



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco
Licenciatura en Psicología Educativa

Dificultades que enfrentan docentes de preescolar para ejecutar la evaluación basada en competencias.

Tesis que para obtener el título de:
Licenciado en Psicología Educativa
presentan:

María de los Ángeles Sandoval Rosas
y
Verónica Belem Santiago Paredes

Dr. Jorge García Villanueva
asesor de tesis

Jurado de Examen Profesional
Mtro. Raúl Cuevas Zamora
Mtro. José Simón Sánchez Hernández
Mtra. Alejandra Patricia Arellano Tinajero

México, D. F. Mayo 2014.

© **D.R. 2014.** *Sandoval Rosas, M.A. & Santiago Paredes, V.B.* Dificultades que enfrentan docentes de preescolar para ejecutar la evaluación basada en competencias. (*Tesis de licenciatura*). México: UPN.

Ángeles: *angel.magic2009@hotmail.com*

Verónica: *vrosantiago_pareds@outlook.com*

Dr. Jorge García Villanueva: *jvillanueva@upn.mx*

“Al fin agregó que la travesía no sólo es andar, sino llegar a algún destino y allí afincarse para siempre o temporalmente y dejar testimonios en imágenes o escritos de lo que se ha visto, para memoria de las generaciones futuras”. Aníbal Aguirre Saravia

Agradecimientos

*Por darme la vida y enseñarme a vivirla...
por el amor, la confianza y el esfuerzo,
Te amo mamá.*

*Por compartir tú vida y tú espacio conmigo.
por inspirarme a ser mejor cada día,
Eres el amor de mi vida, Humberto.*

*A nuestro asesor de tesis,
por su colaboración, su tiempo,
experiencia y conocimientos.
Gracias Dr. Jorge García V.*

*Un amigo es sinónimo de confianza,
amor, honestidad y lealtad.
Yo he encontrado eso y más en ustedes...
Gracias amigos.*

*A quienes se sumaron en este proyecto,
Maestros, sinodales y compañeros de la UPN. Gracias.*

*Y a ti compañera de aventura, gracias
por tu tenacidad, dedicación y empeño.
Te admiro Vero.*

Ángeles

*A mi casa de estudios,
por darme las herramientas como profesionista.*

*Al Doctor Jorge García Villanueva
por su apoyo, confianza y asesoramiento.*

*A mis profesores de la carrera,
por enseñarme a aprender
y hacer del aprendizaje una tarea diaria.*

*A mi familia y a Hugo por
motivarme a concluir esta etapa.*

*A Ángeles Sandoval Rosas, amiga y compañera,
con quien trabaje arduamente para alcanzar esta meta.*

Verónica

Índice

RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN	10
1. Concepciones teóricas de la evaluación de la educación.	12
1.1 La evaluación de la educación.....	12
1.2 Tipología de la evaluación de la educación.	16
1.2.1 La evaluación de acuerdo con su Funcionalidad.	17
1.2.2 La evaluación de acuerdo con su Temporalización.	17
1.2.3 La evaluación de acuerdo al evaluador.	19
1.3 Instrumentos de Evaluación.....	20
2. La evaluación de competencias en el marco del Plan de estudios 2011 de Educación Básica y algunos planteamientos teóricos.	23
2.1 El concepto “competencia”.....	24
2.2. Las competencias en el Plan de Estudios 2011.	26
2.3 La evaluación formativa. Evaluar para aprender (Plan de estudios 2011).....	27
2.4 La evaluación basada en competencias (punto de vista teórico).....	29
2.4.1 Rasgos de la evaluación basada en competencias.	32
2.5 Técnicas e instrumentos en la evaluación basada en competencias.....	33
3. La evaluación en educación preescolar.	36
3.1 Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora.	36
3.1.1 Campos formativos.	38
3.1.2. Características de la evaluación.....	40
3.1.3. Instrumentos para evaluar.	42
3.2 La Cartilla de Educación Básica. Instrumento de registro de información.....	44
4. MÉTODO.....	47
4.1 Problematización y objeto de estudio.	48
4.2 Objetivos del estudio.....	49
4.3 Tipo de estudio	51
4.4 Contexto.	51
4.5 Participantes.....	53
4.6 Descripción del trabajo de campo	54
4.7 Procedimiento.....	55

4.8 Consideraciones éticas.	59
5. RESULTADOS.....	60
5.1 Categoría 1. Procedimiento.	61
5.1.1 Evaluación de los alumnos.	61
5.1.2 Pasos que siguen las docentes para evaluar.	62
5.1.3 Existencia de un procedimiento descrito para realizar la evaluación.	64
5.1.4 Frecuencia con la que se realiza la evaluación.	66
5.1.5 Competencias que se evalúan.	67
5.2 Categoría 2. Instrumentos.	70
5.2.1 Herramientas que se utilizan para realizar la evaluación.	70
5.2.2 Uso de la información obtenido en los instrumentos.	72
5.3 Categoría 3. Dificultades.	74
5.3.1 Obstáculos que se presentan al realizar la evaluación.	75
5.3.2 Conocimiento de la Cartilla de Educación Básica.	77
5.3.3 Llenado de la Cartilla de Educación Básica.	79
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	82
6.1 Categoría 1. Procedimiento	83
6.2 Categoría 2. Instrumentos.	85
6.3 Categoría 3. Dificultades.	86
7. CONCLUSIONES	88

REFERENCIAS

ANEXOS

Figuras

Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación educativa.....	16
Figura 2. Momentos de la evaluación.....	18
Figura 3. Esquema de concepciones teóricas de la evaluación de la educación.....	22
Figura 4. Esquema de la evaluación por competencias. Plan de Estudios 2011.....	29
Figura 5. Agentes que convergen en la evaluación basada en competencias.....	46
Figura 6. Objetivos del estudio.....	50

Tablas

Tabla 1. Ejemplo de campo formativo.....	39
Tabla 2. Niveles de desempeño.....	45
Tabla 3. Información de entrevistadas.....	54
Tabla 4. Ejemplo de la tabla analítica de respuestas.....	58
Tabla 5. De correspondencia.....	60
Tabla 6. Síntesis de resultados.....	81

RESUMEN

La evaluación es el medio que sirve para juzgar, medir, sistematizar e investigar el proceso educativo y orientar el currículum; además se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático y complejo.

Efectuada bajo un método cualitativo, esta investigación buscó identificar las principales dificultades que tienen las docentes en el proceso evaluativo. Participaron en este estudio diez docentes de educación preescolar, voluntariamente y previo consentimiento informado; fueron entrevistadas en dos planteles oficiales de nivel preescolar de la Ciudad de México.

Los resultados muestran que no todas las docentes que participaron tienen claras las etapas que forman parte del proceso evaluativo; también se observó la ausencia de estrategias necesarias para realizar la evaluación formativa y carencias en el conocimiento del programa. En cuanto a la instrumentalización, la herramienta más utilizada es la observación. Algunas entrevistadas señalaron no tener problema alguno al realizar su evaluación; en estos casos, las dificultades tienen un carácter más bien externo a sus prácticas evaluativas.

Respecto a la Cartilla de Educación Básica, las participantes mencionaron que hizo falta mayor información sobre el llenado de este documento, provocando que surgieran confusiones e inseguridad al momento de realizarlo.

Palabras clave: evaluación de la educación, evaluación escolar, educación preescolar, educación basada en competencias, docentes de preescolar.

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno complejo y delicado, complejo por la cantidad y diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; delicado por las múltiples repercusiones y consecuencias que sus acciones, y resultados provocan (IPN, 2006).

Un factor importante del proceso educativo es la evaluación, pues permite la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y está vinculada al concepto de calidad (De la Garza Vizcaya, 2004). Asimismo, y debido a que es una tarea que todos los docentes realizan esta investigación se interesó en conocer las dificultades que presentan las docentes de preescolar, al evaluar a los alumnos por competencias.

Monarca (2012) menciona que la evaluación se debe dar en todos los niveles, en el caso del nivel preescolar (contexto de la investigación), la evaluación es considerada parte fundamental pues se centra en el reconocimiento de los avances y dificultades que tienen los alumnos en sus procesos de aprendizajes desde edades tempranas.

Este nivel tiene dos características: que el enfoque es por competencias y el carácter evaluativo es principalmente cualitativo. Se debe saber que en el programa “Guía para la educadora” no hay un procedimiento descrito para realizar el proceso de evaluación; sin embargo, proporciona algunas sugerencias a las docentes para realizarla. Por lo que en este estudio, se decidió conocer el procedimiento que implementan, los instrumentos que utilizan; y evidentemente las dificultades que enfrentan.

Para dar cuenta de ello, se presenta el siguiente informe, el cual se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo se realiza un recorrido por las concepciones teóricas de evaluación en la educación, considerando las líneas metodológicas, sus dimensiones, y la tipología; con el objetivo de una mayor y mejor comprensión de este proceso.

El segundo capítulo se centra en la evaluación de las competencias desde el enfoque del Plan de Estudios 2011 y el punto de vista teórico. Además se integra la definición del concepto de competencias, desde las dos visiones mencionadas anteriormente, con la finalidad de conocer de manera más integral la evaluación por competencias.

El tercer capítulo se enfoca en la evaluación en el nivel preescolar, nuestro escenario de investigación. A manera de bosquejo, se señalan las características generales de dicho nivel de acuerdo al programa “Guía para la educadora”, mismas que contemplan campos formativos, evaluación e instrumentos. También se agrega información respecto a la Cartilla de Educación Básica, documento que se puso en marcha en todas las escuelas de nivel preescolar durante el ciclo escolar 2012-2013 y en el que se registra la valoración de las competencias, de cada uno de los alumnos, de los seis campos formativos que se evalúan en preescolar.

En el capítulo cuatro se presenta el método que se siguió para la realización de la presente investigación, exponiendo el enfoque comprensivo a partir del cual se entiende este documento. Se describe el contexto en el que las participantes laboran; se presentan la técnica e instrumento que se utilizaron para la recolección de la información: entrevista y guía de entrevista. También se le explica al lector el procedimiento que se siguió para el manejo de la información, resaltando que se consideraron las recomendaciones de Kvale (2012) quien indica que para comprender los comentarios de las entrevistadas es necesario transcribir, condensar e interpretar el significado de lo que describieron.

En el capítulo cinco se muestran los resultados que se obtuvieron con la aplicación de las entrevistas a las docentes. Éstos se organizaron de acuerdo con los objetivos que se plantearon en la investigación, presentándose por categorías claramente establecidas. Además se realizó una tabla en la que se sintetizan dichos resultados, para mejor comprensión del lector.

En el capítulo seis, *discusión de los resultados*, se interpreta, analiza y comparan los datos obtenidos con la de los teóricos que conforman el marco. Este apartado, también se presenta por categorías para una mejor comprensión de la información.

Por último, se agregan las conclusiones, resaltando el objetivo general de la presente investigación, el instrumento utilizado, así como los hallazgos obtenidos, puntualizando los más relevantes con posibles sugerencias, en algunos casos.

1. Concepciones teóricas de la evaluación de la educación.

En las dos últimas décadas, la evaluación ha fungido un papel indispensable en los sistemas educativos formales de varios países del mundo, pues está relacionada con el concepto de calidad, convirtiéndose en tema clave de las agendas de las comunidades de investigadores y, por ende se ha constituido en una preocupación constante en la vida cotidiana de los directivos, los profesores, los estudiantes y los padres de familia (Rueda Beltrán, 2010).

Tejada (2000) reconoce que el concepto de evaluación, ha ido transformándose a través de la historia, originándose múltiples definiciones que responden a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que se han ido determinando. El autor también explica que es necesario realizar una revisión de los antecedentes para poder disponer de una idea clara sobre la conceptualización actual, con la finalidad de comprender el concepto y desarrollo del mismo.

1.1 La evaluación de la educación.

El término evaluación surge a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios del siglo XX. Este término repercutió en gran medida en la organización familiar y social, al mismo tiempo que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. Es importante señalar que en estos años, las escuelas eran consideradas como fábricas y los estudiantes como materia prima, reduciendo el concepto educativo a simples términos técnicos y como medio para alcanzar ciertos fines (Casanova, 1998).

Existen dos etapas que dan inicio a la evaluación educativa. La primera es la *Pre-Tyleriana* en la que se crean diferentes instrumentos escolares de medida; y la segunda, surge a partir de los años 20, a la cual se le denomina *Tyleriana*, momento en el que se considera a la evaluación como la consecución de los objetivos, es decir, se pretende determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educativos. Acto seguido, se comienza a tener un objetivo para la evaluación, creándose así el principio del concepto (Tejada, 2000).

Se puede decir entonces, que Ralph Tyler en 1950 (citado por Rosales, 1996), estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos externos propuestos en el programa. De acuerdo a este autor, la evaluación consiste en constatar si coinciden o no los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o

rendimiento que se pretendían lograr en un principio, es decir, este proceso permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos al principio.

