
LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR MEXICANA

SILVIA EUGENIA MARTÍNEZ LÓPEZ / M^a. JOSÉ ROCHERA VILLACH / CÉSAR COLL SALVADOR

RESUMEN:

Presentamos una investigación sobre las prácticas de evaluación en el contexto preescolar mexicano, que forma parte de la elaboración de una tesis doctoral. La finalidad de la investigación es: i) estudiar y comprender las prácticas de evaluación que lleva a cabo el profesorado de preescolar III basadas en un currículo por competencias; y en consecuencia, ii) poder formular algunas orientaciones y recomendaciones para su mejora. Para acometer el análisis de estas prácticas asumimos como referentes teóricos la concepción constructivista de orientación sociocultural y la perspectiva situada y auténtica de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A través de un estudio cualitativo de casos pretendemos analizar las actuaciones del profesorado y del alumnado en relación con la evaluación de dos competencias significativas de los campos formativos: *lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*; así como también explorar la relación de estas actuaciones con los planteamientos del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004). Partiendo de una primera aproximación al análisis de los datos, el presente reporte incluye en su parte final los resultados preliminares relacionados con las características que acaba adoptando la evaluación en los diferentes niveles de la práctica educativa y las conclusiones derivadas de ellos.

PALABRAS CLAVE: evaluación, preescolar, prácticas educativas, competencias.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar se considera en la actualidad una práctica social que constituye, juntamente con otros contextos educativos como la familia, una fuente importante de ayuda al desarrollo infantil. Se trata de potenciar una finalidad educativa dirigida al desarrollo global de la persona y a su integración en una determinada cultura, que se logra a través de dos funciones

interrelacionadas: una función socializadora orientada a la integración del niño a su entorno social y cultural, y una función individualizadora orientada al máximo desarrollo individual de cada persona. En este contexto, los diferentes sistemas educativos han ido diseñando e implementando currículos que concretan las intenciones educativas en términos de competencias clave y saberes básicos imprescindibles de diversa naturaleza para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual (Coll, 2006; García y Saban, 2008).

Las competencias constituyen un planteamiento innovador que permite ayudar a identificar, seleccionar, organizar y categorizar los aprendizajes escolares (Coll, 2007). Así entendidas incluyen una serie de componentes y presentan diversas características: son activadas en un contexto particular, mediante la movilización de conocimientos específicos de índole procedimental, conceptual y actitudinal, al mismo tiempo y de manera interrelacionada. El desarrollo de las competencias requiere la apropiación, asimilación y utilización funcional de contenidos y saberes diversos; e implica atender a la complejidad y exigencias de las situaciones en las que se aplican, para una actuación eficaz y significativa (Barrón, 2003; Perrenoud, 2004; Tobón, 2005; Escamilla, 2008; Zabala y Arnau, 2008).

Por tanto, desde esta perspectiva, una educación preescolar de calidad será considerada aquella que facilite que los niños adquieran competencias clave y saberes fundamentales en un contexto sociocultural determinado. En este marco, la evaluación resulta un instrumento poderoso para constatar la calidad del proceso educativo. Ello es así en la medida en que permite reconocer el proceso de concreción de las intenciones educativas en los niveles que configuran la práctica educativa (Coll, 1994) –sistema educativo, instituciones, aula–, hacer visibles las competencias adquiridas por los niños, así como orientar el logro de esas competencias y contenidos esenciales para el desarrollo infantil (Scott-Little y Niemeyer, 2001; Mir *et. al.* 2005; Sánchez 2005).

Actualmente, la educación preescolar mexicana vive una etapa de transformación por su incorporación oficial a la educación obligatoria y la

implementación del nuevo currículo basado en competencias (PEP, 2004), diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). La adopción de este enfoque plantea, entre otros, un nuevo interrogante a la investigación: averiguar cómo se concreta la evaluación de competencias en los niveles de la práctica educativa -sistema educativo, institución y aula-.

