deben surgir del marco conceptual que da significado al proceso educativo en un sentido general” p. 74.

Con base en estas ideas, en la investigación se consideró lo que el currículum prescribe sobre la evaluación y lo que sucede en la práctica real cuando se ve trasladado a la acción y se evalúa.

4.4 Delimitación del contexto, actores y escenarios.

4.4.1 Contexto.

La investigación se llevó a cabo en tres Jardines de Niños de educación preescolar de modalidad general y de contexto urbano, considerando que ésta se ofrece en tres tipos de servicios o modalidades educativas: 1) educación preescolar general, 2) educación preescolar comunitaria y 3) educación preescolar indígena (García & González, 1994).

La educación preescolar se ofrece a niños de entre tres y cinco años de edad, tiene como propósito brindarles oportunidades y experiencias de aprendizaje interesantes y retadoras que propicien el logro de competencias fundamentales para seguir aprendiendo, partiendo de los saberes y competencias que poseen. El programa de educación preescolar se conforma por seis campos formativos.

La modalidad general es un servicio que ofrecen la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano en los Jardines de Niños en un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. horas y en servicio mixto de 8:30 a.m. 16:00 p.m.

Los Jardines de Niños en los cuales se realizó el estudio están ubicados en el estado de Hidalgo y pertenecen a la zona escolar 75, sector 19, de Mineral de la Reforma, Pachuca Hidalgo, son: 1) Jardín de Niños “Thomas Alva Edison” con clave de centro de trabajo (C.T.) 13DJN0804Z, ubicado en avenida Jaltepec S/N, Dos Carlos Pueblo Nuevo, Mineral de la Reforma; 2) Jardín de Niños “Profesora Carmen Ayala Escobedo” con C.T 13DJN0849V, ubicado en colonia Abelardo L. Rodríguez S/N, Manuel Ávila Camacho, Mineral de la Reforma y 3) Jardín de Niños “Josefa Ortiz de

Domínguez” con C.T. 13DJN0278W, ubicado en Venustiano Carranza 3, Pachuquilla, Mineral de la Reforma.

Las localidades en las cuales se ubican los Jardines de Niños de acuerdo con los datos que aporta INEGI (2015) y SEDESOL (2010) son urbanas, con un grado de marginación variable, dos de ellos tienen un grado de marginación medio por ubicarse en Dos Carlos, Pueblo Nuevo y en Ávila Camacho, mientras que el tercero que está en Pachuquilla tiene un grado de marginación bajo.

De los tres Jardines de Niños el que tiene menor cantidad de alumnos matriculados es “Thomas Alva Edison” con 84 alumnos, seguido de la escuela “Profesora Carmen Ayala Escobedo” con 108 alumnos y el “Josefa Ortiz de Domínguez” con 172 alumnos.

4.4.2 Actores y escenarios.

Los actores que participaron en la investigación fueron cinco educadoras, cuatro de ellas licenciadas en educación preescolar y una profesora de educación preescolar, las cinco con un rango de años de servicio de 12 a 30 años, todas insertas en un Jardín de Niños de contexto urbano (ver anexo 1) .

Otros actores clave considerados en el estudio fueron: 1) la directora que de acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores (2018), debe conocer la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento para lograr que todos los alumnos aprendan, 2) los niños por ser quienes experimentan de manera cotidiana los procesos de evaluación en el aula y 3) los padres de familia por ser testigos de los logros o dificultades de aprendizaje que enfrentan sus hijos.

Los escenarios en donde se realizó la observación fueron las aulas y los distintos espacios en los que las educadoras y alumnos desarrollaban cada una de las actividades que configuran una mañana de trabajo en el Jardín de Niños (patio, salón de usos múltiples, salón de computación).

4.4.3 Selección de la población de estudio.

La selección de los Jardines de Niños y de las educadoras que participaron en la investigación se realizó con base en una serie de criterios que permitieron determinar los perfiles relevantes de la población, guiándose en diversas consideraciones, así llamadas por Goetz & LeCompte (1988), que fueron:

- El fácil acceso a estos Jardines de Niños por la disposición de la supervisora a cargo para que se realizara la investigación en esta zona escolar.
- La relevancia de la población elegida para el foco de la investigación, porque en esta zona de acuerdo con la información proporcionada por la supervisora se impulsa que las educadoras elaboren sus propios instrumentos de evaluación tal como se los marcó la guía de la primer sesión ordinaria de los consejos técnicos escolares, a pesar de que por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se exige la realización de una evaluación puramente cualitativa con observación.
- La supervisora tiene conocimiento de algunas educadoras que elaboran sus propios instrumentos de evaluación, que aún no han sido analizados por ella y su asesora técnica pedagógica.

Los criterios que se plantearon para la selección de los Jardines de Niños y las educadoras que participaron en la investigación fueron los siguientes:

Cuadro 4.1 Criterios de selección de los Jardines de Niños que participaron en la investigación

Criterios de selección
<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecer al sector público. • Ser Jardines de Niños con una planta docente heterogénea en cuanto a los siguientes aspectos: años de antigüedad y tipo de formación (normal básica y licenciatura). • Tener una Jornada laboral regular. • Ser Jardines de Niños de modalidad general. • Ser de contexto urbano según la clasificación y los lineamientos del INEGI⁷ y bases de datos que éste aporta. • Ser de turno matutino. • Tener de 2-6 grupos máximo. • Ser de diversa organización: completa, bidocente o tridocente.

Fuente: Elaboración propia.

⁷ De acuerdo con INEGI las áreas geoestadísticas básicas son las urbanas y rurales. Las urbanas delimitan una parte o el total de una localidad de 2, 500 habitantes o más, o bien una cabecera municipal, independientemente del número de sus pobladores, en conjuntos que generalmente van de 25 a 20 manzanas y las rurales que enmarcan una superficie de aproximadamente 10 000 hectáreas, cuyo uso del suelo es predominantemente agropecuario y en ella se encuentran distribuidas las localidades menores a 2, 500 habitantes. Recuperado el 1 octubre de 2015 en: <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/catorcen.aspx>

Cuadro 4.2 Criterios de selección de dos educadoras por Jardín de Niños.

Criterios de selección
<ul style="list-style-type: none">• Tener entre 12 y 30 años de servicio.• Ser licenciada en educación preescolar.• Estar dispuesta a participar en la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Unidades de observación y entrevista

Las unidades de observación y entrevista son situaciones o temas significativos que en conjunto con la delimitación del referente empírico (contexto, actores, escenarios) ayudan a ahondar en las preguntas de investigación y dimensiones de análisis (Bertely, 2004). En este estudio considerando la naturaleza del objeto de investigación y los fines que se persiguieron, se plantearon las siguientes:

- * Prácticas de evaluación de aprendizajes.
- * Representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje.
- * Cultura escolar.
- * Cultura de la evaluación del aprendizaje.
- * La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar.

Las unidades observación y entrevista señaladas se vincularon con el objeto de estudio y con las preguntas de investigación, por lo que su abordaje fue fundamental para lograr una comprensión profunda del problema de investigación. Para identificarlas en la realidad previo a la entrada al trabajo de campo se realizó una serie de matrices de análisis a sugerencia del comité tutorial, desglosando la pregunta y el objetivo de investigación que se relacionaba con cada unidad de observación y entrevista, el instrumento con el que podría obtenerse la información sobre ella, el escenario y los actores que proporcionarían la información requerida y el mecanismo de triangulación (ver anexo 2). Las matrices facilitaron el proceso de elaboración de los instrumentos de investigación al estar delimitados los actores, instrumentos y referentes teóricos.

4.6 Categorías de análisis para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes.

Para determinar las categorías de análisis de la investigación se tuvo un primer acercamiento al campo de estudio que comprendió seis meses en los cuales se realizó observación participante en las aulas de las educadoras de acuerdo con el rol de visitas diseñado para el ciclo escolar 2016-2017, iniciando en agosto y culminando en enero.

Este primer acercamiento permitió obtener la confianza y colaboración de las educadoras, niños y padres de familia e iniciar los registros de observación ampliados o notas de campo de la observación participante a las seis educadoras y en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

La elaboración de los registros de observación derivados del primer corte en el trabajo de campo permitió identificar los *patrones emergentes* que por la frecuencia de su repetición y recurrencia en el tiempo se constituyeron en las categorías de análisis, de las que una vez definidas se valoró su pertinencia en la segunda etapa del trabajo de campo

Para determinar las categorías derivadas de la primera etapa de trabajo de campo, se tomó como referente lo planteado en la propuesta metodológica de Bertely (2004), que sustenta esta investigación, con relación a hacer registros ampliados de observación, subrayar lo sobresaliente en la columna de inscripción; preguntar, inferir, conjeturar e identificar los patrones emergentes en la columna de interpretación y registrar en los patrones emergentes que facilitaron el acceso a los fragmentos empíricos, utilizando el Software Atlas ti.

A través de este software se identificó la frecuencia de repetición de los patrones emergentes, lo que ayudó a detectar cuáles se repetían más y agruparlos para formar una categoría, fusionando las que previamente se definieron como investigadora y las que aportó la investigación (categoría social). Estas categorías al ser trianguladas con lo que plantean los diversos autores, se constituyeron en una categoría teórica, que se concretó en la segunda etapa de trabajo de campo.

Las categorías teóricas surgidas del proceso de triangulación mencionado se incorporaron como subcategorías de las categorías de análisis que ya se llevaba con antelación como investigadora a las que se había nombrado “unidades de análisis y entrevista” sobre las cuales en el capítulo de hallazgos se incorporó la información hallada en éstas, que fue interpretada.

El formato que se empleó para hacer los registros de observación fue el planteado por Bertely (2004), como se muestra en el anexo 3. Para el establecimiento de las categorías sociales y la triangulación se emplearon los formatos utilizados por Bertely (2004) a los cuales se hicieron algunas adaptaciones (Ver anexo 4).

En la segunda etapa de trabajo de campo, que comprendió tres meses y medio aproximadamente (24 de febrero al 12 de mayo de 2017), se continuaron realizando

observaciones en las aulas de las educadoras participantes. En este periodo se asistió a un CTE.

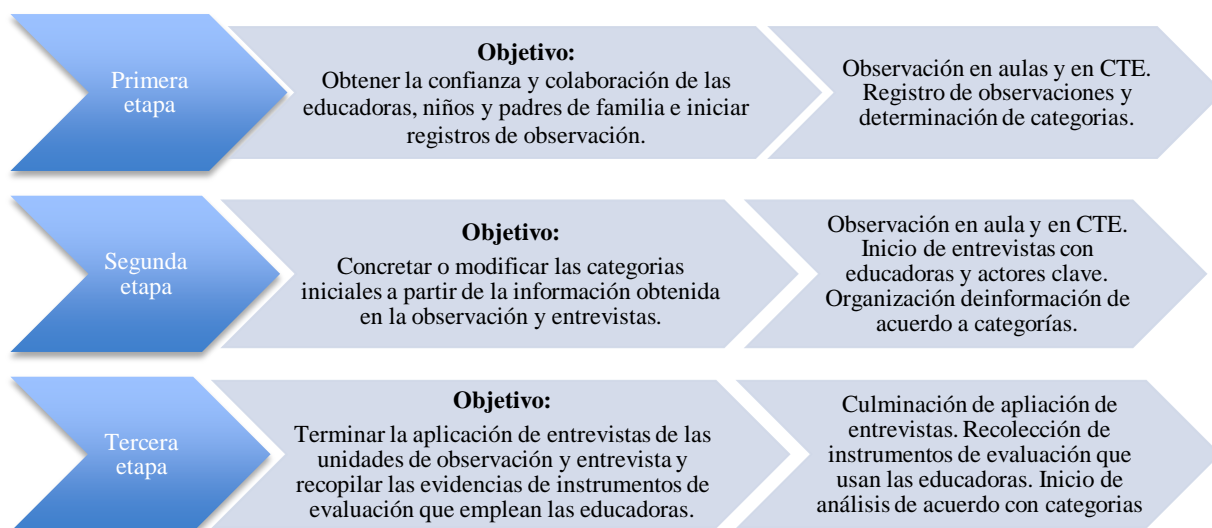
Para esta etapa el rol de visitas de observación inicial se modificó, a fin de ajustar los tiempos para la aplicación de las entrevistas a padres, niños y directora y de manera simultanea la observación a educadoras, destinando tres días para cada una, realizándose en total 27 observaciones en aula.

En este periodo comenzó a organizarse la información a partir del marco de categorías surgido, sobre el cual no hubo modificación. Debido a la saturación de información y al no encontrarse información nueva, las observaciones a las educadoras se culminaron el 12 de mayo, dando lugar a la tercera etapa de trabajo de campo que comprendió del 15 de mayo al 17 de julio de 2017.

En la tercera etapa de trabajo de campo se recabaron evidencias de los instrumentos de evaluación empleados por las educadoras y se culminaron las entrevistas de cada una de las categorías de análisis planteadas en la investigación.

A la par se ha iniciado el análisis de las categorías (del investigador y sociales) complementado con la teoría (categorías teóricas), de manera que se diera una comunicación paralela con los hallazgos y con los conceptos producidos por otros autores (Bertely, 2004 p. 67). A manera de síntesis se presenta el siguiente esquema.

Esquema 1. Etapas de trabajo de campo.



Fuente: Elaboración propia.

4.7 Técnicas e instrumentos de Investigación

Las técnicas o estrategias de recogida de datos (Goetz & LeCompte, 1988) que se emplearon en esta investigación fueron:

- Observación participante al interior de las aulas de las educadoras que participaron en el estudio, siguiendo el rol establecido.

La observación implicó como plantean Goetz & LeCompte (1988) pasar el mayor tiempo posible con los individuos que se estudia, en este caso con los actores sociales centrales de la investigación que son las educadoras, observándolas de 9:00 a 12:30 p.m. Tomar parte en su existencia cotidiana y reflejar las interacciones y actividades que llevan a cabo con niños y padres de familia en las notas de campo o registro ampliados que se fueron tomando.

- Entrevistas semiestructuradas a educadoras y actores clave (directoras, niños y padres de familia).
- Revisión y análisis de materiales escritos (Woods, 1998) o material demográfico como lo llaman Goetz & LeCompte (1988), entre éstos el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica, SEP; el Plan de Estudios 2011; planeación de la educadora; expediente personal de los alumnos, reportes de evaluación subidos por las educadoras a la plataforma en los meses de noviembre, marzo y julio (en este momento solo se cuenta con los reportes de evaluación de algunas de las educadoras que corresponden a los meses de noviembre).
- Recogida y análisis de artefactos, como el “Diario de la Educadora”, y “libretas” donde algunas hacen anotaciones sobre lo que observan en sus alumnos.

Las razones por las cuales se seleccionaron las técnicas mencionadas son:

- La observación participante como lo señala Goetz & LeCompte (1988) permitió obtener de las educadoras algunas de sus percepciones y comportamientos en torno a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos vertidas en sus prácticas, en los consejos técnicos escolares y en diálogos informales después de la jornada de trabajo.

A la vez ha posibilitado acceder a las actividades que realizan con sus alumnos en los distintos espacios del Jardín de Niños en los que de manera

informal y formal está presente la evaluación de aprendizajes. Conocer las actitudes que algunas de ellas tienen en torno a determinados instrumentos de evaluación como el “diario de la educadora” y hacia la misma evaluación, sobre lo que se profundizará a través de las entrevistas semiestructuradas que han comenzado a realizarse.

- La entrevista semiestructurada dio libertad al entrevistador de introducir preguntas adicionales a educadoras, padres y directora, precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (en este caso referentes a cada unidad de observación y entrevista determinada en la investigación) al estar basada en una guía de asuntos o preguntas no predeterminadas (Grinnell & Unrau 2007 en Hernández, 1991).

Las entrevistas realizadas a los niños permitieron obtener su punto de vista y averiguar sus perspectivas (Gollop, 2010) en torno al problema de investigación.

- La revisión y análisis de materiales escritos aportó datos importantes sobre el problema estudiado como lo señala Woods (1998), qué concierne a aquello que se establece normativamente de la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar en el acuerdo 696, el Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar, Plan de Estudios 2011, el Programa de Estudio 2004 que da sustento a la elaboración del “listado de competencias” en la práctica de las educadoras y algunas guías diseñadas por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP respecto a la evaluación en preescolar.
- La revisión de los artefactos producidos por las educadoras dieron cuenta de sus conocimientos, experiencias, opiniones, sentimientos, (Goetz & LeCompte, 1988) sobre la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Los instrumentos que se utilizaron fueron notas de campo o registros ampliados de la observación participante en aula y guías de asuntos para realizar las entrevistas semiestructuradas.

Las notas de campo de la observación participante se elaboraron lo más completas, precisas y detalladas como lo sugiere Taylor & Bogdan (1987), se empleó el formato propuesto por Bertely (2004). Estas notas en lo general eran apuntes realizados

durante el día de observación a las educadoras para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto en su práctica y lo que se desea registrar.

En lo particular fueron notas más extensas escritas con posterioridad a la observación como lo refiere Woods (1998), usando grabaciones en audio de sus clases para una descripción fidedigna, con previo consentimiento de las educadoras.

Las guías de entrevista de cada una categorías de análisis que se construyeron tuvieron como antecedente una matriz de análisis a sugerencia de la directora de tesis y el comité tutorial, que permitió descomponer la categoría de análisis en dimensiones, criterios de análisis, definir el instrumento para obtener la información requerida y plantear los ítems para ser observados o indagados a través de los instrumentos ya mencionados.

Una vez que se llenaron las matrices se procedió a diseñar el instrumento estableciendo para cada uno un objetivo, colocando los aspectos a observar o preguntas guía para la entrevista semiestructurada. Los instrumentos fueron sometidos a revisión de la directora de tesis y comité tutorial y validados con población similar a la que serían aplicadas para obtener la versión final. Los instrumentos elaborados se presentan en los anexos (ver anexo 6).

La entrevista semiestructurada a los alumnos se hizo considerando algunas de las recomendaciones de Gollop (2010), que fue usar el tema de los juguetes para inducir a los niños a conversar haciendo que se sintieran más cómodos.

Las entrevistas realizadas a educadoras y actores clave se grabaron en audio (con previa autorización) como apoyo para su posterior transcripción y análisis.

4.8 Criterios de rigor de la investigación.

En esta investigación como en cualquier otra de corte cualitativo, una de las grandes preocupaciones fue contar con una serie de cánones de rigurosidad científica que permitieran que cada uno de los hallazgos presentados fueran creíbles.

Para ello se tomó como referente los criterios propuestos por Krause (1995), que es una de las autoras que con base en las revisiones de los clásicos en esta materia ha avanzado en sistematizaciones y complementaciones al respecto.

Para esta autora “La calidad de la investigación cualitativa ha de desarrollarse y evaluarse atendiendo a un conjunto de criterios que devienen de su propia naturaleza y

método” (Jiménez y Soledad, 2011, p. 134). Krause (1995) identifica los siguientes criterios que se presentan en la tabla.

Cuadro 4.3 Criterios de rigor científico.

Criterio	Descripción
Densidad y profundidad	La densidad alude al concepto de descripción densa y se refiere a la inclusión de información detallada, de significados y de intenciones, tanto en la recolección como en el análisis de datos. La profundidad hace referencia al efecto de la triangulación (de métodos, investigadores o fuentes de datos) sobre los resultados.
Aplicabilidad/utilidad	La aplicabilidad y utilidad, se logran a través de la complejidad de los resultados y de su cercanía con los datos empíricos.
Transparencia y contextualidad	La transparencia es la posibilidad que tendría el lector de entender cómo se llegó a los resultados. Implica incluir en la presentación de estudios cualitativos información clara y precisa de todo el procedimiento metodológico, desde la selección de la muestra hasta la presentación de resultados misma. La contextualidad, se refiere a la inclusión de la descripción del contexto de generación de datos y resultados.
Intersubjetividad	Se refiere a la etapa del análisis de datos. Implica la inclusión de más de un investigador y/o de los mismos "investigados" en el proceso de análisis.
Representatividad y generalización.	La representatividad de los sistemas categoriales emergentes, en relación a los datos recopilados. La generalización entendida como la abstracción conceptual del sistema teórico resultante de la investigación.

Fuente: Elaborado con base en Krause (1995) y Jiménez y Soledad (2011).

Cada uno de estos criterios son de suma importancia pues a partir de su aplicación se logró que los hallazgos fueran de calidad y reflejaran lo que dicen, piensan y hacen las educadoras en la evaluación de aprendizaje de sus alumnos.

Cuadro 4.4 Concreción de los criterios de rigor en la investigación.

Criterio	Concreción en la investigación
Densidad y profundidad	<p>Se realizó una descripción densa de lo observado en las aulas de las seis educadoras y en CTE a lo largo de los seis meses de observación participante, detallando la información y significados a través de las entrevistas a educadoras y actores clave.</p> <p>La profundidad se hizo a través de la triangulación de métodos, en donde se comparó lo obtenido mediante la observación participante con lo encontrado en las entrevistas.</p>
Aplicabilidad/utilidad	<p>La aplicabilidad y utilidad, se dieron mediante la complejidad de los resultados dando voz en todo momento a los participantes en la investigación, contrastando lo que hacen con lo que dicen y piensan.</p> <p>La utilidad se dará a través de la comunicación de resultados donde se resalten sus fortalezas y áreas de oportunidad y emitan recomendaciones para mejorar sus prácticas de evaluación.</p> <p>Además de la difusión que se hará de los resultados en diversos espacios para la reflexión y mejora de éstas en contextos similares.</p>
Transparencia y contextualidad.	<p>La transparencia se expresa en la descripción que se hace de todo el procedimiento que se siguió durante la investigación, en el apartado metodológico, como lo es la selección de los Jardines de Niños y educadoras participantes en el estudio, entre otros.</p> <p>La contextualidad, se manifiesta en la explicación de cómo se generaron los resultados de la investigación en el apartado metodológico y en el capítulo de resultados que se escribirá.</p>
Intersubjetividad	<p>Se expresa a través del análisis de la información que se está realizando y de la revisión de expertos integrantes del comité tutorial en el proceso de análisis.</p>
Representatividad y generalización	<p>La representatividad se manifiesta en el proceso seguido para la definición de las categorías de análisis con base en la agrupación de los patrones emergentes que tenían mayor frecuencia.</p> <p>La generalización se dará a través de la abstracción conceptual del sistema teórico resultante de la investigación que permita explicar por qué algunos de los hallazgos pueden encontrarse en otros contextos similares.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.9 Triangulación.

La triangulación en etnografía impide que se acepte fácilmente la validez de las impresiones iniciales y amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos

desarrollados durante la investigación (Glasser y Strauss en Goetz & LeCompte, 1998), además permite evitar sesgos cuando un fenómeno es estudiado por un sólo investigador (Goetz & LeCompte, 1988).

Luego de realizar una revisión de los diversos tipos de triangulaciones que pueden emplearse en la etnografía se eligió la teórica y de métodos de recogida de datos, que se explican en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.5 Triangulación

• Triangulación Teórica	• Triangulación de Métodos
<ul style="list-style-type: none"> Análisis e identificación de relación entre las categorías analíticas (categorías del investigador), patrones emergentes (categorías sociales) y conceptos teóricos producidos por los autores (categorías teóricas). 	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante (transcripciones de observaciones mediante las notas de campo) con entrevista semiestructurada a Educadoras.
<p>Centrando el interés en comparar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿En qué coinciden? ¿En qué difieren? 	

Fuente: Elaborado con base en Goetz & LeCompte (1988) y Bertely (2004).

A partir de lo que se ha explicado a lo largo de este capítulo se procede a la presentación de los principales hallazgos en la evaluación de aprendizajes encontrados a partir de la investigación realizada en la que se siguió la epistemología y metodología planteada para generar conocimiento que ayude a la comprensión y mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar la educación

Capítulo V. La comprensión de la práctica de evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar mediante los hallazgos de investigación.

5.1 Introducción

En este capítulo se presentan los principales hallazgos encontrados en la práctica de evaluación de las educadoras de acuerdo con las categorías de análisis construidas en la investigación.

Los datos que se muestran son resultado de la observación participante a cinco educadoras de tres Jardines de Niños urbanos de Mineral de la Reforma Hidalgo, durante el ciclo escolar 2016-2017. Así mismo del análisis de documentos y artefactos referidos a la evaluación que llevan a cabo las educadoras, de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a éstas, a las directoras-educadoras encargadas y a algunos de sus alumnos y padres de familia.

Las categorías de análisis que dan cuerpo y contenido a este capítulo son: 1) cultura escolar; 2) cultura de la evaluación; 3) prácticas de evaluación de aprendizajes; 4) evaluación en el currículum y 5) representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje. En cada una se sistematiza e interpreta la información encontrada, con base en los elementos teóricos y conceptuales que sustentaron este estudio.

Los datos que se obtuvieron en esta investigación posibilitaron producir un conocimiento sobre aquellos aspectos que configuran las prácticas de evaluación de las educadoras que se concretan en la forma en que la instrumentan con sus alumnos y la influencia que tienen en el logro de los propósitos de la educación preescolar, esto permitió comprenderlas en el contexto real de su práctica educativa.

La premisa de la que se partió para su análisis fue que la evaluación es como un documento, como un texto que tiene que analizarse de acuerdo a su contexto, porque “Para entender el texto de la evaluación hay que tener en cuenta el contexto. La evaluación no se realiza en la estratósfera, ni en una campana de cristal” (Moreno, 2016, p. 11).

En este estudio se pensó a las prácticas de evaluación de aprendizaje de las educadoras, en su *dimensión social*, como acciones sociales cargadas de sentido y en su *dimensión individual*, porque se configuran por los conocimientos, creencias, concepciones y actitudes de las educadoras como resultado de su experiencia docente en

la evaluación, estos conocimientos son saberes prácticos y teóricos, que las educadoras se apropiaron en la puesta en marcha de la propuesta curricular formal y de las prescripciones establecidas del qué, cómo y cuándo evaluar. Ambos saberes permitieron comprender cómo se materializan en la intención, organización y desarrollo de la práctica de evaluación del aprendizaje en preescolar, en el contexto de la institución educativa. A continuación se presentan los hallazgos por categoría de análisis.

5.2 Cultura escolar de los Jardines de Niños

En este estudio la cultura escolar es el marco más general donde ubicar el análisis de las prácticas de evaluación del aprendizaje, en la perspectiva de las educadoras dentro de un marco institucional para lograr los propósitos de la educación preescolar.

La cultura escolar permitió comprender la práctica educativa de las educadoras consideradas en esta investigación, porque esta cultura de acuerdo con Moreno (2010), influye en lo que piensan y hacen cada uno de los miembros de una institución escolar, en las pautas de relación que se establecen entre ellos y con sus alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para darle sentido al análisis de la cultura escolar se recurrió a Viñao (2002), quien plantea que ésta se pone en evidencia a través de los siguientes elementos: a) actores; b) discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación empleados en el medio académico; c) aspectos organizativos e institucionales y d) cultura material de la escuela. En este estudio se centró la atención en los actores y en los aspectos organizativos e institucionales, porque de acuerdo con lo que se encontró juegan un papel determinante en las prácticas de evaluación que desarrollan las educadoras. A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados.

5.2.1 Los actores

En esta investigación los *actores* sustanciales fueron las educadoras, porque son las principales protagonistas del aprendizaje y de la evaluación de sus alumnos. De acuerdo con el tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollaban en su práctica educativa dependía el avance o retroceso en el aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Tal como lo podemos constatar con lo sucedido al momento de realizar este estudio, con el fenómeno de la movilidad de las educadoras en las escuelas consideradas al interior de la zona escolar, como una práctica ya institucionalizada, que afecta tanto el

aprendizaje como su evaluación, porque perturba directamente la estabilidad en el apoyo que se brinda a los alumnos en el Jardín de Niños y en el hogar.

En particular porque los apoyos se realizaban mediante la constante comunicación de la educadora con los padres, quien les informaba y daba indicaciones de lo que tenían que reforzar en los aprendizajes de sus hijos, lo cual, requería de la permanente presencia de la educadora en el salón de clases, sin interrupciones en el ciclo escolar para lograr con éxito los propósitos de la educación preescolar.

En esta investigación participaron cinco educadoras, de las cuales cuatro cuentan con la licenciatura en educación preescolar obtenida en una Escuela Normal o Centro Regional de Educación Normal en el estado de Hidalgo, una de ellas aunque estudió en una Escuela Normal de otro estado, no cuenta con la licenciatura en educación preescolar, únicamente con el título de profesora de educación preescolar.

Una de las educadoras tiene dos maestrías (titulada), una en intervención educativa y otra en investigación educativa además de un diplomado en neurolingüística. Los años de servicio de las educadoras que participaron oscilan entre los 13 a los 25 años.

Al revisar la trayectoria académica o formación para la evaluación, se encontró que es poco o nulo el impacto en las prácticas de evaluación, porque la formación que recibieron las cinco educadoras a través de cursos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Maestros (SNTE) e instituciones externas como la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN Hidalgo) y la Universidad La Salle, fueron de temas ajenos a la evaluación del aprendizaje en preescolar.

En el caso de cuatro educadoras aunque participaron en procesos de formación para la evaluación del desempeño docente, estos cursos tampoco influyeron en la forma en que evalúan porque anterior a éstos, tres de ellas diseñaban por su cuenta instrumentos para evaluar. Sin embargo este proceso de formación les aportó conocimientos teóricos respecto a la dimensión normativa que regula la evaluación del aprendizaje en la educación básica.

En la formación para la práctica de evaluación de las educadoras se identificó como relevante que las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) han desempeñado un lugar importante en su formación permanente, a través de búsquedas en internet y de la afiliación a grupos de educación preescolar en redes sociales como Facebook. Utilizándolos para buscar temas de su interés personal y otros vinculados con

las problemáticas o necesidades que presentan sus alumnos por el contexto familiar y social del que provienen según lo dicho por éstas, como “la tanatología para quienes han perdido un familiar o que alguno de sus padres se ha ido de casa”, “investigaciones sobre porqué no se debe enseñar a leer y a escribir en preescolar”.

También emplean las TICS para descargar formatos para el registro y sistematización de la información personal de sus alumnos, que incluyen en el expediente personal de éstos y de formatos para escribir el diario, en los cuales recuperan aspectos planteados en el Programa de Estudio 2011 respecto a lo que debe registrarse en él, facilitando su elaboración como se observó en el caso de la E2JN3.

Una de las consecuencias del uso de la información encontrada en las TICS y su aplicación en las prácticas de la evaluación, sin una orientación y seguimiento por parte de las autoridades y sin mediar una reflexión de la educadora, es la aplicación de pruebas de evaluación final descargadas de internet sin relación con los criterios y procedimientos establecidos en la propuesta curricular formal.

En la experiencia docente en la evaluación de competencias se constató que en su formación inicial, una de las educadoras es egresada de la primera generación que se formó para implementar el Programa de Educación Preescolar 2004 que tiene un enfoque de competencias; sin embargo en dicho proceso no se desarrollaron estrategias orientadas para la evaluación de estos saberes, por lo cual no hay diferencia en el tipo de práctica de evaluación que desarrolla en relación al resto de las educadoras. Las demás fueron formadas para llevar a la práctica el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92).

El tipo de formación que recibieron las cinco educadoras no influye en su práctica de evaluación puesto que todas carecen de la formación inicial que les brinde los elementos teóricos y metodológicos para instrumentarla. Sin embargo es de reconocerse que a pesar de que no contar con ésta, muestran un alto compromiso en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos a fin de que logren en la medida de lo posible los propósitos de la educación preescolar.

En la experiencia docente en relación a la formación permanente para la evaluación se encontró que las educadoras siguen un “modelo de formación orientada individualmente”. En ésta según Imbernón (2008), planifican y llevan a cabo las actividades de formación que creen que les pueden satisfacer sus necesidades, identificándose que utilizan el aprendizaje por sí mismas como dos modelos para seguir formándose:

- *A través de la conversación con colegas*, compartiendo formas de hacer evaluación y llegando al diseño individual o en pequeños grupos, de instrumentos que se han institucionalizado como modos de hacer evaluación diagnóstica a los alumnos de determinados grados escolares, lo cual sucede en el caso de dos educadoras.
- *A través de la propia experiencia personal*, mediante el empleo de formatos de registro y sistematización de los logros y dificultades de sus alumnos, diseñados por dos de ellas de manera individual, que a lo largo de sus años de servicio les han resultado eficaces.

En esta categoría de análisis, se encontró que los actores que conforman la comunidad educativa en cada uno de los Jardines de Niños son similares por el tipo de roles que tienen asignados como parte de la cultura escolar institucionalizada, donde como lo señalan Berger & Luckman (1997), los roles son tipos de actores que desempeñan reiteradamente su “rol” prescrito, en cada rol existe un determinado comportamiento tipificado y ciertas normas que se deben seguir.

De acuerdo con lo planteado por estos autores, desempeñar un determinado rol al interior de las instituciones escolares, demanda que el actor social tenga un cúmulo de común de conocimientos de dos tipos: a) un conocimiento socialmente objetivado en el sentido cognoscitivo y b) el referente a las normas, valores y emociones para desempeñar ese rol. Los dos conocimientos permiten al actor desempeñar el rol asignado, como en el caso de las educadoras que deben contar con la formación que les posibilite desempeñarlo y tener un dominio sobre aquellas normas, valores y actitudes propios de éste.

Esto que se ha dicho se sustenta en la idea de que: “No basta con aprender un rol para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño externo, también hay que penetrar las diversas capas cognoscitivas y aún afectivas del cuerpo de conocimiento al que atañe ese rol directa o indirectamente” (Berger & Luckman, 1997, p. 101).