Para llevar a cabo este proceso, este autor delimita ocho fases de trabajo: 1) establecer los objetivos; 2) ordenar los objetivos en clasificaciones amplias; 3) definir los objetivos en términos de comportamiento; 4) establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos; 5) explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables en las situaciones apropiadas; 6) seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas; 7) recopilar los datos de trabajo y 8) comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

En contraparte, para Cronbach en 1963 (citado por Rosales, 1996), la evaluación es más que una simple valoración; según este autor, la evaluación debe ser considerada como un medio al servicio de la educación, ya que debe ser utilizada como un elemento retroalimentador del objeto evaluado y no sólo como un fin (según el modelo de Tyler), que lo único que pretende es emitir un valor, como comprobación de lo conseguido, es decir, que son los objetivos el tipo de decisión a la que la evaluación ha de servir siendo considerado el proceso del curso y no sólo al final.

Años más adelante, Scriven en 1967 (citado por Rosales 1996), añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, al incluir en su definición la necesidad de valorar al sujeto evaluado, es decir, integrar sus méritos y manera de aprender. Esta posición agrega elementos como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes, los cuales, si no son tomados en cuenta, pueden sesgar de manera equivocada la evaluación del alumno. Aunado a ello, realiza una clarificación entre objetivos y funciones de la evaluación, subrayando que los objetivos permanecen invariables y será sobre los mismos que se valorará el producto, mientras que la función atañe al uso de la información y a la toma de decisiones respecto a ella.

Con la aparición de los tests psicológicos, dio inicio la medición cuantitativa de las capacidades y el aprendizaje o rendimiento del alumnado, haciendo extensivo este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo (Casanova, 1998).

Se puede decir que el contexto en el que surge el concepto de evaluación en educación es dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo, medida bajo la cual hasta cierto punto se va a encontrar condicionada hasta el día de hoy.

Sin embargo, estas formas de actuación han ido evolucionando aun cuando sigan presentándose problemas concretos respecto a la evaluación; situación ante la cual algunos profesionales utilizan esquemas de evaluación puramente cuantitativos y otros, esquemas estrictamente cualitativos con la finalidad de alcanzar y valorar los datos necesarios del modo más adecuado posible (Casanova, 1998).

Cabe destacar, que estos métodos no se excluyen entre sí, ni uno es mejor que el otro, si no que ambos métodos pueden contribuir a la hora de evaluar una realidad, ya que la complejidad de los fenómenos educativos puede recurrir a la triangulación de los mismos para optimizar resultados y valorar de manera más completa o en conjunto (Tejada, 2000).

Tejada (2000) ubica la forma de evaluar básicamente en dos líneas metodológicas: cuantitativa y cualitativa. La primera línea predominó prácticamente hasta los años sesentas y la segunda surge como una alternativa para encontrar respuesta sobre el funcionamiento, proceso, resultado e impacto de la formación. Ambas posturas tienen características propias y se diferencian en cuanto al objeto de la evaluación, el proceso de recogida y tratamiento de la información.

La evaluación cuantitativa se interesa por la búsqueda de hechos y causas, centrándose en las conductas observables; hace énfasis en los productos para valorar el éxito o fracaso de los objetivos; es ajena al contexto; se basa en un método hipotético deductivo y comprobación; los instrumentos que se utilizan son test estandarizados y pruebas objetivas con observación sistemática.

En cuanto a la evaluación cualitativa, esta se interesa en comprender el proceso de pensamiento, interpretación y significación de las personas; valora el proceso en la solución de un problema localizado; considera las particularidades del contexto; se basa en el método inductivo, exploratorio y descriptivo; se utilizan instrumentos como las entrevistas, los cuestionarios, informes y evidencias

Por tanto, la evaluación es “una acción que se efectúa a través de una serie de etapas, operaciones y funciones que guardan relación mutua y que poseen un desarrollo también continuo” (Cerdeja Gutiérrez, 2000, p. 60). Es decir, es un proceso que conlleva un conjunto de fases sucesivas, con una dirección definida; convirtiéndose en una acción que se desarrolla a través de una serie de etapas y que conduce a un resultado.

Este ciclo de evaluación abarca desde el momento en que se recoge información, según el tipo de aprendizaje y evidencias que lo representan, pasando por el momento de emisión de un juicio de valor, claramente fundamentado en la información y evidencias recogidas, hasta llegar al momento en el que se propongan alternativas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, con el afán de optimizar resultados (Malagón & Montes, 2005).

Con dicha propuesta, comienza a surgir una profesionalización de la tarea evaluativa, surgiendo nuevas ideas sobre la evaluación cuantitativa y cualitativa innovando las herramientas, instrumentos y técnicas para la evaluación (Tejada, 2000).

También se comienza a conceptualizar la evaluación como “un proceso sistemático de recogida de información; que implica un juicio de valor; orientado hacia la toma de decisiones y a la mejora de la práctica” (Tejada, 2000, p.33).

Jorba y Sanmartí (2008) reconocen que alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar y que toda actividad de evaluación es un proceso de tres etapas: recogida de información, análisis de información y juicio sobre este análisis, y toma de decisiones.

Castillo Arredondo (2002), describe cada una de estas etapas:

1ª. Obtención de Información. Se lleva a cabo a través de la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos de manera sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que sustenten la consistencia y seguridad de los resultados finales.

2ª. Formular juicios de valor. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y la valoración del hecho que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3ª. Toma de decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas, el evaluador podrá tomar decisiones que convengan en cada caso.

La sistematización implica también tomar en cuenta diferentes dimensiones (ver figura 1); por tanto, requiere de una planificación previa, logrando de esta manera tener como base un diseño que corresponda a la realidad que se ha de evaluar (Tejada, 2000).

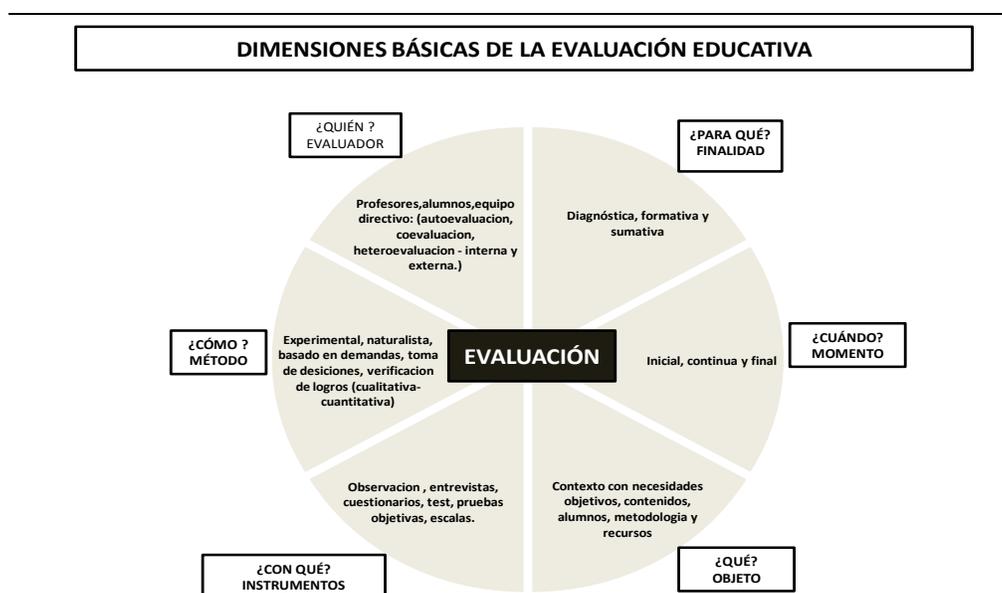


Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación educativa. (Elaboración propia con base en: Tejada, 2000).

En resumen, se puede decir que la evaluación sirve como diagnóstico que permite seleccionar, medir, jerarquizar, comprobar, comparar, comunicar, formar, orientar y motivar, convirtiéndose en un proceso sumamente complejo (Cerdeza Gutiérrez, 2000).

Por lo anterior, es necesaria su promoción en todos los actores y procesos involucrados en el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades y demandas actuales en materia educativa, como a los requerimientos de la globalización y la sociedad del conocimiento (García Cabrero, 2010).

1.2 Tipología de la evaluación de la educación.

El campo conceptual de la evaluación se puede ir ampliando, en función de los diversos aspectos y aplicaciones de la misma; de la intencionalidad educativa, de los momentos del proceso, de los ámbitos de su aplicación y de los agentes de su ejecución entre otros.

Por ello, en seguida se definen los conceptos dentro de la evaluación de la educación para detallar las diferentes funciones y aplicaciones en el contexto educativo.

1.2.1 La evaluación de acuerdo con su Funcionalidad.

Casanova (1998) menciona que la evaluación tiene diferentes funciones, además de diferentes finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación.

Una de esas funciones es la *función sumativa*, la cual valora productos o procesos que se consideran terminados, es decir, se sitúa al final cuando este ya se encuentra acabado, también permite determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos. Su objetivo radica en poder determinar el valor de ese producto final, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho.

La evaluación sumativa ha tenido su defensor en Scriven (citado por Rosales, 1996) en la medida que según él, ésta no se limite a cumplir con unos objetivos determinados y que se desplace de los objetivos a las necesidades.

La *función formativa*, se utiliza en la valoración de procesos y requiere de la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso; su finalidad es la mejora del proceso evaluado a través de toma de decisiones necesarias de forma inmediata, permitiendo tomar medidas a medio y largo plazo (Casanova, 1998).

Rosales (1997), la define como “aquella que se caracteriza por aplicarse a través de la realización del propio proceso didáctico y a lo largo del mismo. Su finalidad principal estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en el que aún se pueden llevar a cabo modificaciones. Es específica y trata de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad del aprendizaje y sus errores más recurrentes”. Pedagógicamente este tipo de evaluación constituye una constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno.

1.2.2 La evaluación de acuerdo con su Temporalización.

La diversidad de enfoques o perspectivas existentes da pie a contemplar *distintos tipos de evaluación* (ver figura 2), en función de los diversos ámbitos y circunstancias en las que se lleve a cabo este proceso (Castillo Arredondo, 2002).

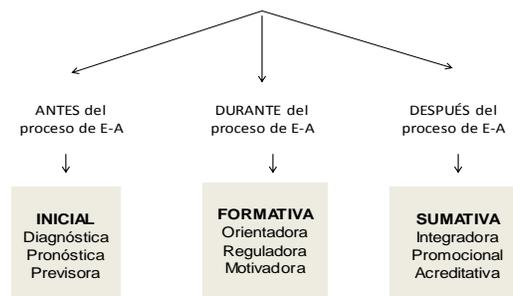


Figura 2. Momentos de la evaluación. (Tomado de Castillo Arredondo, 2002).

Bonvecchio De Aruani (2006) agrupa a los tipos de evaluación de acuerdo a dos criterios: *según los propósitos y según el evaluador*.

Respecto al propósito, responde a la pregunta *¿para qué se evalúa?*, dividiéndose a su vez en evaluación *diagnóstica, procesual y de resultados*, en parte para responder al momento en que se está aplicando la evaluación.

- *Diagnóstica*. Consiste en obtener información sobre la situación en la que se encuentran los alumnos respecto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se van a enseñar: saberes previos, representaciones, estrategias de aprendizaje, expectativas, confusiones o ausencia de conocimientos. Su propósito es utilizar esta información para tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza, y no para acreditar.
- *Procesual*. Consiste en ir recabando información sobre el proceso de aprendizaje que sigue el alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Sus principales técnicas o instrumentos son la observación y las prácticas de rutina. Su propósito fundamental es tomar decisiones fundadas respecto al proceso de enseñanza, para la toma de decisiones que optimicen los aprendizajes del alumno.

- *De resultados.* Recaba información al cumplirse cualquiera de las etapas del proceso de aprendizaje sobre los conocimientos adquiridos, capacidades o competencias logradas. Este tipo de evaluación tiende a verificar la integración de conocimientos y maduración de contenidos procesuales. Determina calificaciones de acreditación y promoción.

1.2.3 La evaluación de acuerdo al evaluador.

En cuanto al criterio del *evaluador*, Bonvecchio De Aruani y Maggioni (2004) menciona que se puede entender como sujeto evaluador a una persona, un grupo o la institución que desempeña la función evaluadora, y que dentro de este rubro se encuentran tres tipos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

- *Heteroevaluación.* Cuando una persona, grupo o institución evalúa a otra persona, grupo o institución, o a sus productos.
- *Coevaluación.* Cuando dos o más personas, grupos o instituciones se evalúan entre si o evalúan sus productos.
- *Autoevaluación.* Cuando una persona, grupo o institución se evalúa a si mismo o a sus propios productos.