Así, el propósito de esta comunicación es presentar un avance del análisis de las prácticas de evaluación que realiza el profesorado de preescolar III (PIII) en las estancias infantiles del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) de México; específicamente presentaremos algunas características que adoptan estas prácticas durante el proceso de concreción en los niveles antes mencionados. Para ello organizaremos el informe en tres apartados: primero, enunciaremos las principales opciones teóricas adoptadas para el estudio de la evaluación; segundo, describiremos los objetivos de la investigación, la metodología empleada y el diseño de la investigación; finalmente presentaremos algunos resultados preliminares y las conclusiones derivadas de éstos.

OPCIONES TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL Y SITUADA

Desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada, el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno; la enseñanza a su vez es conceptualizada como un proceso sostenido en el tiempo de guía y ayuda del profesor al aprendizaje del alumno (Coll, 2001). La evaluación se concibe como la valoración del aprendizaje realizado por el alumno como consecuencia de su participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, Martín, Onrubia, 2001). Por lo tanto, este modelo asume que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos interrelacionados y constituyen una unidad indisoluble.

La evaluación fundamenta la emisión de juicios en base a criterios, la comunicación, la toma de decisiones y la actuación posterior con respecto al

juicio emitido sobre el logro de los aprendizajes alcanzados por el alumnado (Barberà, 1999). Mediante este proceso, la evaluación cumple dos funciones: una *función social* que permite ejercer un control social en el sistema educativo, instituciones educativas e individuos mediante la valoración del funcionamiento y los resultados de la práctica educativa; y una *función pedagógica* referida a la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

En consecuencia, la evaluación ha de ser *reguladora* (Allal, 1979), para supervisar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustando la ayuda educativa a las necesidades del alumno (Coll, Martín, Onrubia, 2001; Rochera y Naranjo, 2007). Esta forma de evaluación promueve una función *formativa* orientada a adaptar la enseñanza; y una función *formadora* dirigida a que los alumnos regulen su proceso de aprendizaje (Nunziati, 1990). Ambas funciones se concretan en una evaluación *continua y sistemática*, llevada a cabo en diferentes momentos –inicial, durante y final–, y con diferentes funciones –identificar el punto de partida del alumnado, calibrar el logro de los aprendizajes, generar propuestas para reorientar el aprendizaje y la ayuda educativa, etcétera–.

Asimismo, la evaluación ha de ser *auténtica*, solicitando al aprendiz que resuelva activamente tareas complejas, auténticas y reales (Cumming y Maxwell, 1999; Darling-Hammond y Snyder, 2000; Ahumada, 2005; Álvarez, 2005; Tejada, 2005; Díaz Barriga, 2006). Una circunstancia que ha favorecido la difusión y aceptación del movimiento de la evaluación auténtica ha sido su asociación al enfoque de trabajo por competencias. La evaluación auténtica asume la complejidad del aprendizaje y asume también que aunque las competencias no pueden ser evaluadas directamente, sí puede evaluarse el desempeño del alumno en tareas concretas y contextualizadas. Además, contempla prácticas relevantes de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje (Barrón, 2005; Coll, 2006).

En este contexto los objetivos de la investigación son:

-
- Identificar, describir y analizar la progresiva concreción de las directrices sobre la evaluación propuestas en los documentos de los tres niveles de la práctica educativa: sistema educativo (PEP, 2004), institución (ISSSTE) y aula (PIII) en dos competencias significativas.
 - Identificar y analizar las prácticas de evaluación que realiza el profesorado de PIII del ISSSTE en dos competencias significativas, a partir de los planteamientos del PEP (2004).

Estos objetivos se concretan en las siguientes preguntas:

- ¿Qué grado de continuidad y coherencia guarda la progresiva concreción de las directrices propuestas por el PEP (2004), los documentos del ISSSTE y el diseño y desarrollo de las actividades de evaluación en el aula de PIII?
- ¿Hasta qué punto este grado de continuidad y coherencia puede generar algunas dificultades y problemas para llevar a cabo las prácticas de evaluación de competencias en el aula de PIII?

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Escenario, participantes y situaciones

La investigación se enmarca en dos estancias para el bienestar y desarrollo infantil del ISSSTE, ubicadas en el Distrito Federal. En cada una de ellas se eligió la sala de preescolar III como contexto específico de observación.