En el caso de las educadoras consideradas en esta investigación, según lo que plantea Remedi (2004), representan y desempeñan el rol que les ha sido asignado como parte de la cultura escolar y del proceso de institucionalización que se vive al interior de los Jardines de Niños, asumiéndolo algunas ocasiones de manera rígida, por

complicidad consciente o inconsciente sin cuestionar algunas de las prácticas ya sedimentadas a lo largo del tiempo en este nivel educativo.

A las educadoras por el tipo de prácticas que desarrollan en la cotidianidad del aula, como lo plantea Viñao (2002), de acuerdo con la posición que ocupan y por la importancia del “rol” que desempeñan, les corresponde el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. Las prácticas que instrumentan muestran la cultura de la enseñanza que predomina en este nivel educativo, teniendo claro que ésta es uno de los múltiples tipos de culturas que según las aportaciones de Hargreaves (2003), se entrecruzan en las instituciones escolares.

La cultura de la enseñanza en la práctica de las educadoras que participaron en la investigación, se hizo notoria a través de la reproducción de rituales escolares y regularidades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo con sus alumnos y en las formas establecidas para evaluarlos.

Hargreaves (2003), explica que la cultura de la enseñanza a la que hemos referido en este estudio, se manifiesta en las distintas formas de hacer las cosas, que son asumidas por las educadoras.

Al respecto, sobresale que en esa cultura de la enseñanza, la experiencia acumulada a lo largo de los años de servicio de las educadoras y sus creencias sobre los beneficios de las formas acostumbradas de hacer y conducirse en el aula, tienen un gran peso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica educativa que reproducen en el tiempo.

Esto permitió en este estudio, ubicar y caracterizar ciertas prácticas de evaluación, que considerando los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una jornada escolar de acuerdo con una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) de una situación de didáctica de un campo eje o central, son:

- Al inicio del proceso. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “diagnóstico” de los alumnos, la cual realiza mediante trabajar en grupo pequeño las actividades de aprendizaje que le permiten elaborar un diagnóstico de acuerdo a su planeación diagnóstica o planeación de actividades exploratorias, porque le facilita la evaluación del aprendizaje de sus alumnos (el caso de la E1JN2, E2JN2).
- Al inicio o final del proceso. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “diagnosticar con el

instrumento”, la cual realiza mediante aplicar al alumno al inicio o al final de la jornada de trabajo, un instrumento de evaluación diagnóstico diseñado por el colectivo docente o de manera individual, sin sistematizar la información obtenida por alumno y campo formativo (el caso de todas las educadoras).

- Al inicio del proceso. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “diagnóstico al inicio de la secuencia didáctica de la situación de aprendizaje”, la cual realiza mediante indagar saberes previos de los alumnos al iniciar una situación didáctica para que éstos aprendan cosas nuevas (el caso de la E1JN3).
- Durante el proceso. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “evaluación focalizada de un grupo de alumnos”, la cual realiza mediante trabajar las actividades del aprendizaje de la “actividad central” con un grupo pequeño de alumnos, mesa de trabajo o equipo, porque le facilita la evaluación del aprendizaje de éstos *in situ*, mediante cuestionamientos y observaciones (el caso de todas las educadoras).
- Al final del proceso. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “clasificación” de sus alumnos en equipos de: altos, medios y bajos a partir de considerar los logros en los aprendizajes esperados con la finalidad de dar una mejor atención a quienes manifiestan poco avance y de esta manera realizar una graduación del nivel de dificultad de las actividades para cada equipo de acuerdo con la clasificación realizada (el caso de la E1JN3).
- Al final del proceso. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “memorización”, en la cual recurre a la memoria de la educadora como principal medio para evaluar, porque dicen que “conocen a sus alumnos y pueden dar información de éstos a quien la pida” sin necesidad de que esté escrita (El caso de las E1JN2 y E2JN2).
- Durante el proceso y al final. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “evidencias”, en la cual

recaba diversas evidencias de todos sus alumnos durante las situaciones de aprendizaje para evaluarlos (el caso de todas las educadoras).

- Durante el proceso y al final. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “anotaciones”, en la cual resta importancia al uso del diario de observación por no considerarlo útil para evaluar los aprendizajes de sus alumnos y usa en sustitución de éste, una libreta que nombra “bitácora de anotaciones”, por considerarla de mayor provecho para “subir” evaluaciones en la plataforma de control escolar habilitada por la SEP y llenar un medio de registro personal por cada alumno sobre sus avances y dificultades por meses y por campo formativo, lo cual le ha permitido memorizar los aprendizajes esperados (el caso de la E1JN3).
- Durante el proceso y al final. La educadora tiene una práctica de evaluación que podemos conceptualizar de “análisis y clasificación de evidencias”, en la cual lleva a su casa las evidencias recolectadas durante la mañana de trabajo para analizarlas (el caso de la E1JN3 y E2JN3) y clasificarlas con base en niveles de desempeño establecidos tanto en las guías de consejo técnico escolar como de manera personal (el caso de la E1JN3, E2JN2).

5.2.2 Aspectos organizativos e institucionales

En el análisis de los aspectos organizativos e institucionales se utilizó como principal referente a Viñao (2002), quien plantea que este elemento de la cultura escolar, comprende: 1) las prácticas y rituales de la acción educativa, 2) la marcha de la clase y 3) los modos organizativos formales e informales de funcionar y relacionarse en la escuela, tal como se hace referencia en el capítulo III. En este estudio, se resaltan los hallazgos de cada uno de los aspectos mencionados que se relacionan con la evaluación del aprendizaje que desarrollan las educadoras.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo las educadoras, una *práctica habitual* en el caso de cuatro de ellas, es organizar a sus alumnos por equipos o mesas de trabajo para realizar la situación de aprendizaje “central”, asignándoles diferentes actividades, en las cuales dos de las educadoras promueven que se roten de mesa cada 15 o 20 minutos hasta haber realizado todas las actividades.

Como parte de esta práctica, las educadoras acostumbran sentarse con un equipo para dirigir la actividad, cuestionar a sus alumnos y observarlos. En el caso de tres educadoras realizan registros en libretas u hojas de lo que observan en sus alumnos o de lo que éstos dicen.

La forma de organización que se ha descrito, de acuerdo con dos educadoras responde a la visión de la supervisora con respecto a la mejor manera de organizar a los alumnos para el desarrollo de aprendizajes. Esta forma de organización de acuerdo con la experiencia de tres educadoras favorece la evaluación de sus alumnos, porque al sentarse con un equipo pueden observar los avances o dificultades que presentan y brindar atención individualizada a quien lo necesita.

Sin embargo para una de las cuatro educadoras que emplean esta forma de organización, la evaluación según palabras emitidas por ella “es más difícil”, porque ella “no evalúa tanto los conocimientos de sus alumnos, sino los aprendizajes esperados y la forma en que los utilizan”, mencionando que los alumnos no siempre expresan sus conocimientos, y tiene que hacer de manera diferente las actividades para no dar por hecho que por expresarlos (sus conocimientos) o realizarlas (las actividades) han logrado el aprendizaje esperado y competencia propuesta en su planeación didáctica.

En la práctica de acuerdo con lo que se observó, la forma de organización que utilizan las educadoras no permite que brinden una retroalimentación individual o grupal de manera oportuna a los alumnos, como lo sugieren Anijovich, et al., (2010) y Ávila, (2009), tanto con los que se han sentado como con aquellos que no lo han hecho. Esto se debe a que la mayoría de veces las educadoras no logran permanecer todo el tiempo con el equipo con el cual se han sentado para trabajar y evaluar su aprendizaje, con quienes no se han sentado a trabajar solo recurren a la práctica conceptualizada como “de evidencias”, que economiza el proceso de evaluación.

En el caso de la única educadora que no emplea esta forma de organización, existen argumentos sólidos que ella manifestó, como se presenta en el siguiente fragmento de entrevista:

Lo que pasa es que si nos exigen esa forma de cuatro equipos, este está trabajando esto, y al otro día se cambia y así, pero yo no le veo la funcionalidad porque aparte de que me encajonaría con esas cuatro actividades en la semana yo lo diversifico y a lo mejor y lo que trabajó este equipo lo puedo trabajar de manera general y ya lo abarqué y si es necesario en equipo lo manejo en equipo y ya lo abordé y así, le trato de unificar todo eso y me rinde más el tiempo, abarco más conocimientos y yo siento que logro más con los niños, pero si es cierto lo que me marca mi supervisora que tengo que trabajar de esa manera, como que si es algo específico de esta zona que se trabaje así, porque yo en las otras zonas no trabajo así

ni no lo piden así, nos dejan que trabaje libre, no te funciona cámbialo (Fragmento de entrevista, E2JN1).

En la práctica de la educadora mencionada, prescindir de la organización institucionalizada en esta zona escolar, generó tensiones en las visitas de supervisión por considerarse que “no estaba trabajando como dice el programa” y como “se le ha exigido” y por lo tanto sus alumnos “no estaban avanzando como se esperaba”.

Respecto a las exigencias de las autoridades sobre la organización que asumen las educadoras de sus alumnos para trabajar las situaciones didácticas, surgen aspectos importantes a considerar en este estudio:

- Aunque la organización que emplean las educadoras no debe estar determinada por la visión del supervisor o de cualquier otra autoridad, los equipos están integrados con alumnos de diversas capacidades que se ayudan y complementan entre sí como lo sugiere Bris (2001), recuperando con ello un planteamiento importante de la teoría de Vygotsky según Meece (2000), que es el aprendizaje entre pares.
- La organización en el aula según Bris (2001), debe ser flexible y atender a principios pedagógicos, es el docente quien define la organización del grupo.
- De acuerdo con los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) que establece la SEP, las supervisoras deben ser un agente de mejora educativa y reflexionar continuamente sobre la incidencia que tiene su práctica en el trabajo de las escuelas, tanto de manera individual como con sus colegas, de modo que pueda tomar decisiones que ayuden a mejorar su desempeño y atención de los alumnos que tiene a su cargo (SEP, 2017, p. 200).

Otra *práctica común*, es que las educadoras dan prioridad tanto en el ámbito del trabajo como en la evaluación a los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. El énfasis en estos campos formativos se origina en el sistema educativo, en los consejos técnicos escolares (CTE) y en las exigencias de sus autoridades que en las visitas de supervisión de acuerdo con lo que dijeron algunas de las educadoras, les solicitan evidencias de las situaciones de aprendizaje “centrales”, y de las actividades de la ruta y estrategia global de mejora escolar. Esto ocasiona de acuerdo con la revisión de documentos proporcionados por las educadoras, que en los

expedientes personales de sus alumnos dispongan de un mayor número de evidencias de evaluación de los campos formativos señalados.

En sus prácticas educativas, se destaca la existencia de *tradiciones* que persisten en la vida cotidiana de los Jardines de Niños porque están impregnadas de sentido para los padres de familia. Las tradiciones son referentes a los festejos de “la navidad”, “día del niño”, “día de la primavera”, “día de la madre”.

Los festejos en los cuales son invitados los padres de familia a participar o ver a sus hijos hacerlo, son muy relevantes porque de acuerdo con lo que éstos manifestaron, les permiten “estrechar los lazos afectivos con sus hijos”, “demostrarles que están con ellos”, “motivarlos”, “fortalecer su autoestima”, “aprender juntos” y reconocer algunos aprendizajes desarrollados como “la seguridad”, “convivencia”, “participación con sus compañeros” y el “significado de las fechas cívicas”.

Por lo cual no deben ser rechazados de tajo sino reorientados en función de lo que plantea el Programa de Estudio 2011, de manera que se consoliden como un espacio propicio para la convivencia entre padres e hijos, el fortalecimiento de la seguridad y autoestima en los alumnos y la comunicación de los aprendizajes logrados.

En cuanto a *los rituales escolares* como una práctica ya institucionalizada en los Jardines de Niños, se encontró que tienen un peso muy fuerte en la práctica de las educadoras. En los tres Jardines de Niños existen rituales escolares que las educadoras llevan a cabo con sus alumnos todos los días para iniciar su jornada de trabajo, durante ésta o al finalizarla.

Cuatro educadoras realizan: 1) registro de la fecha; 2) conteo de los alumnos y 3) entrega de alumnos. Solamente una educadora no los hace, el único ritual que realiza es formarse en fila para entrar al aula, porque dice que es una de las reglas establecidas por los alumnos al inicio del ciclo escolar.

Aunque en la práctica de las educadoras existen rituales escolares que cuatro de ellas realizan sin importar la institución escolar en que se ubiquen, hay otros en los que difieren, debido a que cada Jardín de Niños tiene su propia cultura escolar y cada educadora su cultura de la enseñanza, encontrándose los siguientes:

Cuadro 5.1 Rituales específicos por Jardín de Niños

Ritual	Escuela	Educadora
Fila para dar jabón para lavado de manos	Jardín de Niños 1	2
	Jardín de Niños 2	2
Activación	Jardín de Niños 2	1
		2
Apilar sillas antes de la salida del Jardín de Niños	Jardín de Niños 2	1
		2
Fila después del recreo para entrar al salón	Jardín de Niños 3	1
		2
Saludo	Jardín de Niños 3	2
Fila para dar gel antes de entrar al salón después del recreo	Jardín de Niños 1	2

Fuente: Elaboración propia.

En preescolar los rituales escolares de acuerdo con lo que se observó, se han consagrado por su uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales, ofreciendo a las educadoras y alumnos un guión de signos y tipificaciones que se cristaliza en roles que deben cumplir (Remedi, 2004).

Los rituales escolares que realizan las educadoras, son llamados así según McLaren (2001), porque son una conducta organizada que surge de las ocupaciones ordinarias de la vida, son una forma definida en la cual el medio en que se desarrollan es parte del mensaje.

Los rituales vigentes en la práctica de las educadoras como lo plantea McLaren (2001) y Remedi (2004), exhiben las cualidades formales de repetitividad e incorporan un repertorio de preferencias o señales que se centran en torno a reglas o tipos específicos de realizarlos. Algunos los hacen con mínimas variaciones como el conteo de niños usando un pase de lista o el saludo con cantos y abrazos (el caso de la E1JN2 y E2JN3).

La presencia de los rituales escolares en la práctica de las educadoras es resultado de los beneficios que creen que tienen y de la organización establecida a nivel institucional y en el aula, estando arraigados en su cultura de la enseñanza, como el ritual del registro de la fecha del cual una educadora dijo:

“Lo hago con la finalidad de ubicarlo en el espacio donde él vive, exactamente que es un municipio, él sabe que pertenece a ese municipio y del municipio sabe que hay una ciudad ajá y también de la ciudad hay un estado y todo esto queda dentro de un lugar donde él está viviendo, ajá. Yo lo estoy preparando para la vida, porque va a llegar a una primaria, o va a tener un tercer año, pero él ya sabe que él es parte de una

comunidad que esa comunidad es parte de Mineral de la Reforma” (Fragmento de entrevista E1JN2).

La mayoría de los rituales escolares tienen un significado y función instrumental para las educadoras, dando cuenta de la dimensión simbólica y utilitaria del ritual (McLaren, 2001), sin la cual no hubiera sido posible comprender por qué persisten a pesar del tiempo, encontrando que:

- Configuran un día de clase en preescolar.
- Brindan seguridad a las educadoras y alumnos, situándolos en el contexto escolar y generando que los alumnos olviden los problemas familiares, como sucede con la activación según lo referido por la E1JN2.
- Sirven como mecanismos enmarcadores de la intervención de las educadoras en el aula, permitiendo a sus alumnos interpretar lo que ocurre dentro de cada ritual, generando que se involucren de manera activa y pongan en juego los saberes adquiridos en el contexto familiar y escolar con respecto al conteo, el registro de cantidades, el uso del calendario, la sana convivencia, el reconocimiento de los días de la semana, del mes, del año, del lugar en el que viven, la práctica de ciertos hábitos de cuidado de su salud.
- Permitir la comunicación y dotación de un conocimiento de los rituales como lo plantea McLaren (2001), en el cual los alumnos y educadoras saben lo que deben hacer.

En los rituales escolares que realizan las educadoras existen fuertes lazos de integración y consenso, dentro de ellos resalta la existencia del ritual del “gel después del recreo” sobre el cual una de las educadoras refiere que a pesar de no encontrarle sentido, lo hace porque está establecido en el Jardín de Niños, es decir forma parte de lo instituido en esa escuela dentro de la cultura escolar.

Con esto se evidencia el poder que tiene la cultura escolar en la práctica de esta educadora, sobre lo cual Viñao (2002), explica que: “Todos los sistemas sociales generan, por sí mismos una configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas, poseen una dinámica propia y unas fuerzas que se imponen a quienes en ellos se integran (...)” p. 52.

Al mismo tiempo muestra que, tal como plantea Fernández (2004), las instituciones son objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social en donde las normas-valor tienen gran fuerza en la organización social y en la regulación del

comportamiento social, haciendo que emerjan uno de los niveles de significación planteados por ésta que provienen del mundo interno del sujeto, que se activa en la interacción porque a su vez que moviliza, frustra necesidades y deseo (lo fantasmático).

La realización de los rituales puede influir de forma indirecta en el logro de algunos propósitos planteados en el Programa 2011, pero al no ser planeados ni evaluados, existe el riesgo de que no influyan de manera significativa y eficaz en el logro de los aprendizajes y competencias que los alumnos necesitan adquirir o fortalecer con base en los resultados de la evaluación. Esto puede conducir a que, si las educadoras no tienen una actitud reflexiva respecto a ellos, terminen por constituirse en un comportamiento mecánico, sin sentido.

Autores como Cerda y López (2006), plantean la importancia de que los docentes se hagan preguntas específicas de las acciones pedagógicas recurrentes, y tomen conciencia del origen de esas formas de hacer las cosas y de sus efectos en la formación de los alumnos.

Esto lleva a afirmar que la planificación de la intervención educativa es indispensable para que las educadoras lleven a cabo un trabajo docente eficaz, porque de acuerdo con el Programa de Estudio 2011: “permite definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar” p. 25.

Es importante que las educadoras a partir de la evaluación inicial, intermedia y permanente de sus alumnos definan en qué momento es necesario hacer uso de estas actividades precisando intenciones, organización, recursos, criterios e instrumentos de evaluación.

Esto no quiere decir que no tengan claro qué aprendizajes pueden favorecer en sus alumnos con los rituales, sino que al no perseguir una intención clara, rara vez evalúan su desempeño y entonces cabe preguntarse ¿Qué sentido tiene para los alumnos realizar estos rituales?, porque es evidente que para las educadoras si lo tiene.

Lo anterior no significa que los rituales escolares deban eliminarse de la educación preescolar, sino que al no perseguir alguna intención formativa se desperdicia el valor potencial que tienen como fundamento de la vida institucional en las escuelas y como semillero del cambio (McLaren, 2001). Los rituales escolares pueden ser usados con fines pedagógicos como se observó en el Jardín de Niños 1, donde el ritual de lavado de manos se empleó para que los alumnos de acuerdo con la letra inicial de su nombre pasaran por el jabón:

Son las 11:45, la directora dice a los alumnos “nos faltan dos actividades, lluvia de nombres y educación física, regresando del recreo las hacemos, 1,2,3, paso a repartir jabón”. Los alumnos están muy inquietos, les pregunta ¿qué debemos hacer?, se acerca al pizarrón, señala un mapa conceptual que hizo con los alumnos de las reglas del salón, los alumnos contestan “respetar”, les pregunta ¿qué más?, ya no contestan, les dice vienen los alumnos cuyo nombre empieza con “jota”, se acercan dos de ellos Juan Daniel y José Alexander, les da jabón, van saliendo del aula, dice “vienen los alumnos que su nombre empieza con K y L”, de inmediato se levantan las alumnas que sus nombres empiezan con estas letras como Karla y Lucero, dice: “se vienen los que su nombre empieza con la letra m”, solo Mariano se levanta, María Fernanda sigue en su lugar, dice: “se vienen los que su nombre empieza con la idriega”, Yamileth se levanta, Yara tarda en levantarse, la directora dice a la practicante “Yara se levantó porque vio que Yamileth se levantó y dijo voy con ella”. Dice “los que su nombre comienza con la b”, se levantan tres alumnas, Brigitte, Betsabehe y Brenda, dice “los que empiezan con l”, Isaí se levanta, dice: “los que empiezan con dobleu”, se levanta Wendy, dice: “los que empiezan con A”, Alicia, América y Alan se levantan, Axel Frederick no se ha levantado se nota distraído, se ha levantado Eder, lo llama al pizarrón, le escribe su nombre en el pizarrón, le dice “empieza con E”, le da jabón el alumno sale, le dice a José Alexander “los de la jota ya salieron”, dice a Brandon, Axel y a Vianey que los de su letra ya salieron, les da jabón y salen (Fragmento de observación Jardín de Niños 1).

Es importante señalar que, aunque los rituales no son planificados, dos de las cinco educadoras los anotaban al final de su planeación o en un formato denominado justificación, llamándolos “actividades cotidianas”, “actividades de rutina” o “actividades permanentes”. La denominación que las educadoras dan a este tipo de actividades, conduce a detectar la confusión que existe respecto a lo que son actividades cotidianas y permanentes, éstas últimas según la SEP (2004), son actividades realizadas para atender las competencias que se consideran importantes de acuerdo a la situación del grupo.

En la *marcha de la clase*, se encontró la presencia de “evaluaciones informales”, en las cuales las educadoras promueven que sus alumnos recuerden lo que vieron el día anterior o la actividad en que se quedaron trabajando.

La “evaluación informal” también se hace presente en las clases de computación, inglés, biblioteca, educación física, robótica, o música, esta evaluación no es registrada o sistematizada, la realizan a través de preguntas para indagar saberes previos de los alumnos o mediante la observación del alumno. Cuando la educadora no es la que imparte alguna de estas clases, observan a sus alumnos mientras trabajan y hacen algunas anotaciones, como en el caso de la E1JN3 y E2JN3.

En la *marcha de la clase*, existen frases que muestran la importancia que las educadoras conceden durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a que sus alumnos

realicen por sí mismos las actividades, poniendo especial énfasis en la motivación como el estado interno que activa, dirige y mantiene su comportamiento (Woolfolk, 2010).

Las frases que utilizan para motivar a sus alumnos dan cuenta del rol que identifican para sí y para ellos que corresponden con lo planteado en el paradigma constructivista y el enfoque de las competencias, en el cual según García et al; (2017), “El rol del docente se transforma de un actor transmisor de conocimientos a un facilitador y guía que diseña estrategias de aprendizaje y orienta al alumno para que adopte un papel protagonista y activo en el cual construya su propio conocimiento” p. 33.

Todo ello coincide con lo manifestado por los alumnos respecto a lo que dicen o hacen sus educadoras como parte del proceso de evaluación cuando observan que algunos de ellos no puede hacer alguna actividad, identificando que fungen el rol de guía, orientadoras y motivadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje diciéndoles frases como “No, tú si puedes”, “Tú puedes hacerlo”, “En este grupo están los más inteligentes”, “Estás haciéndolo muy bien”, “Tú eres capaz”, “Tú puedes lograrlo”, “Tú sabes”, “Tú puedes todo, claro que puedes, inténtalo”.

En los *modos organizativos formales e informales de funcionar y relacionarse en el Jardín de Niños*, resalta la importancia de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como un espacio privilegiado para organizar el trabajo a nivel escuela y a nivel aula y para reflexionar sobre su práctica educativa, porque en ellos las educadoras comparten entre pares experiencias exitosas, dudas y evaluaciones de aquellas actividades referentes a la ruta y a la estrategia global de mejora detectando avances y dificultades, lo cual permite que se perfeccionen como escuela, como educadoras en su práctica educativa y favorezcan el logro de los propósitos de la educación preescolar. Esporádicamente muestran instrumentos de evaluación, aunque está ausente su análisis, mejora y diseño en colegiado.

En el Jardín de Niños 3 es en el único donde las educadoras en CTE y reuniones extraordinarias diseñaron los instrumentos de evaluación diagnóstica para los alumnos de tercer año y una lista de cotejo para evaluar los niveles de escritura con una escuela particular.

En los CTE las educadoras detectan los avances, dificultades y retos para que el Jardín de Niños cumpla satisfactoriamente su misión y atienda las principales problemáticas de los alumnos y de la institución escolar, trazando el camino rumbo a una mejora constante. En él cada actor que conforma la comunidad educativa tiene un

papel crucial para el logro de los objetivos trazados, detectándose la importancia que tiene la planeación, ejecución y evaluación de las acciones acordadas en el Jardín de Niños en cuatro ámbitos de gestión: entre maestros, en el salón de clases, en la escuela, y con los padres de familia.

Los CTE promueven una cultura de la colaboración que según las clasificaciones de Hargreaves (2003), no es limitada porque no se da una colegialidad complaciente y cómoda por parte de las educadoras, por el contrario, aspira a constituirse en cultura de la colaboración rigurosa y robusta, en donde las educadoras estén dispuestas a seleccionar las innovaciones que deban admitir y a ser más reflexivas sobre su quehacer docente para que los alumnos logren los propósitos planteados en el Programa de Estudio 2011.

5.3 Cultura de la evaluación

En la escuela se produce un cruce de culturas que va configurando y tiñendo de sentido la práctica cotidiana, en éste de acuerdo con Santos (2003a) y Moreno (2010), existe una forma determinada de entender y practicar la evaluación del aprendizaje, desde donde se erige la cultura de la evaluación.

En la educación preescolar la cultura de la evaluación de acuerdo con las observaciones y entrevistas que se realizaron se manifiesta a través de las creencias, costumbres y rituales que llevan a cabo las educadoras al evaluar el aprendizaje de sus alumnos, los cuales influyen en la forma en que las educadoras aplican la evaluación del aprendizaje.

En las creencias que tienen de la evaluación del aprendizaje, coinciden en señalar que en preescolar la evaluación que se realiza es cualitativa y no cuantitativa, porque “no asignan una cantidad o un número a sus alumnos cuando los evalúan” y “no miden los conocimientos y habilidades que tienen, solo los observan, registran y valoran”.

Esta creencia ocasiona que la evaluación sea para ellas un proceso complejo en comparación con otros niveles educativos como la primaria, en donde tres educadoras tienen la creencia de que por asignar una calificación es más fácil evaluar y en preescolar no, porque dicen que “exige una observación atenta todo el tiempo”.

Aunque en el discurso refieren que realizan una evaluación cualitativa, en la práctica desde su punto de vista, también llevan a cabo una evaluación cuantitativa al

“clasificar” o “ubicar” a sus alumnos en alto, medio y bajo porque dicen que es una exigencia de los CTE.

La práctica de “clasificación” se ha trasladado al análisis de las evidencias que recaban tres de las educadoras durante la mañana de trabajo, cambiando algunas veces los niveles de clasificación en “logrado, en proceso y no logrado”.

La clasificación de las evidencias de aprendizaje la llevan a cabo en su casa, separándolas de acuerdo con los niveles señalados, aunque no establecen criterios que les permitan hacer una evaluación de las evidencias de forma integral, para dar cuenta del proceso de aprendizaje de sus alumnos como lo sugieren García, et al., (2017).

En el siguiente fragmento de entrevista se da cuenta del proceso de clasificación de evidencias seguido por una educadora:

LEGM.- ¿Qué hace después de la Jornada Escolar?

E1.-pasar lista, acomodar cuentos, mover muebles, cuando me dejan, ahorita voy a acomodar las tinas, porque ayer ya no me dio tiempo.

LEGM.- ¿Qué otra actividad hace que tenga que ver con los trabajos de sus alumnos?

E1.- en la casa un buen (ríe), (...) me los llevo a la casa, para que sea una evidencia, les pongo el estándar, el aprendizaje esperado, cuál fue mi consigna y que observé del niño, pero ya desde aquí le pongo la fecha porque si no se me olvida qué día fue, me los llevo, los clasifico en mi casa, quién si lo logró, quién está en proceso, quién no, para mí es más fácil, quién lo logró, este, cuando lleno su ficha de logros y dificultades ya es más fácil (Fragmento de Entrevista, E1JN3).

La práctica de “clasificación” que realizan las educadoras de manera consciente o inconsciente de sus alumnos y de las evidencias de aprendizaje, lleva a pensar en una evaluación que no siempre produce la comprensión del proceso si no la medición de resultados (Santos, 1998), o la “medición de los aprendizajes esperados” como le llama una de las educadoras (el caso de la E2JN3).

La evaluación desde esta forma de entenderla se centra en evaluar el producto, prestando menos atención al proceso de aprendizaje, es decir a lo que aprenden y cómo lo aprenden, como se esperaría en una evaluación cualitativa en función de la formación y desarrollo de competencias (Moreno, 2016; SEP, 2011 y SEP, 2018) que es la que se plantea para este nivel educativo.

La evaluación del aprendizaje en preescolar puede asumir diversas funciones de acuerdo con lo que se encontró en la cultura de la evaluación de las cinco educadoras que participaron en la investigación.

En los CTE por ejemplo tiene dos funciones que corresponden con dos formas distintas de entenderla y desarrollarla. En la primera, siguiendo a Santos (1998), la evaluación se entiende como la *comprobación de los resultados del aprendizaje*, desde

esta visión puede asumir cinco funciones entre ellas la clasificadora. En esta función de acuerdo con lo que se observó y manifestaron las educadoras en las entrevistas, clasifican a sus alumnos con base en los resultados de la evaluación y con un referente comparativo del avance de cada uno en los aprendizajes esperados de su planeación (alto, medio, bajo).

En la segunda, de acuerdo con el autor mencionado, la evaluación se concibe *como un proceso permanente y reflexivo basado en diversas evidencias*, que al ser analizadas se derivan en medidas que afectan a los alumnos y a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la práctica de las educadoras en CTE de las diversas funciones que identifica Santos (1998) para una evaluación bajo esta concepción, se presentan las de retroalimentación y aprendizaje.

Estas dos funciones se hacen notorias cuando comunican los logros de sus alumnos, las acciones que les funcionaron para que avanzaran, las adecuaciones que realizaron y lo que les falta por hacer, identifican los campos formativos, competencias y aprendizajes esperados en donde presentan dificultades, los aspectos que deben fortalecer y los que deben priorizar, definen acciones e iniciativas para darles atención.

En los casos señalados la evaluación sirve como *retroalimentación*, de acuerdo con lo planteado por Santos (1998), porque facilita a las educadoras la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en el análisis que realizan de manera individual y en CTE en colectivo de los avances y dificultades que presentan sus alumnos.

Y como *aprendizaje*, al permitirles saber si la metodología que emplearon para trabajar fue adecuada, y en algunos casos si el aprendizaje que se produjo fue significativo para sus alumnos.

La ambivalencia de las funciones de la evaluación en la práctica que desarrollan las educadoras, de acuerdo con Santos (2016), se debe a que en la evaluación existen finalidades pedagógicamente ricas (comprender, mejorar, aprender, motivar, diagnosticar), pedagógicamente pobres (medir, comparar, clasificar, seleccionar) y espurias (jerarquizar, controlar imponer, castigar).

La finalidades que menciona el autor pueden convivir en una misma práctica de evaluación como se encontró en esta investigación.

En el caso de la práctica de las educadoras es imprescindible que se prioricen las funciones pedagógicas para que la evaluación sea una oportunidad para aprender mientras se realiza y una importante fuente de motivación para los alumnos que genere

confianza en ellos y estimule sus deseos de continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Moreno, 2016).

En esta categoría de análisis también se identificó que la forma de instrumentar la evaluación por parte de las educadoras, como lo refiere Moreno (2016), está determinada por sus condiciones, concepciones y creencias, encontrando que según la concepción cualitativa que tienen de la evaluación, la llevan a cabo de manera diaria y en “todo momento” a través de la observación de sus alumnos, el uso del diario, la recogida de los productos al final de la actividad y “trabajitos” que hacen (como una de ellas le llama), así como las tareas que les dejan.

La observación puede centrarse en las actitudes de sus alumnos, en sus habilidades y participaciones en las situaciones didácticas, en detectar los avances y debilidades que muestran e identificar quiénes requieren apoyo en la escuela y en casa, lo que saben, lo que pueden hacer y lo que se les dificulta.

En la práctica de las cinco educadoras La observación se da sin el uso de un instrumento que las guíe para hacer de ésta un proceso intencional, planificado, con objetivos claros, sistematizada, con registros que la soporten y permitan triangular lo observado como lo sugieren Pimienta (2008) y Moreno (2012).

Al respecto Casanova (1999), explica que habitualmente en las aulas, la observación que se realiza es sin objetivos delimitados, sin registros *in situ* de lo observado y de forma individual, como sucede en la práctica de dos de las educadoras, sesgándola a lo que lograron retener en su memoria y a lo que interpretaron (el caso de las E2JN1 y E1JN3).

En la evaluación tres educadoras emplean registros que hacen de sus alumnos de manera informal y ocasional en hojas, en una libreta y en una “bitácora de anotaciones” como la llama la educadora E1JN3.

De los productos que solicitan a sus alumnos, guardan aquellos que tienen anotaciones sobre lo que dicen éstos en el momento en que se realizan las actividades con sus compañeros y educadora, esta práctica se da con frecuencia en dos educadoras (el caso de las E1JN3 y E2JN3).

Las anotaciones son resultado de una serie de preguntas que las educadoras realizan a sus alumnos, se relacionan con el producto que hicieron como en el caso de una de las actividades observadas en la educadora 2 del JN1, quien luego de que sus alumnos pasaran a hablar sobre su familia les pidió que hicieran un dibujo de ésta y de

su casa, conforme los alumnos terminaban se acercaba a ellos, tomaba el dibujo y les hacía ciertas preguntas como en este fragmento de observación:

Se acerca con Carlos, le pregunta ¿qué es has dibujado? ¿a dónde está? ¿Esta qué es?, él contesta “Mi casa”, “Un alambre”, le dice: “le voy a escribir me permites”, el alumno le permite que escriba en su dibujo. Mientras lo hace, le dice “las piedras son negras”, le pregunta ¿esto qué es?, contesta “el Maguey”.