Todos estos conceptos plantean la necesidad de revisar las actitudes de todos los implicados frente a todos los tipos de evaluación, los cuales deben ser usados como una valiosa herramienta asistencial para el alumno en la mejora de sus aprendizajes. Pero, más allá del tipo de evaluación que se determine usar, es importante que tanto la institución, como los docentes, realicen este proceso de manera clara, válida y objetiva (Herrera, 2001).

Respecto a lo anterior, Casanova (1998) reconoce que la tipología de la evaluación es válida para conocer claramente las posibilidades que ofrece la evaluación desde diferentes enfoques, pero en su aplicación al quehacer diario pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos y se conjugan su funcionalidad para conseguir la meta común: la mejor formación del alumnado.

Además, la autora sugiere que el docente podrá seleccionar el tipo de evaluación más adecuado para cada situación, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica colegiadamente del mejor modo posible. De ahí la conveniencia de disponer de cuantos conocimientos sobre evaluación sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles para superar una situación.

Como podemos darnos cuenta, la evaluación es considerada como un requisito indispensable para el mejoramiento de la calidad educativa, entonces es importante revisar su interpretación, aplicación y utilización para evitar la crítica y rechazo ante su falta de objetividad. En realidad toda evaluación debe ser formativa, sirviendo tanto al alumno como al docente para diagnosticar, emitir juicios y tomar decisiones que permitan mejorar el proceso educativo (Bonvecchio de Aruani & Maggioni 2004).

1.3 Instrumentos de Evaluación.

Un elemento importante que se debe tomar en cuenta para la toma de decisiones al momento de evaluar, es contar con suficiente cantidad de datos para ser procesados como información útil y objetiva en el contexto en que se aplica.

Considerando que la evaluación es un proceso sistemático se pueden utilizar diferentes estrategias para la recogida de la información, la cual puede provenir de toda una gama de diferentes fuentes y se le puede recoger mediante un conjunto ilimitado de instrumentos y técnicas, algunos de ellos son: los cuestionarios, las entrevistas, listas de cotejo y los portafolios, por mencionar algunos ejemplos, mismos que permitirán identificar hasta qué punto está aprendiendo el alumno (Ballester , Batalloso, Catalayud, Córdoba, Fons, Jorba, Moreno, Otero, Parcerisa, Pigrau, Pitalagu, Pujol, Quinquer, Quintana, Sanmartí, Sbert, Weissman, 2005).

Marmolejo Ramos (2004, p.25) menciona que “al desplegar prácticas educativas se deben plantear fines evaluativos que permitan: a) determinar el progreso en términos de logros significativos en relación con el desarrollo general del niño, b) diagnosticar problemas de enseñanza-aprendizaje, c) ayudar en la toma de decisiones relacionadas con la instrucción y el programa de estudio, servir como base para el contacto con los padres y asistir al niño con la evaluación de su propio progreso”

Una técnica o herramienta es sin duda la *Observación*, la cual consiste en la revisión atenta que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos, o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos (Casanova, 1998).

Sin embargo, para que la evaluación basada en la observación sea objetiva, se recomienda contar con dos observadores para una mayor confiabilidad, registrar lo más rápido posible las observaciones, seleccionar un campo de formación para evaluar, especificar o definir qué se quiere evaluar, así como aplicar situaciones similares con todos los niños, y en caso de utilizar rúbricas, tenerlas siempre a la mano (Malagón & Montes, 2005).

Otra técnica importante es la *lista de cotejo o de control*. Respecto a ésta, Medina y Verdejo (1999) subrayan que al diseñar una lista de cotejo se debe determinar qué comportamientos o características son importantes, para que posteriormente sean marcados, en caso de que se presenten en las situaciones planeadas. En otras palabras, esta lista incluye los comportamientos que deben ejecutarse o las características esperadas en un producto y provee de un espacio para indicar si estos han sido observados.

Otros instrumentos son las escalas de apreciación, las encuestas, los cuestionarios, las entrevistas, y pruebas tanto estandarizadas como no estandarizadas (Malagón & Montes, 2005).

Respecto a las *escalas de apreciación*, Malagón y Montes (2005) comenta que a través de ellas se pueden formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan. En éstas se sugiere definir primero los extremos y luego el punto o puntos intermedios.

En relación a las *encuestas, cuestionarios y entrevistas*, estos suelen ser métodos útiles, prácticos y notables. Mediante ellos se obtienen datos relevantes relacionados con la familia, intereses educativos, niveles de escolaridad, espacios para la enseñanza en el hogar y problemas de aprendizaje.

Las pruebas estandarizadas se elaboran alrededor de un núcleo de objetivos educativos comunes a muchas escuelas diferentes. Estos objetivos representan los juicios combinados de expertos en la materia, quienes cooperan con los especialistas en la elaboración de pruebas para el desarrollo de sus instrumentos. Es importante señalar que las pruebas

aplicadas por el docente (no estandarizadas), como las estandarizadas son complementarias al momento de evaluar los aprendizajes del alumno (Aiken, 2003).

Para cerrar el capítulo es pertinente se haga una breve revisión de los diferentes conceptos que conforman el presente capítulo para comprender de manera clara el concepto de evaluación en la educación (ver figura 3.)

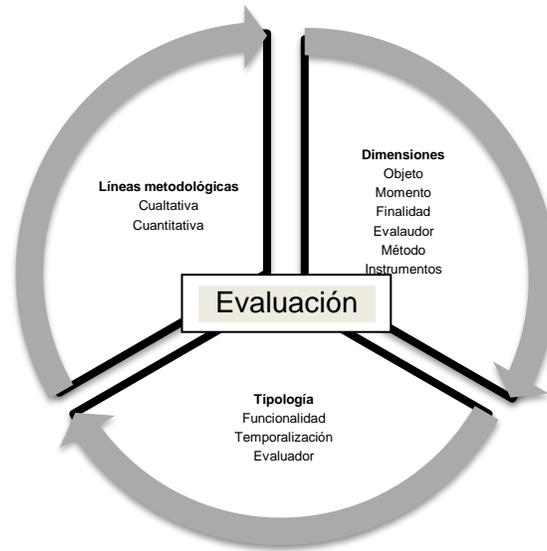


Figura 3. Esquema de concepciones teóricas de la evaluación de la educación. Elaboración propia con base en: Casanova (1998). Castillo Arredondo (2002) y Tejada (2000)

2. La evaluación de competencias en el marco del Plan de estudios 2011 de Educación Básica y algunos planteamientos teóricos.

En los programas de estudio y materiales educativos de Educación Básica, la evaluación se concibe en términos de proceso. Proceso a través del cual se pueden desarrollar las competencias propuestas, permitiendo identificar las dificultades que presentan los alumnos en la adquisición de sus aprendizajes.

Dentro del Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012, *Transformación de la práctica docente*, se considera a la evaluación formativa como el medio para responder a las nuevas demandas que exige la evaluación de las competencias.

Esta evaluación formativa es definida como: “el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los alumnos aprenden; respondiendo así al enfoque por competencias que define al plan de estudios 2011” (SEP, 2012 p. 82). Además, se reconoce que la evaluación formativa implica una interacción permanente, una reflexión sistemática y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos.

Por su parte, Santos Guerra (citado por Moreno Olivos, 2011) subraya a la evaluación formativa como aquella que ayuda a desarrollar al individuo en todos sus aspectos: intelectual, afectivo, moral y social. De acuerdo a este autor la evaluación siempre debería ser formativa, pues tiende a educar a quienes participan en ella.

Antes de continuar con el tema de la evaluación, es necesario conocer qué es “competencia”. Por ello, el presente capítulo se divide en tres momentos, en primera instancia se hace un recorrido sobre el concepto de *competencia* con la finalidad de comprenderlo mejor. En un segundo momento, se presenta la evaluación por competencias desde el punto de vista del Plan de Estudios 2011; y por último, conoceremos la evaluación de competencias desde los teóricos.

2.1 El concepto “competencia”.

El término competencia no es nuevo, ya que una larga historia le precede; “etimológicamente la palabra competencia, viene del griego *agón- agonistes*”, que quiere decir ir al encuentro de otra cosa para enfrentarse, rivalizar o ganar. Desde el siglo XVI, se conoce otra acepción, derivada del latín *competere*, en donde el saber pertenece al ámbito de tu responsabilidad, tú lo edificas o construyes, dejando de lado el concepto de enfrentamiento (Frade, 2009, p. 73).

Sin embargo, la gran transformación que caracteriza a nuestra sociedad actual, “nos ha introducido en una *sociedad del saber*, donde el conocimiento es esencial para el desarrollo de cualquier actividad socio-laboral” y donde pareciera que todos están compitiendo por sobresalir. Esta sociedad exige niveles educativos cada vez más altos a las personas, para poder participar en ella y resolver problemas de carácter práctico (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009, p. 126).

Estos cambios, exigen una intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia de acción de los profesionales del futuro numerosas investigaciones demuestran que una educación de baja calidad puede tener serias consecuencias en el desarrollo profesional de los individuos (Chaves Salas, 2004). Por lo tanto, es imprescindible que se eleven los estándares de calidad dentro de las aulas a través de la innovación y evaluación de los modelos existentes.

En este aspecto, la UNESCO ha destacado que “la educación debe ser integral para cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir)”. (UNESCO, 2005).

Marín Uribe, Guzmán Ibarra y Castro Aguirre (2012) mencionan que existen múltiples posturas y definiciones sobre el concepto de competencia. Jurado Valencia (2009) señala que respecto al término se ha pretendido acuñar un único sentido, haciendo la diferencia correspondiente entre competencias académicas y competencias profesionales para tratar de orientar los procesos de evaluación de la educación.

Para poder comprender el concepto se revisarán algunas definiciones.

Para Miklos (2006), las competencias representan la capacidad integral de los individuos para enfrentar situaciones de la vida real bajo diversos contextos y condiciones.

Pereda a su vez, (Citado por Cerda Gutiérrez, 2000, p.240) define el término competencia como “el conjunto de comportamientos observables que facilita el desarrollo eficaz de una determinada actividad laboral”; para éste autor en una competencia se integran los siguientes elementos: saber, saber hacer (conjunto de habilidades y destrezas); hacer (capacidad para poner en práctica el conjunto de comportamientos adecuados en función de las demandas específicas de la situación); saber estar (capacidad de integrarse en un grupo, aceptado y cumpliendo sus normas); querer hacer (mostrar el interés y la motivación precisa para poner en juego el saber, saber hacer y el saber estar).

Más allá de buscar una definición concreta del término competencia sería conveniente reflexionar sobre los componentes comunes presentes en los conceptos actuales. Dichos elementos comunes son: las capacidades y aptitudes para movilizar un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento que una persona pone en juego para hacer frente y resolver una situación (Marín Uribe, *et al.*, 2012).

Se puede decir que las competencias involucran conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes y valores, permitiendo actuar de manera eficaz en las situaciones que se presenten, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos (Cerda Gutiérrez, 2000; Frade, 2009; Miklos, 2006; Perrenoud, 2010; SEP, 2008).

A través de las competencias los estudiantes movilizan y dirigen los componentes mencionados hacia la consecución de objetivos concretos; ésta movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas (SEP, 2008).

Así también, éstas no se quedan en el aprendizaje memorístico que de manera indirecta se ha pugnado en la educación, es decir, no basta con un saber (conocimiento) sino que se dirige a la aplicación del mismo en diferentes contextos. Para ello, el docente debe crear escenarios de aprendizaje y situaciones didácticas que lleven a los estudiantes a analizar la

realidad de modo que al hacerlo desarrollen habilidades que los lleven a responder activamente a las situaciones que se les presenten.

2.2. Las competencias en el Plan de Estudios 2011.

En el Plan de estudios 2011, se redactan las competencias para la vida que el docente deberá tratar de favorecer en sus alumnos a través de oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas con la finalidad de que los niños alcancen el perfil de egreso deseado al concluir la Educación Básica.

Dichas competencias deberán desarrollarse en tres niveles: *Preescolar, Primaria y Secundaria* (SEP, 2011c):

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Esta misma institución concibe a las competencias como:

...las capacidades que satisfacen las necesidades psicológicas y fisiológicas del ser humano, y que le ayudan a establecer relaciones cercanas con otras personas, que le permiten tener una vida real y satisfactoria, proporcionándole los elementos para enfrentar el orden social y hacer suyos los bienes que se obtienen de ese orden (SEP, 2009b, p. 143).

Estas capacidades son las siguientes:

- Saber (Conocimientos)
- Saber hacer (Habilidades)
- Querer hacer (Actitudes)
- Saber convivir (Valores)
- Poder hacer (Aptitudes)

Así también, identifica los siguientes rasgos como comunes en el concepto:

- El individuo se vuelve competente al combinar capacidades como son: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas.