Los sujetos fueron 15 alumnos (entre los 5 y los 6 años de edad) y las dos profesoras responsables de los grupos elegidos.

Las situaciones de análisis fueron dos secuencias didácticas correspondientes a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de dos competencias:

- Campo formativo: *lenguaje y comunicación*. Competencia: *obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral*.

-
- Campo formativo: *pensamiento matemático*. Competencia: *el niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos*.

Procedimiento de registro

Se recabó información sobre los documentos generados en los tres niveles de la práctica educativa: PEP (2004), procedimientos para la elaboración del diagnóstico y del Plan Anual de Trabajo (PAT), procedimientos para la elaboración y desarrollo del Plan Semanal, y todos los documentos generados a partir de estos procedimientos. Se llevó a cabo un registro en audio y vídeo de las sesiones que integraron las secuencias didácticas seleccionadas. Se entrevistó a cada profesora y a los alumnos al inicio y al final de las secuencias didácticas.

Procedimiento de análisis

En una primera fase se realizó un análisis de contenido de:

- Las directrices sobre la práctica educativa y de evaluación que establece el PEP (2004).
- Las directrices del ISSSTE para implementar el PEP (2004) en las estancias infantiles, recogidas en los procedimientos: elaboración del diagnóstico y del PAT; elaboración y desarrollo del Plan Semanal.
- Los documentos que las profesoras de PIII generaron a partir de los procedimientos que el ISSSTE señala: diagnóstico, PAT y Plan Semanal.

La segunda fase implica la adaptación de una pauta de análisis diseñada originalmente para estudiar las prácticas de evaluación en la educación primaria y secundaria de Cataluña, España. Su uso permitirá dar cuenta de un conjunto de categorías, propuestas por Coll, Barberà y Onrubia (2000), para describir, comprender y valorar el alcance y limitaciones de las prácticas de evaluación realizadas en PIII. Estas categorías son: *enfoque evaluativo docente*,

programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación (ver figura 1).

RESULTADOS PRELIMINARES

A continuación presentamos los resultados organizados de acuerdo con las dos fases de análisis.

Resultados relacionados con el análisis documental

El cuadro 1 muestra los resultados agrupados en torno a las cuestiones más relevantes de la evaluación para cada uno de los tres niveles analizados. Respecto al *para qué evaluar* los tres niveles priorizan la función pedagógica de la evaluación. El *qué evaluar* apunta al aprendizaje del niño expresado en términos de competencias, pero ninguno de los niveles establece indicadores que permitan evidenciar los niveles de logro de las competencias.

En relación al *cómo evaluar*, los tres niveles proponen elaborar un diagnóstico inicial, un plan de trabajo y un recuento final de los logros. No obstante, hay diferencias en sus procedimientos. En primer lugar, el PEP (2004) sugiere establecer una secuenciación de las competencias a promover y el ISSSTE no. En segundo lugar, en el ISSSTE y en el aula no figura el diario de la educadora propuesto por el PEP (2004); en cambio existen actividades de evaluación al inicio, durante y al final de la situación didáctica que pueden suplir al diario. Además, los tres niveles proponen la observación directa como instrumento principal para evaluar, pero no existe ninguna guía que oriente esta observación. Finalmente, el PEP (2004) contempla el uso de entrevistas por parte de la educadora a los padres y niños, sin embargo en el ISSSTE y en el aula no se hace referencia a ellas.

En cuanto a *quién evalúa*, en los tres niveles la responsable es la educadora, en colaboración con los niños, padres y personal directivo. No obstante, en el diseño de las actividades del aula el rol de los niños durante la evaluación

aparece más orientado a la valoración de las actividades realizadas y no tanto a la valoración de sus aprendizajes.

Por último, respecto al *cuándo evaluar* los tres niveles señalan los momentos inicial y final del ciclo escolar. Además asumen que la evaluación debe ser continua, evaluando diariamente las actividades establecidas en el plan de trabajo. Sin embargo, existe una diferencia en la duración de este plan ya que el PEP (2004) propone que sea mensual, en cambio en el ISSSTE y el aula es semanal lo que puede comportar que el tiempo no sea suficiente para promover la competencia elegida.