Se acerca con otra alumna, con Evelyn y le pregunta ¿puedo escribir en tu hoja mi amor?, la alumna contesta que sí, anota lo siguiente en el dibujo de la alumna: “casa”, la alumna continúa dibujando.

Carlos habla mucho, le dice: “muy bien, vamos a apurarle a tu trabajo porque si no platicamos mucho y no avanzamos”, le pregunta ¿qué le falta a tu trabajo? ¿qué es?, el alumno dice: “es donde está arriba de la casa, ajá porque lo vello (sic)”, la educadora insiste “pero falta algo importante”, Carlos dice: “si el árbol”, ella le dice: “pero antes de que pongas el árbol hay algo importante, ¿qué dijimos que íbamos a hacer?”, Carlos no contesta, Elías, dice: “nuestros papás”, la educadora le dice “sí”. Carlos entonces dibuja una persona, dice: “yo soy como solo un pie que voy a dibujar”, la educadora solo lo escucha.

Se acerca de nuevo a Evelyn pregunta qué dibujó, este qué es, la alumna le contesta “flores”, “mi mami”, “mi hermano”, “esta soy yo”, la educadora va anotando cada cosa que dice la alumna al lado de cada dibujo.

Regresa con Carlos a preguntarle qué más ha dibujado, éste dice: “esta es mi mamá porque casi la alcanzo”, aprovecha para pedir al alumno que observe bien sus acuarelas, que vea que colores tienen, el alumno menciona algunos colores, lo cuestiona acerca de si tiene muchos o pocos, éste dice “muchos”, le pregunta ¿entonces por qué usas el verde para dibujar a tu familia?, el alumno se queda pensado en silencio, le sigue preguntando quién es el del dibujo, contesta: “mi mamá, mi hermanita Heidi”, conforme va contestando lo va anotando en el trabajo del alumno (Fragmento de observación en aula, E2JN2).

Las anotaciones en los productos de los alumnos de acuerdo con lo que manifestaron en las entrevistas les permite: 1) comprender la producción y con base en lo que dicen evaluar si logró el aprendizaje esperado planteado en la planeación; 2) sustentar el juicio de valor acerca del logro de los aprendizajes en sus alumnos y 3) plasmar las evaluaciones en los reportes de evaluación y en la ficha de logros y dificultades.

En esta categoría de análisis, resalta la presencia de algunas costumbres que tienen las educadoras al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, como tomarles fotografías mientras trabajan para emplearlo como evidencia de aprendizaje.

Las fotografías que emplean de acuerdo con la clasificación que plantean Tobón, Pimienta & García (2014), pueden considerarse “evidencias de desempeño”, porque dan cuenta del hacer del alumno en la actividad en que fueron captados mediante la fotografía.

El mayor o menor empleo de las fotografías depende de las creencias de las educadoras, quienes privilegian su uso es porque creen que les permiten rendir cuentas a

los padres sobre los logros de sus hijos, posibilitando que identifiquen lo que están trabajando y avanzando. Lo cual no siempre resulta positivo porque genera inconformidad en los padres cuando sus hijos tienen pocas evidencias del desempeño (el caso de la E1JN2).

En la práctica dos de ellas las comparten a los padres de familia de forma impresa o en un grupo de WhatsApp para que noten los avances de sus hijos y estén enterados de qué están trabajando diariamente.

A través del análisis de sus planeaciones y de las entrevistas se pudo advertir que las evidencias que recaban durante la jornada de trabajo mediante fotografías o productos de sus alumnos no son planificadas, ni consideradas en la secuencia didáctica de sus situaciones de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre) como lo sugieren García et al., (2017).

Dentro de sus costumbres al evaluar el aprendizaje de sus alumnos, emplean la frase “Muy bien”, que tiene su origen en la cultura escolar. Las educadoras dicen esta frase a sus alumnos cuando: 1) muestran un trabajo que han realizado; 2) responden adecuadamente a los cuestionamientos que les hacen; 3) realizan una actividad, aunque muestren debilidades y 4) hacen “bien” la actividad solicitada por la educadora.

El empleo de esta frase varía porque una educadora la decía a sus alumnos para motivarlos, aunque mostraran debilidades en la realización de la actividad solicitada por ser de segundo año y estar iniciando el ciclo escolar (el caso de la E2JN2).

Al triangular lo observado en las aulas de las educadoras que participaron en la investigación, con lo que arrojaron las entrevistas se encontró que, para tres de ellas, el uso del “Muy bien” se daba también cuando el alumno “superaba lo esperado” por la educadora, “aplicó todos los conocimientos en la actividad y lo hizo excelente” y “logró algo que se dificultaba”, diciéndole además de “Muy bien”, “Felicidades y excelente”.

La emisión del juicio de valor “Muy bien” en la práctica de evaluación de las educadoras, es una rutina que permite agilizar el proceso de evaluación, sobre lo cual Gimeno (2007) explica:

Para algunos docentes solamente la conclusión de la tarea, independientemente del modo de realización y la calidad del producto puede ser un criterio importante que usa al evaluar, ese procedimiento se comportaría como una rutina que agiliza y economiza el proceso de evaluación, simplificando la recogida de información y su elaboración para la emisión del juicio “bien”. La información de que un alumno concluye un trabajo se convierte en relevante para realizar un juicio de valoración (Gimeno, 2007, p. 381).

Considerando lo que plantea este autor, es importante que la emisión de este juicio de valor esté vinculado a aspectos específicos de la producción o tarea evaluada, sin que implique descuidar la motivación y autoestima considerando las características de la población que se atiende en este nivel educativo.

Al respecto Anijovich et al., (2010), dice que decir “Muy bien” o “Bien” a los alumnos tiene efectos positivos en el aprendizaje, que si bien pueden provocar mejoras a partir del incremento en la autoconfianza y en la capacidad de logro, pueden inducir a un efecto contrario, en donde apoyados en comentarios positivos no reconozcan que necesitan mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Esto sugiere que todo proceso de evaluación que se lleve a cabo en el aula de preescolar considere la recopilación de datos con rigor y sistematicidad, el análisis de la información obtenida, la formulación de conclusiones, el establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado y la adopción de medidas para continuar la actuación correctamente, sin las cuales de acuerdo con Casanova (1998), no se podría hablar de evaluación en un sentido estricto.

La cultura de la evaluación en la práctica de las educadoras también se caracteriza por la realización de preguntas para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, sobre esto Gimeno (2007), plantea que “un alumno sabe que lo evalúan cuando le preguntan, cuando le supervisan tareas, cuando el profesor le propone una línea de trabajo cotidiano, cuando le desaprueban” p. 374, contrario a lo que expresó una de las educadoras para quien los niños no se dan cuenta de que están siendo evaluados (el caso de la E1JN2).

La formulación de las preguntas en la práctica de las educadoras se da al final del proceso, es decir, después de narrar un cuento, darles una explicación o haber escuchado la participación de alguno de sus compañeros. Aunque en la mayoría de las actividades que realizan formulan preguntas a sus alumnos para indagar aprendizajes previos, generalmente lo hacen durante la actividad y no antes de iniciarla.

Lo que se ha mencionado da indicios de la presencia de la evaluación diagnóstica como una manera de considerar el conocimiento antecedente de los alumnos, aunque no se realiza previo al desarrollo de un proceso educativo como se esperaría en este tipo de evaluación de acuerdo con Casanova (1998), SanMartí (2006), y la SEP (2013), pero si la llevan a cabo con la intención de explorar los conocimientos que poseen los alumnos.

Otra costumbre que caracteriza la cultura de la evaluación de las educadoras, es la valoración de actividades al final del proceso, preguntando a los alumnos ¿les gustó la actividad?, ¿qué sintieron? y ¿qué hicimos?, sin conducirlos a evaluar su desempeño de acuerdo con lo que debían aprender.

La costumbre de preguntar a sus alumnos si les gustó o no la actividad tiene dos sentidos según lo que manifestaron las educadoras en las entrevistas, para ellas es muy importante que a sus alumnos les gusten las actividades porque dicen que si les gustan van a aprender. Lo cual, aunque es necesario, no basta para que se dé el aprendizaje, lo que Woolfolk (2010), fundamenta cuando dice que la motivación para aprender implica algo más que desear o tener la intención de aprender, incluye la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante.

Hacerles esta pregunta de acuerdo con lo que dijeron las educadoras les aporta elementos para elaborar su diario de trabajo. Al revisar los programas más recientes en este nivel educativo se encontró que la información que resulta de hacer esta pregunta a los alumnos, es uno de los aspectos que deben registrar de acuerdo con el Programa 2004 y 2011.

En esta forma de evaluar hay ausencia de criterios para realizar la “evaluación-valoración” al final de las actividades, pese a que las educadoras manifestaron tener siempre presente el aprendizaje esperado que quieren evaluar.

Tobón, Pimienta & García (2014) y García et al., (2017), sugieren que la evaluación llevada a cabo desde el enfoque de competencias, se realice con base en el establecimiento de criterios consensuados con los estudiantes que sean empleados como referente para determinar si son idóneos en determinadas áreas y si han adquirido el dominio de los saberes que ello requiere.

Una costumbre más al evaluar, es que excepcionalmente al final de la jornada dos educadoras hacen diversas preguntas a sus alumnos centradas en que expresen qué les parecieron las actividades, si les gustaron o no, qué aprendieron (el caso de la E2JN1, E2JN2) o les piden mencionen en orden cada actividad que realizaron durante la mañana de trabajo.

Como parte de la cultura de la evaluación que predomina en la práctica de las cinco educadoras existe la aplicación de un instrumento para la evaluación diagnóstica elaborado de forma colegiada en cada Jardín de Niños.

Esto ha supuesto la ausencia de una sistematización de la evaluación de manera individual donde la educadora dé cuenta de las manifestaciones de sus alumnos y

registre los rasgos de sus acciones como resultado de poner en marcha una serie de actividades para explorar los niveles de dominio en los distintos campos formativos.

Esta práctica es un obstáculo para que la evaluación que llevan a cabo se consolide en una pedagogía diferenciada, donde de acuerdo con Moreno (2016), las educadoras con base en la evaluación individual definan, dirijan y regulen su acción según lo que cada alumno necesite, desplazando la regulación al nivel de los aprendizajes e individualizándola.

Aunque el uso de estos instrumentos ha repercutido en la ausencia de un diagnóstico individual, las educadoras disponen de una “ficha descriptiva” surgida de la primera sesión del CTE de inicio de ciclo escolar, que puede considerarse una evaluación grupal porque les permite analizar y evaluar la situación actual del grupo, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades como lo plantean Capiro, Stable y González (2012).

Los instrumentos que emplean por Jardín de Niños para la evaluación diagnóstica son homogéneos, dos son aplicados por las educadoras al alumno, aunque varían en su diseño, dos muestran similitud respecto al énfasis que hacen en la evaluación diagnóstica de dos campos formativos (lenguaje y comunicación y pensamiento matemático), restándole importancia a los demás campos que plantea el Programa de Estudio 2011.

Este hallazgo no difiere de lo encontrado por el INEE (2011), en un estudio que realizaron sobre las prácticas pedagógicas y desarrollo profesional en preescolar en el marco del PEP 2004 (anterior al 2011), donde identificaron que las actividades que realizan las educadoras con la intención explícita de favorecer las competencias del PEP, se concentraban en dos campos formativos que son lenguaje y comunicación y pensamiento matemático y el campo formativo que menos trabajaban es desarrollo personal y social.

Esto se constituye en un resultado relevante en el ámbito de la evaluación del aprendizaje en preescolar y contrasta con lo que encontró el INNE (2011) en el campo formativo de desarrollo personal y social que era el menos trabajado por las educadoras según dicho estudio.

En la investigación que se realizó en dos de los Jardines de Niños a los que pertenecen las educadoras, la ruta y estrategia global de mejora, aunque atendía a los dos campos formativos señalados, también consideraba el campo formativo de

desarrollo personal y social a través de la atención a la convivencia escolar y la regulación de emociones, estando presente todo el ciclo escolar.

La aplicación de los instrumentos de evaluación diagnóstica en cada Jardín de Niños atiende a las reglas establecidas en cada uno, que aunque no están escritas, son aplicadas por las educadoras porque forman parte de la cultura escolar, su cumplimiento en uno de los Jardines lleva a que la evaluación sea una actividad extraescolar y un proceso “tedioso o cansado” según lo que dijeron las educadoras, por realizarse al terminar la jornada de trabajo y servir solo como apoyo para los alumnos que faltan y de los cuales se dispone de poca información para evaluarlos.

Lo que se ha descrito conduce a que las educadoras lleven a cabo prácticas conceptualizadas como de “economización del proceso de la evaluación mediante el instrumento”, aplicándolo de manera simultánea a más de un alumno, en donde la educadora les hace preguntas, anota sus respuestas y les dice qué actividades hacer. En esta forma de realizar la evaluación, está ausente el registro de las manifestaciones de los alumnos que den cuenta de sus saberes, valores, actitudes, habilidades y destrezas en los seis campos formativos (el caso del Jardín de Niños 1).

En los instrumentos que emplean en los tres jardines de niños existen especificidades como en el Jardín de Niños 1, donde adicional al instrumento, aplican una entrevista a los “alumnos con los que tienen alguna duda respecto al logro de alguno de los estándares”, las preguntas y actividades son similares a las planteadas en el instrumento diagnóstico.

En el Jardín de Niños 2, utilizan un check lists o lista de verificación (ver anexo 7) de acuerdo con Gil (2007). Es un listado de 54 aprendizajes esperados que corresponden a los seis campos formativos que plantea el Programa 2011, del cual las educadoras y directora tienen diversas formas de llamarlo “la hojita”, “la rúbrica” y “la lista de cotejo”.

Las distintas formas de nombrarlo evidencian el desconocimiento que tienen acerca de estos instrumentos. El llenado del check lists en la práctica de la educadoras implica identificar si el alumno manifiesta las competencias enlistadas y marcar las que sí muestra.

En el Jardín de Niños 3, las educadoras de tercer año utilizan una “pruebita” (así denominada por ellas), que corresponde a los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático y con cada uno de los estándares curriculares que identificaron que poseen sus alumnos en español, matemáticas y ciencias.

Con ésta verifican si lograron los estándares y constatan el logro en aquellos en “los cuales tienen duda”. Los resultados los sistematizan en una lista de cotejo y a partir de esto diseñan su planeación.

En los demás campos formativos diseñan de manera libre las actividades, el orden de aplicación del instrumento se sustenta en sus creencias respecto a qué pensamiento matemático y lenguaje y comunicación son lo “más fuerte, por ello deben aplicarse la primera semana”, mientras que “música, expresión artística y desarrollo físico y salud en la segunda semana, en grupos pequeños porque son más observables”.

La educadora de segundo año de este Jardín de Niños, usa una prueba diagnóstica con actividades para los seis campos formativos en donde evalúa más de un aprendizaje esperado por cada actividad, en pensamiento matemático evalúa 7 aprendizajes esperados, en lenguaje y comunicación 27, en desarrollo físico y salud 11, en desarrollo personal y social 8, en expresión y apreciación artística 6 y en exploración y conocimiento del mundo 4.

Esta educadora utiliza una simbología propia para indicar el nivel de logro de los alumnos en cada aprendizaje esperado, un círculo relleno significa “en proceso”, una palomita “lo que va logrando”, una equis “no logrado”, un círculo con una línea debajo “en proceso mediante cuestionamiento” y una paloma con una línea debajo “logrado con cuestionamiento”.

En relación a los instrumentos mencionados SanMartí (2010), plantea la importancia de que sean diversificados, sin ser los protagonistas de la evaluación como sucedió en la práctica de las educadoras, sino únicamente los medios para obtener la información para evaluar. Lo cual obedece a la falta de acompañamiento en el ámbito de la evaluación por parte de las autoridades educativas representadas en la figura de la directora, asesora técnica pedagógica y supervisora (SEP, 2017c).

Al respecto los Perfiles, Parámetros e indicadores (PPI) plantean que recae en estas tres figuras o actores sociales, la responsabilidad de analizar a profundidad la situación educativa de cada uno de los centros escolares y con base en ésta, trazar metas y objetivos de la zona escolar (SEP, 2017c).

En tal sentido, es deseable que como parte de lo que establecen los PPI, la evaluación sea objeto de análisis en las visitas de acompañamiento, supervisión o asesoría porque de acuerdo con Zabala (2006), ella forma parte fundamental de toda práctica educativa.

En esta categoría de análisis destaca la presencia del ritual de “elaboración del listado de competencias”, realizado por cuatro de las educadoras. En este ritual las educadoras jerarquizan las competencias que requieren trabajar con sus alumnos como resultado de la evaluación diagnóstica.

La jerarquización que siguen es “prioritarias o de bajo nivel de dominio”, “necesarias o indispensables para trabajar con otras competencias” y “las que se relacionan con otras o tienen estrecha relación entre las mismas”.

La elaboración del listado de competencias forma parte de “la planificación del trabajo” y les permite enmarcar su intervención pedagógica en el aula, “guiarse”, encontrar “el margen a seguir para trazar la planeación” e “identificar si se lograron las competencias planteadas”; “detectar lo que quieren avanzar con sus alumnos de acuerdo con el diagnóstico”.

En este listado marcan lo que ya trabajaron poniéndole fechas o resaltándolo con un color y decidiendo si lo tienen que abordar de nuevo. El listado de competencias es realizado por cuatro educadoras porque dicen que lo solicitan la supervisora y directora, aunque no todas tienen la certeza de dónde surge el fundamento de su realización.

A partir de los hallazgos descritos en esta categoría de análisis se puede afirmar que la cultura de la “evaluación” como lo refiere Hernández (2009), concierne no solo a las formas de proceder de las educadoras frente a las evaluaciones, las ideas y creencias que tienen respecto a ésta, las costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas que las llevan a tomar cierta posición, sino a la manera en que las reglas escritas y no escritas definen la libertad y la racionalidad de las acciones que ejecutan las educadoras.

La Secretaría de Educación Pública a través de las guías de CTE y las educadoras a través de sus rutas de mejora escolar, determinan los campos formativos de los cuales deben reportar mayor información con respecto a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Denotando como lo plantea Castellanos (2011), los diferentes sujetos que actúan en una arena de poder signada por sus propios intereses (acción individual) y los de la institución (acción colectiva). Como lo refirió la E2JN2, deben rendir cuentas de la evaluación ante la SEP a través de la “subida” de evaluaciones en la plataforma de control escolar, a los padres de familia comunicándoles los resultados de esas evaluaciones, a la directora y supervisora presentándoles evidencias de los avances de las actividades de la ruta y estrategia de mejora escolar.

5.4 Prácticas de evaluación

5.4.1 Formas de entender y desarrollar la evaluación del aprendizaje de sus alumnos

Las prácticas de evaluación de aprendizajes en este estudio se conceptualizaron como una práctica social y educativa desarrollada por las educadoras. Estas prácticas tienen que ver con las distintas formas de entender y realizar el proceso de evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

En ellas se expresan las concepciones que tienen las educadoras de la enseñanza y el aprendizaje, el rol del docente y del alumno, las actitudes hacia los evaluados y sus principios éticos como evaluadoras.

Para el análisis de esta categoría se consideraron cada uno de los aspectos mencionados que surgieron de lo planteado por Santos (2003b). A través de esto fue posible caracterizar y comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes que instrumentan las educadoras, en donde existe un fuerte vínculo entre el pensamiento y la acción.

En las concepciones que tienen las educadoras sobre la evaluación del aprendizaje coinciden en que la evaluación que realizan es cualitativa. La evaluación para ellas es: 1) observación de avances y dificultades de sus alumnos, para saber si avanzaron o requieren apoyo en casa y en la escuela; 2) conocimiento de lo que saben o han aprendido; 3) saber hasta dónde están logrando la competencia a favorecer, a quién le falta apoyo o requiere de completa intervención de la educadora; 4) verificar si han avanzado o no y 5) medir qué tantas capacidades, habilidades y destrezas lograron.

De acuerdo con su concepción de la evaluación la llevan a cabo usando algunas técnicas de recogida de datos que se emplean en la evaluación cualitativa según Moreno (2016), como la observación, la entrevista y los trabajos de sus alumnos.

Para hacer la observación de acuerdo con lo que manifestaron las educadoras tienen en la mente “el aprendizaje esperado central o a favorecer” o bien lo registran en una libreta que llevan durante la mañana de trabajo (el caso de las E1JN3 y E2JN3).

Esta práctica aunque les ha sido efectiva durante sus años de servicio no es suficiente, porque una de las educadoras manifestó la necesidad de contar con una guía de observación que le facilite la evaluación y una graduación de lo que deben aprender los alumnos en cada grado de preescolar para evitar trabajar los mismos aprendizajes esperados en segundo y tercer año.

La entrevista solo la emplean al inicio del ciclo escolar con los padres y alumnos, con los primeros para conocer el ambiente familiar y social del alumnos, obtener datos con respecto a su estado de salud desde el nacimiento a la actualidad, conocer las expectativas que tienen respecto a preescolar, cuáles son los compromisos que asumen en el aprendizaje de sus hijos, el apoyo a la educadora, entre otros. Con los segundos para conocer los gustos del alumnos, sus intereses y miedos, la convivencia con sus padres, el tiempo que dedican a ver la televisión, programas que ven y si les leen cuentos en casa (el caso de las E2JN1).

En su práctica de evaluación también emplean fotografías, anotaciones textuales y registros en una libreta a manera de listas de cotejo en los cuales identifican en qué niveles de desempeño “están” sus alumnos (el caso de la E2JN3).

Los recursos que usan como formas de evaluación, de acuerdo con Gimeno (2007), forman parte de lo que denomina *proceso de información y toma de decisiones en la evaluación*, en la cual existen tres elementos básicos que interactúan en el acto de la evaluación: 1) *la memoria*, que contiene diversas informaciones sobre el productor de la realización o conducta a evaluar (alumno); 2) *un producto a evaluar* y 3) *la mediación* que es la esencia del acto de evaluar.

La mediación como lo señala Gimeno (2007), puede adoptar diversas formas y procedimientos en función de cuál sea el objeto a evaluar, las características del evaluador que realiza el juicio, el modelo de evaluación implícito o explícito que se use expresamente o no para recoger la información.

En la práctica de evaluación de las cinco educadoras que nos ocupa, el modelo implícito de evaluación según las clasificaciones que aporta González (2011), es el basado en la toma de decisiones, este modelo además de las exigencias de los consejos técnicos han influido en que las educadoras muestren preocupación por “tener evidencias de todo”.

La evaluación que realizan implica la elaboración de una serie de informaciones seleccionadas como relevantes dentro de los “indicios presentados”, que les permiten emitir un juicio de valor con respecto a si hubo o no un avance en sus alumnos y en algunos casos en qué nivel fue ese avance (el caso de la E1JN3, E2JN3).

En el proceso de evaluación de acuerdo con su concepción cualitativa, recaban informaciones de manera verbal, escrita, física y en su memoria como evaluadoras, para hacer una reducción de las informaciones a tomar en cuenta, decidiendo fuera del

contexto escolar qué es lo que van a utilizar para sustentar el juicio de valor del aprendizaje logrado por sus alumnos que las lleve a la toma de decisiones.

Los instrumentos que emplean con mayor frecuencia al evaluar son el diario de trabajo porque lo establece el currículum prescrito o formal y es “un requisito” solicitado en las visitas de supervisión o acompañamiento por parte de la directora, supervisora o asesora técnico pedagógica.

Este instrumento no es revisado en su contenido, sólo es firmado por la directora de acuerdo con lo referido por las educadoras.

El diario de trabajo de acuerdo con lo que manifestaron las educadoras en la entrevista es muy útil porque les permite: 1) identificar si las actividades que realizaron durante el día resultaron o no, si el material utilizado fue útil, si permitió la realización de éstas, si las consignas fueron muy elevadas y fue un caos o hubo un imprevisto que llevó a modificar la actividad; 2) registrar los logros en algunas de las actividades trabajadas con los equipos con los cuales se sentaron para observarlos; 3) reflexionar sobre su actitud durante la clase, la forma de organización empleada, la actitud de los alumnos, lo que expresaron y 4) registrar de acuerdo con la actividad y aprendizaje esperado en todos los alumnos si fue logrado.

En la práctica, de acuerdo con el análisis documental realizado, en la generalidad plasman las actividades que trabajaron con sus alumnos, lo que lograron, los nombres de quienes mostraron un avance o dificultad explicando de forma breve la situación, algunas veces anotan lo que dijeron, como se observa en el siguiente registro:

Martes 27 de septiembre de 2016.

La asistencia fue de 6 alumnos, trabajamos la descripción de sus familias. Trabajaron el hombre radar en donde se manejaron orientaciones y direcciones.

Reconoce sus habilidades lingüísticas y físicas.

Docente: el trabajar actividades con pocos niños permite mayor observación, más, sin embargo, se da tema visto y el resto del grupo queda sin participar en esta actividad.

(Registro del diario de la educadora, E2JN1).

Martes 17 de enero de 2017

El equipo 4 experimentó con agua fría para preparar las gelatinas, les cuestioné sobre sus hipótesis acerca de lo que pasaría, Iker y Juan Carlos respondieron diciendo: se hace gelatina; Natalia: se va a convertir en gelatina; después de mezclar la gelatina el agua fría comentaron Jade: no se hizo gelatina; Natalia y Juan Carlos dijeron: se hizo agua de Gelatina. Los alumnos del equipo 3 también expresaron sus hipótesis Katherine: se va a hacer verde, el agua se pone limón; Estrella: se hace limón el agua. Katherine se acordó casi de todos los pasos para hacer la gelatina (Registro del diario de la educadora, E2JN2).

En la particularidad registran las actitudes que observaron en sus alumnos durante el desarrollo de las actividades, lo que les llamó la atención o les “sorprendió”

en alguno de ellos; reflexiones personales sobre su intervención, la asistencia del día, el nombre de los alumnos que requieren apoyo o a quienes apoyaron, las incidencias y logros de éstos a manera de lista de cotejo, precisando el campo formativo, aspecto y aprendizaje esperado como en el siguiente registro que corresponde a una de las cinco educadoras para la cual el diario de la educadora, tiene un gran potencial en la evaluación de sus alumnos y la mejora de su práctica:

Grado y grupo: 2º Fecha: 15 de septiembre de 2016

Descripción breve de la actividad:

- Realizamos juegos de ubicación espacial utilizando una caja, colocando arriba-abajo, a un lado al otro, sobre de, dentro, etc, en educación física.
- En equipo reflexionamos sobre lo q' (sic) se nos facilita y lo que se nos dificulta, algunos escuchan aún trabajando en pequeños grupos, solo repiten lo que dice el compañero.
- Iluminaron haciendo relación al color y número señalado, lo que se les dificulta por falta de atención y observación.

Manifestaciones de los niños durante el desarrollo de la actividad.

La mayoría de los niños se ubican adelante-atrás, arriba-abajo; otros solo hacen lo que ven en sus compañeros, como Ashley, Yaretzi, J. Isaías, Alan, Axel, en ocasiones Víctor, Anthony y Elsa se distraen o no comprenden la consigna.

Los niños comentaron sobre sus debilidades y fortalezas.

Debilidades-fortalezas

Oswaldo.-quitarme ropa-quitarme zapatos

Diego.- trabajar en mi casa-tender mi cama

Valeria.- escribir mi nombre-ponerme zapatos

Bianca.- no puedo cocinar-cambiarme

Nicole.- comer sola-bañarme sola

Jesús Isael.-cocinar, barrer, limpiar juguetes, si puedo jugar a la pelota, limpiarme, cambiarme.

Adrián.- Preparar-correr, jugar solito

Elsa.- escribir letras, vestirme, ir al baño (...).

Autoevaluación:

Hoy fue un día muy especial ya que los niños reflexionan y expresan sus debilidades, y saben que debemos trabajar en ellas y reconocen lo que pueden hacer, trate (sic) de motivarlos cuestionándolos y propiciar que mantuvieran una buena relación entre todos.

Incidencias:

El alumno x sigue pegando constantemente a sus compañeros y cuando se le habla ignora, haciendo ruidos, cerrando los ojos y muestra poco interés en la acción que realiza, se le intenta poner en los zapatos de ellos pero aunque sabe que está mal parece no importarle.

(Registro del diario de la educadora, E2JN3).

Descripción breve de la actividad: Manifestaciones de los niños durante el desarrollo de la actividad.

Evaluación

(Pintura) Expresión y Apreciación Artística.

Expresar ideas y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando diversas técnicas.

Nicole: Expresa sentimientos al pedir ayuda p/ su pintura. Ayúdame si no hago bien mi tarea, mi mamá se enoja me va a Regañar (sic), pero dice que me quiere.

Lucero: Expresa pertenencia a un grupo familiar, se siente amada y aceptada.

Daniela: aprendizaje mecanizado en el hogar, poco entendimiento a la consigna.
Adrián: Expresión de sentimiento, atiende consigna, sentido de pertenencia grupo familia, muestra familia feliz.
Sait: solicita ayuda a compañeros p/ expresarse (sic) es apoyado falta de maduración.
Mateo Moreno: expresa sentimientos de forma clara pertenencia a un grupo, amigos-papá.
Antony: expresa mucho enojo sentimiento (...). (Registro del diario de la educadora, E2JN3).

El diario como instrumento de evaluación, no se constituye en un medio de reflexión para una de las educadoras porque no hace una autoevaluación de su intervención, y para otra no es útil porque no hay una revisión de éste y no le gusta escribir (el caso de la E1JN2 y E1JN3).

La nula funcionalidad que una de las dos educadoras mencionadas ve en el diario como instrumento de evaluación, de acuerdo con Santos (1998), sucede de manera común en los profesores pues consideran que lo que van a escribir no tiene relevancia, porque no saben escribir o bien porque no sirve para nada.

La actitud negativa hacia el diario ocasiona que esta educadora no reconozca las ventajas que tiene este instrumento, para la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar (Martín y Porlán, 1997).

El diario de acuerdo con la SEP (2004), facilita elementos y criterios para la evaluación del proceso, la reconstrucción mental de la práctica de la educadora y la reflexión.

En la práctica de evaluación también emplean otros instrumentos como las listas de cotejo y rúbricas. El uso de las primeras se da con frecuencia en la E2JN3 y en menor medida en la E1JN3 que las emplea para la evaluación diagnóstica y final, a las tres educadoras restantes no se les observó usándolas.

Las listas de cotejo contienen aspectos o indicadores a evaluar y rangos de valoraciones. Su empleo está determinado en una de las educadoras por sus actitudes hacia este instrumento. Al respecto, refirió no usarla todo el ciclo escolar porque “implicaría más trabajo”.

Las rúbricas las utilizan ocasionalmente dos educadoras de manera ocasional, una de ellas es la primera ocasión que por iniciativa propia intentó diseñar una y aplicarla, mostrando áreas de oportunidad con respecto a los niveles de desempeño y descriptores de cada uno de acuerdo con lo planteado por la SEP (2013) y Flores & Abreu (2013). En el resto no fueron encontradas en su carpeta de planeación.

En la evaluación del aprendizaje, una de las educadoras reportó que utiliza como otro instrumento el diario de los niños aunque nunca lo mostró, dijo que en éste anota algo que le llamó la atención de sus alumnos y algún avance de forma breve.

Además de los instrumentos mencionados emplean como medio de registro la ficha de logros y dificultades, el reporte de evaluación y los expedientes de sus alumnos. En la ficha de logros y dificultades registran de manera textual los aprendizajes esperados por meses en una tabla, esto les permite a la educadora saber en qué debe trabajar más con sus alumnos, para lo cual su principal referente son las dificultades que presentan (el caso de la E1JN3).

En los reportes de evaluación escriben los avances de los alumnos por campo formativo en los meses de noviembre, marzo y junio. De las cinco educadoras solo tres personalizan la evaluación que registran evitando pasar de manera textual el aprendizaje esperado, una parte de éste o las competencias trabajadas con sus alumnos, como sucede en el resto de las educadoras, registrando avances en proceso, logros y dificultades, anotando ejemplos de los logros como se hace notorio en los siguientes ejemplos de registro:

Noviembre	
Campo formativo	Avances del (de la) alumno (a)
Pensamiento Matemático	Requiere apoyo para clasificar objetos.
Marzo	
Campo formativo	Avances del (de la) alumno (a)
Lenguaje y comunicación	Utiliza fluidamente su lenguaje dando detalles de lugares personas con la que convive y se siente feliz. Sabe que se escribe de izquierda a derecha, escribe su nombre y palabras sencillas como oso mi la sol (sic).
Pensamiento Matemático	Utiliza estrategias de conteo como la organización en fila, el señalamiento de los ya contados. Propone códigos propios, y los comparte con sus amigos, modela formas geométricas

(Fragmentos de un reporte de evaluación de un alumno, E2JN1).

Noviembre	
Campo formativo	Avances del (de la) alumno (a)
Lenguaje y comunicación.	Se expresa de manera oral, intenta participar en las lecturas (sic) de cuentos, identifica algunas letras de su nombre, reconoce la importancia de leer y escribir.
Exploración y conocimiento del mundo	Reconoce algunas diferencias entre los seres vivos y los no vivos. Intenta describir algunas características de objetos y frutas.
Expresión y apreciación artística	Intenta realizar dibujos, paisajes, objetos ausentes, gusta de trabajar con acuarelas y masas. Escucha la música y observa los movimientos e intenta seguirlos (sic)

(Fragmentos de un reporte de evaluación de un alumno, E2JN1).