- Cuando un sujeto es capaz de movilizar una serie combinada de factores en una situación concreta.
- Utiliza los conocimientos y experiencias haciendo una adecuada interacción en el contexto social, trabajando en equipo cuando la situación lo demande.

2.3 La evaluación formativa. Evaluar para aprender (Plan de estudios 2011).

Para poder llevar a cabo la evaluación formativa la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que es necesario utilizar como referente los *estándares curriculares* y los *aprendizajes esperados* que comprende cada competencia. En el Plan de estudios 2011 se menciona que los estándares curriculares permiten reconocer lo que los alumnos deberán hacer o lograr al concluir un periodo escolar y se sintetizan en los aprendizajes esperados.

Los aprendizajes esperados son considerados por la SEP como indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de *Saber, Saber hacer y Saber ser*. Éstos saberes van graduando poco a poco los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben lograr para acceder al desarrollo de sus competencias, acción que permite al docente reconocer y verificar lo que los estudiantes han logrado en realidad, constituyéndose en un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011c).

El Plan de estudios también concibe al docente como el encargado de la evaluación del aprendizaje de los alumnos así como el que realizará el seguimiento, reconoce que la evaluación es un proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, con la finalidad de tomar decisiones que permiten la mejora del desempeño de los estudiantes. Por ello, se resalta que el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación en Educación Básica.

Desde este enfoque (formativo) se pondera la obtención de evidencias para brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, para lograrlo se sugiere al docente compartir con los alumnos, los padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación; con la finalidad de mejorar el aprendizaje y un mejor desempeño docente.

Durante el ciclo escolar, el docente debe realizar distintos tipos de evaluación, los cuales dependen del momento en que se realizan y de quiénes intervienen en ella.

En relación al momento, están las evaluaciones diagnósticas (ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes); las formativas (se realizan durante los procesos de aprendizaje y ayudan a valorar los avances); y las sumativas (que permiten tomar decisiones en relación a la acreditación).

En cuanto a quiénes intervienen, están la autoevaluación (los alumnos conocen y valoran sus procesos de aprendizaje y pueden mejorar su desempeño); coevaluación (permite valorar los procesos y actuaciones entre compañeros); y heteroevaluación (dirigida y aplicada por el docente permite el mejoramiento de los aprendizajes).

Respecto a los instrumentos, el Plan de Estudios señala que podrían usarse para la obtención de evidencias, entre otros, rúbricas o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico o anecdotario, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas, portafolios y carpetas de los trabajos, y pruebas escritas u orales. Evidentemente, el docente deberá seleccionar los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011c).

En relación a la educación preescolar, dicho plan señala que los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, pues constituyen la expresión concreta de las competencias; además, orientan a las docentes para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

A continuación se presenta un esquema que incluye los conceptos que permiten comprender la evaluación dentro del marco del Plan de Estudios 2011 (ver figura 4).



Figura 4. Esquema de evaluación por competencias. Plan de estudios 2011. Elaboración propia con base en SEP, 2011.

2.4 La evaluación basada en competencias (punto de vista teórico).

Cerda Gutiérrez (2000, p.16) reconoce que ante la evaluación basada en competencias surgen nuevas propuestas que buscan darle una dimensión más cualitativa a la evaluación, en donde el proceso tiene tanta importancia como los objetivos y los resultados. “De ahí que se comience a hablar de una evaluación criterial, formativa e integral, en contraparte a una evaluación tradicional de tipo sumativo, cuantitativo y calificadorio”. De acuerdo con este autor, no tan sólo se debe recolectar información, sino también analizarla e interpretarla.

Moreno Olivos (2011), menciona que un sistema de evaluación verdaderamente productivo debe proveer diferentes tipos de información, brindando respuestas continuas sobre dónde está ubicado un alumno en su aprendizaje mientras este proceso se está llevando a cabo.

Actualmente, un tema muy discutido entre los grandes teóricos son las consecuencias que puedan tener las valoraciones del rendimiento de los alumnos que los docentes aplican al final de cada ciclo escolar. Varios investigadores promueven que la práctica evaluativa se realice bajo un enfoque diagnóstico y formativo, brindando la atención de manera individual a los alumnos en función de sus avances y necesidades individuales (Martínez Rizo, 2004)

Sin embargo, determinar qué tanto aprendieron los alumnos respecto a alguna actividad aplicada en el salón de clases o en un determinado periodo; o si la evaluación aplicada en el curso, en verdad es congruente con los objetivos iniciales del curso, no es tarea sencilla.

La visión que se tiene sobre el proceso de la evaluación condiciona la práctica que se hace de ella. Por tanto, transformar las ideas que se tengan sobre dicho proceso es un paso necesario para poder ser congruentes con el modelo de competencias siendo un factor de cambio en la práctica de los docentes (Ballester, *et al.*, 2005).

Además, la evaluación contribuye a la mejora educativa y es el docente el principal agente y primer receptor de dicha información. Por ello, resulta necesario que se tenga claridad de lo que implica la evaluación, ya que ésta le va a permitir:

- Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Seguir la evolución de cada alumno y alumna.
- Tomar decisiones de tipo administrativo (pasar un ciclo).
- Informar al alumnado.
- Informar a las familias.
- informar a otros profesionales.

De acuerdo con Stiggins y DuFour (citados por Moreno Olivos, 2011) se deben satisfacer cuatro condiciones esenciales.

1. Objetivos de aprendizajes claros: la evaluación efectiva requiere un marco de objetivos de aprendizaje claros.
2. Un compromiso para una enseñanza basada en estándares: los profesores con expectativas claras sabrán que su objetivo principal es que todos los alumnos aprendan.
3. Evaluación de alta calidad: deben estar diseñadas para proveer una fiel representación de los objetivos de aprendizaje valiosos.
4. Comunicación efectiva.

Así también, y de acuerdo al enfoque actual de la educación en México, la evaluación tiene que pasar de una evaluación del aprendizaje logrado a una evaluación por desempeño de manera conjunta, ya que de nada sirve en la formación integral de las competencias que los estudiantes construyan todo un cúmulo de saberes sino lo ponen en acción de manera idónea (Tobón Tobón, 2010a).

De la Orden Hoz (2011), menciona que asegurar un efecto positivo de la evaluación en la educación basada en competencias exige, obviamente, un sistema evaluativo educativamente válido. Para ello, es necesario especificar y definir la competencia como objeto de evaluación. Así también, y por su condición integradora requiere evaluarse a través de la actuación, o sea de su inserción en el medio social donde se actúa o trabaja, esto puede ser a través del análisis, la resolución de problemas, simulación de actividades y estudio de casos (Cerdea Gutiérrez, 2000; Tobón Tobón, 2010a).

Así mismo, Ruiz Iglesias (2009) expresa que para realizar una óptima evaluación de las competencias se requiere poner al alumno frente a una tarea en la que él pueda decidir y seleccionar qué conocimientos de los que posee le son útiles para esa situación y de manera autónoma recupere la información que necesita. Ante dicha situación, el docente tiene que recuperar las evidencias que demuestren cómo el alumno puede ir adquiriendo mayor autonomía para enfrentar las tareas propuestas. Por tanto, es necesaria una permanente recolección y valoración de información.

Con estos enfoques se aspira a describir, explicar, comprender y analizar lo observado y recolectado; modificando a fondo los procedimientos tradicionales de evaluación como son los exámenes y la medición, haciéndose necesario que la mayoría de los docentes, se vean obligados a replantear otras formas de trabajo que permita la valoración permitiente del desempeño de los alumnos (Cerdea Gutiérrez, 2000).

Desde el enfoque por competencias compaginar los logros progresivos de los estudiantes con un perfil de egreso, permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias. En otras palabras, se trata de transitar de los objetivos centrados en la lógica del contenido hacia objetivos centrados en la lógica de la acción. Lo anterior se observa cuando el alumno logra transferir la información o conocimientos en los contextos en donde generalmente se desenvuelve (Ruiz Iglesias, 2009; Tobón Tobón, 2010a).

Entonces se puede decir, que la adquisición de competencias es un proceso que no se realiza al final, sino que se lleva a cabo de forma paralela a las actividades, en el que se ven inmersos no sólo los resultados, sino el desempeño del alumno, mismo que va a repercutir en todas las áreas de su vida.

2.4.1 Rasgos de la evaluación basada en competencias.

Ruíz Iglesias (2009) establece que el proceso de evaluación basado en competencias se caracteriza por diferentes rasgos que parece oportuno revisar:

1. El proceso es continuo
2. Es sistemático
3. Se basa en evidencias

De acuerdo con la autora para una mejor comprensión del proceso es indispensable expresar la relación que existe entre competencia y desempeño. Ella vincula este concepto con los recursos cognitivos, afectivos y procedimentales que un individuo pone en juego y en el que se pueden valorar los niveles de competencias alcanzados por el alumno.

La medición del desempeño puede medirse atendiendo a criterios cualitativos y cuantitativo, y lo más recomendable es que ambos estén entrelazados, ya que necesitamos de la riqueza y amplitud informativa que ofrece lo cualitativo, con su carga de los procedimientos estandarizados, cargados de información objetiva que nos ofrecen los criterios cuantitativos (p. 51).

De igual manera se requiere del manejo de evidencias, pues será a través de ellas que se podrá valorar el desempeño de alumno en la competencias elegida. En consecuencia, una evidencia es una muestra tangible del desempeño.

A continuación se revisarán los rasgos propuestos por la autora.

- **Carácter continuo de la evaluación por competencias.**

El carácter continuo de la evaluación se caracteriza por una recolección permanente de información ya que dicha continuidad permite recoger información representativa de los sujetos a evaluar lo que permitirá al evaluador emitir un juicio (Ruiz Iglesias, 2009).

- **Carácter sistémico de la evaluación basada en competencias.**

El carácter sistémico de la evaluación se debe a que requiere de la elaboración de una planeación y organización del proceso, lo que implica la realización de una serie de actividades que permitan la recolección y valoración de la información, ya que de otra forma la falta de dicha característica ocasionaría la poca claridad del evaluador para realizar dicho proceso (Ruiz Iglesias, 2009).

- **Las evidencias dentro de la evaluación basada en competencias.**

Como ya se mencionó, las evidencias son los registros del desempeño de los alumnos, pues son la prueba de que comprende cierto criterio y puede llevarlo a la acción. Además, sirven para conocer qué es necesario trabajar con los alumnos y así tomar decisiones respecto a las prácticas del docente. Entre las evidencias que los docentes pueden recopilar están los registros que los alumnos hacen de alguna actividad en la que manifiestan sus conocimientos, habilidades y destrezas, éstas tienen que ir acompañadas de la fecha de realización y un comentario breve del profesor que explique su relevancia. Ejemplo: el registro de la solución de un problema matemático con las observaciones referentes al aprendizaje esperado.

Entonces, se puede decir que para poder hacer un juicio que sea más acorde al quehacer del alumno se requiere que “la recolección de evidencias sea un proceso multimétodo (basadas en diferentes técnicas e instrumentos) y multirreferencial (debe acudir a múltiples fuentes de información)” (Ruiz Iglesias, 2009, p. 47)

2.5 Técnicas e instrumentos en la evaluación basada en competencias.

Para Tobón Tobón, (2010a) y Ballester *et al.* (2005) una de las técnicas útiles para valorar las competencias es el portafolio; sin embargo, también es conveniente utilizar otras técnicas para evaluar de manera integral las competencias. El primer autor, recomienda la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación para que a través de ellas se impulse el cambio del uso tradicional de pruebas escritas y se tome en cuenta la participación del alumno.

Tobón, Tobón (2010b) presenta distintas técnicas e instrumentos de valoración que pueden utilizarse en la evaluación basada en competencias. Entre las técnicas, se encuentra, la observación, la entrevista focalizada, el diario de campo, pruebas de ejecución y ensayos, cada una de ellas tiene sus propias características, las cuales se explican a continuación.

- *Observación:* Consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en actividades y problemas, con el fin de detectar logros y aspectos por mejorar, de acuerdo con las potencialidades que poseen y los eventos externos. Es esencial registrar de forma sistemática las observaciones y comparar estas con los criterios de desempeño con el fin de determinar el progreso de los estudiantes.

- *Entrevista focalizada*: es un diálogo que se realiza con los estudiantes con la finalidad de recoger información sobre la formación de las actitudes, las nociones, los conceptos, las categorías, los conocimientos específicos, las habilidades de pensamiento y el empleo de estrategias en la resolución de problemas.
- *Prueba de ejecución*: es el registro y análisis de acontecimientos realizados en el marco de una actividad, teniendo como base unos determinados criterios. El diario de campo es de gran utilidad pues le permite al docente valorar su quehacer profesional, pues puede hacer anotaciones de dudas e inquietudes, autorreflexión sobre su desempeño.
- *Ensayos*: son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema, lo comprenden y formulan pautas para resolverlo, colocando su propia perspectiva personal con base a la indagación bibliográfica, el análisis de los planteamientos, la argumentación de las ideas e hipótesis, y la presentación de propuestas viables.