Resultados relacionados con el análisis de las prácticas de evaluación

En el cuadro 2 presentamos los resultados que hasta ahora hemos identificado a partir de una primera aproximación al análisis del *enfoque evaluativo docente, programa, situaciones y tareas de evaluación*.

Con relación al *enfoque evaluativo* la maestra concibe la evaluación como un medio para valorar la enseñanza y el aprendizaje, entendido este último como *un avance en el desarrollo integral* del niño. Asimismo, la maestra refiere que los planteamientos del PEP (2004) sobre la evaluación le resultan complejos y que algunos conceptos relacionados con las competencias le parecen confusos. Lo anterior guarda relación con los resultados identificados en el análisis documental.

En cuanto al *programa de evaluación* encontramos que existe una frecuencia irregular en la promoción de los diferentes campos formativos, dejando de lado algunos campos y repitiendo otros cada mes. Esta observación se corresponde con las diferencias detectadas entre las directrices del PEP (2004) y las señaladas por el ISSSTE.

Por último, las *situaciones de evaluación* analizadas se caracterizan por centrarse en la valoración de las actividades realizadas y no tanto en los aprendizajes alcanzados por los niños. Asimismo se observa que estas situaciones no

contemplan algunos de los requisitos señalados en los procedimientos del ISSSTE.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados que hemos presentado permiten extraer algunas conclusiones en relación con los objetivos planteados en esta comunicación.

De acuerdo con el primer objetivo, identificamos las características que las prácticas de evaluación acaban adoptando en los documentos de los tres niveles analizados: sistema educativo (PEP, 2004), institución (ISSSTE) y aula (PIII). A partir de esta caracterización, y aún cuando no se identifican rasgos marcadamente distintos, creemos que las diferencias identificadas pueden traducirse en dificultades significativas al implementar las prácticas de evaluación en el aula. En este sentido, tales diferencias constituyen posibles áreas de mejora para mantener la coherencia en este proceso de concreción y facilitar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Esta primera fase de análisis resulta –en nuestro estudio– una condición necesaria pero no suficiente para entender el contexto en el que se enmarcan las prácticas de evaluación en PIII del ISSSTE.

Con respecto al segundo objetivo, los resultados preliminares nos permiten empezar a comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de evaluación desde las categorías analizadas (enfoque evaluativo, programa, situaciones y tareas de evaluación), e identificar algunas dificultades relacionadas con la secuenciación de las competencias y la forma de evaluar los aprendizajes de los niños. Estas dificultades identificadas en la práctica son concordantes con los hallazgos encontrados en el análisis documental.

Finalmente, asumimos que la comprensión en profundidad del proceso de concreción de las prácticas evaluativas comporta continuar estudiando lo que finalmente acaba pasando en el aula en ésta y otras situaciones de evaluación. Por ello, creemos que resulta pertinente seguir desarrollando la investigación aquí presentada para identificar los retos y necesidades que hasta ahora ha

planteado la implementación del PEP (2004) en las aulas de PIII de las estancias infantiles del ISSSTE.