Marzo	
Campo formativo	Avances del (de la) alumno (a)
Pensamiento Matemático	Utiliza los principios de conteo haciendo uso de los números y símbolos propios en situaciones cotidianas, ampliando su rango e identificando algunos de estos, resuelve problemas que implican agregar o quitar reflexiona está en proceso de conocer el valor real de las monedas (sic).
Desarrollo físico y salud	Se involucra constantemente y desarrolla sus habilidades básicas propone nuevas formas de juego. Participa de los juegos y actividades con entusiasmo, se ubica en su espacio, y diferencia e identifica su ubicación espacial dentro fuera (sic), lejos cerca y arriba abajo,
Desarrollo personal y social	Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades, promueve el trabajo en equipo y comprende que todos pueden realizar las mismas actividades cumple y diferencias ciertos roles tanto de carácter individual como colectivo.

(Fragmentos de un reporte de evaluación de un alumno, E2JN3).

En la revisión documental se encontró que en los expedientes del alumno tienen diversas maneras de organizarlos. En la generalidad disponen de un folder para cada alumno en donde guardan sus evidencias de aprendizaje, excepto una educadora que tiene una carpeta por cada equipo en que tiene organizado su grupo.

El expediente les sirve para concentrar la información individual y de evaluación de sus alumnos y tenerla disponible cuando tienen la visita de supervisión o reunión de comunicación de logros con los padres de familia.

Este medio de registro constituye una modalidad de portafolio, el cual según Tobón, Pimienta & García (2014) se diferencia de un portafolio del alumno al ser la educadora quien selecciona y realiza observaciones sobre las evidencias que considera necesario guardar y no es el alumno quien elige las evidencias con las que dará cuenta de su proceso de aprendizaje, las autoevalúa y tiene oportunidad de mejorarlas.

Las evidencias que las educadoras guardan en este medio de registro, les permiten evaluar el logro de aprendizaje de sus alumnos, las dificultades y apoyos que requieren. Estas evidencias muestran diferentes características como se observa en el siguiente cuadro según el tipo de evaluación al que correspondan. Las anotaciones que hacen en éstas, en su mayoría solo dan cuenta de la posesión del conocimiento.

Cuadro 5.2 Características de las evidencias contenidas en los expedientes del alumno.

Características de la evidencia		
Educadora	Evaluación diagnóstica	Evaluación permanente
E2JN1	- Instrumento diagnóstico con respuestas de alumno y actividades realizadas por él.	- Producciones y trabajos del alumno con una anotación del logro de forma breve, sin fecha, con el nombre del campo formativo abreviado. Algunas veces un solo producto tiene anotados varios logros que corresponden a más de un campo formativo y en casos excepcionales una anotación breve de aquello en lo que requiere apoyo.
E1JN2	- Producto con nombre de la actividad y del alumno. En algunos escribe lo que el alumno logró hacer. - Check lists por alumno.	- Fotografías del alumno con el campo formativo, fecha y logro del alumno de forma breve.
E2JN2	- Check lists por alumno.	- Fotografías y trabajos de los alumnos con campo formativo, fecha y logro del alumno de forma breve, usando sus propias palabras o transcribiendo el aprendizaje esperado. Algunas tienen escrito lo que dijo el alumno o la acción que estaba haciendo en la fotografía. Otras tienen una hoja pegada con el campo formativo, competencia y aprendizaje esperado.
E1JN3	- “Pruebita” por alumno con algunas anotaciones de lo que dice el alumno, dependiendo de la actividad.	-Producciones del alumno y trabajos con hoja pegada en la evidencia donde está escrito el campo formativo, competencia y aprendizaje esperado sin anotación respecto al logro del alumno o solo con lo que el alumno dijo.
E2JN3	- Trabajos del alumno con campo formativo, aspecto, competencia y aprendizajes esperados evaluados en la actividad donde identifica el nivel logrado en cada uno usando clasificación y simbología propia. En algunos productos escribe lo que identificó que sabía el alumno y lo que dijo.	- Producciones y trabajos del alumno con fecha, anota lo que el alumno dijo sin emitir un juicio de valor respecto al nivel de logro del aprendizaje esperado o con dificultades que presenta y actitudes manifestadas al hacer la actividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de expedientes del alumno de las cinco educadoras.

En la evaluación que llevan a cabo en el aula como ya se ha dicho en la categoría de cultura escolar, domina la heteroevaluación y están ausentes la autoevaluación y coevaluación que se observaron de manera ocasional en la práctica de una educadora.

Con respecto a la coevaluación, piensan que sus alumnos se coevalúan porque “se corrigen entre ellos”, sin embargo atendiendo a lo que ésta implica de acuerdo con Tobón, Pimienta & García (2014) y la SEP (2013), existirían áreas de oportunidad para que se considere como tal.

Los hallazgos mencionados con respecto a la ausencia de la autoevaluación y coevaluación han sido documentados en otras investigaciones realizadas a nivel nacional como la de Ortiz Varela et al. (2013), donde se plantea la necesidad de que en preescolar exista la autoevaluación y coevaluación.

Esto se debe a la importancia que tienen para la mejora del aprendizaje y el desarrollo de la conciencia en el alumno acerca de los aprendizajes que va logrando y lo que debe hacer para superar las dificultades que enfrenta en dicho proceso. Al respecto la SEP (2013c), plantea que la autoevaluación posibilita que los alumnos conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje, sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño.

La ausencia de la autoevaluación pudiera atribuirse a que las educadoras no han enseñado a sus alumnos a autoevaluarse, a que tomen consciencia por sí mismos de sus logros, dificultades y aspectos a mejorar durante el desarrollo de las competencias, para generar una actitud más responsable en su aprendizaje como lo plantea Tobón, Pimienta & García (2014).

La coevaluación está ausente porque no promueven que sus alumnos aprendan a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, compartan estrategias de aprendizaje y aprendan juntos.

Esto ocasiona que no se dé la función reguladora de la evaluación del aprendizaje y una evaluación formativa, que según SanMartí (2010), permita que los alumnos construyan un buen sistema interno de pilotaje para aprender y lo mejoren progresivamente, detectando sus dificultades y encontrando las ayudas significativas para superarlas.

En la práctica de evaluación un aspecto relevante a destacar en la concepción cualitativa que tienen las educadoras de la evaluación, es que las ideas que han construido con respecto a ésta discrepan de lo que implica una evaluación de esta naturaleza.

A diferencia de lo que plantean Sacristán & Pérez (2008) y Morán (2012), la evaluación cualitativa, las educadoras se centran en valorar el grado en que sus alumnos aprenden un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos para tomar la decisión respecto a si requieren apoyo, más que enfocarse en sus procesos de aprendizaje, es decir en la forma en que cada uno adquiere los conocimientos y habilidades y los aplica académica y contextualmente.

El planteamiento que subyace a la evaluación cualitativa es acorde con lo que implica la evaluación de competencias de acuerdo con Moreno (2016), que es una evaluación formativa y cualitativa basada en procesos y productos.

Considerando el enfoque del Programa de Estudio 2011, además de una evaluación cualitativa las educadoras deben hacer una evaluación de competencias.

Sin embargo de acuerdo con lo que se observó y lo que arrojaron las entrevistas que se les realizaron, la evaluación que realizan presenta áreas de oportunidad para consolidarse como una evaluación cualitativa como son valorar los efectos no previstos en las situaciones de aprendizaje que trabajaron con sus alumnos y evaluar su desempeño ante actividades reales del contexto según Morán (2012).

En esta categoría de análisis resalta que en las concepciones de la evaluación, para una educadora ésta consista en medir qué tantas capacidades, habilidades y destrezas lograron sus alumnos, esto lo afirma porque realiza la evaluación de sus alumnos a través de diversos niveles de desempeño que ha establecido (logrado, en proceso, no logrado, en proceso mediante cuestionamiento y logrado con cuestionamiento) manifestando que “afortunadamente” en preescolar aún no ponen calificaciones (el caso de la E2JN3).

En este sentido, es importante considerar que la evaluación de competencias como lo señala García et al., (2017), debe evitar conducir a la diferenciación de los alumnos más competentes de los no competentes porque esto contribuye a generar una cultura educativa enfocada a la competitividad.

La evaluación de competencias de acuerdo con los autores antes mencionados, no se puede mover en dos únicos extremos (competente y no competente), tanto el estado de “no competencia” como el de “competencia” o “el logrado” y “no logrado” tienen varios niveles. Este reconocimiento como lo explican García et al., (2017), es fundamental para soportar los procesos de formación, en tanto que se requiere conocer con claridad el nivel en que se encuentra cada alumno para apoyarlo en su formación.

Los criterios que determinan para evaluar a sus alumnos de acuerdo con lo que expresaron y lo que se encontró en la revisión de sus planeaciones, son los aprendizajes esperados, competencias, estándares curriculares. Dos de las educadoras también emplean ellas los verbos de los aprendizajes esperados (el caso de E1JN3 y E2JN3).

Los criterios de evaluación son conocidos solo por las educadoras, sobre lo cual García, et al., (2017), sugiere que sean elaborados por éstas, dados a conocer a sus alumnos y empleados como referente para determinar si son idóneos en determinadas áreas y si han adquirido el dominio de las actividades que ello requiere.

En el desarrollo de la práctica de evaluación de aprendizajes en preescolar un aspecto que influye en la forma en que las educadoras llevan a cabo la evaluación del aprendizaje, son las concepciones que tienen del aprendizaje, la enseñanza y el rol que deben desempeñar con sus alumnos durante dicho proceso.

Como se planteó en el capítulo III, “La evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la sociedad, la escuela, la tarea del docente y el aprendizaje de los alumnos” (Santos, 1998, p. 7).

En este estudio se analizaron las concepciones que sirven de base a la forma en que las educadoras desarrollan la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. En las concepciones que tienen del aprendizaje coinciden en que es una apropiación, una adquisición, en la cual es muy importante la interacción entre pares para generar aprendizajes. Este planteamiento es acorde con los postulados de la teoría sociocultural en la cual el conocimiento no se construye de manera individual sino entre varios individuos en la interacción (Meece, 2000).

En la construcción de aprendizajes, las educadoras dan gran valor a la exploración de forma activa por parte de los alumnos a través de la experimentación y la realización de actividades prácticas, que es parte de los planteamientos que hace Piaget en su teoría cognoscitiva según Woolfolk (2010).

En esta teoría se señala que los niños necesitan ambientes estimulantes que les permitan explorar de forma activa e incluyan actividades prácticas, porque el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales de los alumnos, lo cual permite que tengan un rol activo en la construcción del mismo.

En su práctica, las educadoras reconocen que hay una diversidad de factores que influyen en el aprendizaje de sus alumnos, como la alimentación, la actitud y el humor con el que llegan a la escuela, su condición física (si presenta alguna discapacidad), su ambiente familiar y el contexto escolar.

Estos referentes les permiten implementar diversas actividades en su aula orientadas a minimizar los efectos de esos factores, como la realización de las “actividades para iniciar bien el día”, que en uno de los Jardines de Niños sirven para que los alumnos se relajen, convivan entre ellos de manera sana y pacífica, también motivan a quienes tienen alguna discapacidad para que realicen las actividades por sí mismos y promueven el apoyo entre compañeros como medio para superar las dificultades que presentan.

Con base en esta concepción del aprendizaje, al evaluar un aspecto que consideran es la participación activa del alumno en las actividades para la construcción de aprendizajes. Al evaluar tienen claro que existen diversos factores que lo pueden favorecer u obstaculizar.

En las concepciones que tienen respecto a la enseñanza, dos educadoras manifestaron una idea cercana a los planteamientos del Programa de Estudio 2011 y al paradigma constructivista, en donde la educadora no tiene un rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, coinciden en que el programa es factible para que intercambien conocimientos con sus alumnos y para que construyan de forma activa sus propios conocimientos, como lo plantea el constructivismo según lo sistematizado Schunk (2012).

Para estas dos educadoras enseñar es aprender y pensar en actividades retadoras y divertidas que lleven a sus alumnos a construir un aprendizaje. Desde estas ideas ven en el alumno un rol activo, en consecuencia les permiten proponer, ser líderes de sus compañeros, intercambiar ideas, aprender entre pares y coordinar ciertas actividades. En la evaluación contrasta que la mayoría de veces quienes evalúa es la educadora.

Los roles de las educadoras son ser guías, entusiastas, motivadoras, brindar confianza, cuidar las consignas que dan, ser orientadoras y observadoras. Estos roles son cercanos a lo que plantea el Programa 2011, en el cual se señala que la educadora debe mantener una actitud de observación e indagación constante en relación con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos, orientar, precisar, canalizar y negociar los intereses de éstos hacia lo que formativamente es importante, procurar que al introducir una actividad, sea relevante y despierte su interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender (SEP, 2011b, pp. 20, 24).

Para el resto de las educadoras enseñar es “compartir-transmitir sus conocimientos, dar a conocer” (El caso de tres educadoras), con base en estas

concepciones al evaluar se centran en valorar si sus alumnos lograron adquirir el conocimiento, detectando los avances y dificultades que presentan.

La forma de concebir la enseñanza, influye en dos de las educadoras en el rol que piensan que deben desempeñar sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dicen que son los “receptores” del conocimiento, que “deben estar atentos con deseos de aprender, motivados a aprender”, “son los ejecutantes de las actividades previstas por la educadora para el desarrollo de habilidades y conocimientos”.

Las concepciones que tienen de la enseñanza y el rol de la educadora-alumnos, influye en la evaluación que realizan, tomando como criterio al evaluar si el alumno sigue o no la consigna de la educadora (el caso de la E1JN2 y E2JN2). También repercute en el tipo de tareas que les solicitan durante la mañana de trabajo como:

- Jugar de forma libre con material de construcción y trabajar en su engargolado o libro de colorear mientras la educadora está sentada con un equipo.
- Hacer el margen de color rojo a los trabajos que han estado desarrollando, porque de acuerdo con las concepciones de la educadora favorece la ubicación espacial (esto se observó con mayor énfasis al inicio del ciclo escolar, después fue desapareciendo gradualmente).

En estas actividades pocas veces había una evaluación formal por parte de la educadora o alumnos. En relación a estas concepciones y prácticas de las educadoras, es importante mantenerse alerta porque podrían conducir a una práctica de la evaluación alejada de lo que plantea el Programa de Estudio 2011, en la cual al estar bajo un modelo de enseñanza tradicional de acuerdo con Morán (2012), la tarea del profesor-educadora, se reduzca a transmitir conocimientos y comprobar si fueron adquiridos, no teniendo suficientemente claros los propósitos que persigue con su quehacer docente, lo cual generaría que si la educadora tiene poco claras sus metas, menos claras las podrán tener los alumnos .

En las dos educadoras donde impera la concepción tradicionalista es necesario una reorientación donde más que asumirse como “transmisoras”, se piensen como “mediadoras”, como “guías” que diseñen actividades que promuevan en sus alumnos el desarrollo de competencias, porque desde los fundamentos del Programa de Estudio 2011, no procede que los mantengan ocupados y pasivos.

En las *actitudes que tiene quien evalúa hacia sí mismo, hacia los evaluados y hacia sus colegas*, fueron de gran importancia en este estudio porque según Santos

(2003b), de acuerdo con la actitud que tenga quien hace la evaluación hacia cada uno de los actores mencionados, será la forma en que la emplee.

En este sentido, se encontró que la mayoría de las educadoras reconoce su responsabilidad en los logros o dificultades que obtienen sus alumnos, no señalando como responsables a los alumnos o a sus padres. Las educadoras reconocen la influencia que tienen en los conocimientos, conductas y desarrollo de sus alumnos los diferentes microsistemas en los que se desarrollan como la familia, amigos, actividades escolares, profesores, las interacciones que se dan entre estos microsistemas y los ambientes sociales, como lo plantea Bronfenbrenner en su teoría según Woolfolk (2010).

Esto lleva a que utilicen la evaluación para valorar su intervención, identificar avances y dificultades de sus alumnos, determinar los apoyos que requieren por parte de los padres de familia o tutores.

En el caso de los alumnos que faltan porque sus padres no los llevan por razones personales o de salud, las cinco educadoras mencionaron que la situación sale de sus manos porque a pesar de que hablan con ellos no logran que mejore su asistencia, lo cual ocasiona que algunas se sientan frustradas según lo que dijeron, al no ver el avance esperado en sus alumnos.

El tiempo que pasan los alumnos en la escuela los días que asisten, de acuerdo con lo manifestado por las educadoras, no es suficiente para lograr los avances que tiene como en el caso de los que asisten todos los días, aunado a que tienen poco apoyo en casa por parte de sus padres, que generalmente no cumplen con los materiales. Esto genera que cuando asisten se sientan “perdidos” porque no saben qué están trabajando sus compañeros.

En la *actitud hacia los evaluados*, emplean la evaluación para la mejora del aprendizaje, por ello no piensan en las consecuencias que tendrá para sus alumnos.

En la *actitud hacia sus colegas* reconocen la importancia de compartir y conocer en los CTE las evaluaciones que obtienen los alumnos de otros grupos porque de acuerdo con lo que manifestaron les permite: 1) saber lo que pueden y no hacer los alumnos que tendrán a su cargo el siguiente ciclo escolar; 2) identificar las principales problemáticas que tienen la mayoría de los alumnos por grado escolar, compartir estrategias o actividades que les han sido útiles para atenderlos y 3) aportar y apoyarse como equipo de trabajo para promover la mejora de la calidad educativa en el Jardín de Niños.

Con base en las actitudes que asumen las educadoras, los usos que hacen de la evaluación según lo que se observó y trianguló con las entrevistas que se les realizaron, son para apoyar a quienes muestran poco avance para que superen sus dificultades, para saber en qué están mal cómo educadoras; tener un control en el diario, percatarse de los avances de los alumnos para planear; rendir cuentas a padres, directora y colegiado en CTE, mejorar y enseñarles cosas nuevas.

En la educación preescolar como en cualquier nivel educativo la *comunicación de resultados con los padres de familia o tutores*, como lo refiere la SEP (2013c), es de suma importancia por la contribución que pueden hacer a la formación de sus hijos. En la investigación que se realizó se encontró que la comunicación de resultados contribuye al logro de los propósitos de la educación preescolar, dicha comunicación tiene sustento legal en el acuerdo 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.

En la práctica de evaluación de las educadoras, la comunicación de resultados la realizan después de haber subido las evaluaciones a la plataforma habilitada por la SEP, tal como lo indica dicho acuerdo. Para la comunicación de resultados de la evaluación realizan una reunión en la cual algunas de las educadoras entregan los reportes de evaluación para ser revisados por los padres de familia o tutores y firmados, otras entregan los expedientes de sus alumnos para ser vistos por éstos.

En esta comunicación que se establece entre educadoras y padres de familia o tutores de los alumnos, una de ellas manifestó haber enfrentado ciertas problemáticas en la primera entrega de evaluaciones, como la falta de comprensión por parte de los padres de familia sobre lo que se registra en los reportes de evaluación, llevando a que tuviera que explicar el significado de lo que estaba escrito en este documento con base en el Programa de Estudio 2011. Mencionando que a pesar de emplear palabras sencillas y que los padres conocen, por ser la primera vez que les hacía la entrega del reporte de evaluación surgieron dudas.

El resto de las educadoras no manifestó esta problemática, sin embargo, una de ellas dijo que cuando realizaba la entrega de reportes de evaluación hacía que los padres recordaran las actividades que hicieron los alumnos en el aula, para que comprendieran lo que estaba escrito, diciéndoles: “esto fue cuando sus hijos realizaron esto....” (E1JN3).

Como parte de la comunicación de resultados de la evaluación adicional a la entrega trimestral de los reportes de evaluación para ser firmados, tres educadoras

realizan actividades de cierre de situación didáctica donde los padres asisten a ver como sus hijos participan en las diversas actividades relacionadas con la situación didáctica trabajada por la educadora durante el mes o periodo que comprendió su planeación, identificando los aprendizajes logrados por éstos.

Una educadora lleva a cabo demostraciones en las cuales entrega evidencias impresas a los padres de familia y los alumnos seleccionados por ésta hacen una presentación de lo que aprendieron.

Las “demostraciones” de acuerdo con lo que manifestó la educadora tienen la finalidad de darles a conocer los avances de sus hijos y motivarlos a que apoyen en las actividades del Jardín de Niños al notar que sus hijos están aprendiendo. La selección de ciertos alumnos para esta actividad hace que la comunicación de resultados de evaluación no sea justa y excluya a algunos, existiendo una minoría de padres que se quejan por ver siempre participar a los mismos.

Las diversas actividades que se han descrito permiten caracterizar una dimensión importante de las prácticas de evaluación de aprendizajes que se instrumentan en preescolar a través de la comunicación de resultados donde los padres de familia identifican los logros y dificultades que enfrentan sus hijos en su proceso de aprendizaje son muy significativas, porque según lo que éstos manifestaron les permiten que “apoyen a sus hijos en casa”, “platicuen con ellos”, “mejoren la forma en que los educan”, “reconozcan sus logros” y “aprendan juntos”.

En tal virtud es posible afirmar que de acuerdo con Stacey (1996), la importancia de las reuniones y de toda actividad con los padres radica en que los alumnos son la razón principal de reunirse.

De acuerdo con esta autora y con lo que se observó en esta práctica de comunicación, la manera en que las educadoras transmiten sus mensajes, sus ideas y la forma en como la reciben los padres, tiene un efecto determinante en qué acontece en los alumnos y en su aprendizaje. En las cinco educadoras, la buena comunicación con los padres permitió que se diera un trabajo conjunto entre la familia y el Jardín de Niños, haciéndose notorio en el apoyo y dedicación que la mayoría ponen para que los alumnos logren avanzar en el desarrollo de sus aprendizajes.

A partir de los diferentes hallazgos encontrados en esta categoría de análisis, es posible afirmar que la evaluación en la práctica de las educadoras cumple una función de diagnóstico y de diálogo. A través de estas funciones, que no son las únicas que asume la evaluación en preescolar como se planteó en la categoría de análisis de cultura

escolar, las educadoras buscan comprender y mejorar los aprendizajes de sus alumnos mediante los resultados de la evaluación.

La función de *diagnóstico*, la llevan a cabo porque emplean la evaluación como un proceso de análisis que permite reconocer en sus alumnos las principales dificultades con que se encuentran y los logros más importantes que han alcanzado.

La función de *diálogo* porque en la evaluación permiten que sus alumnos y padres de familia intervengan en “cierta medida”, en la comprensión del alcance de ésta.

La participación de los padres de familia se da a partir de la comunicación de los resultados de la evaluación por parte de las educadoras.

Esta comunicación es importante, porque el logro de los propósitos de la educación preescolar según la SEP (2004), requiere de la colaboración de los padres y madres de familia.

La buena comunicación y el establecimiento de vínculos estrechos y redes de colaboración entre la escuela-familia, de acuerdo con Martín (1997), es uno de los factores del éxito o el fracaso en la educación infantil

En la educación preescolar de acuerdo con lo que se encontró, el proceso de evaluación es una oportunidad para favorecer la comunicación entre la escuela y los padres. De acuerdo con lo que manifestaron los padres de familia en las entrevistas, la evaluación les permite saber “si sus hijos están aprendiendo o avanzando”, “en qué manifiestan fallas” o “dificultades”, “en qué deben trabajar en casa” o “reforzar”.

La evaluación es útil para ellos y para sus hijos porque dicen que “les ayuda a mejorar y a aprender a partir de las recomendaciones que les hacen las educadoras”, manifestando que cuando les dejan actividades en casa, sus hijos “logran superar las dificultades que presentan”.

En cuanto a la importancia de la evaluación para el aprendizaje de sus hijos resalta que una madre de familia dijo que la evaluación “no sirve a sus hijos y que es para los papás”, sugiriendo que “si les dijeran a los niños en que fallan ellos mejorarían” (Madre de Familia, JN2). Esto nos lleva a lo discutido sobre la importancia de la autorregulación del aprendizaje a través de los procesos de autoevaluación y coevaluación y a su importancia para que la evaluación en preescolar se consolide como formativa.

5.4.2 Factores que regulan la evaluación de aprendizajes en preescolar

En la educación preescolar como en cualquier otro nivel educativo la evaluación del aprendizaje está influida por diversos factores, entre se encuentran algunos de los planteados por Santos (2003b) como los siguientes: 1) prescripciones legales, 2) presiones sociales y 3) condiciones organizativas al interior del aula.

En la educación preescolar, las prescripciones legales que inspiran y regulan la evaluación de acuerdo con la revisión documental y las entrevistas realizadas a las educadoras están contenidas en los Planes y Programas de Estudio 2011 y en el acuerdo secretarial 696.

En relación a este acuerdo, solo cuatro educadoras tienen conocimiento respecto a su contenido, aunque no lo dan a conocer a los padres de familia. De los padres que se entrevistaron la mayoría mostró desconocimiento acerca de cuáles son los periodos en que evalúan a sus hijos, cómo son evaluados y cómo se llama el documento que firman de la evaluación.

En cuanto a las presiones sociales, solo existen las que ejerce la Secretaría de Educación Pública (SEP), respecto a los periodos en los cuales deben subir la evaluación a la plataforma en los reportes de evaluación, atendiendo a los “tres momentos” (como les llaman las educadoras) o periodos según el acuerdo 696. Las evaluaciones que suben en la plataforma de la SEP son supervisadas por sus autoridades inmediatas en cuanto a que todas lo hagan a tiempo, pero no hay una revisión en el contenido.

La plataforma limita a 270 caracteres lo que pueden registrar solas educadoras sobre los logros o avances de sus alumnos, lo cual es grave, considerando que, el propósito de la evaluación de competencias según Tobón, Pimienta & García (2014), es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o varias competencias esperadas en cierto espacio educativo, de acuerdo con el perfil de egreso de un programa, que permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias.

Al respecto estos autores plantean que al término de un programa educativo es deseable que se entregue a los estudiantes un informe completo del progreso de sus competencias y que “en preescolar los padres reciban un informe detallado del avance y las dificultades del alumno durante el periodo evaluado, que pudiera ser de todo el ciclo escolar” (Tobón, Pimienta & García, 2014, p. 124).

Lo que plantean estos autores en la realidad que viven las educadoras no es

posible por lo limitado del espacio autorizado en la plataforma de la SEP.

Con relación a esto las educadoras manifestaron que la mayoría de los logros de sus alumnos están en los expedientes o folders de evidencias. En los reportes de evaluación están ausentes las dificultades, porque dicen que en el reporte de evaluación “solo está permitido registrar los logros”.

En el uso de esta plataforma las educadoras mencionaron como problemática que cuando pasan de la cantidad permitida de caracteres las palabras salen incompletas y parece que “la educadora tiene faltas de ortografía”. Así mismo no pueden registrar recomendaciones hasta el tercer momento. Esto genera que tengan que invertir más tiempo en corregir, que en subir dicha información.

En cuanto a la problemática de no poder “subir” recomendaciones para sus alumnos hasta el último corte de evaluación, ocasiona que su escritura en la plataforma pierda sentido. Las educadoras piensan que las recomendaciones deberían “ponerse en cada corte de evaluación (periodo) que es cuando entregan los reportes a los padres de familia y tienen la oportunidad de apoyarlos”, lo cual le confiere sentido a la dimensión formativa de la evaluación. De las cinco educadoras una logró subir recomendaciones en el primer corte, pero mostró dificultades, porque salían impresas en el reporte de cada trimestre.

En este factor resalta que los padres de familia no ejercen presión sobre la evaluación, lo cual se debe a que su principal preocupación es la conducta de sus hijos y el aprendizaje que deben lograr en la educación preescolar, encontrándose que la mayoría espera que aprendan a leer y a escribir, sumar y restar.

Aunque las educadoras les explicaron que no sucedería, al notar que sus hijos comienzan a aprender algunas letras, escribir su nombre, leer palabras y en algunos casos a sumar, sienten que sus expectativas se están cubriendo, esto también lleva a que no haya exigencias.

Las actividades que las educadoras realizan al final de las situaciones didácticas, donde los padres son testigos de los aprendizajes adquiridos por sus hijos, también contribuyen a que no haya exigencia por parte de éstos.

Las concepciones que tienen acerca de si la educadora es “exigente o no”, también influye en lo antes mencionado, esto se ejemplifica en los siguientes fragmentos de entrevista:

LEGM.- ¿Qué espera usted como madre de familia que aprenda su hijo en preescolar?

MF.- Pues yo creo que lo que esperaba ya lo está aprendiendo porque nos dijo la maestra desde un principio, preescolar no enseña a leer y a escribir pero lo están

haciendo aunque dijo, nos los dijo desde el principio, pero ahorita ya lo está trabajando, lo que esperaba ya lo está aplicando.

LEGM.- Como madre de familia ¿Usted le exige algo a la educadora respecto a la evaluación del aprendizaje de su hijo?

MF.-Pues es que le digo, de lo que llevábamos a lo que está haciendo, es completo.
(Fragmento de entrevista Madre de Familia, JN3E2).

LEGM.-¿Como madre de familia usted les exige algo con relación a la evaluación de sus hijos?

MF.-No, pues ahorita no.

LEGM.- ¿Por qué no?

MF.- Bueno yo veo que la maestra es muy exigente con los niños de alguna manera para que también ellos aprendan.

(Fragmento de entrevista Madre de Familia, JN1E2).

En cuanto a las autoridades educativas, se pudo constatar que existen algunas recomendaciones sobre el cambio de instrumentos de acuerdo con lo manifestado por una educadora sin haber una asesoría sobre su diseño, lo cual genera inseguridad sobre la evaluación y la aplicación de instrumentos.

Las condiciones organizativas son otro factor que determina la evaluación en las aulas de las educadoras observadas, como ya se ha descrito en la categoría de análisis de cultura escolar.

Otros factores que determinan la evaluación según lo mencionado por las educadoras son:

- Tipo de actividad y valor que se asigna cada una, suele darse prioridad a la “actividad central”.
- Tiempo del que disponen para evaluar, lo que ocasiona que la evaluación sea una actividad extraescolar.
- Asistencia regular de los alumnos al Jardín de Niños, sobre lo que expresaron las dificultades que enfrentan cuando tienen que subir evaluación a la plataforma de la SEP y no cuentan con la información para emitir un juicio de valor respecto a estos alumnos debido a sus inasistencias, viéndose forzadas a subirla incorporando las dificultades de éstos aunque no esté permitido, lo cual ocasiona que según una de las educadoras “se tenga que llenar por llenar”, si falta la evaluación de algún alumno la plataforma no les permite avanzar.

5.4.3. Retroalimentación en preescolar

En estudio se partió de la premisa de que la retroalimentación es muy importante en el proceso de evaluación, porque ayuda a los alumnos a aprender, los implica en su proceso de aprendizaje y despierta en ellos la necesidad de invertir esfuerzos para lograr una tarea, como lo señala Moreno (2016).

La retroalimentación siguiendo los planteamientos de este autor está vinculada con una evaluación formativa, que en preescolar de acuerdo con lo que se observó aún está en proceso de consolidación, por lo cual no podría hablarse de una evaluación de esta naturaleza sin que existan procesos de retroalimentación que proporcionen a los alumnos la información específica de lo que necesitan hacer para mejorar y los involucren en la autoevaluación de su aprendizaje como lo sugiere Moreno (2016).

Como se ha mencionado en la categoría de cultura escolar, en la práctica de evaluación de las educadoras hay ausencia de retroalimentación como consecuencia del tipo de organización que emplean para trabajar la “actividad central” (mesas o equipos rotativos y grupos pequeños).

En las actividades rotativas o en grupo pequeño ocasionalmente se acercan a brindar lo que desde la teoría de Vygotsky se llama aprendizaje asistido. Este se da con aquellos alumnos que muestran alguna dificultad para lograr la consigna planteada por la educadora.

El aprendizaje asistido de acuerdo con Woolfolk (2010), consiste en “ofrecer ayuda estratégica en las etapas iniciales del aprendizaje, que disminuye gradualmente conforme el estudiante va logrando la independencia” p. 50.

Las educadoras realizan la ayuda asistida a través de diversos cuestionamientos al alumno sobre lo que está haciendo, como estrategia de mediación que lo llevan a lograr los propósitos de la misma, en caso contrario establecer determinados niveles de apoyo.

En el siguiente fragmento de observación se muestra cómo una de las educadoras brinda ayuda asistida al alumno:

La educadora se va con otro equipo, el azul en donde ha puesto un bote de animalitos de plástico y a los alumnos que van terminando de escribir su nombre y el de su pareja como a Luis Mario le dice “me vas hacer un patrón de un animal que come carne, un animal que come pasto”, a Luz: “un animal que nace de su mamá y otro de huevo”, con estos alumnos se acerca cuando han terminado para que le digan el patrón, se acerca con Luis Mario, le dice “haber Luis Mario dímelo”, el alumno va señalando cada animalito de plástico que ha puesto en la mesa siguiendo el patrón indicado por la educadora, al

señalar cada animalito dice “carne, pasto, carne, pasto”, mientras el alumno va diciendo el patrón en voz alta la educadora nota que de pronto el patrón se rompe porque el alumno puso dos animales que comen carne, el alumno no lo nota, ella le pregunta ¿está bien el patrón?, ¿esos animalitos iban allí?, el alumno se queda observando su patrón, dice “no”, quita el animalito que no corresponde y pone uno que se alimenta de pasto, sigue diciendo el patrón “carne, pasto, carne, pasto” hasta terminar el patrón. La educadora le toma fotografías (Fragmento de observación E1JN3).