Los instrumentos propuestos son: cuestionario de preguntas, pruebas de conocimiento, pruebas de competencias cognitivas, listas de cotejo y escalas de valoración.

- *Cuestionarios de preguntas*: tienen como finalidad determinar el grado de conocimiento mediante preguntas abiertas, las cuales exigen que la persona valorada escriba la respuesta, describa hechos y los explique.
- *Pruebas de conocimiento (tipo test)*: son pruebas objetivas que buscan cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a una determinada competencia.
- *Pruebas de competencias cognitivas*: buscan determinar de manera cuantitativa cómo se encuentra una persona en la formación de una determinada competencia cognitiva.

- *Listas de cotejo*: son instrumentos de valoración que tienen como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia.
- *Escalas de valoración*: posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje

Para concluir, se resalta que valorar el grado en que un alumno tiene los conocimientos y habilidades previstos al final de un ciclo escolar no es sencillo, la tarea se complica si se quiere conocer el avance del alumno, lo que es esencial para ofrecer retroalimentación, pues la evaluación deberá hacerse desde el inicio del ciclo escolar y en varios momentos del mismo, es decir, de forma permanente (Martínez Rizo, 2009).

Este mismo autor reconoce que la evaluación es útil no sólo para detectar el resultado final de un proceso educativo, sino para contribuir a que el proceso de aprendizaje mejore en toda su extensión.

3. La evaluación en educación preescolar.

La evaluación de los niños de preescolar se concibe como elemento importante dentro de la educación formal y como auspiciador de conocimiento de la integralidad del ser humano (Monge Alvarado & Meneses Montero, 2002).

En este nivel, la evaluación tiene un enfoque cualitativo con algunos elementos de tipo cuantitativo (medición), y es considerada como un proceso integral, debido a que informa sobre las actitudes, intereses, hábitos, conocimientos, habilidades, y no solo emite un número.

Ese enfoque cualitativo de la evaluación en preescolar, debe incitar al docente a investigar y analizar los elementos de la realidad a fin de que conozca más a fondo el contexto y las características personales de cada uno de sus alumnos, con la finalidad de saber hacia dónde dirigir la acción educativa, (Malagón & Montes, 2005).

En este mismo tenor, Ponce Reyes (2005) menciona:

Los primeros años son una época de grandes cambios, mismos que marcan una influencia que dura toda la vida, motivo por el cual se hace necesario que los profesionales de la educación posean conocimientos de las características de los niños en los diferentes estadios de su desarrollo. De esta manera su tarea de evaluarlos será más objetiva e integral, evitando la homogeneidad de los conocimientos adquiridos por los niños (p. 1).

Para comprender cómo se organiza la educación preescolar y la evaluación que aplica, a continuación se expone la visión y normativa académica sobre la evaluación de competencias desde el programa “Guía para la Educadora”. También, se presenta un análisis del documento que se implementó durante el ciclo 2012-2013 para reportar los avances y logros de cada uno de los alumnos de preescolar.

3.1 Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Programa de Estudios “Guía para la educadora” es de índole nacional y se enfoca principalmente en el desarrollo de competencias de las niñas y niños que asisten a estos centros de educación inicial. Su finalidad principal es: que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su vida cotidiana. Para esto, concibe a las competencias “como las capacidades que una persona

tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011d, p. 14).

En dicho programa, la competencia se define como “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011d, p.129).

Es importante destacar que el programa se basa en la convicción de que los menores ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en sus ambientes más próximos en los que se desenvuelven (familiar y social). Además, de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

A partir de ello, las docentes dentro del centro deben desarrollar, estimular y potenciar las habilidades que le permitan a los estudiantes una promoción personal óptima dentro de sus contextos, a través del diseño de actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada alumno ha conseguido, y su manera de aprender, para garantizar su adquisición exitosa de las competencias al final de la educación preescolar (SEP, 2011d).

Cabe señalar que el papel central del educador, en procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a competencias, no radica en la evaluación de estándares de desempeño, sino en: “saber cómo desarrollar las potenciales capacidades individuales hacia posibles competencias futuras, considerando que en principio, y finalmente, habrán de ser únicas” (Climént Bonilla, 2010 p. 22).

En el año 1996, Dembo y Guevara, mencionaron que este interés por la educación en preescolar, empezó a darse a lo largo del siglo XX, como resultado de conocer el enorme impacto que tienen los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano. Se espera que este nivel educativo contribuya al desarrollo cognitivo y social, al despertar de la vida familiar, al disfrute del ambiente escolar, así como a la adquisición de habilidades y destrezas que le permitan sentar las bases de un futuro escolar más prometedor.

Por ello, el programa “Guía para la educadora” ha planteado grandes desafíos al personal de los centros de preescolar, ya que introdujo diversas modificaciones específicas, nacidas de las opiniones vertidas por el mismo personal como parte de su experiencia, y aun cuando no alteraron postulados ni características esenciales, esta nueva propuesta pretende se

trabaje de una manera más sistemática, integral y congruente con las exigencias del mundo actual (SEP, 2011d).

El programa también plantea que con las actividades propuestas por las docentes se pretende que los alumnos logren un conjunto de propósitos a alcanzar, los cuales se miran en el *perfil de egreso*, el cual se presenta a continuación de manera breve sin menospreciar el cúmulo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que los niños deben desarrollar.

Se espera que los alumnos gradualmente:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resuelvan conflictos.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven.
- Usen el razonamiento matemático.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad.
- Usen la imaginación, la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento.

Por lo tanto, independientemente del lugar de dónde provengan los niños, se espera que dentro de la escuela vivan experiencias que favorezcan las competencias para contribuir a sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

3.1.1 Campos formativos.

Las recientes investigaciones sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños, así como los cambios sociales en la población, en específico la infantil, ha provocado que se le dé un carácter obligatorio al nivel preescolar. Este carácter obligatorio hizo que se realizaran revisiones a los propósitos existentes, con la finalidad de implementar un nuevo programa en donde se reconozcan las potencialidades de los niños (Ocampo Rojas & Abreu Lozada, 2006).

En este programa, se reconoce a la educación preescolar como parte importante de la educación básica porque contribuye a la educación integral. Uno de sus propósitos fundamentales es propiciar experiencias educativas que permitan a los escolares desarrollar competencias clave, éstas se agrupan a su vez en *campos formativos*. (Ocampo Rojas & Abreu Lozada, 2006).

En el programa “Guía para la educadora”, los campos formativos que se toman en cuenta para el desarrollo integral de los niños son seis:

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

A su vez cada campo formativo se divide en dos aspectos (ver tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de campo formativo		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		
	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Competencias	-Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. -Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. -Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. -Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.	-Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia e identifican para qué sirven. -Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. -Interpreta o infiere el contenido de un texto a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, garafías, letras) para expresar por escrito sus ideas. -Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

Fuente: Tomado de SEP, 2011d, p.47.

Estos campos formativos, como el de *lenguaje y comunicación* permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran los aprendizajes actuales de los niños. Dichos campos, permitirán construir e implementar actividades que faciliten el desarrollo de habilidades que puedan aplicar los alumnos en sus contextos más próximos.

3.1.2. Características de la evaluación

Conviene recordar que fue a partir del Programa de Educación Preescolar 2004 que se implementó el modelo de competencias, dicha introducción representó para las docentes dificultades y desafíos sobre todo a la hora de ejecutarlo. Tales problemáticas fueron originadas, en parte, por la novedad del enfoque y las tradiciones pedagógicas arraigadas (SEP, 2004).

Martínez López y Rocha Villach (citado por Marín Uribe, et al., 2012) reconocen que hasta el día de hoy las docentes enfrentan preocupaciones frente a las competencias, entre ellas, se encuentra la evaluación y la falta de estrategias para realizarla.

De acuerdo con el programa “Guía para la educadora”, la evaluación formativa es el medio para realizar la evaluación de las competencias; se caracteriza por ser fundamentalmente de carácter cualitativo y pretende identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, también pretende valorar los resultados de las propuestas de intervención implementadas por el docente, para alcanzar los aprendizajes esperados de cada campo formativo de la educación preescolar.

Cabe señalar que en dicho programa el tema de la evaluación se aborda respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué evaluar?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Quiénes participan en la evaluación de los alumnos?
- ¿En qué momentos realizar la evaluación de los aprendizajes?

Entonces, se puede decir que se evalúa para estimar y valorar los logros y dificultades en el aprendizaje de los alumnos; también para valorar los aciertos en la intervención educativa y detectar si existe la necesidad de transformar las prácticas docentes. Al mismo tiempo que permite identificar la pertinencia de la planeación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje o determinar si la selección de los aprendizajes fueron los adecuados (SEP, 2011d).

En lo que respecta a qué evaluar, se reconoce que se pretende identificar “los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados” (SEP, 2011d, p. 181), para ir determinando las competencias que van logrando los niños. Asimismo se evalúa la intervención docente, la organización y funcionamiento de la escuela y la participación de la familia.

En cuanto a quiénes participan, menciona que para realizar una adecuada evaluación del aprendizaje de los alumnos se debe tomar en cuenta las opiniones y aportaciones de los actores involucrados en el proceso, es decir, de los niños, del docente y del colegiado de docentes. Pues aunque, “la responsabilidad del docente es valorar cómo inicia cada alumno el ciclo escolar, cómo va desarrollándose y que aprendizajes va obteniendo” (SEP, 2011d, p. 183), los alumnos se desenvuelven en diferentes momentos y con diferentes actores.

Es pertinente destacar que a pesar de que en el nivel preescolar han prevalecido durante mucho tiempo programas que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa y formativa, parece que aún se enfrentan dificultades para realizarla, de una manera que informe y haga reconocer a los padres la trascendencia de la educación que reciben sus hijos en el nivel preescolar (Gómez Patiño & Seda Santana, 2008).

En este punto, las fuentes de información para elaborar la evaluación formativa son: los niños (pueden manifestar qué han aprendido, qué les cuesta trabajo, cómo se sienten en las actividades), las familias (pueden decir cómo perciben los cambios de sus hijos) y el colegiado (quiénes pueden aportar información relevante sobre cómo observan el comportamiento del alumno y sus formas de interacción con otros).

En cuanto a los momentos de evaluación, menciona que durante el transcurso del ciclo escolar se implementan periodos específicos. A continuación se presentan los momentos y las características de cada uno de ellos:

- *Inicial o diagnóstica*: se realiza en las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar, pretende conocer las características, necesidades y capacidades (lo que saben y conocen los niños). Es el primer sondeo del desarrollo de los alumnos, por lo que se debe partir de los aprendizajes esperados que se consideren de mayor relevancia para el grado de los niños. Permite definir el orden de los aprendizajes esperados y de los campos formativos.

- *Intermedia y final*: la intermedia, se realiza a mitad del ciclo escolar y pretende confrontar los resultados obtenidos hasta ese momento con la evaluación inicial. Facilita la toma de decisiones para reorientar los factores que estén dificultando el aprendizaje deseado.
La final se elabora al concluir el ciclo escolar y en ella se contrastan los resultados obtenidos hasta ese momento, con los aprendizajes esperados que se contemplan para el nivel educativo.
- *Permanente*: se sugiere se ejecute al concluir el desarrollo de un periodo planificado, reflexionando en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados propuestos para dicho periodo. Permite impactar en el trabajo diario, pues se pueden identificar aspectos a mejorar

El Programa “Guía para la educadora” reconoce que el docente debe implementar periodos específicos de evaluación que arrojen logros y dificultades de los alumnos a lo largo del ciclo escolar.

De igual manera se observa que el programa no describe pasos a seguir para realizar el proceso de evaluación, si no que da la posibilidad a cada docente de utilizar un método propio e incluso los instrumentos que considere útiles, mostrando así un carácter abierto y flexible (SEP, 2011d).

3.1.3. Instrumentos para evaluar.

En el documento “El proceso de evaluación en la Educación Preescolar: Cartilla de Educación Básica”, se le dan a las docentes sugerencias para la obtención de información para evaluar, entre ellas se encuentran:

- La elaboración de una evaluación inicial individual, en la que se reconozca las características infantiles y los saberes previos de cada uno de los alumnos para que se puedan tomar decisiones sobre las competencias a desarrollar a lo largo del ciclo escolar, lo cual servirá de parámetro para la intervención docente y la evaluación.

- También debe considerar los registros que hace en su diario de trabajo, pues podrá reflexionar sobre su propia práctica y revisar las observaciones que hizo sobre los alumnos, de los trabajos que realizan, las maneras en que interactúan y cómo participan.