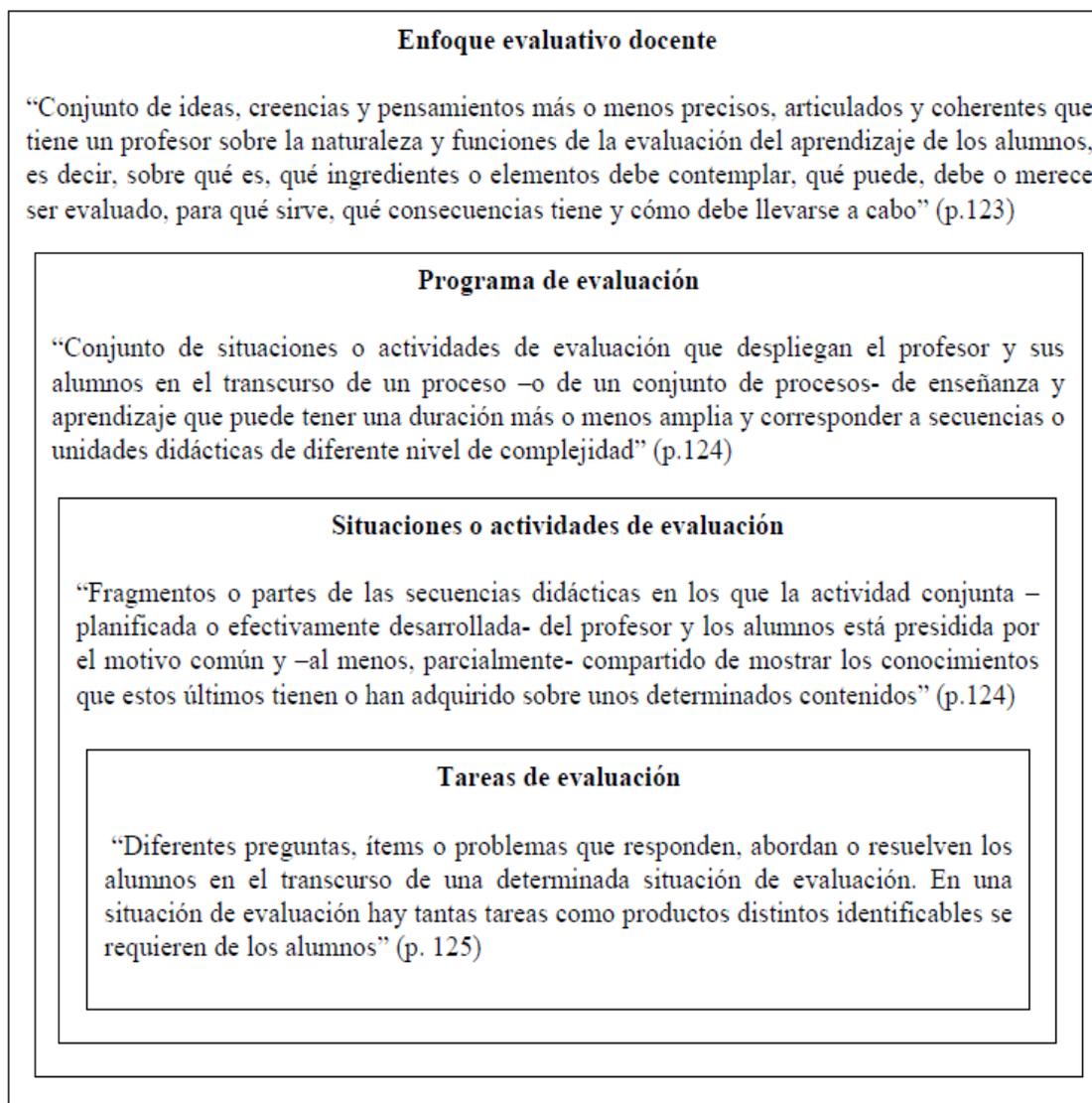
BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1979). "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- Ahumada, P. (2005). "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes", *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- Álvarez, I. (2005). "Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica", *Perspectiva Educativa*, 45, 45-68.
- Barberà, E. (1999). *La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Barrón, C. (2003). "La educación basada en competencias en el marco de la globalización", en A. Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario núm. 91, México: CESU.
- Barrón, C. (2005). "Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana", *Perspectiva Educativa*, 45, 103-120.
- Coll, C. (1994). "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-29.
- Coll, C. (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje", en C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 147-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. y Martín, E. (2003). "La educación escolar y el desarrollo de las capacidades", en E. Martín y C. Coll. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. (pp. 13-57). Barcelona: Edebé
- Coll, C.; Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). "La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.