Lo que hace esta educadora no sucede con todos los alumnos, solo con los que se han sentado a trabajar, con los demás economizan el proceso de evaluación recogiendo el producto para ser analizado por ésta, diciéndoles frases como “Muy bien”, “Muy bien, pero te falta...”, estas frases que aspiran a constituirse en una retroalimentación pocas veces se centran en la tarea.

Al respecto Anijovich et al., (2010), dice que una retroalimentación es más productiva cuando se focaliza en la tarea que cuando lo hace en el autoestima, porque se centra en cómo el alumno resuelve y autorregula su aprendizaje, siendo de vital importancia para que se convierta en aprendiz autónomo, conozca sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades y cómo convivir con ellas para progresar en su formación.

Lo explicado en este apartado muestra la urgencia de que en preescolar se desarrolle la capacidad de autoevaluación en los alumnos como condición necesaria para que pueda gestarse la retroalimentación. Una retroalimentación como la que plantea Ávila (2009), oportuna, apropiada y clara, a partir de lo que cada educadora ha observado en sus alumnos, incluyendo un registro oportuno de datos e información que sirva como evidencia del proceso.

5.5 La evaluación en el currículum escolar

5.5.1 El currículum prescrito en la educación preescolar

En la educación preescolar como en cualquier nivel educativo existen una serie de prescripciones acerca de aquello que se considera valioso que aprendan los alumnos y las experiencias o actividades que se deben promover en la escuela, esto se encuentra contenido en el currículum prescrito que se materializa en el Programa de Estudio 2011. Guía para las educadoras, SEP y el Plan de Estudios 2011.

En su práctica las educadoras emplean como principal referente el Programa de Estudio 2011 y recuperan elementos del Programa de Preescolar 2004.

El Programa de Estudio 2011, se constituye en una guía para la práctica que desarrollan las educadoras con sus alumnos y para la evaluación de aprendizajes, resaltando la flexibilidad y apertura que lo caracteriza, lo cual en sus palabras permite que “no se encajonan” en un tipo de práctica y realicen las adaptaciones necesarias a las necesidades de sus alumnos. Encontrando que el currículum escolar como lo plantea Coll (1994), “en tanto que proyecto, es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda al profesor” pp. 4- 5.

En el currículum prescrito de preescolar las educadoras encuentran “diversas informaciones” como las llama Coll (1994), respecto a qué enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar.

Estas informaciones contenidas en el Programa de Estudio 2011, son dominadas por ellas en la parte conceptual porque las educadoras reconocen que la educación preescolar se enfoca al desarrollo de competencias en sus alumnos y a la integración de los aprendizajes que adquieren utilizándolos en su actuar cotidiano como lo refiere el programa, lo que implica en palabras de las educadoras que “el aprendizaje deje de ser solo para la escuela” y se constituya “en un aprendizaje útil para la vida”, “para resolver problemas de su vida cotidiana”, “preparar a sus alumnos para la vida” y “para que sean competentes tomando en cuenta sus habilidades, capacidades y actitudes frente a los problemas de la vida real”.

Las educadoras tienen claro el enfoque del programa y el cambio que demanda en su práctica educativa el enfoque por competencias, llegando al consenso del rol que deben desempeñar ellas y sus alumnos, que corresponde con lo planteado en dicho documento, resaltando la importancia de que sus alumnos “aprendan haciendo”, “aprendan en interacción con sus pares”, “que las experiencias en el aula sean lúdicas, reales, planificadas”, “que lo preparen para la vida”.

A la vez mencionan aquellos conocimientos que deben adquirir en preescolar haciendo referencia a los seis campos formativos que considera el programa en los cuales según García, et al., (2017), se integran las competencias específicas de este nivel educativo. En este sentido destaca que una educadora mencionó los propósitos de la educación preescolar y los estándares curriculares como aquello que deben aprender los alumnos en preescolar.

En relación a los aprendizajes que deben lograr los alumnos se encontró gran consenso en las educadoras respecto a la formación de alumnos críticos, reflexivos, resolutivos, competentes, que resuelvan los problemas de su vida cotidiana, reconozcan la funcionalidad de los números y de las letras, desarrollen sus habilidades corporales, sociales y de expresión oral, regulen sus emociones, respeten reglas, practiquen los valores, conozcan su medio natural y cultural, sean autónomos, desarrollen su expresión artística.

En la evaluación del aprendizaje, todas dominan en lo conceptual qué tipo de evaluación deben hacer, para qué la deben hacer y cuál es su principal referente para evaluar de acuerdo con lo que establece el programa 2011. Reconocen algunos de los momentos en que debe evaluarse según éste, de las cinco educadoras solo dos manifestaron claridad respecto a los tres momentos que plantea el Programa de Estudio 2011: inicial o diagnóstica, intermedia y final, y permanente (E1JN3, E2JN2), las tres restantes solo mencionaron dos momentos “diagnóstica e intermedia y final”.

Con respecto a la evaluación diagnóstica, intermedia y final todas saben a qué se refiere, relacionando la primera con “conocer al grupo”, “conocer los saberes previos de sus alumnos”, “evaluar al inicio del ciclo escolar” y la segunda con “la revisión de los estándares curriculares para ver qué es lo que le faltó lograr a los alumnos”, “cómo alcanzaron las competencias que trabajaron durante el ciclo escolar” y “revisión del logro de las competencias y estándares curriculares”.

En la evaluación permanente, solo dos educadoras tienen una idea cercana a lo que ésta implica mencionando que es “evaluar todos los días y hacer alguna anotación” y “conocer cómo aprenden sus alumnos”.

Al respecto la SEP (2011b) dice: “La evaluación permanente implica estar atento al proceso que desarrollan los alumnos; qué es lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar (...)” p. 185. Sugiriendo que esta evaluación se realice usando el diario de trabajo, una lista de cotejo, el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos.

En cuanto a los instrumentos todas identifican aquellos que “propone” el programa, mencionando el diario, las listas de cotejo, rúbrica y el expediente. Tres de ellas hacen referencia al portafolio de evidencias. Mencionan los diferentes actores que deben participar en la evaluación de acuerdo con el Programa de Estudio 2011: alumnos, educadora, padres, colegiado de docentes.

5.5.2 El currículum en acción y el currículum evaluado en la práctica de las educadoras

Cuando el currículum prescrito es llevado a la acción por las educadoras y evaluado, existe una distancia con lo que sucede en la realidad, ello da cuenta de algunas de las transformaciones a las que se ve sujeto según Gimeno (2007).

Al respecto se encontró que en la planeación priorizan ciertos campos formativos en detrimento de otros, en aras de hacer una planificación integral en la que toman un campo formativo “central” o “eje” para trabajar y “transversalizar” o “relacionar” los campos restantes eligiendo una o más competencias o aprendizajes esperados.

Al llevarlo a la práctica la mayoría de las veces no existe una evaluación formal *in situ* de los aprendizajes de los campos formativos transversalizados, por el tipo de organización que emplean para trabajar en el aula.

Con base en las revisiones teóricas acerca de la transversalidad curricular y las diversas posiciones de entenderla y aplicarla en la educación, de acuerdo con Mayorga, Duarte y Castillo (2006), lo que hacen las educadoras en su planeación es elegir ciertos contenidos o temas transversales que se refieren al conjunto de contenidos educativos englobados en torno a un tema (as) concreto y relevante, en donde toman “un tema central” que surge de una competencia y aprendizaje esperado de un campo formativo (o más) e identifican aquellos contenidos educativos que se relacionan con las competencias y aprendizajes esperados de otros campos formativos.

Es importante no perder de vista que según Oraison (2000), la transversalidad debe manifestarse en el tratamiento de contenidos conceptuales diversos intentando promover o aplicar un determinado procedimiento o contenido actitudinal. Es decir que los ejes temáticos transversales dentro del currículum favorezcan, no sólo a la adquisición de información relevante y significativa, sino también al desarrollo de estructuras de pensamiento y de acción.

Los tipos de evaluación que llevan a cabo se caracterizan en el siguiente cuadro:
Cuadro 5.3 Tipos de evaluación que llevan a cabo las educadoras.

Tipo de evaluación	Forma de llevarla a cabo
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none">- Planificación de actividades exploratorias o diagnósticas.- Empleo del instrumento de evaluación diagnóstica diseñado por Jardín de Niños o por educadora:<ul style="list-style-type: none">a) Check lists de todos los campos formativos.b) Entrevista al alumno con actividades de dos campos formativos.

	<p>c) Prueba de Estándares Curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a padres y alumnos. - Observación de alumnos. - Registros en el diario.
Permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de alumnos. - Registro de lo que los alumnos dicen en libretas, hojas, bitácora de anotaciones. - Evidencias de los alumnos (fotografías, productos de los alumnos, trabajos en libretas). - Registro de logros y dificultades sistematizados en formatos diseñados por educadoras, algunos por campos formativos otros no (Realizado por tres educadoras). - Registro de avances y dificultades en el diario.
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Registro de avances y dificultades en el diario. - Lista de cotejo para evaluar aprendizajes esperados de todos los campos formativos (E1JN3). - Lista de cotejo para evaluar estándares curriculares (E1JN3). - Prueba descargada de internet (E1JN2).

Fuente: Elaboración propia con base en las observaciones en aula, entrevistas y revisión de expedientes del alumno.

En la práctica de evaluación aunque las educadoras refieren que son diversos los actores que deben participar, en la realidad los alumnos se ven poco incorporados y los padres solo reciben las evaluaciones de sus hijos, externan dudas y apoyan en casa. Sin embargo como se discutió en la categoría de análisis “prácticas de evaluación de aprendizajes”, la participación de ambos debe ir más allá.

En la práctica de la enseñanza y aprendizaje se pudo observar que existe lo que Gimeno (2007), nombra “saberes y destrezas que son más valorados”, como la promoción de valores, el cumplimiento de las reglas, la escritura del nombre en todas las actividades que hacen en su libreta en los alumnos de segundo y tercer año, el desarrollo de la expresión oral, el conteo y en las maestras de tercero acercar a los alumnos a la lectura, escritura y a las sumas y restas.

Sobre la escritura del nombre, tres de las cinco educadoras solicitaban de manera frecuente a sus alumnos que lo escribieran a las actividades que realizan en su libreta o en hojas (el caso de la E1JN3, E2JN3, E2JN1).

Respecto a las sumas y restas las educadoras de tercer año enseñan a sumar a sus alumnos, a pesar de que el Programa de Estudio 2011 plantea que esto no se enseña en preescolar y autores como Fuenlabrada (2009) dicen que la operación de suma (resta, multiplicación o división) no está planteada para la educación preescolar, porque para comprender dicha operación se requiere del conocimiento del sistema de numeración

decimal y este contenido se aborda al inicio del primer año de primaria y se formaliza hacia el final. Incluso en el modelo para la educación obligatoria está planteado su aprendizaje en primero, segundo, tercero y cuarto ciclo de primaria (SEP, 2017). Sin embargo para las educadoras es importante que sus alumnos cuenten con las herramientas que requieren para enfrentar la siguiente etapa que es la educación primaria. Esto hace que esa práctica esté cargada de sentido para ellas.

Los campos formativos del currículum 2011, que resaltan en la evaluación a lo largo del ciclo escolar de acuerdo con lo observado y triangulado en las entrevistas son los lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. El énfasis en estos campos formativos se origina en el sistema educativo, en los CTE y en las exigencias de sus autoridades educativas como se explicó en la categoría de análisis “cultura de la evaluación”. Esto ocasiona que la mayoría en los expedientes de sus alumnos dispongan de un mayor número de evidencias de evaluación de los campos formativos señalados y en menor medida de cinco restantes (exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social).

Las cinco educadoras como lo plantea el programa diseñan las situaciones didácticas de diagnóstico o exploratorias como algunas las llaman, tres se auxilian de algunas actividades gráficas que les permiten que el alumno plasme su aprendizaje y de esa manera evaluarlo en determinados aprendizajes esperados y competencias como la E1JN2, E1JN3, E2JN3. Para la evaluación diagnóstica también aplican el instrumento establecido por escuela.

En los expedientes concentran los documentos planteados en el Programa de Estudio 2011, excepto el registro de las situaciones relevantes durante el ciclo escolar referidas a comportamientos atípicos reiterados que alteren el ambiente de aprendizaje del alumno o de los compañeros de grupo y los accidentes sucedidos a éste en el aula o en la escuela o enfermedades frecuentes que suelen registrarlos en el diario, aunque el currículum no lo prescriba.

La evaluación no forma parte del proceso de planificación ni está incorporada en la mayoría de las planeaciones que fueron objeto de revisión. Se pudo constatar que en la secuencia didáctica de las situaciones didácticas la evaluación suele encontrarse escasamente en algunas en el inicio o en el desarrollo, en donde escriben los cuestionamientos que harán al alumno. En el cierre no consideran la evaluación de lo aprendido.

Al llevar la planeación a la práctica solo una de las cinco educadoras indaga saberes previos al inicio de la secuencia didáctica, el resto no lo hace, en el desarrollo explican a los alumnos lo que harán, se sientan con un equipo, atienden dudas o imprevistos durante las actividades y en el cierre la mayoría se limita a recoger el producto de aprendizaje, tal como lo refiere el INEE (2017), en su informe sobre la educación obligatoria en México:

Cuadro 5.4 Ejemplos de actividades planteadas por los docentes de preescolar en cada momento de la intervención.

Nivel	Momento de la intervención		
	Inicio	Desarrollo	Cierre
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica conocimientos previos. - Llama la atención de los alumnos. - Retoma el antecedente. -Sondea emociones o expectativas de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje. - Utiliza recursos y materiales didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita entrega de producto.

Fuente: INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: SEP.

A llevar el currículum prescrito a la acción aunque las educadoras dan gran valor a su experiencia, también tratan de aplicar algunas premisas planteadas en la teoría sociocultural de Vygotsky de acuerdo con lo observado y lo triangulado en las entrevistas, como el aprendizaje en interacción entre pares, el apoyo de los estudiantes más avanzados a los que muestran dificultades y la enseñanza asistida.

De las cinco una menciona tres teorías y un paradigma que guían su práctica, que son la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría conductista y el paradigma del constructivismo, explicando cómo las aplica.

El currículum prescrito puesto en acción por las educadoras y alumnos toma valor para éstos de acuerdo con lo referido por ellas en el momento en que “logran los aprendizajes y les son útiles para que razonen, reflexionen”, “aprenden su nombre, edad, dirección”, “logran desarrollar un pensamiento más razonado”, “utilizan sus conocimientos matemáticos en su vida cotidiana, por ejemplo para comprar una tela”, “logran avanzar con respecto a cómo ingresaron, transitando del llanto a la adaptación,

de la separación de la familia a jugar el rol de alumno, de la dependencia a la autonomía”.

De acuerdo con lo que se observó el currículum escolar también toma valor en el momento en que los alumnos lo viven y tienen la oportunidad de construir sus conocimientos a través de la interacción, la experimentación, la manipulación, la interacción con textos, el juego y la resolución de problemas.

En esta categoría de análisis destaca el tipo de tareas que desarrollan el alumno y la educadora, en el momento en que ese currículum es puesto en acción. Las tareas para los alumnos de acuerdo con lo observado y lo que dijeron las educadoras son: 1) tareas que se hacen todos los días (rituales escolares como la activación, el registro de la fecha, el conteo de alumnos, lavado de manos), 2) tareas para el desarrollo de competencias (a través de juegos, ejercicio de la expresión oral, trabajo con textos, manipulación, experimentación, reflexión y programas co-curriculares como educación física, lengua extranjera inglés, música, computación) y 3) tareas de opinión (qué le gustó o disgustó, cómo estuvo la educadora, cómo estuvieron ellos).

En el caso de las educadoras adaptando lo que plantea Gimeno (2007), con lo que se encontró en la realidad estudiada, desarrollan las siguientes tareas de: 1) enseñanza, 2) supervisión y vigilancia, 3) atención personal a alumnos, 4) recolección de indicios para evaluar y 5) análisis de indicios de manera extraescolar.

En las tareas de enseñanza realizan *actividades previas a su desarrollo*, como la planificación de las actividades que desarrollarán, la selección y preparación de materiales didácticos; *durante el trabajo con los alumnos* les dan consignas, los organizan y guían y *al finalizar la jornada* atienden problemáticas surgidas, alguna inquietud de los padres de familia, organizan y prevén materiales para el día siguiente, hacen cambios en la organización de los materiales cuando lo amerita, reflexionan sobre los cambios que deben hacer respecto a las actividades trabajadas en el día.

En las *actividades de supervisión* observan lo que hacen los alumnos en sus equipos al trabajar las actividades centrales y cumplen con la vigilancia de éstos durante en el acceso al Jardín de Niños, recreo y salida. En la *atención personal* brindan enseñanza asistida a quienes lo requieren en los equipos con los que trabajaron en grupo pequeño o en actividad rotativa. En la *recolección de indicios para evaluar* van reuniendo evidencias que les permitan evaluar el logro de las competencias y aprendizajes por parte de sus alumnos, realizar en su casa el análisis de los indicios y emitir una valoración.

5.6 Representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje en preescolar

Las representaciones sociales que las educadoras han construido de la evaluación del aprendizaje están integradas por un conjunto de informaciones, creencias, reacciones y valoraciones con respecto a ésta, que las conducen a una forma común entenderla y practicarla.

Estas representaciones que han construido en los procesos de objetivación y anclaje, muestran cómo lo social transforma el conocimiento en una representación colectiva y cómo esto convierte lo social, encontrando que en el proceso de objetivación las educadoras coinciden en retener los elementos que concuerdan con su concepción de una “evaluación cualitativa” y con la forma en que ellas la llevan a cabo en el aula.

Esos elementos los incorporan en su discurso acerca de qué es la evaluación y cómo se evalúa, objetivándolo en un esquema figurativo de pensamiento concreto, formado con imágenes vividas por ellas, como lo plantea Araya (2002), lo cual es resultado de su experiencia a lo largo de sus años de servicio como educadoras.

El esquema figurativo de las representaciones sociales construidas por ellas se convierte en una realidad y se encarna en sus prácticas de evaluación en el aula, lo cual se puede validar a través de las frases con las cuales ellas vinculan la evaluación del aprendizaje en preescolar, que se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.5 Construcción selectiva de elementos incorporados en su representación social de la evaluación del aprendizaje.

E1JN2	E1JN2	E2JN2	E1JN3	E2JN3
- Verificar	- Observación	- No es un número	- Avance	- Observación
- Observar	- Fotografía	- Avance	- Logro	- Lista de
- Comprobar	- Grabación de	- Dificultad	- Observar	cotejo
- Reflexionar	voz	- Logro	- Escuchar	- Rúbrica
- Analizar	- Evidencias.	- Competencia	- Platicar	- Emoción
- Registrar	- Exposición de	- Evaluaciones	- Expresar	- Actitudes
- Corroborar	clase	- Tiempo	-Instrumentos	- Apegos
- Comparar	- Dar a conocer	- Observación	- Niveles de	- Costumbre
- Mostrar	qué le gustó y	- Valor	desempeño	- Diario
	por qué le gustó.	- Rango	- Dificultades	- Folders de
	- Resultados	- Clasificar		evidencias
	-Dinámicas con	- Rendir cuentas		- Carpetas de
	padres.	- Analiza		logros
	-Exponer	- Registrar		- Dificultades
	conocimientos.	- Sistematizar		- Resultados

- Análisis	- Cooperación entre padres
- Verdad	- Apoyo de padres
- Valoración de todo	- Tareas extra
- Satisfacción	- Confianza
- Frustración por los que faltan.	-Tiempo extraescolar
	- Grupos pequeños

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de anclaje incorporan su representación social de la evaluación en un marco de referencia conocido por todas, presente en este nivel educativo desde hace más de 14 años (Gómez y Seda, 2008), esto es “la evaluación cualitativa”.

En relación a esto manifestaron que “llevan tiempo haciéndola” pero ahora sin el empleo de pruebas que no eran muy útiles como “la prueba filo” porque una de las educadoras dijo que “la educadora ayudaba al alumno a resolverla”.

A raíz de la Reforma Integral de la Educación Básica, la práctica de las educadoras sufrió cambios de acuerdo con lo que manifestaron tres de las cinco educadoras: “ahora tienen que buscar diversas formas para evaluar y hacer la evaluación cualitativa con más documentación”, recabando evidencias para “avalar” los logros de sus alumnos y llenar los reportes de evaluación en la plataforma de la SEP.

En su marco de “evaluación cualitativa”, entienden lo cualitativo como “no asignar una calificación, un valor”, “observar”, “evaluar los logros de los alumnos con base en los estándares curriculares y los propósitos educativos”, “ver las cualidades de los alumnos (en qué es bueno, en qué muestra debilidades)”.

De acuerdo con su marco de referencia, tienen muy arraigada la idea de que cuando evalúan nunca pueden anotar o decir a los alumnos o padres algo negativo o hacerles saber la clasificación del desempeño de sus hijos (alto, medio, bajo), ya que eso solo se maneja “entre las educadoras”.

En cuanto a las tres dimensiones que estructuran una representación social según Moscovici (1979), se encontró que el campo de representación tiene mayor peso en la representación construida por las cinco educadoras porque las proposiciones, reacciones y evaluaciones referentes a la evaluación del aprendizaje provienen esencialmente de sus creencias, del valor que dan a la evaluación y de sus vivencias con respecto a la evaluación.

En las vivencias en la evaluación del aprendizaje resalta que cuatro educadoras fueron participes de los cambios que ha sufrido la forma de evaluar derivados de los diversos currículos que han tenido que implementar desde el 1991 hasta el 2011.

En este devenir han incorporado aquellas formas de realizar la evaluación que desde su experiencia son útiles, utilizándolas aunque no estén sugeridas dentro del currículum 2011, o sean cuestionadas por la supervisora u otra autoridad educativa.

Esto no quiere decir que la representación social que han construido de una “evaluación cualitativa” no esté sustentada en algún tipo de información, sino que la cantidad y calidad de información que poseen es mínima, solo una de ellas refiere haber revisado un material producido por la SEP denominado “Serie de herramientas para la evaluación en la educación básica”, el resto aunque hacen búsquedas en internet y leen no es con relación a la evaluación del aprendizaje en preescolar.

Lo que las educadoras saben de la evaluación es porque lo han leído en el programa y una de ellas en los dos volúmenes proporcionados por la SEP Vol. I y II, que formaron parte de las acciones implementadas a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular para que las educadoras se familiarizaran con el Programa de Educación Preescolar 2004, profundizaran en sus conocimientos y avanzaran en su formación profesional.

Aunque estos materiales no se refieren específicamente a la evaluación, sirven a esta educadora para retomar ideas para aplicar en el aula con sus alumnos.

Esto lleva a que la riqueza de información de la que disponen respecto a la evaluación como ya se ha dicho emane de su experiencia, vivencias y de lo que comparten de manera ocasional en los CTE respecto a los instrumentos que algunas utilizan para evaluar aprendizajes al inicio del ciclo escolar y al final o de alguna secuencia didáctica realizada con otro Jardín de Niños.

En la dimensión de la actitud coinciden en mostrar un posicionamiento favorable hacia la evaluación, reconocen su importancia tanto para el aprendizaje de sus alumnos como para la mejora de su práctica y la reorientación de su planeación.

En este sentido llama la atención que aunque dan gran valor a la evaluación y tienen un posicionamiento favorable, de acuerdo a la revisión de sus planeaciones y con lo manifestado por ellas no siempre la incluyen en su formato de planeación o a lo largo de toda la secuencia didáctica, dos de ellas anotan ocasionalmente los instrumentos que usarán o bien lo que observarán en sus alumnos.

Las razones por las cuales no la incluyen se debe a que su principal interés es cumplir con lo que les piden cuando tienen visita de acompañamiento o supervisión y cumplir con las actividades la ruta de mejora escolar. De las cinco educadoras una dijo que en su caso también se debe a la “flojera”.

Algo muy relevante en el análisis de esta categoría es que a pesar de que la toma de posición de las educadoras respecto a la evaluación es favorable, cuando se profundiza en aspectos esenciales de cómo llevarla a cabo hay una toma de posición diferente, encontrándose que una de ellas como ya se había referido en la categoría de análisis “Prácticas de evaluación de aprendizajes”, tiene un posicionamiento negativo hacía el diario y las listas de cotejo. Y para otra de las educadoras no tiene sentido subir evaluaciones en el reporte de evaluación porque en el caso de los alumnos avanzados o “altos” la mayoría de los logros se quedan en su expediente.

Finalmente, en esta categoría de análisis se encontró que las educadoras emplean sus representaciones sociales sobre la evaluación para justificar la manera en que la llevan a cabo en el aula y por qué prescinden de algunos instrumentos planteados en el programa y usan los que a ellas les resultan eficaces.

Con todo lo que se ha descrito se da paso al último capítulo de esta tesis, donde se presentan las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de estos hallazgos en donde se plantean a la par de éstas, algunas recomendaciones y se identifican las nuevas líneas de investigación que surgieron del estudio realizado.

Capítulo VI Conclusiones, recomendaciones y nuevas líneas de investigación que genera el estudio

6.1 Conclusiones y recomendaciones

6.1.1 Preliminares

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en el logro de los propósitos de la educación preescolar sustentado en las cinco categorías de análisis construidas, el cual tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano para analizar cómo influyen en el logro de los propósitos de la educación preescolar.

Los hallazgos sistematizados en cada una de las categorías de análisis permitieron dar cuenta de cómo las educadoras evalúan los aprendizajes de sus alumnos, en qué momentos lo hacen, qué actores participan, qué usos hacen de los resultados de la evaluación y cómo esto contribuye al logro de los propósitos de la educación preescolar, cuáles son las creencias, actitudes y significados que tienen de la evaluación y cómo influyen en la forma en que la llevan a cabo.

A partir de los hallazgos encontrados se pudo llegar a conclusiones generalizadoras que resumen los principales aportes del estudio, así como a recomendaciones que tienen la intención de contribuir a la reflexión y mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes en los Jardines de Niños donde se realizó el estudio y en aquellos que guarden una similitud con éstos.

6.1.2 Conclusiones

En la educación preescolar para caracterizar las prácticas de evaluación de aprendizajes y su influencia en el logro de los propósitos planteados en el Programa de Estudio 2011, no basta con reconocer las creencias y concepciones que las educadoras han construido de la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario alcanzar el conocimiento profundo de la cultura escolar, la cultura de la evaluación y las representaciones sociales que han elaborado de la evaluación del aprendizaje porque fundamentan y dan sentido a cómo la utilizan y ponen en práctica.

En la evaluación del aprendizaje en preescolar la cultura escolar es muy importante porque la evaluación se realiza en el marco de una cultura que influye en lo que piensan, dicen y hacen los integrantes de los Jardines de Niños.

En esa cultura los actores sociales que la conforman y la organización institucional intervienen de forma importante en la evaluación del aprendizaje. Las educadoras como uno de los principales actores sociales que participan en la práctica de evaluación y en la construcción de la cultura escolar, aunque carecen de la formación inicial y permanente en ésta, la llevan a cabo de manera diaria y comprometida usando las técnicas, instrumentos o estrategias que consideran los mejores para ello.

En la evaluación emplean como principal herramienta la experiencia docente, a partir de ella toman las decisiones referentes a la enseñanza y el aprendizaje. Aunque la experiencia docente es muy valorada por ellas y hasta el momento les ha servido en el desarrollo de su práctica de evaluación, es necesario que cuenten con la formación permanente que les ayude a comprender mejor el tipo de evaluación que deben realizar y les permita mejorar o enriquecer lo que ya hacen.

La permanencia de las educadoras durante todo el ciclo escolar es un factor que influye en el aprendizaje, evaluación y apoyos que se brindan a los alumnos en el Jardín de Niños y en el hogar, cuando ocurre el fenómeno de movilidad docente al interior de la zona o fuera de ella, éstos se ven perturbados y su calidad disminuye, por lo tanto es necesario cuidar los tiempos en que se realiza para no afectar a los alumnos.

Los padres de familia o tutores, como otros de los actores sociales de gran trascendencia en la cultura escolar y en el éxito de la educación preescolar tienen mucho que aportar en la evaluación, a pesar de que su participación ha sido tradicionalmente de “receptores” de los resultados de ésta sin aportar sus opiniones.

Es necesario destacar la necesidad de que se genere un cambio en esta práctica, ya que desde el Programa de Preescolar 2004, el Programa de Estudio 2011 y ahora los Planes y Programas de Estudio, Orientaciones didácticas para su evaluación, preescolar del Modelo para la Educación obligatoria 2017, la participación de los padres en la evaluación ha sido un aspecto muy relevante. De acuerdo con los documentos mencionados éstos tienen mucho que decir acerca de los logros y dificultades que enfrentan sus hijos, de lo que éstos les platican que hacen en la escuela con su maestra y compañeros y lo que opinan respecto a los avances que van notando en éstos.

En la organización institucional, centrándonos en la que emplean las educadoras en el aula para trabajar las situaciones didácticas “centrales” es necesario puntualizar

que influye negativamente en los momentos que se destinan para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos y promover procesos de autoevaluación y coevaluación.

La organización rotativa o en mesas de trabajo donde la educadora trabaja con un grupo de alumnos o dos por día no da oportunidad a que se retroalimente el aprendizaje ni que exista autoevaluación y coevaluación, solo permite la heteroevaluación focalizada con los que se ha sentado la educadora. En este sentido la organización debe atender a criterios de flexibilidad, las educadoras deben elegirla tomando en cuenta el tipo de tarea que realizarán sus alumnos y los principios básicos como la interacción y la heterogeneidad (Bris, 2001)

Las educadoras deben tener presente que siempre habrá unas formas de agrupamiento más idóneas que otras (en grupo pequeño, de forma grupal, por equipos, talleres), pero todo dependerá del tipo de actividad y la intención pedagógica que persiga el profesor-educadora (Bris, 2001). En esta elección no debe mediar la visión de la supervisora.

En el proceso de comunicación que se establece entre los alumnos y educadoras durante la marcha de la clase como parte de la organización institucional, la emisión de las frases vinculadas con un juicio de valor sobre los logros de los alumnos, pueden contribuir de manera potencial a la mejora del aprendizaje si se sustentan en la tarea y no solo en el autoestima y motivación.

Esto implica que en la práctica de evaluación que realizan las educadoras, exista un proceso de retroalimentación después de la emisión de cada frase, donde se genere una comunicación eficaz *in situ* entre la educadora-alumno que le permita a éste adquirir la consciencia de sus fortalezas y debilidades y encaminarse a superarlas con las ayudas proporcionadas por la docente, los pares a través de la interacción y mediante el trabajo con sus padres en casa.

Los rituales escolares (activación, saludo, registro de la fecha, conteo de niños y niñas, lavado de manos, etc.), como una práctica institucionalizada en la organización y desarrollo de la mañana de trabajo en preescolar pueden tener un valor potencial para el logro de los aprendizajes planteados en el Programa de Estudio 2011 siempre que sean planificados y evaluados por las educadoras, de no ser así corren el riesgo de constituirse en una actividad de relleno del tiempo sin sentido para los principales destinatarios que son los alumnos. Es primordial que las educadoras tengan claro que cualquier actividad que aspire a ser eficaz debe ser planificada y evaluada (SEP, 2004).

Las tradiciones escolares, como una práctica que también se ha institucionalizado en este nivel educativo, tienen gran significado y valía para los padres de familia por ser una oportunidad para convivir con sus hijos y observarlos participar en diferentes actividades, sin embargo requieren planificarse y usarse como una oportunidad para comunicar los logros de los alumnos, motivarlos para que sigan aprendiendo y fortalecer los vínculos escuela-padres-hijos.

En la cultura de la evaluación, es notoria la influencia que tiene sobre la práctica de evaluación que se desarrolla en preescolar. En esta cultura, las creencias de las educadoras sobre la evaluación influyen en la selección de las técnicas e instrumentos que emplean para valorar el aprendizaje de sus alumnos, priorizando el uso de la técnica de observación y del diario y listas de cotejo como instrumentos.

Las creencias construidas en este nivel educativo en la evaluación del aprendizaje cumplen la función de servir como justificantes de las formas que las educadoras acostumbran emplear para valorar los logros y dificultades de sus alumnos. Dichas formas se han ido institucionalizando en los Jardines de Niños y en la cultura de la enseñanza de la mayoría de las educadoras.

En la cultura de la evaluación que domina en preescolar, se han instalado diversas costumbres que gozan de la preferencia de las educadoras porque les facilitan la obtención de evidencias de aprendizajes para evaluar a sus alumnos y les han resultado efectivas a través de sus años de servicio, como capturar en fotografías y videos los logros de sus alumnos, escribir lo que éstos dicen durante el desarrollo de las actividades y recoger al final de la actividad los productos que realizan durante la mañana de trabajo para ser analizados por ellas después de la jornada escolar.

La recogida de evidencias es una costumbre muy arraigada en la cultura de la evaluación de las educadoras, que les permite “avalar” o “mostrar” el logro de sus alumnos. En relación a esta costumbre es sustancial que las evidencias sean producciones y trabajos de los alumnos de manera física, concreta y tangible fijada por las educadoras desde la planeación en la secuencia didáctica de la situación de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre (García et al., 2017).

Éstas deben permitirles valorar si sus alumnos cumplen con los criterios solicitados para la apropiación de la competencia y aprendizaje esperado, han de ser evaluadas de manera integral y no de manera individual, para que realmente den cuenta de todo un proceso de aprendizajes esperados como lo sugieren García et al., (2017).