De acuerdo con el documento “evidencias” (SEP, 2012), éstas son el instrumento que permitirá recuperar información para la valoración de los aprendizajes obtenidos. Declara que lo valioso de dichas evidencias es que en ellas se puede apreciar lo que los niños van aprendiendo y las capacidades que ponen en juego.

Se propone que para que la docente pueda recuperar la información que le facilitará dar juicio es necesario sistematizarla a través de la documentación de las evidencias. Se reconoce que para ello en el periodo que abarque la planeación, la educadora debe obtener información de todos los alumnos sobre algunas competencias, lo anterior será posible si tiene claro que competencias y aprendizajes esperados orientarán su organización, desarrollo de actividades, su intervención, la observación y el registro de la información. Es decir, si existe una planeación previa, la profesora podrá recopilar la información necesaria para la evaluación.

Para realizar lo anterior, dentro del programa “Guía para la educadora”, se le sugiere a la docente apoyarse de algunos instrumentos de registro de información como son:

- Expediente personal: se debe contar con datos personales del alumno y su familia; además de registros de observaciones puntuales del alumno, y en caso de ser necesario una evaluación psicopedagógica.
- Diario de trabajo: debe incluir manifestaciones de los alumnos durante las actividades aplicadas.
- Portafolios: contiene los trabajos de los niños que ilustren sus esfuerzos, progresos y logros.
- Listas de cotejo: permiten el registro del avance progresivo de los aprendizajes de los alumnos.

En educación preescolar se recomienda usar una variedad de instrumentos de recolección de información, éstos aportan diferentes tipos de información evaluativa, por lo que es imprescindible seleccionar entre ellos los más adecuados al contexto educativo y a las competencias seleccionadas en la evaluación inicial, con la finalidad de hacer juicios que permitan tomar decisiones que favorezcan avances, progresos o logros de aprendizaje (Malagón y Montes, 2005).

3.2 La Cartilla de Educación Básica. Instrumento de registro de información

La Cartilla de Educación Básica (ver anexo 1), es el instrumento que implementó la SEP durante el ciclo escolar 2012-2013 para registrar información de los avances de los alumnos, es decir, reportar los resultados de la evaluación realizada en diferentes momentos del ciclo escolar.

En el año 2009 la SEP, con apoyo del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), diseño una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Básica, así se dio la transición hacia la Cartilla de Educación Básica que se inició con una etapa de prueba en 132 escuelas primarias; posteriormente, se integró a la educación secundaria y se consolidó, y generalizó en los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) en el ciclo escolar 2012-2013. (SEP, 2011c).

La Cartilla indica el nivel de desempeño de los alumnos, la información sirve para que los padres de familia conozcan los avances que sus hijos muestran, las posibles dificultades, así como el apoyo que requieren para fortalecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje (SEP, 2011b).

En preescolar el registro integra una parte cualitativa y otra cuantitativa pues se valora el desempeño en niveles que va del *insuficiente* al *destacado* (ver tabla 2). A partir de ello las docentes pueden manifestar observaciones específicas y determinar el apoyo, y el papel que los padres de familia pueden tomar ante el aprendizaje de los alumnos para alcanzar los aprendizajes esperados (parte cualitativa). Por tanto, es un documento informativo que acredita los aprendizajes de los educandos y en su caso la promoción de grado o de nivel (SEP, 2012a).

Tabla 2. Niveles de desempeño.

Nivel de desempeño	Colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos.
A. Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.
B. Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.
C. Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.
D. Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa..

Fuente: Tomado de SEP, 2011b.

De acuerdo con el instructivo el docente debe tomar en cuenta algunas cuestiones para decidir el nivel de desempeño en el que se ubicará al educando, entre ellas:

- El trabajo que realizó con su grupo (aprendizajes esperados y competencias que propició en ello, en cada campo formativo).
- La información registrada en el expediente de cada alumno y en el diario de trabajo.
- El conocimiento que tiene de cada alumno.

Es decir, lo que el alumno sabe, lo que logra, cómo lo hace, sus producciones, sus reacciones, actitudes que presenta, las formas de interacción, sus expresiones, su control físico en el uso de instrumentos, desplazamientos y sus formas de relación entre compañeros (SEP,2011b).

Durante el ciclo escolar, existen tres momentos donde las docentes registran en la Cartilla en qué nivel de desempeño se ubica cada alumno, siendo los meses de noviembre, marzo y julio la fecha de corte para la valoración de los progresos en cada campo formativo. Para su llenado, el docente debe ubicar al alumno en cada campo formativo, considerando previamente la descripción de cada nivel de desempeño.

Para concluir este capítulo cabe mencionar que el proceso de evaluación de los aprendizajes que la docente realiza consiste, principalmente, en valorar lo que los niños conocen y saben hacer, es decir, sus competencias respecto a las metas establecidas en el programa educativo (Ver figura 5). Por ende, la valoración o emisión de juicio se debe basar en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos de trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar.



Figura 5. Agentes que convergen en la evaluación basada en competencias con base en: SEP,2011.

4. MÉTODO

El paradigma que se ocupa en la presente investigación es el comprensivo, el cual de acuerdo con Ito y Vargas (2005), permite al investigador entrar en contacto directo con las personas con las cuales va a dialogar para generar la información.

Estas autoras mencionan que existen aspectos del ser humano, como los subjetivos asociados con la vida diaria, que son difíciles de obtener a través de métodos como las escalas o las encuestas para ello es necesario utilizar otros instrumentos o herramientas.

Denzin y Lincoln (1994), destacan que “la investigación cualitativa es multimetódica en el enfoque ya que implica un enfoque interpretativo - naturalista hacia su objeto de estudio”. Esto significa, que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevista, experiencias personales, historias de vida y observaciones que describen la rutina, las situaciones problemas y los significados en la vida de las personas. Para llevar a cabo esta acción, se utilizan técnicas que permitan recabar datos que informan de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta del objeto de investigación (Rodríguez, Gil & García, 1996).

Flick (2004), subraya que cada vez más campos de conocimiento adoptan la investigación cualitativa como una de sus principales estrategias de investigación ya que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales debido a la pluralización y diversificación de los mundos vitales. Por este motivo, la investigación se ve forzada cada vez más a hacer uso de estrategias inductivas: en lugar de partir de teorías y comprobarlas.

El objeto del método cualitativo “es el conocimiento de la realidad a través de datos descriptivos; y lo más habitual es que accedamos a ella, a través del discurso, entendiendo por *discurso* todo texto producido por alguien en una situación de comunicación interpersonal, sea esta oral, escrita, dibujada o filmada” (Báez & Pérez de Tudela, 2007, p.43).

Taylor y Bogdan (1992) señalan varias características de este tipo de investigación:

- Es inductiva (obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares).
- El investigador (es) ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística (como un todo).
- El investigador es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas, objeto de su estudio.
- El investigador trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, para evitar subjetividades.

Comprender la investigación cualitativa significa estar en condiciones de valorar los fenómenos que se van a investigar con un marcado componente ético, que compromete los planteamientos y guía la actuación de los investigadores cualitativos (Tójar Hurtado, 2006).

En seguida se describe la forma en cómo se llevó a cabo la investigación, se presentan sus características, esclareciendo los aspectos que se consideraron para una idónea comprensión de su realización.

4.1 Problematización y objeto de estudio.

La evaluación forma parte de las áreas de trabajo del psicólogo educativo, ya que una de sus funciones es precisamente evaluar e investigar todo lo relacionado al proceso de enseñanza aprendizaje de los individuos, ya que a este profesional de la educación le compete el conjunto de elementos que resulten del análisis de todos los aspectos de la educación; situando a la evaluación, en un lugar importante dentro de sus ocupaciones, así como en la de los docentes, alumnos, padres de familia y demás actores que se ven involucrados en el proceso educativo (Mialaret, 2001).

Los docentes son considerados el eje de dicho proceso y requieren de la actualización de su desempeño para desarrollar distintas estrategias y recurso para su evaluación, respondiendo así al enfoque por competencias (Rueda Beltrán, 2009).

Por tal motivo, se hace necesario no sólo identificar qué debe evaluar el docente y cómo, sino también enfocarse en sus *dificultades*, pues los profesores sufren una presión de la evaluación en el sentido de rendir cuentas a la institución, a los padres de familia y en última instancia a la sociedad (Salinas, 2002).

Dentro de estas dificultades, Marín Uribe, *et al.* (2012), mencionan que una de las preocupaciones que actualmente enfrentan las docentes es la evaluación de las competencias, y su mayor problema, la falta de estrategias para realizarla.

En la presente investigación se retoma el tema de la evaluación, debido a que ésta, es una cuestión que genera dudas, y presenta muchas complicaciones al momento de realizarla, además porque no sólo es un problema técnico (qué instrumentos y cómo aplicarlos), sino que también es un problema ético (Salinas, 2002).

Por su parte, Martínez López y Rochera Villach (2010) la conciben y contemplan como una actividad indispensable en la elevación de los estándares de calidad de la educación en el país. Carbajosa (2011) menciona que debido a la existencia de diferentes paradigmas se debe orientar el debate hacia sobre cuál es la forma más adecuada de evaluar.

En resumen, se puede decir que debido al impacto e importancia del proceso evaluativo, éste requiere ser analizado y atendido de manera constante, pues su realización afecta tanto a las prácticas educativas como al mejoramiento de la educación y en consecuencia al logro de los objetivos; siendo un área de oportunidad para la investigación en México.

4.2 Objetivos del estudio.

En la presente investigación, se plantean las siguientes preguntas a responder:

- ¿Cuáles son las dificultades que las docentes enfrentan en la elaboración de la evaluación basada en competencias?
- ¿Cuál es el procedimiento que las docentes utilizan para realizar la evaluación de las competencias en desarrollo?
- ¿Cuáles son los instrumentos que las docentes utilizan para realizar la evaluación por competencias?

- ¿Qué dificultades enfrentan las docentes para categorizar al alumno en un nivel de desempeño?

Las respuestas de dichas preguntas permitirán comprender qué problemas surgen y entorpecen la consecución de objetivos para tener claridad en qué aspectos se debe apoyar a las docentes para la realización de la evaluación basada en competencias.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se planteó como objetivo general:

- Describir las dificultades que enfrentan las docentes de preescolar en la elaboración de la evaluación basada en competencias.

El cual a su vez dio como resultado los siguientes objetivos particulares:

- Describir el procedimiento que realizan las docentes de preescolar para la elaboración de la evaluación basada en competencias.
- Identificar los instrumentos que utilizan las docentes de preescolar para la elaboración de la evaluación basada en competencias.
- Caracterizar las dificultades más recurrentes que experimentan las docentes al evaluar las competencias y determinar el nivel de desempeño de los alumnos en la Cartilla de Educación Básica (ver figura 6).

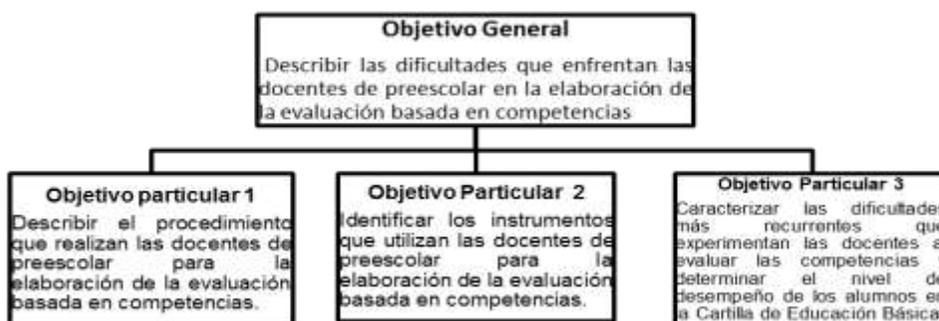


Figura 6. Objetivos del estudio

4.3 Tipo de estudio.

La presente investigación es comprensiva porque permite al investigador entrar en contacto directo con los sujetos de estudio, estableciendo acuerdos y otorgando sentido a sus experiencias o fenómenos personales; toda la información recopilada se obtuvo a través del diálogo activo con ellos. Se puede decir que a través de estas aproximaciones podemos conocer el punto de vista de los actores sociales y el sentido que le atribuyen a sus acciones.

De acuerdo a Creswell en 1998 (citado por Ito & Vargas, 2005) la presente investigación también tiene un sesgo fenomenológico porque buscó conocer las experiencias de varias personas teniendo como base su manera de entender un fenómeno determinado.

Erickson (citado en Cook & Reichardt, 2000) expresa que la investigación cualitativa permite describir y comprender incidentes clave relevantes, los cuales se pueden situar en un contexto más amplio.

4.4 Contexto.

La investigación se realizó en dos Jardines de Niños de la Ciudad de México dentro de la Delegación Cuauhtémoc.