-
- Cumming, J. y Maxwell, G. (1999). "Contextualizing Authentic Assessment", *Assessment in Education*, 6, 2, 177-194.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). "Authentic assessment of teaching in context", *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- García, J. y Saban, C. (Coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- Mir, V., et al. (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil. Cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea.
- Nunziati, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage", *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). "Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación" *REIPE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, (5), 805-824.
- Sánchez, M. (2005). "Cómo "enseñar" competencias en preescolar", *Educación*, octubre-diciembre, 49-60.
- Scott-Little, C. y Niemeyer, J. (2001). *Assessing Kindergarten Children: What School Systems Need To Know. Research & Development*. Washington: Serve.
- Tejada, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 2.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXO

Figura 1. Propuesta de categorías para el estudio de las prácticas de evaluación desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural



(Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia, 2000)

Cuadro 1. Características de la evaluación en los diferentes niveles de la práctica educativa del contexto preescolar mexicano

Cuestiones Niveles de concreción	Sistema educativo: PEP (2004)	Institución: ISSSTE	Aula: Preescolar III
<i>Para qué se evalúa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidad esencial y exclusivamente formativa como medio para el mejoramiento del proceso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Para orientar la práctica educativa del personal educativo - Para identificar si las actividades realizadas favorecieron las competencias de los niños 	<ul style="list-style-type: none"> - Para identificar qué saben y pueden hacer los niños - Para reflexionar sobre su propia práctica
<i>Qué se evalúa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Qué saben hacer los niños (logros) en relación a las competencias del programa - Condiciones de salud física - Características de su ambiente familiar - Los aprendizajes de los niños: sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas - Los avances de cada niño en relación con los propósitos fundamentales y las competencias - El proceso educativo en el grupo - La organización del aula - La intervención educativa organizada en periodos mensuales - La organización y funcionamiento de la escuela incluyendo la relación con las familias 	<ul style="list-style-type: none"> - Qué saben y pueden hacer los niños respecto a los aspectos en que se organizan los campos formativos - Características socioculturales y de salud que influyen en las posibilidades de aprendizaje de los niños - Si la intervención del personal educativo organizada en periodos semanales propicia que los niños aprendan - Si las actividades realizadas favorecieron las competencias de los niños - Las condiciones de la intervención que ayudaron y limitaron el trabajo educativo - Lo que es necesario cambiar en las próximas planeaciones - Qué aprendieron los niños al final del año 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que sabe y puede hacer cada niño con respecto a los aspectos en que se organizan los campos formativos - Comentarios sobre el niño de las diferentes áreas: salud, nutrición, pedagogía, psicología y trabajo social - Características de la intervención educativa que ayudaron y limitaron el trabajo - Si las actividades diseñadas semanalmente favorecieron la intención educativa - <i>No se encuentra la evaluación de los aprendizajes de los niños como tal</i>

Cuestiones Niveles de concreción	Sistema educativo: PEP (2004)	Institución: ISSSTE	Aula: Preescolar III
<i>Cómo se evalúa</i>	Actividades		
	<p>A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico inicial del grupo - Elaboración del listado de las competencias que es necesario promover determinando el orden a seguir, con base en el diagnóstico inicial - Elaboración de un plan de trabajo según el orden de las competencias previamente establecido - Expediente personal del niño, que incluye: entrevista con él y con sus padres, logros y dificultades (quién es y qué avances tiene), sus trabajos y evaluación psicopedagógica (si se requiere) - Diario de trabajo de la educadora que contiene: la actividad planteada, su organización y su desarrollo; sucesos sorprendentes o preocupantes; reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje; valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una autoevaluación y 	<p>A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico individual inicial de los niños - Conclusiones o Plan Anual de Trabajo (PAT) que debe contener: lo que saben y pueden hacer los niños, aspectos en los que requieren más apoyo; experiencias que les hacen falta; materiales a utilizar y compromisos de las maestras para favorecer las capacidades de los niños - Plan semanal de trabajo que debe contener: <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades para recuperar lo que saben: actividades de inicio de la situación didáctica diseñadas para que los niños expresen sus ideas y experiencias respecto a ésta y hacer notar lo que saben 2. Actividades para reconocer lo aprendido: actividades de cierre de la situación didáctica para que los niños se den cuenta de lo que aprendieron y si eso lo pueden difundir o aplicar en la vida diaria 3. Valoración de la aplicación de la situación didáctica: estimación que realiza el personal educativo respecto a si las 	<p>A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnósticos individuales iniciales - Conclusiones o plan Anual de Trabajo (PAT) que incluye: presentación general del grupo, las competencias en las que requieren más apoyo, experiencias que les hacen falta; tipos de materiales que es necesario usar y compromisos que establecen las maestras - <i>No se encuentra el recuento de lo que sabe y puede hacer el grupo en general</i> - <i>No se detecta una secuenciación en las competencias identificadas</i> - El plan semanal de trabajo contiene: <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad para recuperar lo que saben: oportunidad para hacer notar lo que saben; pero <i>no se detecta oportunidad para que los niños expresen sus ideas y experiencias</i> 2. Actividad para reconocer lo aprendido: <i>no se detecta oportunidad para que los niños se den cuenta de su aprendizaje, ni para reflexionar sobre la utilidad de sus aprendizajes</i>