Como se ha discutido en el capítulo que corresponde a los hallazgos, las educadoras no logran arribar por completo a la evaluación cualitativa porque en dicho proceso la mayoría se limita a valorar el nivel en que sus alumnos aprenden un conjunto de habilidades, actitudes, valores o conocimientos para tomar la decisión respecto a si requieren apoyo, sin detallar los procesos de aprendizaje en los registros de evaluación que hacen.

Las educadoras no profundizan en la forma en que sus alumnos adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores y los aplican para resolver problemas. Esto permite afirmar que aún existen áreas de oportunidad en la forma de concebir la evaluación cualitativa y encarnarla en su práctica la evaluación, a pesar de los años que lleva ésta en preescolar.

En la cultura de la evaluación hay un factor que influye de forma poderosa en la evaluación del aprendizaje, esto es las exigencias de las autoridades inmediatas y las exigencias externas a través de las guías de Consejo Técnico Escolar. Las primeras han ocasionado la vigencia de prácticas que aún responden con el Programa de Educación Preescolar 2004, donde se plantea la realización del listado de competencias después de la evaluación diagnóstica al ciclo escolar, con éste definen el orden de prioridad de las competencias a trabajar al inicio y durante el ciclo escolar.

Esta práctica aunque resulta funcional según lo dicho por éstas para la definición de su planeación, es realizada porque la solicitan sus autoridades inmediatas y no siempre es recuperada al hacer la evaluación final.

Las segundas han generado que en la práctica de las educadoras convivan dos tipos de evaluaciones: cualitativa y cuantitativa. La evaluación cualitativa entendida como “observar, identificar avances y dificultades de los alumnos y brindar apoyo”. La cuantitativa llevada a cabo con fines clasificatorios, de rendición de cuentas y toma de decisiones, vinculada a la concreción de lo planteado en la ruta y estrategia global de mejora.

Al respecto es necesario que las educadoras mantengan una actitud reflexiva para que en la práctica no se limiten solo a valorar la posesión del conocimiento en sus alumnos, según los niveles de desempeño establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las guías de Consejo Técnico Escolar (alto, medio y bajo) o los que ellas han sugerido, porque de no hacerlo pueden llegar a olvidarse de una evaluación que de cuenta de los procesos de aprendizaje.

En los modos establecidos en cada Jardín de Niños para la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar como parte de la cultura de la evaluación, aunque muestran la disposición de las educadoras para el diseño de instrumentos de forma colectiva también revelan la urgencia de que exista un proceso de revisión y articulación con las “actividades exploratorias” que planifican para la evaluación inicial, de manera que no sean procesos desvinculados.

Atendiendo a lo que plantea el Programa de Estudio 2011 sobre la evaluación inicial o diagnóstica, las educadoras deben partir de una observación atenta de sus alumnos para conocer sus características, necesidades y capacidades e identificar lo que saben y conocen.

En esta evaluación las educadoras deben asumir una actitud reflexiva para que los instrumentos que emplean no sean los protagonistas de la evaluación como ha sucedido en los tres Jardines de Niños. Esto implica que la evaluación que se obtenga a través de los instrumentos ya sea planteados a nivel escuela o por educadora sea sistematizada de manera permanente por alumno y por campo formativo, según los tres tipos de evaluación que deben realizar (diagnóstica, intermedia, final y permanente), de tal suerte que con base en los resultados de ésta se brinde una atención diferenciada.

En las prácticas de evaluación de aprendizajes es innegable la influencia que tienen las concepciones de las educadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esas concepciones no se insertan en una sola teoría del aprendizaje, sin embargo influyen en los aspectos que las educadoras toman en cuenta al valorar el aprendizaje de sus alumnos y en cómo desarrollan la práctica educativa.

En las educadoras que tienen concepciones de la enseñanza y el aprendizaje acordes a los planteamientos de la teoría sociocultural y del paradigma del constructivismo, un aspecto considerado al evaluar es la participación activa del alumno en las actividades para la construcción de aprendizajes. En correspondencia con sus concepciones promueven un rol activo en su aprendizaje, el apoyo entre pares como medio para superar las dificultades, ellas fungen como guía y apoyo en dicho proceso. Sin embargo presentan como área de oportunidad lograr una mayor integración del alumno en los procesos de evaluación mediante el establecimiento de estrategias orientadas a estimular la coevaluación y autoevaluación.

En las educadoras que tienen una concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje donde el alumno tiene un rol pasivo porque es “un receptor, ejecutor” y ellas las “transmisoras de conocimiento”, uno de los aspectos que consideran al evaluar

es si los alumnos siguieron o no la consigna de la educadora. Esta concepción repercute en el tipo de práctica educativa que desarrollan en el aula, que en determinados momentos se aleja del enfoque del Programa de Estudio 2011 porque no se ve favorecido el desarrollo de competencias de los alumnos y se les mantiene ocupados mientras ellas trabajan de manera focalizada con un grupo de alumnos para evaluar sus aprendizajes.

Las concepciones que tienen las educadoras de la evaluación del aprendizaje, también influyen en la forma en que la instrumentan, la cual corresponde con su concepción cualitativa y se orienta a la mejora de aprendizajes y de su práctica educativa, reconociendo que el aprendizaje de sus alumnos está determinado por diversos factores. La mejora mediante la evaluación se da a través de la comunicación de resultados con los padres de familia o tutores, el diálogo y relación cercana con éstos y con los alumnos para brindar el apoyo que requieren y la reflexión personal que hacen las educadoras de su práctica de manera colegiada.

La evaluación que realizan requiere hacerse más participativa de manera que no sea la educadora quien tenga el rol protagónico en ella, sino los alumnos como constructores de su propio conocimiento. Por lo cual se concluye que es indispensable que en la educación preescolar exista la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, sin privilegiar la última. Los alumnos deben tener un rol activo en la evaluación de su aprendizaje teniendo claridad acerca de qué se espera de ellos en cada situación de aprendizaje, para que desde este nivel educativo se generen procesos de autorregulación.

La evaluación debe continuar empleándose como un medio para la mejora del aprendizaje y de las prácticas educativas.

En la forma de desarrollar la evaluación es necesario que las educadoras la diversifiquen, haciendo uso de otros instrumentos además del diario y lista de cotejo, pueden incorporar el portafolios del alumno y el e-portafolios para compartir con los padres de familia o tutores los aprendizajes logrados por éstos mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El empleo de las rúbricas que tienen poca presencia en este nivel educativo, aunque en el discurso fueron muy referidas por las educadoras.

La utilización de otras técnicas de evaluación como la entrevista (no solo al inicio del ciclo escolar) y de exposiciones con criterios claros a evaluar mediante el uso

de un instrumento, el empleo de diversos métodos para la evaluación cualitativa como grabaciones en audio y video, diario del alumno y anecdotario (Moreno, 2016).

El análisis de producciones: requeridas (programadas por el profesor) y espontáneas (por iniciativa del alumno, que dan cuenta de los intereses de los alumnos) y de notas de voz para recuperar lo que dicen y piensan los alumnos como lo propone Santos (1998).

Adicional al uso de métodos para la evaluación de competencias planteadas por Moreno (2012) y Cano (2008), como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo donde las educadoras diseñen situaciones de aprendizaje en donde la interdependencia de los alumnos sea real y la evaluación esté en función de la colaboración efectuada.

En los instrumentos que utilizan para evaluar, el diario debe ser visto por las educadoras como un medio para evaluar a los alumnos y reflexionar sobre su práctica, evitando considerarlo como un requisito administrativo carente de funcionalidad y significado.

Es indispensable generar espacios en donde las educadoras tengan oportunidad de dialogar acerca de sus concepciones del diario, reflexionar sobre su funcionalidad, compartir lo que escriben y retroalimentar la forma en que lo hacen, esto puede hacerse en los Consejos Técnicos Escolares o en cualquier otro espacio que destinen como colegiado, ello contribuirá a potenciar la función pedagógica de este instrumento de evaluación.

En las técnicas que utilizan para evaluar, refiriéndonos a la observación es importante que consideren que ésta exige un registro inmediato, porque de acuerdo con Santos (1998), dejarlo para tiempos alejados de la actividad (como suelen hacerlo algunas de ellas) encierra peligros evidentes como la fugacidad de los hechos que hace que desaparezcan de la memoria matices ricos y sugerentes, las interferencias que se incorporan en la mente entre los hechos y su registro que pueden llevar a distorsionar su significado y la tendencia inevitable a confirmar teorías que puede llevar a una interpretación sesgada de hechos.

Como parte de la práctica de evaluación del aprendizaje es deseable que las educadoras comiencen por la planeación de la evaluación como lo proponen Tobón, Pimienta & García (2014) y García et al., (2017), lo cual permitirá que exista una articulación entre las competencias y aprendizajes esperados que quieren evaluar, las

actividades que lo posibilitarán, los criterios de evaluación, las evidencias e instrumentos y la retroalimentación que se brindará.

Para ello pueden usar la matriz de rúbrica propuesta por Tobón, Pimienta & García (2014) adaptada por García et al., (2017), al nivel de preescolar en su libro “Guía para el desarrollo de la planeación por competencias en la educación preescolar”, o bien seguir todo este proceso de articulación desde el momento mismo de la planificación.

La articulación de la planeación y la evaluación es algo que se viene planteando desde el Programa de Preescolar 2004, el Programa de Estudio 2011 y se refuerza en el Modelo para la educación obligatoria 2017, donde la evaluación aparece como un proceso vinculado con la planeación. La evaluación de acuerdo con el Modelo para la educación obligatoria 2017 forma parte de la planeación y de la secuencia didáctica y es un elemento integral del proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2017).

En las prácticas de evaluación que desarrollan las educadoras a pesar de las exigencias externas de la SEP, como lo plantea Santos (2016), deben priorizar las finalidades pedagógicamente ricas (comprender, mejorar, aprender, motivar, diagnosticar) y erradicar las pedagógicamente pobres (medir, comparar, y clasificar). Es importante que desde el sistema educativo y en las guías de Consejo Técnico Escolar comiencen a priorizarse y promoverse estas funciones.

En la plataforma creada por la Secretaría de Educación Pública para cargar las evaluaciones de los alumnos trimestralmente, es imprescindible que exista mayor flexibilidad con respecto al espacio destinado para que las educadoras la ingresen y emitan recomendaciones en cada periodo de corte, lo cual permitirá que este medio de registro no carezca de sentido para ellas y evitará hacer de la evaluación una práctica meramente “administrativa”.

En la práctica de comunicación de logros se concluye su relevancia para que los padres identifiquen los logros de sus hijos y su influencia en que no exista exigencia por parte de éstos respecto a la evaluación en este nivel educativo. Sin embargo se plantea que ésta sea justa en el caso de la educadora que selecciona alumnos por mes para dicha comunicación, buscando ser equitativa.

En el currículum prescrito, se reconoce la importancia que tiene en tanto que guía la práctica que deben desarrollar educadoras y alumnos, definiendo el qué, cómo, cuándo enseñar y el qué, cómo, cuándo evaluar.

El currículum en preescolar, tiene un carácter dinámico porque se ve sujeto a diversas transformaciones al ponerse en acción por las educadoras a partir de sus

creencias, experiencias y vivencias, de las tareas que proponen a sus alumnos y de cómo los evalúan. La experiencia docente es la principal mediadora de lo que sucede en el aula a partir de las prescripciones del currículum sobre la cual la mayoría tiene dominio pero requiere fortalecer el ámbito referente a la evaluación del aprendizaje.

En el currículum en acción y el evaluado, es menester que en la práctica de las educadoras no se priorice la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático porque ello no contribuye a la formación integral de los alumnos.

Los seis campos formativos que plantea el Programa de Estudio 2011 deben ser trabajados y evaluados por igual para favorecer en la misma medida los ocho propósitos planteados en la educación preescolar.

En este sentido es necesario revisar las prácticas y concepciones instaladas en la forma de planear de las educadoras, con esto se hace referencia a la “planeación transversal” o “planeación relacionando campos formativos”, con la intención de que desde el diseño de la planificación hasta la práctica se favorezcan y evalúen los diversos aprendizajes y competencias seleccionados por éstas de los seis campos formativos que plantea el Programa de Estudio 2011.

Las representaciones sociales construidas por las educadoras sobre la evaluación del aprendizaje proceden principalmente de su experiencia con la evaluación cualitativa a lo largo de sus años de servicio, que ha tenido como principales cambios derivados de las reformas educativas según sus palabras “ser una evaluación cualitativa sustentada en más evidencias, con más papeleo”.

Las actitudes hacia la evaluación cualitativa son positivas, esto permite que en la mayoría de los casos la vean y empleen como un medio de mejora para el aprendizaje de sus alumnos y de su práctica, pero cuando se refiere al uso de instrumentos como el diario o las listas de cotejo, este posicionamiento cambia de un polo positivo a uno negativo, por no encontrar funcionalidad y sentido al uso del instrumento o considerarlo una carga de trabajo.

En las representaciones construidas sobre la evaluación del aprendizaje en preescolar, es necesario crear espacios de formación permanente que contribuyan a enriquecer el conocimiento teórico de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes, de manera que éste no proceda solo de su experiencia sea “propia, vicaria o de sentido común” (Moreno, 2016), con la intención de enriquecer la comprensión y argumentación de la evaluación que realizan con bases sólidas, ser más reflexivas y

evitar en una de ellas el uso de instrumentos descargados de internet que no son acordes a las características de sus alumnos, al objeto y contexto de lo que desean evaluar.

Desde estas ideas, la teoría, experiencia y práctica deben conjugarse para hacer de la evaluación un proceso más enriquecedor, en la cual exista una participación activa de los alumnos, padres de familia y colegiado, generando espacios para analizar, debatir y reflexionar la evaluación, teniendo siempre presente que es el eje que articula todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite la definición de dispositivos diferenciados de atención.

La evaluación debe ser planificada, justa y reflexiva, producir comprensión, diálogo y mejora del aprendizaje y de las prácticas educativas que se desarrollan en el Jardín de Niños, a fin de favorecer el logro de los ocho propósitos de la educación preescolar sin priorizar unos más que otros.

Es imperioso que se brinde a las educadoras la formación inicial y permanente que les provea de las herramientas que necesitan para perfeccionar su tarea, así como el apoyo, acompañamiento y asesoría por parte de sus autoridades en el diseño, empleo y reflexión de los instrumentos y técnicas de evaluación.

6.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se desprenden de esta investigación están articuladas con los con los objetivos del estudio y categorías de análisis que dieron contenido a esta tesis. Están dirigidas a las educadoras que participaron en la investigación, a las autoridades educativas y a otras educadoras o personas interesadas en la comprensión y mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar.

En la *cultura escolar*, en los *actores representados en la figura de las educadoras*, es necesario enriquecer su formación permanente para que su práctica de evaluación no se sustente únicamente en su experiencia docente, sino en referentes teóricos y metodológicos que les ayuden a comprender y mejorar desde la teoría lo que se realiza en la práctica.

En la movilidad docente al interior de la zona escolar o fuera de ella, es preciso evitar cambios frecuentes durante el ciclo escolar, porque repercuten negativamente en el aprendizaje, evaluación y apoyo que las educadoras y padres de familia brindan a los alumnos, cualquier movimiento debe ser realizado antes del inicio del ciclo escolar.

En cuanto a los *padres de familia o tutores*, es necesario que conozcan desde las primeras semanas del inicio del ciclo escolar y a lo largo de éste, los propósitos del nivel educativo, así como el enfoque de enseñanza y el aprendizaje en preescolar.

Esto puede realizarse a través de talleres, dinámicas de sensibilización y mediante su incorporación de manera frecuente a las actividades que se realizan en el Jardín de Niños con la finalidad de que comprendan el sentido y función de la educación preescolar .

Lo que se recomienda los ayudará a superar creencias infundadas respecto a lo que esperan que aprendan sus hijos y evitará que las educadoras reproduzcan prácticas que se alejan de los planteamientos del enfoque de los campos formativos del Programa de Estudio 2011, en aras de facilitar la transición exitosa de sus alumnos a la educación primaria.

En este mismo sentido, se requiere que los padres de familia o tutores conozcan el tipo de evaluación que se realiza en preescolar, con qué intención se lleva a cabo, los tiempos e instrumentos con los cuales se valora el aprendizaje de sus hijos y la participación que pueden tener.

Con base en ello las educadoras y padres estarán en posibilidad de crear redes de colaboración para la mejora de los aprendizajes de los preescolares y comprender el sentido formativo de la evaluación del aprendizaje en preescolar.

En la *cultura escolar, en el aspecto que corresponde a la organización* que cada educadora emplea al interior del aula para trabajar las situaciones didácticas “centrales”, es recomendable que aunque ésta sea percibida como “impuesta”, “exigida” o “libre” por sus autoridades educativas, la evaluación esté presente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando dejarla al final de la secuencia didáctica mediante la recogida de las evidencias de aprendizaje o postergándola para cuando a la educadora le corresponda trabajar con un determinado grupo de alumnos o “sea su momento”.

En el caso de las educadoras que trabajan de manera rotativa o en grupo pequeño, se sugiere que busquen los mecanismos para promover la autoevaluación y coevaluación entre sus alumnos con base en criterios definidos desde el proceso de planificación que deben ser conocidos por éstos al llevar a cabo las situaciones didácticas, de manera que tengan claro qué es lo que se espera de ellos.

La autoevaluación y coevaluación ha de hacerse presente tanto con los alumnos que están sentadas para “evaluarlos de manera focalizada”, como con los que no lo

están. En ambas situaciones pueden emplear las evidencias que recaban durante la mañana de trabajo e incluso los registros textuales.

Es fundamental que creen los momentos para la retroalimentación del aprendizaje como resultado del proceso de evaluación. La retroalimentación puede ser en cada mesa de trabajo en donde hay un grupo de alumnos, de manera individual o de manera grupal, pero siempre centrada en la tarea como lo proponen Moreno (2016) y Anijovich et al., (2010).

En la *cultura escolar*, referido al *proceso de comunicación* que se establece entre los alumnos y educadoras durante la *marcha de la clase*, es imprescindible que aquellas frases vinculadas con la emisión de un juicio de valor sobre los logros de éstos como “muy bien”, se sustenten en la tarea para que contribuyan de manera potencial a la mejora del aprendizaje.

En la *cultura escolar*, en los *rituales escolares* es necesario que las educadoras trasciendan de solo mencionarlos en la planeación o “enlistarlos como actividades de rutina”, a precisar intenciones, organización, recursos, criterios de evaluación, evidencias, técnicas, instrumentos y temporalidad. Desde estas ideas, la puesta en práctica de los rituales instituidos en la educación preescolar, debe tener sustento en los resultados de la evaluación del aprendizaje que realizan las educadoras a sus alumnos, ya que de otra manera queda expuesta a ser cuestionada.

En las *costumbres que tienen al evaluar* como parte de su *cultura de la evaluación*, lo que escriben sobre “lo que dicen sus alumnos”, es un insumo muy valioso que debe ser recuperado en los registros de evaluación, como una de las formas privilegiadas para dar cuenta de sus procesos de aprendizaje, ya sea en los formatos establecidos por ellas (ficha de logros y dificultades, lo que saben y pueden hacer los niños), en el diario o en los expedientes personales. Esto les permitirá dar cuenta de cómo aprenden sus alumnos, también pueden ser útiles las fotografías y videos, en donde pueden captar detalles importantes de cómo usan lo que aprenden.

En la *cultura de la evaluación*, también se recomienda crear espacios de formación para las educadoras, a través de los consejos técnicos escolares o extraordinarios o bien de la creación de espacios virtuales acordes a sus tiempos y formas de aprendizaje, que les permitan adquirir los elementos teóricos y metodológicos de la evaluación cualitativa para que se apropien en sentido amplio de:

- Qué es la evaluación cualitativa.
- Qué implicaciones tiene.

- Con qué instrumentos y técnicas pueden llevarla a cabo.
- Cómo pueden incorporar en la evaluación cualitativa los indicios y artefactos que usan de manera cotidiana al evaluar los aprendizajes de sus alumnos como el diario de los niños, la bitácora de anotaciones, las fichas de logros y dificultades, la ficha de lo que saben y puede hacer.
- Cómo pueden perfeccionar los instrumentos de evaluación que emplean o incorporar otros acordes al tipo de evaluación que demanda el currículum oficial y el objeto a evaluar.

En este mismo sentido, profundizar en la evaluación de competencias y en la evaluación formativa considerando el enfoque del Programa de Estudio 2011 de preescolar, que no dista de lo planteado en el Modelo para la Educación Obligatoria 2017, que sigue trabajando bajo el enfoque de competencias.

Esto les permitirá diferenciar entre lo que es una rúbrica, una lista de cotejo y un check lists, específicamente en el Jardín de Niños 2, en el cual las educadoras y el directivo mostraron confusión dando diversos nombres al instrumento que emplean a nivel institución para la evaluación diagnóstica.

A la vez posibilitará el empleo y diseño de diversidad de instrumentos para evaluar por competencias en la *práctica* como el portafolio del alumno, ausente en la práctica de las cinco educadoras que participaron en la investigación, el diario del alumno que les permitirá que exista la autoevaluación por parte de los alumnos, el registro anecdótico para hacer seguimiento a quienes presentan alguna dificultad, las matrices de rúbricas para que exista una planificación de la evaluación como lo proponen García et al., (2017).

En sus *prácticas de evaluación* en correspondencia con la cultura de la evaluación vigente en este nivel educativo, se recomienda que incorporen otras *evidencias de aprendizaje*, de acuerdo con la clasificación que aportan autores como Tobón, Pimienta & García (2014), de manera que la evaluación no quede sesgada a las evidencias del “desempeño” que suelen hacer mediante fotografías. Las educadoras han de considerar otras evidencias como las de conocimiento y de producto, siendo cuidadosas de que éstas no sean solo de sus “campos formativos eje o centrales” o de los cuales deben reportar avances en el consejo técnico escolar, ello ayudará a que en los expedientes de los alumnos exista diversidad de evidencias que den cuenta del

proceso de aprendizaje de los alumnos con respecto a los propósitos planteados en el Programa de Estudio 2011.

En las *prácticas de evaluación*, las educadoras deben hacer de la observación un proceso intencional, planificado, sistematizado, con registros que la soporten, para lo cual no basta con tener registrado el aprendizaje esperado en la memoria del evaluador-educadora o en una libreta como sucede en su práctica.

Es necesario contar con una guía de observación en donde estén definido el propósito de la observación, la duración y los aspectos a observar a manera de indicador o cuestionamiento como lo propone la SEP (2013).

Es importante considerar que la observación ideal para este nivel educativo según Pimienta (2008), es la intencional porque en ella se hace una descripción detallada de las manifestaciones de las competencias.

En el registro que hacen en los reportes de evaluación y en otros medios como las “fichas de logros y dificultades”, la ficha de “lo que saben y pueden hacer los alumnos” o en las evidencias de aprendizaje, se recomienda que las autoridades facultadas para ello de acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores, que son la supervisora, el asesor técnico pedagógico y director, brinden el apoyo, acompañamiento y asesoría pertinente a las educadoras que las conduzca a mejorar la evaluación que realizan tanto en el diseño como en la ejecución y a superar la práctica de “plasmarse de manera textual el aprendizaje esperado o competencia” en los reportes de evaluación.

Es indispensable que las educadoras personalicen la evaluación de sus alumnos en los reportes de evaluación, haciendo referencia a los procesos de aprendizaje de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados y competencias trabajados, como lo hacen tres educadoras en éstos.

A la vez se recomienda que las cinco educadoras dominen y compartan el sustento legal de la evaluación del aprendizaje en la educación básica y que lo hagan del conocimiento de los padres de familia o tutores, ello evitará que se produzcan ideas erróneas en algunos de ellos respecto al qué, cómo y para qué se evalúa en este nivel educativo.

En sus *concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje*, que en algunos casos repercuten negativamente en la evaluación que realizan es necesario dejar atrás la concepción tradicional tanto en el esquema mental como en el práctico, cuidando que en las situaciones didácticas y en la evaluación el alumno tenga un rol activo y la

educadora sea una guía, una mediadora, que crea los ambientes propicios para el aprendizaje, que motiva al alumno a seguir aprendiendo.

Continuar empleando la evaluación para la mejora del aprendizaje de sus alumnos y para la reflexión y transformación de sus esquemas mentales y prácticos como educadoras, promoviendo la participación de los alumnos, padres de familia o tutores y colegiado.

En el *currículum prescrito*, profundizar en el conocimiento de los tres tipos de evaluaciones que deben hacerse en preescolar según el Programa de Estudio 2011, sus finalidades y cómo pueden hacerse.

En el *currículum en acción*, reflexionar acerca de cómo instrumentan en su práctica de evaluación en los diversos tipos de evaluación que plantea el currículum prescrito, identificando qué podrían mejorar.

Cuidar que la evaluación forme parte de las tareas que desarrollan los alumnos y que esas tareas estén enfocadas al desarrollo de las competencias, sean acordes con el enfoque del campo formativo y con lo que requieren lograr sus alumnos con base en los resultados de la evaluación.

En el *currículum evaluado*, asumir una actitud reflexiva para no dar más valor a ciertos campos formativos y aprendizajes esperados, es necesario que den a todos la misma importancia para lograr una formación integral de sus alumnos.

En este mismo sentido, cuidar que en la articulación de un campo formativo central con otros, al llevarlo a la práctica no se olvide la evaluación *in situ* de los campos formativos que se han “relacionado” o “transversalizado”.

Es importante que desde el momento de planear hasta llevarlo a la práctica, las educadoras cuiden que se favorezcan y evalúen las competencias y aprendizajes esperados que han articulado con el campo eje del cual se deriva su situación didáctica, definiendo instrumentos, técnicas, criterios para evaluar y evidencias de aprendizaje.

Es necesario revisar sus concepciones acerca de la “transversalidad” o “relación de campos formativos” y su correspondencia con los planteamientos del Programa de Estudio 2011.

En las *representaciones sociales construidas por las educadoras sobre la evaluación del aprendizaje*, es necesario crear espacios de formación permanente que contribuyan a enriquecer su conocimiento de la evaluación de aprendizajes, de manera que éste no se sustente exclusivamente en la experiencia docente acumulada, con la intención de que este conocimiento las lleve diversificar y reflexionar su práctica de

evaluación. A la vez transformar el posicionamiento negativo en algunas de ellas hacia el diario y listas de cotejo, mostrando apertura a reconocer sus bondades en su práctica y dejándolos de ver como un requisito meramente administrativo.

6.2 Nuevas líneas de investigación que genera el estudio.

Con base en el estudio desarrollado, las nuevas líneas investigación que se desprenden de esta tesis son:

- El papel de los Consejos Técnicos Escolares como espacios de análisis, reflexión y mejora de la evaluación de aprendizajes en preescolar.
- La asesoría didáctica pedagógica de las autoridades educativas para la mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar.
- La autorregulación de los procesos de aprendizaje en los alumnos de preescolar como mecanismo para contribuir a la mejora de su aprendizaje.
- La importancia de las técnicas e instrumentos en el proceso de evaluación para el logro de aprendizajes en preescolar.

Estas líneas de investigación surgen a raíz de los hallazgos encontrados, en los cuales se identificó que en los consejos técnicos escolares hay ausencia de procesos de análisis y reflexión de la evaluación del aprendizaje por parte de las educadoras, todo se centraliza en la ruta y estrategia global de mejora y en los campos formativos que tienen como prioridad, sin que las educadoras se detengan a analizar y reflexionar cómo están evaluando los aprendizajes de sus alumnos, con qué técnicas e instrumentos, cómo es la retroalimentación que están brindando y cómo ello contribuye al logro de lo planteado en la ruta y estrategia global de mejora.

La asesoría didáctica pedagógica fue una necesidad sentida y expresada por las educadoras de manera reiterada porque han sido escasamente acompañadas en la evaluación por parte del supervisor, director y asesor técnico pedagógico. Lo cual generó en algunas de ellas inseguridad respecto a la evaluación que realizan de sus alumnos y condujo a una cultura de la evaluación en la cual privilegian el empleo de ciertos medios de soporte, instrumentos y técnicas.

La autorregulación de los procesos de aprendizaje en los preescolares, porque en la práctica de evaluación de las educadoras que participaron en la investigación, es poco

promovida al centralizarse la heteroevaluación y haber ausencia de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación eficaz *in si tu*.

Referencias

- ACUDE (2006). Evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar, 2003-2006. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de: www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Evaluacion-y-acompanamiento.pdf.
- Adamson B. Y Morris P (2010). La comparación de los curriculums, en Bray Mark, Bob Adamson y Mark Maon, *Educación comparada, enfoques métodos*. Buenos Aires: Gránica.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Capítulo III. La retórica de la evaluación. Capítulo IV. La cara oculta de la evaluación. la cuestión ética y práctica. CAPITULO V: La estructura de la Evaluación, Capítulo VIII. Aprender de los errores. Aprender de las preguntas. Sugerencias para la acción reflexiva y crítica. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Tercera edición. Madrid: Morata, pp. 41-50, 57-67, 74, 104
- Anijovich, R., De Camilloni, R. M. A., Cappelletti, G., Hoffmann J., Katzkowics R. Y Mottier L. L (2010). 5. La retroalimentación en la evaluación. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, pp. 129-147.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Araya Umayá, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias sociales* 127, 26-30.
- Ávila Luna, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. Maestría en Ciencias de la Educación. Recuperado de http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf.
- Badilla Saxe, E. (2008). Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de educación preescolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (3), 1-18.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales. *Peer Reviewed Online Journal*. 9 .
- Barajas Torres, F. E. (2008). *La evaluación en preescolar, análisis e interpretación*. Tesis Maestría publicada, Facultad de Ciencias de la Educación Colima,

Universidad de Colima, México. Recuperado de:
http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Fabiola%20Eloisa%20Barajas%20Torres.pdf

- Berger y Luckman (1997). *La construcción social de la realidad*. México: Amorroutu.
- Bertely Busquets, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bodrova E.; León J. Derorah (2004). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México: SEP.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177. Recuperado el 11 de abril de 2016 de:
http://www.icsu.net/downloads/microtalleres/ej_Cultura%20Escolar%20y%20Cambio%20Curricular.pdf
- Bredregal, P. (2015). ¿Sabemos como medir bien el desarrollo de los niños?. Midiendo el desarrollo infantil temprano. Blog iadb. Recuperado el 4 de mayo de 2015 de:
<http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2015/05/04/medir-bien-desarrollo-infantil-niños/>
- Brenneman K. (2001). La evaluación del aprendizaje en ciencias y de ambientes de este aprendizaje a nivel preescolar. *ECRP*, 13 (1), 1-16.
- Bris Martín, M. (2001). El aula como espacio de operaciones didácticas. *Planificación y práctica educativa (infantil, primaria y secundaria)*. Madrid: Escuela Española.
- Cano García, M. E. (2008). Evaluación de competencias un elemento clave. La evaluación de competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 11.
- Capdevila R., Vrendell R., Siller L. y Bilbao la Vieja, G. (2014). La evaluación de la equidad de género en educación infantil: estudio paralelo en el Departamento de la Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España), *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (11), 63-77.
- Cardemil C. y Román M. (2014). Presentación de la sección temática: la importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Casanova, M. A. (1998). Función formativa de la evaluación. *La evaluación educativa . Escuela básica*. México: Sep/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica.

Recuperado el 1 de abril de 2016 de: <http://www.reformassecundaria.sep.gov.mx/español/pdf/evaluación/casanova/casanova3.pdf>, pp. 16-19.

- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: la muralla.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*, Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP-Muralla, pp.67-102.
- Casi, J. (1997). El análisis comparativo en Sociología. *Cuadernos Metodológicos. Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castellanos Orvelis, A. (2011). Bases epistemológicas de la cultura de la evaluación educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, revista académica semestral, 3, (28). Disponible en: Eumed.net.
- Cerda Taverne, A. M y López Lillo, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula. *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005*. Mireya Arellano Baxmann Ana María Cerda Taverne Editoras. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/Aprendizaje-entre-pares-de-Ana-Mar%C3%ADa-Cerda-e-Isaura-López-Módulo-II.pdf>
- Chalmers F. A. (1982). La función de la ciencia normal y las revoluciones. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo XXI editores, 139.
- Chávez Flotte, P. G. (2015). El mejoramiento de la práctica docente a través del acompañamiento. Experiencia en el empleo de la investigación acción. *Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica*. Recuperado el 4 de mayo de 2015 de: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?El-mejoramiento-de-la-practica>.
- Clifford M. R. (2013). Estudios a gran escala de la educación de la primera infancia en los Estados Unidos, *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 43 (148), 98-123.
- Coll, C. (1990). 5. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje y 6. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la Educación*, compiladores Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Madrid: Alianza Editorial, 137-155; 157-186.

- Coll, C. (1994). Capítulo 2. Fundamentos del currículum. *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1990). El concepto de currículum. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, pp.176-180, 237.
- Cook, T. D. Y Reichard CH.S. (1986). Investigación cuantitativa /investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cuevas Cajiga, Y. M. y Gutiérrez Vidrio S. (2011). Estrategia metodológica. La imagen de la realidad en la educación superior privada en el diario El Universal. *Reencuentro*, Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de Xochimilco, México Distrito Federal, 60-61, recuperada el 22 de febrero de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34017127005>
- Davies, A. (1997). “Involving Students in the Classroom Assessment Process”. En Reeves (2007), pp. 31-57,
- De Puig, I. y Sático I. (2008). *Jugar a pensar. Recurso para aprender a pensar en educación infantil*. Sensibilidad. México: SEP, p. 53.
- Díaz Barriga, A. (2006a). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Revista Perfiles Educativos*, XXVIII, (11), 7-36.
- Díaz Barriga, A. F. (2006b). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículum y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II, (5), 3-24.
- Díaz Flores, M. (2008). Reseña de Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de educar*, 9 (17), 153-159.
- Dipp Adla, J.; Serrano Morales, J. A. y López González C. (2008). Estudio comparativo de la calidad de dos modelos pedagógicos a nivel preescolar. Recuperado el 2 de marzo de 2015 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PR_E1178237870.pdf
- Encabo Peñaranda, J.; González Hernández A. Y Sáez Carreras, J. (1996). El paradigma interpretativo simbólico. *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: Librero, pp. 43, 45-46.