El plantel 1, brinda servicio de 9 de la mañana a 2 de la tarde, cuenta con 5 docentes frente a grupo, las cuales están organizadas en los tres grados que ofrece el nivel educativo (primero, segundo y tercero); el resto del personal está conformado por una Directora, una Asesora Técnico Pedagógico (ATP), dos profesores de Educación Física (un maestro y una maestra), una docente de Inglés, una docente especialista (CAPEP) y una trabajadora de apoyo. Es una escuela pequeña en la que se aprecia un ambiente agradable y de cordialidad entre el personal, los alumnos y los padres de familia.

Los grupos que atienden cada una de las docentes están conformados por más de 20 alumnos, por lo que en el plantel se atiende un aproximado de 100 niños.

La jornada de trabajo se organiza a partir de diferentes actividades, como son: educación física; ritmos, cantos y juegos e inglés (sólo tercer grado); además de las situaciones didácticas que cada docente realiza en las aulas.

En el plantel 2, también se brinda la atención de 9 de la mañana a 2 de la tarde; el personal lo conforman 5 docentes frente a grupo, una Directora, una Asesora Técnico Pedagógico, una docente especialista (CAPEP), una profesora de Educación Física, una docente de Inglés y una trabajadora de apoyo. Este plantel también es una escuela adaptada, por lo que los espacios se observan pequeños. Se percibe un ambiente tranquilo y agradable entre los actores de la comunidad educativa.

En esta escuela los grupos de tercer grado tienen más de 20 alumnos; segundo y primer grado son más de 15 niños por grupo. Se atiende un aproximado de 90 alumnos. En este plantel, los niños tienen dos días a la semana clase de Educación física, la cual dura entre 40 y 50 minutos; los niños de tercer grado tienen la clase de Inglés, tres días a la semana una hora cada día.

Como se mencionó, durante la jornada de trabajo, las docentes realizan situaciones didácticas con los alumnos, estas actividades que proponen deben motivar a los niños a que aprendan más de lo que saben acerca del mundo, y que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. Tales situaciones deben implicar a los alumnos un desafío: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia (SEP, 2011d).

De igual manera, la docente debe orientar, precisar, canalizar y negociar los intereses de los alumnos hacia lo que es importante formativamente, procurando que al introducir una actividad, ésta sea relevante y despierte el interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender.

La docente selecciona el orden en que abordará las competencias propuestas y diseña las situaciones que considere conveniente para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados, también tiene la libertad de seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje, todo esto debido al carácter abierto del programa (SEP, 2011d).

El programa “Guía para la educadora” exhorta a la docente a mantener una actitud de observación e indagación constante en relación con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos. Mientras trata un tema se le invita a que se plantee preguntas cuya respuesta no es simple; por ejemplo: ¿Qué saben y qué se imagina los niños sobre lo que

desea que aprendan? ¿Realmente lo comprenden? ¿Qué recursos y estrategias contribuyen a que se apropien del nuevo conocimiento?

Cumplir con los principios del programa de estudio demanda que las docentes realicen una intervención centrada en el aprendizaje de sus alumnos, generar las condiciones para la inclusión, propiciar esquemas de actuación que favorezcan el desarrollo de competencias en los alumnos, aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar, promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes (SEP, 2011d).

Para alcanzar los objetivos es necesario que la docente realice la planificación, pues es un proceso fundamental en el ejercicio docente, ya que permite orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de las competencias. Asimismo, se encargará de la evaluación de los aprendizajes para la valoración de los avances y necesidades de los alumnos, aunado a ello le apoyará para la mejora de sus práctica..

En cuanto al horario de trabajo, en ambos planteles el horario de las docentes es de 8:30 a.m. a 14: 30 p.m., comienzan a recibir a los niños a partir de las 8:45 de la mañana; los pequeños son recogidos por sus familiares a partir de las 2:00 de la tarde, la mayoría de ellas termina de entregar a los alumnos a las 2:15; el tiempo que les resta lo dedican para acomodar su aula y a recoger aquello que haya quedado fuera de lugar.

4.5 Participantes

La selección de docentes a las que se les invitó a participar en el estudio se realizó *por conveniencia*, apoyándose en la estrategia propuesta por Hudelson (citado en Ito & Vargas, 2005), la cual considera que se toman los casos que están “a la mano” para ahorrar tiempo y recursos.

Las participantes fueron 10 docentes de preescolar que se encontraban realizando la función de docentes frente a grupo durante el ciclo escolar 2012-2013. Para una mayor comprensión, se presenta la información de la población haciendo uso de nombres ficticios para guardar la identidad de las participantes (ver tabla 3).

Tabla 3. Información de las entrevistadas.						
N.	Nombre	Edad	Formación		Años de experiencia	Observaciones.
1	Erika	30	Lic. En Educación Preescolar.	Especialidad en docencia.	5	Continúa búsqueda de actualización.
2	Angélica	27	Lic. En Educación Preescolar.		5	
3	Laura	34	Lic. En Educación Preescolar.		4	
4	Estrella	61	Normal Básica. (Carrera técnica con duración de 3 años que se cursaba después de salir de la secundaria).		34	Toma los cursos que le proporciona SEP a través del programa de carrera magisterial.
5	Eugenia	48	Lic. En Educación Preescolar.		20	Cuenta con 20 años de servicio, de los cuales 17 han sido en sector privado y 3 en sector público. Toma los cursos que le proporciona SEP (programa de carrera magisterial).
6	Ema	47	Normal Básica.		25	Participa en los cursos que brinda SEP (programa de carrera magisterial)
7	Paulina	30	Lic. En Educación Preescolar.		4	Los años de servicio le han dado experiencia y le han facilitado el trabajo docente, situación que no se dio así al principio.
8	Mariana	46	Normal Básica.		27	Actualmente estudia la licenciatura en Educación Preescolar.
9	Helena	47	Normal Básica. Lic. En Educación Preescolar.		27	Toma los cursos que le proporciona SEP (programa de carrera magisterial).
10	Selena	34	Normal Básica. Lic. En Educación Preescolar.		10	Considera como importante actualizarse para evitar rezago.

4.6 Descripción del trabajo de campo.

La técnica que se eligió para la recogida de información en la presente investigación es la entrevista, pues de acuerdo con Galindo (1998) es una excelente opción que permite relacionar los enfoque prácticos, analíticos e interpretativos de todo proceso de comunicación. Este autor define la entrevista como una comunicación verbal entre dos o más seres humanos (entrevistador y entrevistado) de carácter privado y formal, en la que una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas a un problema específico.

Por lo que, se concluye que a través de la entrevista se puede obtener información sobre un objetivo definido, ya que éstas permiten comprender la vida social desde la subjetividad (García Curiel & Rodríguez Salazar, 2004). Kvale (2011), reconoce que a través de la conversación que se entabla en la entrevista, el investigador puede cuestionar y escuchar lo que las personas cuentan sobre su mundo vivido; oye sus ideas y opiniones en propias

palabras de las personas y aprende de su situación escolar y laboral; se puede decir que se construye conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

La guía de entrevista (el instrumento) se realizó de acuerdo con Galindo (1998) y se dividió en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se estableció *el rapport* (comunicación positiva) con las entrevistadas considerando temas generales a su formación. En el desarrollo, se introdujeron temas referentes a nuestros objetivos de investigación, relacionados al procedimiento, a los instrumentos y a las dificultades que enfrentan las docentes para realizar la evaluación basada en competencias. En el cierre, se agradeció a las participantes expresando lo valioso de su contribución para la realización de la investigación (ver anexo 2).

4.7 Procedimiento

Etapas 1: Diseño y Aplicación de las entrevistas.

De acuerdo con Baena (1998), la entrevista consta de una estructura, la cual comprende tres etapas: preparación, conducción y cierre.

a) Preparación: implica la redacción del formulario hasta la obtención de la cita.

Para la investigación se consideró la entrevista enfocada, ya que “este tipo de entrevista tiene un tema predeterminado hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual se ha seleccionado a la persona objeto de la entrevista”. (Galindo, 1998, p. 299). La entrevista enfocada es funcionalmente más estructurada, es abierta pero definida conceptualmente, y es mediante preguntas abiertas se centra en el asunto de la investigación (Kvale, 2011).

Para llevar a cabo la entrevista se diseñó previamente una guía temática, la cual fue considerada como un guión interno, en la cual se organizaron los posibles temas a tratar en la conversación, pues como manifiesta Galindo (1998), la guía de entrevista no es un protocolo estructurado de preguntas sino que se trata de una lista de temas que son necesarios para la interacción verbal entre el entrevistado y el entrevistador, por ende, este último debe sistematizar los temas o áreas generales para formular preguntas que le permitan al entrevistado dar respuestas pertinentes al problema de investigación (Kerlinger & Lee, 2002).

Con el instrumento listo, se habló con cada una de las docentes elegidas para solicitar su apoyo para la realización de la investigación y poder aplicarles una entrevista. Una vez que las docentes aceptaron, se comenzó a concertar citas con cada una de ellas, respetando su disponibilidad.

b) Conducción: comprende el desarrollo de la entrevista, haciendo énfasis en el papel que lleva el entrevistador.

Baena (1998) menciona que la entrevista debe desarrollarse en un marco de cordialidad, entre la simpatía y confianza. Pues como menciona Kates (citado en Galindo, 1998) la entrevista no es estática sino dinámica por lo que la conversación no sólo consiste en un mero intercambio informativo, sino que debe establecerse un diálogo.

Considerando a Ander-Egg (1977) se inició la conversación platicando amistosamente con la entrevistada sobre algún tema relacionado con su acción laboral, se hizo referencia a la importancia de su colaboración, en este momento se destacó el carácter confidencial y el anonimato de la información.

Se creó un ambiente de completa libertad, sin presión o intimidación para poder establecer el “rapport” entre el entrevistador y el entrevistado lo que facilitó la formulación de preguntas planteando éstas dentro del contexto general de una conversación. Se tuvo especial cuidado en cómo completar y obtener respuestas, tratando de no orientar o sugerir la respuesta (Ander-Egg, 1977).

c) Cierre: se da cuando se tienen todas las respuestas.

Para terminar la entrevista se tomó en cuenta las respuestas brindadas, considerando sí ya se tenían todas las respuestas. Se ofreció agradecimientos por el tiempo que la entrevistada tuvo para concedérselo.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, lo que facilitará la realización de la etapa posterior. Además, se puede resaltar que aunque la entrevista fue enfocada a temas específicos, se buscó que las entrevistadas se sintiera en confianza y con la libertad suficiente para conversar utilizando sus propias palabras de acuerdo a lo planteado por Patton (citado en Ito & Vargas, 2005).

Etapa 2: Transcripción de las respuestas de las entrevistadas.

Para poder dar una correcta interpretación y cuidar los aspectos relacionados con los significados que las educadoras otorgaron a las acciones y a la realidad se acordó planear minuciosamente el método de la recolección de datos solicitando permiso para la grabación de la entrevista y transcribiendo con exactitud la entrevista completa (Marí & Climent, 2010)

Se realizó la transcripción de las entrevistas, considerando a éste como un proceso interpretativo en el que las diferencias entre el habla oral y los textos se hacen evidentes, pues son traducciones de una lengua oral a una lengua escrita (Kvale, 2011). En consecuencia, la cantidad de información obtenida fue grande; sin embargo, el marco conceptual y las preguntas de investigación fueron las armas que guiaron el análisis de dicha información (Fernández Núñez, 2006).

La transcripción la realizaron las investigadoras para proteger los detalles importantes de los datos, ya que estos son elementos que constituyen la superficie del análisis.

Etapa 3: Análisis de las respuestas de las entrevistadas.

En esta fase se realizó la interpretación y el análisis para dar sentido a lo que las participantes dijeron, realizando una descripción sistemática del contenido de comunicación. Es decir, el entrevistador condensó e interpretó el significado de lo que el entrevistado describe y proyecta (Kvale, 2012).

Para la realización del análisis se tomó en cuenta la finalidad, es decir, se consideró lo que el analista quería conocer, ya que este análisis brindó información acerca de algo que no puede observarse directamente (Krippendorff, 1990).

Por ende, los análisis de las entrevistas se centraron en el significado y se incluyeron algunos aspectos metodológicos: la condensación del significado y la interpretación del mismo (Kvale, 2011) (ver tabla 4).

Tabla 4. Ejemplo de tabla analítica de respuestas.