	<p>sucesos imprevistos</p> <p>- Recuento final de los logros, los avances y las limitaciones en la formación de los niños, así como de las posibles causas y situaciones que los generaron</p>	<p>actividades realizadas favorecieron las competencias de los niños, las condiciones de la intervención que ayudaron y limitaron su trabajo y lo que es necesario cambiar en las próximas planeaciones</p> <p>- Evaluación final grupal en donde se mencionan lo que el grupo sabe y puede hacer y si es el caso, comentarios acerca de algún niño en particular</p>	<p>3. Valoración de la aplicación de la situación didáctica: valoración de si se favoreció o no la intención educativa y de las condiciones de la intervención. <i>No se detecta la evaluación de lo que los niños aprendieron y de los aspectos que hay que cambiar en la planeación</i></p> <p>- <i>La evaluación final aún no es posible analizarla porque no se ha llevado a cabo</i></p>
Instrumentos			
	<p>- Observación directa durante la jornada</p> <p>- Juego libre, organizado y simbólico</p> <p>- Entrevistas inicial a los padres de familia para conocer el contexto sociocultural de los niños</p> <p>- Entrevista a los niños para recuperar sus opiniones y expectativas</p>	<p>- Observación directa de los niños en la sala durante las diferentes actividades de la jornada diaria</p>	<p>- Observación de los niños durante el desarrollo de las actividades planeadas para la semana de trabajo</p> <p>- <i>No se detectan entrevistas</i></p>
<i>Quién evalúa</i>	<p>- Educadora</p> <p>- Niños</p> <p>- Padres de familia</p> <p>- Personal directivo del centro o zona escolar</p>	<p>- Educadora</p> <p>- Auxiliar educativa</p> <p>- Directora de la Estancia</p> <p>- Equipo técnico: médico, nutrióloga, psicóloga, pedagoga y trabajadora social</p>	<p>- Educadora</p> <p>- En el diagnóstico inicial participó el personal del equipo técnico</p> <p>- <i>No hay constancia del papel de la auxiliar educativa</i></p>
<i>Cuándo evaluar</i>	<p>- Al inicio del ciclo escolar (primeras 4 semanas de trabajo)</p> <p>- Al final del ciclo escolar</p> <p>- De forma continua (diariamente)</p>	<p>- Al inicio del ciclo escolar (primeras 2 semanas de trabajo)</p> <p>- Al final del ciclo escolar</p> <p>- De forma continua (diariamente)</p>	<p>- Al inicio del ciclo escolar (durante las dos primeras semanas de septiembre)</p> <p>- De forma continua (diariamente)</p>

Cuadro 2. Aproximación a las prácticas de evaluación para una competencia significativa de una profesora de PIII del ISSSTE