- Fernández, L. I. (2004). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós, pp. 17-52.
- Finocchio, S. (2008). El estudio Histórico de la Cultura Escolar. Seminario-Programa 2008. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado el 1 de abril de 2016 de: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Frade, L. (2015). Las competencias y el paradigma de la complejidad. Artículo 46. *Calidad Educativa Consultores S. C. Maestría en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín*, PDF.
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Pearson, 351.
- García B. Y González M. (1994). La educación preescolar en México: modalidades de atención en *Escuela y Contexto social. Iniciación al trabajo escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudiante*. Licenciatura en Educación Preescolar. Primero y segundo semestres. México: SEP.
- García Fraile, J. A., González del Valle, P., Hernández Cervantes, L. y Gómez Torres, M. (2017). *Guía para el desarrollo de la planeación por competencias en la educación preescolar*. México: Trillas.
- García, C. M. y García Esteberanz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación* 24, 47-79.
- García Medina, A. M., Pérez Martínez, M. G. Y Sepúlveda Hernández R. S. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de español*. Material para apoyar la práctica educativa. México, INEE, pp. 157-162.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. Facultad de Educación. UNED. *Educación XXI*, 10, pp. 83-106
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). La evaluación didáctica. *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal, 422-449.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009). *Educación en competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gómez Patiño, R. y Seda Santana, I. (2008). Creencias de las Educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso, *Revista Perfiles Educativos*, XXX (119), 33-54.
- González, A. y Weinstein, E. (2015). *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín?*. Buenos Aires: Colihue.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125-135.
- González Soto, A. P. (2011). *La visión de hoy. Evaluación para la mejora de los centros docentes. Construcción del conocimiento*. Madrid: Wolters, pp. 186-187.
- Habermas, J. (S/F). "Conocimiento e interés". En *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K. y Caudle L. (2009). La calidad vista desde la perspectiva de un niño menor de 3 años de edad. Examen desde abajo hacia arriba de las experiencias en las clases. *Revista ECRP, Investigación y práctica de la niñez temprana* 11, (2), 1-19.
- Hargreaves, A. (2003). Capítulo VIII. Individualismo e individualidad. El conocimiento de la cultura del profesor. Capítulo IX. Colaboración y colegialidad artificial ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?. Capítulo X. La balcanización de la enseñanza. Una colaboración que divide. *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 185-263.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología en educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández Sampieri, R. (1991). Entrevistas. Recolección y análisis de los datos cualitativos. Diseños de investigación cualitativa: un apunte previo. *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México; McGraw-Hill, 418, 492.
- Hernández, M. (2009) Cultura evaluativa en el contexto de la globalización. Recuperado el 26 de mayo de 2017 de: <http://miguelhernandez-pedagogia-pedagogia.blogspot.com/2009/12/cultura-evaluativa-en-elcontexto-de-la.html>
- Hirsch Adler, A. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el 1 de abril de 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>

- Imbernón, F. (2002). Diversas Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó. p. 35.
- Imbernón, F. (2008). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. *Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado*. Madrid España: Graó.
- INEE (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático*. México INEE.
- INEE (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, México: INEE.
- INEE (2011). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional en preescolar*. México: INEE.
- INEE (2014). *El aprendizaje preescolar en México. Informe de Resultados, EXCALE-00 aplicación 2011*, México: INEE.
- INEE (2015). *Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento Rector*. México: INEE.
- INEE (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: SEP.
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: SEP.
- INEE (s/f). *¿Cómo son nuestras escuelas?* Fascículo 3. Anexo. Textos de Divulgación. México: INEE, p. 1. Curso Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Plataforma México X. Recuperado en: http://mx.mexicox.gob.mx/assets/courseware/d1c9a262c7e7b9fc3b05efb60b266d07/asset-v1:INEE+INEEECEA04x+2017_S1+type@asset+block/AnexoA-ECEA3.pdf
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). *La clasificación internacional normalizada de educación CINE*. Lima: UNESCO.
- Jiménez, E. y Soledad M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, 107 – 136.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, pp. 19-39.

- Lacunza A. B., Castro Solano A. y Contini N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños en contexto de pobreza. *Revista de Psicología*, XXVII (1), 3-28.
- Lara, L. M., Pérez, C. J. & Navales, M. A. (2008). Una propuesta de estrategias de evaluación curricular, en La evaluación educativa. Sus fundamentos y retos (coord.) Pérez, C. J. & Navales, M. A. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. pp. 33-34.
- Lemonié Sáenz, J. (2008). Nuevas formas de enseñar. Nuevas formas de evaluar. *Revista Páginas educación*, 1, 1, Uruguay.
- León, A. T. (2012). *Informe final. La evaluación en la educación preescolar como instrumento para el mejoramiento de la calidad*. Costa Rica: Universidad Nacional. PDF.
- Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de Evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Linares, M. E. Y Myers, R. G. (2003). *En búsqueda de la calidad educativa en los centros escolares*. México: ACUDE, 1-138.
- Luna, E. (2013). La investigación sobre la evaluación educativa, en *Educación y ciencias: políticas y producción del conocimiento*. Colección estados del conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ana Maldonado Maldonado, Coordinación general. Anuies: México, pp. 398, 412.
- Manhey Moreno, M. (2010). Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil: una mirada global. *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, coordinadoras Victoria Peralta y Laura Hernández. Metas educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana: España, 39-51. Recuperado el 28 de febrero de 2015 de: www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf .
- Mardones J. M y Ursua N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: ediciones Coyoacán.
- Marín Uribe, R. Guzmán, Ibarra. I. y Castro, A. (2012). Diseño y Validación de un Instrumento para la evaluación de competencias en preescolar REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202.
- Martí, E. (1996). Presentación. El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*, 69, 3-18. Universidad de Barcelona.

- Martín, L. y Porlán R. (1997). *El Diario del Profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula*. Sevilla: Díada, pp. 21-69.
- Martínez López S., Rochera Villach M.J. (2010). Las prácticas de Evaluación en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, México, 15, (47), octubre-diciembre, 2010, 1025-1050.
- Martínez Rizo, F. (2003). Introducción. Pruebas y rendición de cuentas. *Cuaderno no. 12*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, p. 3.
- Mayers, R. (2007). *Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares*. Resumen. Dra. María Clotilde Juárez Hernández. México: UPN. PDF.
- Mayol Lasalle, M. (2011). La educación de la Primera Infancia: Fundamentos y Desafíos. *Segundo Congreso Pedagógico Provincial. Organización Mundial para la Educación Preescolar*. OMEP. Argentina. Recuperado el 6 de abril de 2015 de: www.omep.org.ar
- Mayorga Pasquier, E; Duarte Fonseca, E. y Castillo de Argüello, M. (2006). *Módulo 2. Los ejes transversales en la educación preescolar*. OEI: Nicaragua. Recuperado de: www.oei.es/historico/inicialbbva/db/contenido/documentos/m2.pdf
- Mckernan, J. (1999). Capítulo VI Métodos de investigación crítico reflexivos y evaluativos. Investigación- acción y currículum; métodos y recursos para profesionales reflexivos. España: Morata, 205-236.
- Mclaren, P. (2001). 1. La educación como sistema cultural. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos*. Argentina: Siglo XXI, pp. 19-79.
- Meece, J. (2000). Perspectivas sobre el desarrollo del niño; Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget y Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky en *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP. México: McGraw-Hill, 16-26 y 101-137.
- Mexicanos Primero (2014). Los invisibles estado de la educación en México. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/los-invisibles-2014>
- Miranda López, F. (2015). *Preescolares Migrantes. Diagnóstico y propuestas de política pública*. México: Praxis.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 7-8.
- Moran Oviedo, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas de trabajo en el aula*. México: UNAM, IISUE.
- Moreira, M. A. (2003). La etnografía. *Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos*. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias, Texto de Apoyo nº 14, Brasil.
- Moreno Olivos, T. (2010) El profesorado y la evaluación. *La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 18-19.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 116-130.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista electrónica de educación, Sinéctica*, 39, 1-20.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.
- SanMartí, Neus, J.J. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (5ª ed.). España: Graó, 22-44.
- OEA, JUNJI, UNESCO, PREALC (2009). La política de atención en la primera infancia: Leyes y Normativas referidas a transiciones y el currículo en la primera infancia y los primeros grados de la educación primaria en *Marco conceptual, situación, avances y desafíos sobre las transiciones a nivel mundial, políticas, currículos, materiales didácticos, formación y capacitación docente y participación de los padres de familia*. México: UNESCO (OREAL), 8-9.
- OEI (2014). *Miradas 2014*. Madrid: OEI, 17-19 y 99-101.
- OEI (s/f). Ordenación del Nivel Preescolar. *Educación preescolar. Sistemas Educativos Nacionales México*, 2-3.
- OMEP (2010). *Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*. OMEP 2010. PDF, 1-3.
- Oraison María Mercedes (2000) La Transversalidad en la Educación Moral: sus implicancias y alcance, Foro Iberoamericano sobre “Educación en Valores”, Montevideo. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/oraison.htm>

- Ortiz Varela, O., Viramontes Anaya, E., Campos Arroyo, A.D. (2013). La evaluación de aprendizajes basados en competencias en el nivel de preescolar. *Ra Ximhai*, 9 (4), Universidad Autónoma Indígena de México, el Fuerte, México, 95-105.
- Osorio Sánchez, K., López Mendoza A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 13-30.
- Pacheco F. P, Elacqua G., Brunner R. J.J., Montt L. Pedro, Peralta E. M. V., Poblete B. P. Muñoz B. A. (S.F.). *Educación Preescolar, Estrategia bicentenario, Informe de la Educación preescolar, Chile*. Recuperado el 2 de marzo de 2015 de : www.oei.es/inicial/politica/estrategia_bicentenario_chile.pdf
- Padua, J. (1987). El proceso de investigación. *Técnicas de Investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de cultura económica, 28-31.
- Peña Zepeda, J. y González O. (2008). La representación social . Teoría, método, técnica. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. Ma. Tarres Coordinadora. México: Porrúa, 327-369.
- Peralta, V. y Hernández L. (2010). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, coordinadoras Victoria Peralta y Laura Hernández. Metas educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana: España. Recuperado el 28 de febrero de 2015 de: www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf .
- Peralta, M. V. (2014). *El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación infantil*. Diálogos del SIPI, conversación con María Victoria Peralta, PDF. Recuperado el 15 de agosto de 2015 en: <http://www.sipi.siteal.org>.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). El concepto de cultura. La escuela como cruce de culturas. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 11-18.
- Pérez Taylor, R. (2002). Construir el espacio, en Pérez Taylor (Comp.) *Antropología y complejidad*. España: Gedisa, pp. 139-168.
- Piaget J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. España: editorial Labor.
- Piaget J. e Inhelder, b. (2007). *Psicología del Niño*, Madrid: Morata.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. La evaluación atendiendo al tiempo, evaluación inicial. México: Pearson Educación, p. 33.

- Pinar, W. (2014). Capítulo 10. La investigación cualitativa y el problema con la etnografía. La teoría del Currículum. Estudio Introductorio. José M^a García Garduño. Madrid: Narcea, 273-85.
- Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26 (105-106).
- Pozo, I. J. (2003). La teoría de la equilibración de Piaget y La Teoría del aprendizaje de Vygotsky. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. México: Morata, 177-209.
- Ravela, P. (s/f). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coord.). Recuperado en: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=3
- Recart Herrera, M.I, et al. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior, *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 105-13.
- Remedi, A. Eduardo (2004). “*La institución: un entrecruzamiento de textos*”. Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y Valdés, 25-55.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 31 (1), 11-12. Recuperado el 8 de septiembre de 2015 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117257002>
- Rojas Moreno, I. y Cázales, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de la educación comparada. *Educación comparada, perspectivas y casos*, Coord. Marco Aurelio Navarro Leal. México: Planeación, educación y asesoría, 39-47.
- Rojas Soriano, R. (1987). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez.
- Rojas Soriano, R. (1989). Informante clave. Planteamiento del problema. *Investigación social teoría y praxis*. México: Plaza y Valdez, pp. 154, 168.
- Román M. y Cardemil C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 43-62.
- Romero, T. (2010). Política de la primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. *La primera Infancia (0-6 años) y su futuro*, coordinadores Jesús

- Palacios y Elsa Castañeda. Colección Metas educativas 2021. Fundación Santillana: España.
- Roux, R. Y Mendoza Valladares, J. L. (2014). Introducción y el concepto de desarrollo profesional continuo. *Desarrollo profesional continuo de los docentes: teoría, investigación y práctica*. México: Colegio de Tamaulipas, 10-15.
- Salazar, L. y Cebolla H. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. (Nota de prensa). Colección de Estudios Sociales de la Obra Social “La Caixa” ^[L]_[SEP] *Revista La Caixa*, 39, 11-174
- San Martí, N. J.J. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (5ª ed.). España: Graó, pp. 22-44.
- SanMartí, Neus (2010). 10 ideas clave. *Evaluar para aprender*. México: Colofón.
- Santos Guerra, M. (1996). Capítulo I. Patología General de la Evaluación Educativa Capítulo 5. Cinco más cinco. *Evaluación educativa, 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Río de la plata, pp. 18, 101.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la plata.
- Santos Guerra, M. A. (2003a). *Una flecha en la diana. La evaluación del aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2003b). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques educacionales*, 5 (1), 69-80.
- Santos (2016). Prólogo. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.
- Sañudo Guerra, L. y Sañudo Guerra, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco. México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 31-42, PDF.
- Schonhaut, B.L; Maggiolo L. M; Barbieri Z; Rojas N. P y Salgado V. A. M. (2007). Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78 (4), 369-375.
- Schriewer, J. y Pedro F. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. *Manual de Educación Comparada. Vol. II Teoría, investigaciones y perspectivas*. Barcelona, Publicaciones Universitarias.

- SEP. (2002). *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP
- SEP (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*, México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2013a). Elementos del Plan de Estudios 2011^[1] que aportan una visión de mediano plazo. *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. Serie herramientas para la evaluación en la educación básica*. México: SEP, 22, 24.
- SEP (2013b). *La evaluación en la escuela*. México: SEP.
- SEP (2013c). *La comunicación de logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*. Cuadernillo 5. Serie Herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP.
- SEP (2013d). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie herramientas para la evaluación en educación básica*. México: SEP.
- SEP (2013e). *Programa Sectorial de Educación 2013-2016*. México: SEP.
- SEP. (2015). Docentes por sexo, sostenimiento y entidad federativa. Educación preescolar. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. *Principales cifras 2014-2015*, México: SEP.
- SEP (2016a). *El Modelo educativo 2016*. El replanteamiento de la Reforma Educativa. México: SEP.
- SEP (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México: SEP:
- SEP (2016c). Educación inicial y preescolar. *Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017a). *Aprendizajes para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP.
- SEP (2017c). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en educación básica*. México: SEP.

- SEP (s/f). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica, Preescolar, primaria y secundaria. México: SEP.
- SEP(2018). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica*. México: SEP-
- Serrano González-Tejero, J. M y Pons Parra. R. S. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 1-27. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Shcunk, D. H. (2012). Constructivismo; teoría del Piaget en el desarrollo cognoscitivo y teoría sociocultural de vygotsky. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición. México: Pearson Educación, 228- 290.
- Smith B. A., Taylor J. N. y Gollop M. M. (2010). Introducción y Capítulo I. El contexto Sociocultural de la infancia: el equilibrio entre dependencia y autonomía. Capítulo II. Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación. *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 21-51,56-80.
- Stable Neris, I. y Reinoso Capiro, C. (2012). *Los procesos grupales. Diagnóstico y desarrollo*. La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
- Stacey, M. (1996). La comunicación con los padres y las juntas con los padres. *Padres y Maestros en equipo: Trabajo conjunto para la educación*. México: Trillas, pp. 109-117.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield A. J. (2005). *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Tardif (2004). Elementos para una teoría de la práctica educativa. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor S. J. y Bodgan R. (1987). Introducción, Metodología cualitativa. Ir hacia la gente. Triangulación. La guía de entrevista. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 15, 19-23, 91-92, 119.
- Tobón Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación Básica*. México: Santillana.
- Tobón, Tobón, S.; Pimienta Prieto, J. H y García Fraile, J. A. (2014). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), 1-14.
- UNESCO. (2004a). *Aprendiendo de las experiencias*. Reforma curricular de la educación parvulario. Chile: UNESCO. PDF.
- UNESCO (2004b). *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina*. Chile: UNESCO. PDF.
- UNESCO (2007). La enseñanza preescolar progresa, pero muy lentamente. *Bases sólidas, atención y educación de la primera infancia*, Bélgica: UNESCO, 22.
- UNESCO (2015). Estudio TERCE: Mejora el desempeño escolar en América Latina, pero las inequidades y otros factores siguen afectando los aprendizajes. Sala de prensa, <http://www.unesco.org>
- Unidad Parvularia, División de Educación General, Ministerio de Educación, Ministerio de Educación de Chile (2001). *La educación Parvularia en Chile*. Serie Educación Parvularia. Aportes a la Reflexión y la Acción, (1.7), PDF.
- Uribe Chamorro, Y. (2010). *Apropiación de las competencias declaradas, en las prácticas de estudiantes de la educación parvularia y educación diferencial de una universidad chilena*. Tesis Doctoral publicada, Granada, Chile. Recuperado el 5 de febrero de 2015 de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/4965/1/18707051.pdf
- Van Manen, M. (1998). ¿Pueden las acciones habituales y rutinarias ser solícitas?. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós, educador, p. 130.
- Vernón S. A. Y Alvarado M. (2014). Aprender a escuchar , aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. *Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: INEE.
- Viñao, A. (2002). Capítulo cuarto. Las culturas escolares. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2006). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo. *Psicología Educativa, novena edición*. México: Pearson, 28-44.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa, novena edición*. México: Pearson.
- Zabala Vidiella, A. (2006). La práctica educativa unidades de análisis. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Direcciones electrónicas:

Acerca de ACUDE. <http://www.acude.org.mx>

Acuerdo numero 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Diario oficial de la federación, 20/09/2013. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a696.pdf>

Catálogo de localidades, Mineral de la Reforma Hidalgo. 2010. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=051>

DOF (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo. SEPH. Recuperado en 12 de septiembre de 2015 en: sep.hidalgo.gob.mx/content/acerca/basica/dirg_educacion_basica/educacionpreescolar.html.

Fundamentos y orígenes. Aspectos fundamentales. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado el 1 octubre en: <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/catorcen.aspx>

Nueva Gramática de la Lengua Española (2009). Recuperado el 9 de agosto de 2015 en: aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar-cgi ; www.rae.es

Plan de Estudios 2012 Licenciatura en Educación Preescolar. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de: www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepre/plan_de_estudios_malla_curricular.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (s/f). *Educación Parvularia. Educación Básica. Educación diferencial*. Recuperado el 9 de mayo de 2015 de: www.ucv.cl/p3_admisión/site/asocfile/ASOCFILE120111021105759.pdf

Video “Cúidenme bien a Santiago”, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: www.iadb.org/es/temas/proteccion-social/videos.6502.htm

Anexos

Anexo. 1 Perfil de las educadoras

Para la selección de las educadoras que participaron en esta investigación se tomaron como criterios los señalados en el cuadro 4. 2. “Criterios de selección de dos educadoras por Jardín de Niños” que se encuentra en el subtema 3, denominado “Delimitación del contexto, actores y escenarios” que corresponde al Capítulo IV. Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar. En el que se puntualizó que las educadoras elegidas deberían tener entre 12 y 30 años de servicio, ser licenciadas en educación preescolar y estar dispuestas a participar en la investigación.

A continuación se muestra un cuadro donde se muestra la edad, años de servicio y formación de las educadoras que participaron en la investigación.

Jardín de Niños
“Tomás Alva Edison”.
C.T. 13DJN0804Z

Código de Educadora	Edad	Años de servicio	Formación
E2JN1	41 años	15 años de servicio Ingreso a la zona 01/sep/16	Licenciada en Educación Preescolar. por la Escuela Normal Valle del Mezquital. Maestra en Intervención Educativa por la Universidad de Puebla y Maestra en Investigación Educativa por la Normal Superior, de Hidalgo.

Jardín de Niños
 “Carmen Ayala Escobedo”
 C.T. 13DJN049V

Código de la educadora	Edad	Años de servicio	Formación
E1JN2	52 años Fecha de nacimiento: 03/11/65	25 años de servicio en total. Ingreso a la SEP 09/01/1991 zona 11/08/2014	Profesora de educación preescola por la Escuela Normal “Nazarita Gonzales”, Victoria Tamaulipas. R
E2JN2	37 años Fecha de nacimiento: 27/12/79.	13 años de servicio en total. Ingreso a la SEP 16/10/2003 Zona 22/10/2015	Licenciada en educación preescolar por el Centro Regional de Educación Nomal “Benito Juárez”.

Jardín de Niños
 “Josefa Ortiz de Domínguez”
 13DJN0278W

Nombre de la Educadora	Edad	Años de servicio	Formación
E2JN3	42 años Fecha de nacimiento: 21/05/74	21 años de servicio Ingreso a la SEP 01/09/95 zona 01/11/2006	Licenciada en Educación Preescolar. por el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”.
E2JN3	43 años Fecha de nacimiento: 08/09/73	21 años de servicio Fecha de ingreso a la SEP 01/09/1995 zona: 16/11/2004	Licenciada en Educación Preescolar por el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”.

Anexo2. Matrices de las Unidades de observación y entrevista.

Matriz de unidad de observación y entrevista prácticas de evaluación de aprendizajes

Unidad de Observación	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Instrumento	Técnica	Escenario	Actores	Con qué triangular
Prácticas de evaluación de aprendizajes	¿Cómo evalúan aprendizajes las educadoras de los Jardines de Niños?	Describir cómo evalúan aprendizajes en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños.	Guía de asuntos o preguntas para entrevista.	Entrevista semiestructurada a educadoras Historias profesionales de carrera.	Aula	Educadoras	Entrevistas semiestructuradas a informantes clave: padres de familia y niños.
	¿Quiénes participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de los Jardines de Niños?	Identificar qué actores sociales participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de los Jardines de Niños.	Guía de asuntos o preguntas para entrevista.	Entrevista semiestructurada a educadoras	Aulas	Educadoras	Notas de campo sobre la observación participante. Entrevistas semiestructuradas a informantes clave: padres de familia y niños.
	¿Qué hacen las educadoras de los Jardines de Niños con los resultados de las evaluaciones de aprendizajes que realizan a sus alumnos de educación preescolar y cómo influye esto en el logro de los propósitos de la Educación Preescolar?	- Identificar qué uso hacen las educadoras de los resultados de las evaluaciones que realizan a sus alumnos para determinar el impacto de sus prácticas de evaluación en el logro de los aprendizajes de éstos.	Guía de asuntos o preguntas	Entrevista semiestructurada a educadoras	Aulas	Educadoras	Notas de campo sobre la observación participante. Entrevistas semiestructuradas a informantes clave: padres de familia y niños.

Matriz de unidad de observación y entrevista representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje

Unidad de Observación	Preguntas investigación	Objetivos de investigación	Instrumento	Técnica	Escenario	Actores	Con qué triangular
Representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje	- ¿Cuáles son las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras de los Jardines de Niños y cómo influye esto en sus prácticas de evaluación?	Conocer las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras de los Jardines de Niños sobre la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar para identificar cómo influye esto en las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan.	Guía de asuntos o preguntas.	Entrevista Semiestructurada	Aula	Educadoras	Registros de observaciones en aula en notas de campo.

Matriz unidad de observación y entrevista cultura escolar

Unidad de Observación	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Instrumento	Técnica	Escenario	Actores	Con qué triangular
Cultura escolar	¿Quiénes participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de los Jardines de Niños?	Identificar qué actores sociales participan en la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras de los Jardines de Niños.	Guía de asuntos o preguntas.	Entrevista semiestructurada	Aula	Educadoras	Notas campo de la observación participante en aula y CTE
	¿Cuándo evalúan aprendizajes las educadoras los Jardines de Niños?	- Distinguir en qué momentos evalúan aprendizajes en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños.	Guía de asuntos o preguntas .	Entrevista semiestructurada	Aula	Educadoras	Notas de campo de observación participante en el aula y CTE.

Matriz de unidad de observación cultura de la evaluación de aprendizajes

Unidad de Observación	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Instrumento	Técnica	Escenario	Actores	Con qué triangular
Cultura de la evaluación de aprendizajes	¿Cuáles son las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano con relación a la evaluación de aprendizajes y cómo influye esto en sus prácticas de evaluación?	Conocer las creencias, actitudes y significados que tienen las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano con relación a la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar para identificar cómo influye esto en los tipos de prácticas de evaluación que realizan.	Guía de asuntos o preguntas.	Entrevista semiestructurada	Aula	Educadoras	Notas campo de observación participante en el aula y CTE
	¿Cómo evalúan aprendizajes las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y por qué?	- Describir cómo evalúan aprendizajes en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y los motivos por los que evalúan de esa forma.	Guía de asuntos o preguntas.	Entrevista semiestructurada	Aula	Educadoras	Notas campo de observación participante en el aula y CTE

Matriz de unidad de observación y entrevista de la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar

Unidad de Observación	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Instrumento	Técnica	Escenario	Actores	Con qué triangular
La evaluación del aprendizaje en currículum escolar.	¿Qué aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar evalúan las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y por qué?	Identificar qué aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar evalúan en sus alumnos las educadoras de los Jardines de Niños de modalidad preescolar general en el contexto urbano l y los motivos en los que se sustenta esto.	Guía de asuntos o preguntas.	Entrevista semiestructurada.	Aulas	Educadoras	Notas de campo. Revisión de documentos oficiales: Expediente personal del alumno, portafolio de evidencias, listas de cotejo u otro instrumento que empleen para evaluar los aprendizajes de sus alumnos (as), además de la Planeación de la educadora.

Matrices empleadas para elaborar los instrumentos de investigación

Matriz de la Unidad de observación y entrevista: “Prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar” Guía de entrevista

Categoría de análisis	Dimensiones de la categoría de análisis	Criterios de análisis	Instrumento	Ítems		
				Entrevista semiestructurada educadoras	Entrevista semiestructurada a padres	Entrevista semiestructurada a niños
Prácticas de evaluación de aprendizajes	Formas de entender y desarrollar la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de evaluación del aprendizaje. • Tipos de evaluación de los aprendizajes que lleva a cabo educadora. • Funciones de la evaluación del aprendizaje. • Técnicas e instrumentos con los que evalúa aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de asuntos o preguntas para hacer entrevista semiestructurada⁸. • Historias profesionales de carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concepto de evaluación de aprendizaje: ¿Para usted qué es evaluar?, ¿Qué implica evaluar? ❖ Tipos de evaluación de los aprendizajes que lleva a cabo educadora: ¿Qué tipo de evaluación realiza a sus alumnos (as) y por qué?, ¿Quiénes participan en la evaluación de aprendizajes que realiza a sus alumnos? ❖ Funciones de la evaluación del aprendizaje: ¿Cuál es la utilidad de la evaluación que realiza de sus alumnos? ❖ Técnicas 	¿Considera que en educación preescolar deben evaluarse los aprendizajes de su hijo (a)? ¿Para qué? ¿Sabe si su hijo (a) es evaluado por su educadora? ¿Cómo ha visto que lo evalúa (mencione algunos ejemplos)?, ¿Qué reporte o evidencia de la evaluación del aprendizaje de su hijo (a) ha recibido?, Como padre de familia ¿para qué le ha servido esa evaluación?, ¿A su hijo (a) qué beneficios le ha traído esa evaluación para su hijo (a)?	¿Qué actividades te gusta hacer en el Jardín de Niños con tu maestra y compañeros?, Cuando trabajas esas actividades ¿qué te dice tu maestra?

⁸ Para triangular la información aportada sobre la educadora con relación a sus prácticas de evaluación de aprendizajes se harán entrevistas semiestructuradas a niños y padres y además se usarán las notas de campo resultado de la observación participante para la cual se empleará una guía de observación.

<p>Prácticas de evaluación de aprendizajes</p>	<p>Concepciones del evaluador.</p>	<p>instrumentos con los que evalúa aprendizajes: ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que utiliza en la evaluación a sus alumnos y por qué?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepcion es sobre el aprendizaje. • Concepcion es sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Concepcion es sobre la naturaleza de la profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de asuntos o preguntas para hacer entrevista semiestructurada ❖ Concepciones sobre el aprendizaje: ¿Qué es para usted el aprendizaje?, ¿Cómo considera que aprenden los niños de educación preescolar?, ¿Qué influye en el aprendizaje de los niños de educación preescolar? ❖ Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Para usted qué es enseñar?, ¿Qué debe hacerse cuando se enseña? ¿Qué se necesita para enseñar en la educación preescolar?, ¿Qué relación tiene para usted la enseñanza que se imparte con el aprendizaje que logran los niños (as) en la educación preescolar?, ¿Cuál es el rol de la educadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje por qué? ❖ ¿Qué aprende su hijo (a) en el Jardín de Niños? ¿Para qué le sirve lo que aprende? ❖ ¿A través de qué actividades le enseñan a su hijo en el Jardín de Niños?. ❖ ¿Qué cosas te enseña tu maestra cuando vienes al Jardín de Niños?, ¿qué has aprendido en el Jardín de Niños?, Cuando estás trabajando con tu maestra y compañeros ¿qué cosas si puedes hacer ¿, ¿y qué cosas no puedes hacer? ¿Qué pasa si haces cosas que no debes hacer?

Prácticas de evaluación de aprendizajes

Actitudes del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes hacia sí mismo. • Actitudes hacia el evaluado. • Actitudes hacia los colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de asuntos o preguntas para hacer entrevista semiestructurada 	<p>¿Cuál es el rol de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por qué?</p> <p>❖ Concepciones sobre la naturaleza de la profesión: ¿Qué significa para usted ser educadora?, ¿Qué se necesita para ser educadora?, ¿Qué actividades piensa que debe realizar una educadora? ¿Cuál es la función que tiene una educadora?</p>	<p>❖ Actitudes hacia sí mismo: En su caso cuando uno de sus alumnos no logra los aprendizajes planteados en el programa de estudio de la educación preescolar ¿a qué lo atribuye?, ¿quiénes son responsables de que el alumno (a) no logre los aprendizajes planteados en el programa y por qué?</p> <p>❖ Actitudes hacia el evaluado: ¿Cómo define los criterios para evaluar a sus alumnos?, ¿Para qué evalúa a sus alumnos?</p>	<p>❖ ¿Alguna vez su hijo (a) ha mostrado dificultad para aprender algo que la educadora le enseña? ¿qué cosa?; ¿La educadora le ha dado una explicación de porqué tiene dificultades su hijo (a)? ¿Cuál? ¿qué hace la educadora cuando su hijo (a) muestra alguna dificultad para aprender en el Jardín de Niños?</p> <p>❖ ¿Sabe para qué usa la educadora la información que obtiene de las</p>	<p>❖ ¿Qué hace tu maestra cuando no puedes hacer algo que te pide?, ¿Tu maestra le enseña a tu papá o mamá tus trabajos?</p>
--------------------------	---	--	---	--	--	--

Prácticas de evaluación de aprendizajes

❖ **Actitudes hacia los colegas:** ¿Usted comparte con sus compañeras las técnicas e instrumentos con los que evalúa los aprendizajes de sus alumnos? ¿Por qué?, ¿Se interesa por conocer los instrumentos que ellas usan para evaluar a sus alumnos y por qué? ¿Se interesa por conocer los resultados que obtienen los alumnos de sus compañeras educadoras en la evaluación que les realizan? ¿Para qué?

evaluaciones que hace a sus hijo (a)?

Principios éticos del evaluador

- Concepcion es del evaluador sobre la estructura y dinámica social.
- Concepcion es del evaluador sobre la finalidad de las instituciones educativas y el papel que
- Guía de asuntos o preguntas para hacer entrevista semiestructurada

❖ **Concepciones del evaluador sobre la estructura y dinámica social:** ¿Cómo debería evaluarse en la sociedad actual?

❖ **Concepciones del evaluador sobre la finalidad de las institucion es educativas y el papel que desempeña la evaluación:** ¿Para usted cuál es la finalidad de las escuelas en la sociedad?, ¿Cómo contribuye la evaluación

¿La educadora le ha hecho entrega de alguna evaluación del aprendizaje de su hijo (a)? ¿Cada cuándo? ¿Qué le ha entregado?, Como padre de familia ¿Para qué le ha servido conocer esa evaluación?, Previo a que la educadora le entregue las evaluaciones de su hijo (as) ¿les ha dicho cómo usar esos resultados de las evaluaciones (describa brevemente qué le ha dicho)?, ¿Sabe para qué usa la educadora las

¿qué te dicen tus papás después de que tu maestra les enseña tus trabajos?