Categorías Nivel analizado	Aula: Preescolar III Responsable: profesora (pasante de Lic. en Educación Preescolar)	
<i>Enfoque evaluativo docente</i>	Sobre la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza concebida como <i>proceso de transmisión de los conocimientos de la maestra a los alumnos</i> - Aprendizaje concebido como <i>aquello que los niños saben a partir de lo que les enseña</i> - <i>Ambos procesos no se pueden separar</i> - <i>No es posible una enseñanza sin evaluación porque esta última sería un mediador entre la enseñanza y el aprendizaje porque permite ver cómo se está haciendo lo que se está haciendo</i>
	Sobre la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación definida como <i>una forma de conocer los avances de los niños en términos de sus características de desarrollo integral</i> - <i>Se debe evaluar en preescolar para tener un vínculo con la etapa posterior, la primaria. Y para ir viendo los aprendizajes de cada niño</i> - <i>Es indispensable para ir viendo lo que aprenden los niños</i> - <i>La observación es el principal instrumento para evaluar</i> - <i>A través de la evaluación se constata el aprendizaje que el niño tiene y se evalúa la enseñanza del maestro</i>
	Sobre las enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia entendida como <i>un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que todo ser humano posee para integrarse a su medio social</i> - <i>Las competencias se enseñan y se aprenden a través del juego y de las actitudes</i> - <i>Es difícil evaluar las competencias porque no es posible ver las características específicas de cada niño, si fuera de forma personal si podría</i> - <i>Las competencias contenidas en el PEP son confusas, utilizan términos poco comunes</i> - <i>El apartado de evaluación del PEP es el que encuentra más complejo, las preguntas que formulan no son tan claras o precisas</i> - <i>Ha leído completamente el PEP una vez</i>

Categorías Nivel analizado	Aula: Preescolar III Responsable: profesora (pasante de Lic. en Educación Preescolar)		
<i>Programa de evaluación</i>	En sus conclusiones o <i>Plan Anual de Trabajo (PAT)</i> la maestra seleccionó el siguiente número de competencias para trabajar durante el año escolar:		
	Desarrollo personal y social	3 competencias de las 8 señaladas en el PEP	
	Lenguaje y comunicación	6 competencias de las 10 señaladas en el PEP	
	Pensamiento matemático	6 competencias de las 8 señaladas en el PEP	
	Exploración y conocimiento del mundo	5 competencias de las 10 señaladas en el PEP	
	Expresión y apreciación artísticas	5 competencias de las 9 señaladas en el PEP	
	Desarrollo físico y salud	2 competencias de las 5 señaladas en el PEP	
	A partir de su PAT, la maestra ha configurado el siguiente programa de evaluación:		
	Sept.	Desarrollo personal y social	2 competencias de las 3 señaladas en su PAT
		Lenguaje y comunicación	1 competencia de las 6 señaladas en su PAT
		Exploración y conocimiento del mundo	1 competencia de las 5 señaladas en su PAT
	Oct.	Lenguaje y comunicación	1 competencia de las 6 señaladas
		Exploración y conocimiento del mundo	2 competencia de las 5 señaladas en su PAT
		Expresión y apreciación artísticas	1 competencia de las 5 señaladas en su PAT
	Nov.	Desarrollo personal y social	1 competencia de las 3 señaladas en su PAT
Exploración y conocimiento del mundo		1 competencia de las 5 señaladas en su PAT	
Expresión y apreciación artísticas		1 competencia de las 5 señaladas en su PAT	
Desarrollo físico y salud		1 competencia de las 2 señaladas en su PAT	
Dic.	Lenguaje y comunicación	1 competencia de las 6 señaladas en su PAT	
	Pensamiento matemático	1 competencia de las 6 señaladas en su PAT	
	Expresión y apreciación artísticas	1 competencia de las 5 señaladas en su PAT	

Categorías Nivel analizado	Aula: Preescolar III Responsable: profesora (pasante de Lic. en Educación Preescolar)	
<i>Situaciones o actividades de evaluación</i>	Plan semanal de trabajo para la competencia <i>“plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos”</i>	
	Actividad inicial: para recuperar lo que saben	-La maestra les plantea a los niños un problema matemático que implica agregar y quitar y les pide que le ayuden a resolverlo de forma grupal. Para ello se ayuda del pizarrón dibujando el tema del problema (los helados). Al final del proceso, después de recibir ayudas significativas por parte de la maestra, una niña logra dar con la solución del problema.
	Actividad final: para reconocer lo aprendido	-La maestra les pide que cierren los ojos para recordar la mayoría de las actividades de la semana. Posteriormente por turnos les pregunta qué problema o juego les gustó más, por qué, cuál se les hizo difícil y por qué. Para finalizar les pide que pinten con acuarela lo que más les gustó.
<i>Tareas de evaluación</i>	-En curso	