	<p>desempeña la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencia sobre las consecuencias que tiene la evaluación para los alumnos (as). • Fines que persigue el evaluador (Para qué y para quién evalúa). • Usos que hace de los resultados de la evaluación. 		<p>del aprendizaje al logro de esa finalidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Consciencia sobre las consecuencias que tiene la evaluación para los alumnos (as): Cuando evalúa a sus alumnos ¿piensa en las consecuencias que puede traer para ellos? ¿por qué?, ¿Qué consecuencias trae la evaluación para sus alumnos? ¿Cómo se benefician sus alumnos (as) de la evaluación de aprendizajes? ❖ Usos que hace de los resultados de la evaluación: ¿Qué hace con los resultados de la evaluación de sus alumnos? 	<p>evaluaciones que hace de su hijo (a)? ¿A su hijo qué beneficios le ha traído esa evaluación?</p>
Factores que regulan la evaluación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Prescripciones legales sobre la evaluación del aprendizaje. • Supervisiones institucionales sobre la evaluación del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de asuntos o preguntas para hacer entrevista semiestructurada 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prescripciones legales sobre la evaluación del aprendizaje: ¿Qué documento o norma regula la evaluación de aprendizajes que usted realiza al interior del aula?, De lo que dice ese documento o norma ¿qué cosas aplica en su práctica? ❖ Supervisiones institucionales sobre la 	<p>¿Como padre de familia usted exige algo a la educadora sobre la evaluación de aprendizajes de su hijo (a)? ¿Qué cosa?, ¿Qué debe aprender su hijo en preescolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando estás trabajando con tu maestra y compañeros ¿alguna vez ha entrado otra maestra a tu salón? ¿Qué hace esa otra maestra cuando entra a tu salón? ¿Qué hace tu maestra cuando llega otra maestra?

- Presiones sociales sobre la evaluación del aprendizaje.
- Condicionantes organizativas: tiempo disponible, alumnos evaluados, tradición institucional, exigencias del currículum, técnicas disponibles, formación recibida.

evaluación del aprendizaje: ¿Quién supervisa la evaluación que usted realiza en el aula?, ¿Cada cuando la supervisan?, ¿Quién la supervisa? ¿qué requisitos le pide que cumpla la evaluación de sus alumnos?

❖ **Presiones sociales sobre la evaluación del aprendizaje:** ¿Qué demandan los padres de familia sobre la evaluación del aprendizaje de sus hijos? ¿Cómo atiende esa demanda?

❖ **Condicionantes organizativas:** ¿Qué cosas condicionan la evaluación del aprendizaje de sus alumnos en el Jardín de Niños?, ¿De qué tiempo dispone en la jornada escolar para evaluar a sus alumnos (as) y por qué?, Como colectivo de educadoras ¿qué formas de evaluar aprendizajes comparten? Describa brevemente en qué consiste.

Anexo 4 . Instrumentos para el registro de observaciones.

Fecha: Escuela: Localidad: Municipio: Maestro: Grado: Tiempo de Observación: Observadora:		
Hora	Inscripción	Interpretación
	Criterio: Dar cuenta de acciones y representaciones relacionados con las preguntas y dimensiones de análisis que estructuran el protocolo de investigación. Anotar todo lo hecho o dicho: contexto, escenario, actores y comportamiento lingüístico y extralingüístico por poco importante que parezca y desde la perspectiva del actor observado.	Criterio: Explicitar las preguntas, inferencias factuales, conjeturas y valoraciones éticas del investigador. Para profundizar analíticamente, resulta útil recuperar las categorías sociales que usan los actores sociales al ser observados.

Fuente: Cuadro 2.2. Criterios y características de contenido de registros ampliados y cuadro 3.1 registros de observación. Bertely, B. M. (2004). Capítulo 2. Investigación etnográfica en las escuelas y salones de clases y la entrada al campo y Capítulo 3. Construcción de un objeto etnográfico. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós, p. 53,.

Anexo 5. Formatos empleados para la definición de patrones emergentes y categorías de análisis.

Patrón emergente	Número de veces que se repite (Frecuencia)

Adaptación de Bertely, B. M. (2004). 3.3. Aprender haciendo y patrones emergentes. Triangulación y teórica. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós, p. 81.

Categoría:

Fuente: Adaptación de Bertely, B. M. (2004). Cuadro 3.3. Aprender haciendo y patrones emergentes. Triangulación y teórica. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós, p. 81.

Categorías propias (Fusión entre las categorías sociales y las del interprete)	Categorías prestadas (categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores)

Fuente: Bertely, B. M. (2004). Cuadro 3.4. triangulación teórica. Triangulación y teórica. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós, p. 83.

Anexo 5. Instrumentos empleados para las entrevistas realizadas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista: cultura escolar

Dirigida a educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar _____ Localidad _____

Municipio _____ Hora de inicio _____ Hora de fin _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____ Edad _____ Género _____

Puesto (cargo) _____ Años de servicio _____

Objetivo: Analizar la cultura escolar que gobierna la práctica de la enseñanza y aprendizaje en el Jardín de Niños donde están insertas las educadoras participantes en la investigación, para comprender en que medida influye sobre lo que dicen y hacen con sus alumnos en relación a la evaluación del aprendizaje.

Tiempo aproximado de la entrevista: Tres sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora, en cada una se realizarán de 11 a 12 preguntas.

- 1) ¿Cuál es su nivel de estudios?
- 2) ¿En qué institución educativa recibió esa formación?
- 3) ¿En qué periodo?
- 4) ¿Por qué decidió ser educadora?
- 5) ¿Se ha especializado en algún tema o disciplina relacionado con la educación preescolar? ¿en cuál?
- 6) ¿A qué curso, taller, seminario o grupo de trabajo ha asistido recientemente?
- 7) ¿Qué otras acciones lleva a cabo para actualizarse?
- 8) ¿Cómo debe ser una clase de educación preescolar?

- 9) Mencione una forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje en preescolar que comparta con sus compañeras educadoras.
- 10) ¿Cómo están organizados los saberes que deben adquirir los alumnos en preescolar?
- 11) ¿Qué campos formativos trabaja más y cuáles menos? ¿A que se debe eso?.
- 12) ¿Qué papel juega usted en el Jardín de Niños?
- 13) ¿Cuáles son sus responsabilidades?
- 14) ¿Qué actividades realiza de manera recurrente con sus alumnos? ¿Por qué las hace?.
- 15) ¿Qué importancia tiene la expresión oral en su trabajo cotidiano con sus alumnos ?
¿Por qué?
- 16) ¿Cómo establece comunicación con ellos?
- 17) ¿Qué frases y expresiones utiliza con mayor frecuencia al comunicarse con ellos ?
- 18) ¿Hay algún gesto que emplee para comunicarse con sus alumnos? ¿Cuál?.
- 19) ¿Cómo es la relación con sus alumnos? ¿por qué?,
- 20) ¿Cómo se acostumbra evaluar en este Jardín de Niños a los alumnos al inicio del ciclo escolar?
- 21) ¿Cómo definen las competencias y aprendizajes esperados que deben evaluar en sus alumnos al inicio del ciclo escolar?
- 22) ¿Cómo los evalúan a lo largo del ciclo escolar?
- 23) ¿Qué criterios determinan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos?
- 24) ¿Qué conocimientos debe poseer un alumno de preescolar al pasar al siguiente grado o nivel educativo (primaria)?
- 25) ¿Cómo agrupa a sus alumnos para trabajar las diversas situaciones didácticas que ha diseñado? ¿por qué los agrupa de esa manera y no de otra?
- 26) ¿Clasifica a sus alumnos (mencione cuáles son esas clasificaciones)? ¿Por qué?
- 27) ¿Qué tiempo le destinada a cada actividad que realiza durante la jornada escolar?
- 28) ¿Qué espacios utiliza para realizar las actividades que tiene planeadas con sus alumnos?
- 29) ¿Con qué mobiliario cuentan en este Jardín de Niños? ¿Para que lo emplean?,
- 30) ¿Con qué materiales didácticos cuentan en este Jardín de Niños? ¿Para qué los usan?
- 31) ¿Qué reglas existen en este Jardín de Niños?
- 32) ¿Qué pasa cuándo alguien no las cumple?
- 33) ¿Hay alguna regla respecto al uso de los espacios? ¿cuál?
- 34) ¿De qué manera se promueve la disciplina en este Jardín de Niños? Argumente

- 35) ¿Cómo es su relación con cada una de las personas que integran este Jardín de Niños? Argumente
- 36) ¿Cómo es la comunicación entre ustedes? Argumente
- 37) ¿Cómo se organiza el trabajo en este Jardín de Niños? Argumente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista: cultura escolar

Dirigida a directoras de Jardines de Niños participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar _____ **Localidad** _____

Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____ **Edad** _____ **Género** _____

Puesto (cargo) _____

Objetivo: Analizar la cultura escolar que gobierna la práctica de la enseñanza y aprendizaje en el Jardín de Niños donde están insertas las educadoras participantes en la investigación, para comprender en qué medida influye sobre lo que dicen y hacen con sus alumnos en relación a la evaluación del aprendizaje desde lo que la directora percibe.

Tiempo aproximado de la entrevista: Una sesión con una duración de una hora.

Fecha y horario: Se acuerda con la educadora que será entrevistada.

- 1) ¿Qué papel juegan las educadoras en el Jardín de Niños?
- 2) ¿Cómo se acostumbra evaluar en este Jardín de Niños a los alumnos al inicio del ciclo escolar?
- 3) ¿Cómo definen las competencias y aprendizajes esperados que deben evaluar en sus alumnos al inicio del ciclo escolar?
- 4) ¿Con qué mobiliario cuentan en este Jardín de Niños? ¿Para qué lo emplean?,
- 5) ¿Con qué materiales didácticos cuentan en este Jardín de Niños? ¿Para qué los usan?
- 6) ¿Qué reglas existen en este Jardín de Niños?
- 7) ¿Qué pasa cuando alguien no las cumple?

- 8) ¿Hay alguna regla respecto al uso de los espacios? ¿cuál?
- 9) ¿De qué manera se promueve la disciplina en este Jardín de Niños? Argumente
- 10) ¿Cómo es su relación entre cada una las personas que integran este Jardín de Niños? Argumente
- 11) ¿Cómo es la comunicación entre ustedes? Argumente
- 12) ¿Cómo se organiza el trabajo en este Jardín de Niños? Argumente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista sobre la cultura de la evaluación

Dirigida a educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar _____ **Localidad** _____

Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____ **Edad** _____ **Género** _____

Puesto (cargo) _____ **Años de servicio** _____

Objetivo: Analizar la cultura de la evaluación que sustenta las prácticas de evaluación de las educadoras a partir de las creencias, concepciones y costumbres que tienen sobre la evaluación del aprendizaje.

Tiempo aproximado de la entrevista: Una sesión con una duración aproximada de dos horas.

Fecha y horario: Se acuerda con la educadora que será entrevistada.

- 1) ¿Para usted qué es la evaluación?
- 2) ¿En qué consiste la evaluación?
- 3) ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
- 4) ¿Qué tipos de evaluaciones conoce?
- 5) ¿Para qué usa la evaluación?
- 6) ¿Qué proceso sigue al evaluar los aprendizajes de sus alumnos? Argumente
- 7) ¿Hay algo que acostumbre hacer cuando evalúa los aprendizajes de sus alumnos?
Argumente
- 8) ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que utiliza en el proceso de evaluación?
- 9) ¿Cuáles acostumbra utilizar con mayor frecuencia para evaluar los aprendizajes de sus alumnos? Argumente
- 10) ¿Cómo deben evaluarse los aprendizajes en preescolar? Argumente
- 11) ¿Cada qué promedio de tiempo debe evaluarse en preescolar? ¿Por qué?
- 12) ¿Para qué deben evaluarse los aprendizajes en preescolar? Argumente

- 13) ¿Qué características debe tener la evaluación en preescolar? Argumente
- 14) ¿Para qué debe servir la evaluación?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar

Dirigida a educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar (Es nombre de la escuela) _____ **Localidad** _____

Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____ **Edad** _____ **Género** _____

Puesto (cargo) _____ **Años de servicio** _____

Objetivo: Conocer de manera profunda cómo las educadoras entienden y desarrollan la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Para ello le serán realizadas diversas preguntas con las que se exploran sus concepciones sobre la evaluación, el aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la profesión docente, las actitudes y principios éticos que se hacen presentes cuando evalúa a sus alumnos y los factores que condicionan la evaluación que lleva a cabo.

Tiempo aproximado de la entrevista: Tres sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora, en cada una se realizarán 11 preguntas.

- 1) ¿Qué significa para usted ser educadora?.
- 2) ¿Cuáles son las funciones que tiene una educadora?.
- 3) ¿La evaluación forma parte de esas funciones?¿Por qué?.
- 4) ¿Para usted qué es evaluar?.
- 5) ¿Cuáles son los tipos de evaluación que conoce?
- 6) ¿Qué tipo de evaluaciones realiza a sus alumnos?.
- 7) ¿En qué momentos evalúa a sus alumnos? ¿Por qué?.
- 8) ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que utiliza en la evaluación a sus alumnos?
¿Por qué?.
- 9) ¿Cómo define los criterios para evaluar a sus alumnos?.
- 10) ¿Para qué evalúa a sus alumnos? .
- 11) ¿Para que le sirve la evaluación que realiza de sus alumnos?.
- 12) ¿Qué hace con los resultados de la evaluación de sus alumnos?.
- 13) Cuando evalúa a sus alumnos ¿piensa en las consecuencias que puede traer para ellos la evaluación? ¿Por qué?.
- 14) ¿Qué consecuencias trae para sus alumnos la evaluación que les realiza?.
- 15) ¿Se interesa por conocer los resultados que obtienen en la evaluación de sus aprendizajes los alumnos de otros grupos? ¿Por qué?.
- 16) En su caso cuando alguno de sus alumnos no logra los aprendizajes planteados en el programa de estudio? ¿A qué lo atribuye?.
- 17) ¿Quiénes son responsables de que el alumno no logre los aprendizajes planteados en el programa y por qué?.
- 18) ¿Para usted qué es el aprendizaje?.
- 19) ¿Cómo aprenden los niños de educación preescolar?.
- 20) ¿Qué factores influyen en el aprendizaje de los niños de educación preescolar?.
- 21) ¿Para usted qué es enseñar?.
- 22) ¿Qué rol debe desempeñar una educadora cuando enseña a sus alumnos?.
- 23) ¿Qué rol deben desempeñar los alumnos? .
- 24) Para usted ¿Cuál es la finalidad de las escuelas en la sociedad?.
- 25) ¿Cómo contribuye la evaluación del aprendizaje al logro de esa finalidad?.
- 26) ¿Cómo debería evaluarse el aprendizaje en la sociedad actual?.
- 27) ¿Qué documento o norma regula la evaluación de aprendizajes que usted hace de sus alumnos?
- 28) De lo que dice ese documento o norma ¿qué cosas aplica en su práctica?
- 29) ¿Quién supervisa la evaluación que usted realiza en el aula y cada cuando lo hace?
- 30) En esa supervisión ¿Con qué cosas debe cumplir la evaluación que hace de sus alumnos?

- 31) ¿Qué le exigen los padres de familia con relación a la evaluación del aprendizaje de sus hijos?
- 32) ¿Cómo atiende esa exigencia?
- 33) ¿Qué factores condicionan la evaluación del aprendizaje que hace de sus alumnos en el Jardín de Niños?
- 34) ¿De qué tiempo dispone en la jornada escolar para evaluar a sus alumnos? ¿Por qué?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar

Dirigida a alumnos de educación preescolar que forman parte del grupo que atienden las educadoras que han sido seleccionadas para participar en el proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar(Es nombre de la escuela) _____ **Localidad** _____

Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____

Edad (fecha de nacimiento) _____ **Grado** _____ **Grupo** _____

Objetivo: La presente entrevista tiene como objetivo conocer la manera en la que tú maestra te evalúa durante las actividades que trabajas en el Jardín de Niños, para ello se te harán diversas preguntas en donde podrás contarnos acerca de las actividades que haces cuando vienes al Jardín de Niños, lo que aprendes, las cosas que te dice tu maestra cuando haces esas actividades y lo que dicen tus papás cuando tu maestra les enseña tus trabajos.

Si hubiera alguna pregunta a la que no puedas contestar con toda confianza puedes decirlo y pasamos a la siguiente.

Tiempo aproximado de la entrevista: 1 sesión, con una duración aproximada de 15 minutos.

Fecha y horario: : Se acuerda con la autorización del padre del alumno y el alumno que será entrevistado.

1. **¿Tienes juguetes? ¿cuáles?**⁹
2. **¿A que te gusta jugar con tus juguetes?**
3. **¿Alguna vez has llevado uno de tus juguetes al Jardín de Niños? ¿Para qué?**
4. ¿Qué actividades te gusta hacer en el Jardín de Niños con tu maestra y con tus compañeros?
5. Cuando trabajas esas actividades ¿qué te dice tu maestra?
6. ¿Qué cosas te enseña tu maestra cuando vienes al Jardín de Niños?
7. Cuando estás trabajando con tu maestra y compañeros ¿qué cosas si puedes hacer?
8. ¿Y qué cosas no te deja hacer tu maestra?
9. ¿Qué pasa si haces cosas que no debes hacer?
10. ¿Qué hace tu maestra cuando no puedes hacer algo que te pide?
11. ¿Tu maestra le enseña a tu papá o mamá tus trabajos? ¿Cuáles?
12. ¿Qué te dicen tus papás después de que tu maestra les enseña tus trabajos?.
13. ¿Cómo te sientes cuando te dicen eso?
14. Cuando estás trabajando con tu maestra y compañeros ¿alguna vez ha entrado otra maestra a tu salón? ¿qué hace esa otra maestra cuando entra a tu salón?

¡Gracias!

⁹ Las preguntas en negritas están orientadas a inducir al niño a conversar, el tema que se elige son los juguetes, que de acuerdo Gollop (2010) es uno de los tantos que este autor recomienda.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar.

Dirigida a padres de familia del grupo de las educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar(Es nombre de la escuela) _____ **Localidad** _____

Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____ **Edad** _____ **Género** _____

Puesto (cargo) _____ **Años de servicio** _____

Objetivo: Identificar cómo son evaluados los aprendizajes de su hijo (a) y los beneficios que esa evaluación tiene para él o ella en cuestión de sus aprendizajes.

Para tal fin se le harán diversidad de preguntas a través de las que se explorará la manera en que es evaluado su hijo (a), las exigencias que como padre de familia tiene al respecto, los usos que se hacen de los resultados de esas evaluaciones y las consecuencias que esa evaluación tiene para su hijo (a).

Tiempo aproximado de la entrevista: dos sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora, 9 preguntas en cada sesión.

Fecha y horario: La determina el padre de familia que será entrevistado.

- 1) ¿Cuándo era niño (a) usted asistió a preescolar?
- 2) ¿Recuerda algunas cosas que haya aprendido (menciónelas)?
- 3) Para usted ¿Qué tan importante es que su hijo (a) asista a preescolar? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué espera que aprenda su hijo (a) en la educación preescolar?
- 5) ¿Usted considera que en preescolar deben evaluarse los aprendizajes de su hijo (a)?
¿Para qué?

- 6) ¿Cómo es evaluado su hijo (a) en preescolar?
- 7) Como padre de familia usted exige algo a la educadora sobre la evaluación de aprendizajes de su hijo (a)? ¿Qué cosa?,
- 8) ¿La educadora le ha hecho entrega de alguna evaluación del aprendizaje de su hijo (a)? ¿Qué le ha entregado?
- 9) ¿Cada cuando le hace entrega de esas evaluaciones?
- 10) Como padre de familia ¿para qué le ha servido conocer esa evaluación?,
- 11) ¿A su hijo (a) qué beneficios le ha traído esa evaluación?
- 12) ¿Para qué usa la educadora la información que obtiene de las evaluaciones que hace a su hijo?
- 13) ¿Qué aprende su hijo (a) en el Jardín de Niños?
- 14) ¿Para qué le sirve lo que aprende?;
- 15) ¿A través de qué actividades le enseñan a su hijo en el Jardín de Niños?
- 16) ¿Alguna vez su hijo (a) ha mostrado dificultad para aprender algo que la educadora le enseña? ¿Qué cosa?
- 17) ¿Qué hace la educadora cuando su hijo (a) muestra alguna dificultad para aprender en el Jardín de Niños?
- 18) ¿Qué explicación le ha dado la educadora acerca de por qué su hijo muestra alguna dificultad?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista: la evaluación en el currículum escolar

Dirigida a educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____
Lugar _____ **Localidad** _____
Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____
Entrevistador _____
Entrevistado _____ **Edad** _____ **Género** _____
Puesto (cargo) _____ **Años de servicio** _____

Objetivo: Identificar cómo las educadoras llevan a la práctica lo que establece el currículum prescrito en relación a la evaluación del aprendizaje.

Tiempo aproximado de la entrevista: Dos sesiones con una duración aproximada de dos horas. En cada sesión se harán 15 preguntas.

Fecha y horario: Se acuerda con la educadora que será entrevistada.

1. ¿En qué basa su práctica educativa?
2. ¿Hay alguna teoría que guíe su práctica educativa? ¿Cuál?
3. ¿Cómo le ayuda su experiencia para desarrollar su práctica educativa? Argumente
4. ¿Qué dice el programa de estudio 2011, guía para la educadora acerca de lo que debe ser la educación preescolar?
5. ¿Qué deben aprender los niños en preescolar de acuerdo con el Programa de Estudio 2011?
6. ¿Qué aprendizajes deben adquirir los alumnos al culminar el tercer grado?
7. ¿Qué enfoque tiene el programa de estudio 2011? ¿En qué consiste?
8. ¿Cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje desde ese enfoque?
9. ¿Qué es la evaluación según el programa de estudio 2011?
10. ¿Qué tipo de evaluación debe realizarse en preescolar según éste?
11. ¿En qué momentos debe evaluarse el aprendizaje?

12. ¿En qué consiste cada una de las evaluaciones que plantea el programa de estudio 2011?
13. ¿Quiénes deben participar en la evaluación según lo que plantea el Programa de Estudio 2011?
14. ¿Qué técnicas e instrumentos deben emplear las educadoras al evaluar aprendizajes de acuerdo con éste?
15. ¿Para qué se evalúa según el programa vigente en preescolar?
16. ¿Cómo pone en práctica lo que establece el programa de estudio 2011 sobre la evaluación?
17. ¿Qué retos enfrenta al ponerlo en práctica?
18. ¿Qué competencias y aprendizajes de los que plantea el programa de estudio 2011 evalúa más en sus alumnos? ¿por qué?
19. ¿Qué actividades desarrollan los alumnos durante la jornada escolar?
20. ¿Qué intención tienen esas actividades?
21. ¿Qué saberes y destrezas favorece más en las actividades que desarrollan los alumnos durante la jornada escolar? ¿A qué se debe eso?
22. ¿Qué actividades desarrolla previo a la jornada escolar?
23. ¿Qué actividades desarrolla durante la jornada escolar?
24. ¿Qué actividades desarrolla al terminar la jornada escolar?
25. ¿Cómo evalúa a sus alumnos durante las actividades que componen la jornada escolar?
26. ¿Qué proceso sigue para evaluar a sus alumnos durante la jornada escolar?
27. ¿A través de qué recoge la información que emplea para evaluar a sus alumnos?
28. ¿Qué tanto sus alumnos han logrado los aprendizajes planteados en el programa vigente?
29. Desde su punto de vista ¿lo que aprenden sus alumnos en el Jardín de Niños les sirve para resolver los problemas de su vida cotidiana? Argumente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de entrevista sobre las representaciones sociales de la evaluación de aprendizajes en preescolar

Dirigida a educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Fecha _____

Lugar _____ **Localidad** _____

Municipio _____ **Hora de inicio** _____ **Hora de fin** _____

Entrevistador _____

Entrevistado _____ **Edad** _____ **Género** _____

Puesto (cargo) _____ **Años de servicio** _____

Objetivo: La presente entrevista tiene como objetivo conocer las representaciones sociales que han ido construyendo las educadoras a lo largo del tiempo sobre la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar.

Es importante precisar que las representaciones sociales son una forma de conocimiento sobre la evaluación de aprendizajes que usted ha elaborado en interacción con otros. Esta forma de conocimiento se caracteriza por ser compartida con otros y tener una aplicación práctica.

Para ello en un primer momento de la entrevista se abordan aspectos concretos que tienen que ver con las tres dimensiones que estructuran una representación social (**qué sabe, qué cree y qué actitud tiene con relación a esa representación**) y en un segundo momento aquellos que conciernen a los dos procesos a través de los cuales se forman las representaciones sociales (objetivación y anclaje).

Dirigida a: educadoras participantes en la investigación del proyecto de tesis “Las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los propósitos de la educación preescolar. Un estudio etnográfico en Jardines de Niños de Mineral de la Reforma, Hidalgo”.

Tiempo aproximado de la entrevista: tres sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora (en cada sesión se realizará un aproximado de 10 preguntas a la entrevistada).

Fecha y horario: La determina la educadora que será entrevistada.

1. **¿Qué significa para usted ser educadora?**¹⁰.
2. **¿Cuánto tiempo tiene laborando como educadora?**
3. **¿Qué programas ha trabajado a lo largo de sus años de servicio?**
4. De acuerdo con lo que plantea el Programa de Estudio 2011 de la educación preescolar ¿qué es la evaluación de aprendizajes?
5. ¿Cómo deben evaluarse los aprendizajes en preescolar?
6. ¿Qué aprendizajes deben evaluarse en preescolar y por qué?
7. De esos aprendizajes ¿Cuáles deben evaluarse más y cuáles menos?
8. Qué tipo de evaluación debe realizarse en preescolar? ¿Cómo lo sabe?
9. ¿Para qué deben evaluarse?
10. ¿Quién debe participar en la evaluación.
11. Con sus palabras ¿Cómo explicaría la evaluación de aprendizajes en preescolar?
12. Mencione todas aquellas palabras que para usted tienen que ver con la evaluación de aprendizajes en preescolar.
13. Qué significa para usted la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.
14. Independientemente de lo que establece el Programa de Estudio de la educación preescolar ¿Cómo evalúa usted los aprendizajes de sus alumnos?
15. ¿Por qué lo hace de esa manera?
16. ¿Ha intentado evaluarlos de otra manera? ¿Por qué?
17. Cuando tiene algún conflicto con la evaluación de sus alumnos ¿Cómo lo resuelve?
18. En los años que tiene de servicio ¿Cómo ha adquirido lo que sabe sobre la evaluación de aprendizajes?
19. ¿Para qué le sirve a usted lo que sabe sobre la evaluación de aprendizajes en preescolar?
20. Desde su experiencia ¿qué características debe tener la evaluación de aprendizajes en preescolar?
21. A lo largo de sus años de servicio como educadora ¿Qué experiencias ha tenido con la evaluación de aprendizajes de sus alumnos?
22. A raíz de la Reforma Integral de la Educación Básica ¿Cómo ha cambiado la forma de evaluar aprendizajes en sus alumnos?
23. ¿Qué opina acerca de la evaluación de aprendizajes en preescolar?
24. Desde su punto de vista ¿la evaluación que se realiza en preescolar contribuye al logro de los aprendizajes de los niños? ¿Por qué?
25. Para usted ¿qué tan importante es la evaluación de aprendizajes?

¹⁰ Las tres primeras preguntas en negritas están orientadas al establecimiento del rapport en términos de lograr que las personas se abran (Taylor & Bogdan, 2000, p.52)

26. ¿Qué beneficios ve usted en la evaluación de aprendizajes?
27. Dentro de su planeación ¿incluye la evaluación de aprendizajes? ¿Dónde?
28. ¿Cada cuánto evalúa usted los aprendizajes de sus alumnos (as)? ¿Por qué?
29. ¿Qué hace usted con los resultados de las evaluaciones de sus alumnos?
30. Cuando evalúa y observa que uno de sus alumnos muestra poco avance en el logro de los propósitos que establece el Programa de Estudio 2011 ¿Qué hace?.

Anexo 6 Check list JN1

Evaluación diagnóstica

Nombre: _____ Grupo: _____ Jardín de Niños _____

Guía de observaciones

Campo de desarrollo personal y social	
<ol style="list-style-type: none"> Habla de sus experiencias, de lo que siente y piensa así como de sus gustos y preferencias. Proporciona información de su familia, amigos y conocidos. Gusta de apoyar a sus compañeros y maestra. Evita agredir física o verbalmente a sus compañeros. Cuida a su persona y se respeta así mismo. 	<ol style="list-style-type: none"> Sabe esperar turno. Sabe compartir materiales, juguetes, juegos, etc. Participar en juegos conforme a las reglas establecidas. Se hace cargo de sus pertenencias. Muestra interés por realizar actividades individuales. Controla sus impulsos, no arrebatada, comparte, presta etc. Acepta asumir compartir responsabilidades (Limpis (sic), recoge, ordena).
Observaciones:	

Campo de lenguaje y comunicación	
<ol style="list-style-type: none"> Habla de sí mismo, su familia, amigos y conocidos. Expresa oralmente lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro. Dialoga para resolver conflictos con sus compañeros. Evoca sucesos individuales o sociales. Solicita la palabra y espera su turno para hablar. 	<ol style="list-style-type: none"> Conversa con sus compañeros y con otros adultos. Formula preguntas y sobre lo que le interesa saber. Sabe escuchar y presta atención a los demás cuando hablan. Escucha, memoriza y entona cantos, rimas, rondas, etc. Muestra interés por explorar cuentos y revistas. Reconoce la primera (sic) letra de su nombre. Reconoce su nombre en sus pertenencias y en gráficas. Utiliza marcas y signos para escribir su nombre. Utiliza alguna letra de su nombre para escribirlo.
Observaciones:	

Campo pensamiento matemático	
<ol style="list-style-type: none"> Establece comparaciones de cantidad (dónde hay más dónde hay menos). Utiliza los números para contar comenzando por el 1 Conoce el uso de los números (Telefono (sic), domicilio, hora, etc). Diferencia a los números con letras. Utiliza símbolos propios para representar los números y/o cantidades Aplica su propia estragis (sic) de conteo(en fila, uno por uno), etc. 	<ol style="list-style-type: none"> Agrupar materiales y objetos por igualdad. Agrupar figura (sic) y formas geométricas por color y forma. Construye con diversos materiales formas, torres, casas, etc. Distingue ubicaciones espaciales (arriba, abajo, adelante, atrás) Distingue distancias=lejos-cerca con relación a él. Distingue grande y pequeño.
Observaciones:	

Campo de exploración y conocimiento del mundo	
<ol style="list-style-type: none"> Comienza a distinguir los estados del tiempo (clima). Comienza a distinguir los efectos del sol y la lluvia. Distingue las partes del cuerpo. Comienza a adaptarse a nuevos hábitos (comida, ir al sanitario, siesta, etc). Reconoce e ingiere alimentos saludables. 	<ol style="list-style-type: none"> Reconoce y práctica medidas de higiene (dental, lavarse las manos, etc.) Respetar las áreas verdes y las plantas del plantel. Reconoce los símbolos patrios y comienza a respetarlos. Reconoce y evita peligros al usar resbaladillas y pasamanos. Práctica el valor del respeto y la honestidad Práctica medidas de seguridad al utilizar tijeras, pinceles, agujetas, cuentas, etc, Cuida su entorno (agua, no tira basura, etc).
Observaciones:	

Campo de expresión y apreciación artísticas	
<ol style="list-style-type: none"> Participa en juegos, rondas, cantos, expresión corporal. Utiliza partes del cuerpo e instrumentos en cantos y rondas. Manifiesta su preferencia por materiales en diferentes actividades. Realiza juegos simbólicos. Crea mediante el dibujo, modelado y pintura. 	<ol style="list-style-type: none"> Experimenta con diversos materiales (masas, palitos, fichas, etc.) Imita movimientos de objetos, animales, árboles, etc.

Observaciones:

Campo de desarrollo físico y salud	
<ol style="list-style-type: none">1. Puede correr, brincar y saltar pequeños obstáculos.2. Realiza juegos libres al trepar, usar la resbaladilla3. Puede correr y caminar en diferentes velocidades.4. Comienza a coordinar movimientos en la activación y educación física.5. Coordina movimientos finos al ensartar o hilvanar.	<ol style="list-style-type: none">6. sabe que debe lavarse las manos antes de comer y después de ir al baño, sabe lavarse.6. (sic) intenta recortar libremente7. Identifica algunos riesgos (Casa, calle, escuela, con personas, etc).9. (sic) Comienza a conocer la finalidad del filtro escolar.
Observaciones:	



DIARIO DE LA EDUCADORA

Jardín de Niños: _____ Grado y Grupo: _____

Educadora: _____ Fecha: _____

Descripción breve de la actividad.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.



Autoevaluación

¿Cómo lo hice? ¿Cómo es mi intervención y diálogo con los niños? ¿Qué necesito modificar en mi práctica? Imprevistos (¿Se interesaron? ¿Todos se involucraron? ¿Qué les gustó o no, Qué se les facilitó y qué se les dificultó? ¿Qué desafíos les implicaron? ¿Resultó útil como se organizó el grupo? ¿Los niños que movilizan al grupo como reaccionan? ¿Se integraron? ¿Cómo responden los demás cuando ellos no obedecen o no se integran?





INCIDENCIA DEL ALUMNO

Jardín de Niños: _____ Grado y Grupo: _____

Educadora: _____ Fecha: _____

Incidencia del alumno.



A que me comprometo _____

Como Padre de _____ en qué voy apoyar para que la conducta de mi hijo@ mejore para tener una mejor convivencia escolar.