Categoría	Información	Condensación	Interpretación
Obstáculos que se presentan al evaluar.	<p>Sí. La Pre-Cartilla, porque fue un instrumento de evaluación que nosotros en nuestro nivel no estábamos acostumbrados o no manejamos. Se presentaron algunas inconformidades porque nosotros lo estamos viendo en cuanto a aprendizajes, pero los padres de familia lo ven en cuanto a cantidad. "A" es 10, por ejemplo y van en descenso, su postura de ellos es de recelo y desconfianza, todos esperan dieces. El aclararles y saber manejar esa información es un arma de dos filos.</p> <p>En cuanto a las compañeras, si en 2º les hicieron a los niños ciertas observaciones, cuando lleguen al siguiente nivel, el pequeño ya tuvo cambios, ya creció o maduró más, y puede que las sugerencias ya no sean válidas.</p>	<p>La dificultad principal que encontró la docente fue la Pre-Cartilla.</p> <p>Algunos padres de familia se mostraron inconformes ante este nuevo documento.</p> <p>Considera como un tanto subjetiva la información u observaciones que se realizan en la Cartilla.</p>	<p>El proceso evaluativo tiene rasgos complicados, y puede estar sujeto a subjetividades o presentar dificultades, ya que el modo de evaluar de cada docente depende de sus principios y supuestos (Salinas, 2002).</p> <p>La Cartilla, es el instrumento actual que integra la SEP para brindar información de los avances de los alumnos. En dicha cartilla se omiten los números, acción que ha sido cuestionada, ya que se consigna el progreso a través de una letra, que va desde Insuficiente (D) hasta destacado (A). Asimismo contiene espacios para escribir las posibles dificultades y el apoyo que requiere el alumno para fortalecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje (SEP, 2011).</p>

Fuente: Elaboración propia con base a información obtenida.

Etapa 4. Verificación y discusión.

En esta fase, se exploró la relación entre lo que se conoce sobre el tema, el propósito de la investigación, el objetivo y los resultados a obtener en el presente estudio. Se evaluó lo que se hizo para determinar si los resultados que se informan están a la altura de las expectativas del investigador (Salkind, 1999).

Para ello, se contrastó la información que se obtuvo en la investigación con la obtenida por otros investigadores (la cual se condensa en el marco teórico). Para ello, se tomaron en cuenta el análisis previamente realizado, considerando las unidades temáticas, logrando así la realización de la comparación de la información recolectada con el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas (Krippendorff, 1990).

Se realizó la determinación de la confiabilidad y la validez de los datos hallados en las entrevistas. En este punto se constató, continuamente, que el estudio no se aleje de su objetivo de investigación verificando que se alcancen los mismos (Kvale, 2011). Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación planteadas.

4.8 Consideraciones éticas.

En cualquier investigación es indispensable hablar de ética, desde el enfoque cualitativo se considera que el comportamiento ético del investigador debe ser inherente a su actuar pues al trabajar con seres humanos se debe proteger sus derechos (Ito & Vargas, 2005).

Kerlinger y Lee (2002), por su parte, reconocen que para realizar una investigación se debe considerar si su realización afecta o daña a los participantes, es decir, en todo momento se deben tomar medidas para prevenir el daño a los participantes. Por lo que, resulta necesario que se establezcan acuerdos claros y justos con los participantes antes de que inicie su participación.

Al hablar de investigación con entrevista surgen cuestiones complejas que debe considerar el psicólogo, pues a través de la entrevista se investiga la vida privada de las personas para posteriormente trasladar los relatos al escenario público, por lo que es necesario tomar precauciones para proteger la intimidad de los sujetos, siendo necesario prestar mucha atención a las implicaciones éticas de dicha interacción personal (Kvale, 2011).

Por lo anterior, las investigadoras fueron las principales jueces de su ética, para ello se tomó en cuenta el código moral personal, el cual permitió la reflexión sobre los valores que sustentaban su acción antes, durante y después de la realización del estudio (Ito & Vargas, 2005). Se procuró que los participantes tuvieran el menor riesgo, se buscó la protección contra daños físicos y psicológicos. Se tomó en cuenta a las participantes para que al final de la investigación, si así lo deseaban, conocieran los resultados; se les mencionó que si producía algún daño podía ser corregido, también se procuró que la información fuera confidencial.

5. RESULTADOS

En el presente capítulo se expone los resultados del análisis de la información recopilada en las entrevistas realizadas a las docentes de preescolar que participaron en esta investigación.

Las percepciones identificadas como importantes dentro del estudio están ordenadas de acuerdo con categorías específicas, en las cuales se engloban los argumentos emitidos por las 10 entrevistadas acerca de las dificultades que enfrentan al realizar la evaluación de las competencias para identificar similitudes y discrepancias entre los argumentos dados por las docentes.

Las categorías establecidas se definieron a partir de la correspondencia entre objetivos y preguntas (ver tabla 5) así se determinaron las categorías adecuadas que dieron los elementos suficientes para la elaboración de la guía de entrevista.

Tabla 5. Tabla de correspondencia entre objetivos, categorías de análisis iniciales y preguntas guía.

Objetivos particulares	Categoría	Definición	Temas	Preguntas guía
Describir el procedimiento que realizan las docentes de preescolar para realizar la evaluación basada en competencias.	Procedimiento	Secuencia de acciones orientadas al logro de una meta u objetivo, precisa saber por qué y para qué se hace.	- Modo de evaluar (pasos a seguir). -Frecuencia. -Tiempos	-¿Evalúa a sus alumnos? ¿Cómo le hace? ¿Cada cuando lo hace? ¿Existe algún procedimiento hecho o descrito? ¿Sigues algunos pasos? ¿Cuáles?
Identificar los instrumentos que utilizan las docentes de preescolar para la elaboración de la evaluación basada en competencias.	Instrumento	Recursos que permiten obtener y registrar información o datos sobre nuestro objeto de estudio o trabajo (Gómez, 2006, Bonvecchio de Arauni & Maggioni, 2006)	-Instrumentos -Objetivo de la información	-¿Qué recursos utiliza para evaluar a sus alumnos? ¿Cómo son sus instrumentos? ¿Cómo le ayudan? ¿Cómo utiliza la información que obtiene a través de estos instrumentos?
Analizar las dificultades más recurrentes que experimentan las docentes al evaluar las competencias y determinar el nivel de desempeño de los alumnos en la Cartilla de Educación Básica.	Dificultades	Se refiere a los obstáculos o problemas que surgen y entorpecen la consecución de objetivos.	-Principales obstáculos en procedimiento y en la utilización de instrumentos. -Estrategias de solución -Principales dificultades en el llenado de la cartilla.	-¿Ha encontrado obstáculos al momento de evaluar a sus alumnos? De ser así, ¿cuáles son? (En el procedimiento, en los instrumentos, etc.) ¿Qué es lo que más se le dificulta al momento de evaluar? ¿Conoce la cartilla de Educación Básica -¿Qué se te dificulta en el llenado de la Cartilla? ¿Cómo determinas el nivel de desempeño del alumno en un campo formativo?

Fuente: Elaboración propia con base en: Galindo, 1998. *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación.* México: Pearson educación.

Para presentar y analizar la información se consideraron las recomendaciones hechas por Kvale (2012), siendo preciso transcribir la información, y condensarla para posteriormente interpretar el significado de lo que describieron y proyectaron en sus comentarios las entrevistadas.

Es importante mencionar que se organizó la información tomando como base los objetivos del proyecto de investigación. A continuación se presentan los resultados organizados en las tres categorías definidas: procedimiento, instrumentos y dificultades, con sus respectivas subcategorías.

5.1 Categoría 1. Procedimiento.

De acuerdo con Coll, (1986); Cristófol y Trepal, (1995), el procedimiento es la secuencia de acciones orientadas al logro de una meta u objetivo, precisa saber por qué y para qué se hace cierta actividad.

Tomando en cuenta dicha información, en esta categoría se incluyen temas como: los pasos a seguir que utilizan las educadoras para realizar la evaluación, el conocimiento o desconocimiento de un procedimiento descrito por parte de la SEP, la frecuencia con que se realiza el proceso evaluativo y las competencias que se evalúan, así como la importancia que las docentes le confieren al proceso de evaluación. Todo esto con la finalidad de entender y comprender la manera de cómo evalúan las competencias cada una de las docentes entrevistadas.

5.1.1 Evaluación de los alumnos.

Al hablar del tema de evaluación todas mencionaron que la realizan, pues de manera general reconocen que es parte de sus tareas y que les permite realizar la práctica educativa; hacen referencia a ella con distintos argumentos que permiten comprender para qué la realizan, dichos argumentos coinciden en dos primicias principalmente.

En un primer momento, las profesoras Laura, Angélica y Eugenia reconocieron a la evaluación como el medio para la planeación de las actividades, pues a partir de ella identifican lo que es necesario continuar trabajando para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

“... evaluó a mis alumnos porque necesito saber qué saben mis niños y entonces ver qué voy a trabajar con ellos”. (Laura)

“Yo evaluó a mis alumnos, pues así puedo determinar que voy a trabajar con el grupo”. (Angélica)

“...evaluó a mis alumnos... A través de la evaluación puedo seguir planeando así sé qué es lo que tengo que trabajar y dar continuidad”. (Eugenia)

La segunda prioridad a la que las docentes hicieron referencia es a la valoración de lo que los alumnos aprenden y en la que se centra la atención debido a que se relaciona directamente con el objetivo de la investigación.

Erika, Laura y Estrella mencionaron que la evaluación les permite conocer qué saben los alumnos, mientras que Selena agregó que la evaluación es el medio con el que puede verificar, transformar y reforzar aprendizajes.

“Evaluó a mis alumnos porque la evaluación es estar atenta para saber qué le falta a cada niño, qué características tienen, qué necesitan, qué presentan...” (Erika)

“Evaluó a mis alumnos porque necesito saber qué saben mis niños...” (Laura)

“Si la realizo, me parece muy importante para poder saber que han aprendido los niños”. (Estrella).

“... la evaluación me permite verificar, reforzar y lograr que tengan avances los alumnos” (Selena).

Considerando los argumentos que las profesoras mencionaron, la evaluación les sirve para reconocer qué saben los niños y decidir qué van a trabajar con ellos, coincidiendo con el programa “Guía para la educadora”, en donde tal proceso es considerado como parte fundamental orientada a conocer el logro de los aprendizajes y el reconocimiento de los avances.

5.1.2 Pasos que siguen las docentes para evaluar.

Las docentes de preescolar participantes mencionan distintas formas de realizar la evaluación de competencias; no todos los procedimientos son iguales, pero se puede observar que existen algunas semejanzas en los pasos que siguen para realizar éste proceso. Ya Salinas (2002) reconoce que el sistema de evaluación de cada docente depende de sus principios y supuestos, por lo que no es posible esperar que todos los procedimientos sean similares.

Erika, Angélica y Selena coincidieron en que para realizar la evaluación se debe elaborar un plan de trabajo que incluya competencias y sus respectivos aspectos a favorecer, concuerdan en que mientras se aplica dicho plan se hacen observaciones que se registran en el diario de trabajo, en los expedientes pedagógicos de los alumnos y en las evidencias. Laura señaló que diseña una planeación en la que incluye actividades que le permitan saber si el alumno obtuvo o no el aprendizaje.

“...debes tener un plan de trabajo que tenga competencias y aspectos a favorecer. Los aspectos a favorecer son mi guía, realizó la observación y comienzo a vaciar mi información en lo que es el diario de la educadora y en los expedientes pedagógicos de los niños” .(Erika)

“Realizo una planeación en donde incluyo la intención educativa, teniendo claro qué son las competencias; incluyo el campo formativo, las competencias y el aprendizaje esperado. Considero el aprendizaje esperado y de ahí se tomo en cuenta lo que ellos sabían, lo que pudieron hacer y cómo lo lograron hacer. Lo anterior, lo registro en las famosas evidencias que te piden”. (Angélica)

“..hacer nuestros planes con situaciones didácticas. Observamos y lo registramos...” (Selena)

“Diseño actividades que me ayuden a conocer si ya obtuvo el aprendizaje o qué le falta o en qué proceso está” (Laura)

El resto de las participantes (Estrella, Ema, Paulina, Mariana, Helena) hicieron referencia principalmente como procedimiento a seguir, la realización de observaciones y el registro permanente de las mismas, enfocándose a las competencias y aprendizajes esperados. Eugenia mencionó que no cuenta con ningún plan o procedimiento para realizar la evaluación; sin embargo, resaltó que realiza anotaciones de lo que observa en los niños. Respecto a ello, Tejada (2000) menciona que se requiere de una planificación previa, logrando de esta manera tener como base un diseño que corresponda a la realidad que se ha de evaluar.

“Durante todo el tiempo llevo la secuencia a través de la observación de los niños, durante esas observaciones anoto lo más importante, y es con esas observaciones que me voy dando cuenta si hay avances o no”. (Estrella)

“...pues yo realizo registros de lo que observo en los niños”. (Ema)

“... en cierta actividad observamos a un determinado número de niños, observamos si logran hacer la competencia que requiere la actividad; qué se les dificulta; y bueno, de esto, vamos haciendo registros de cada uno de los niños...”. (Paulina)

“...a través de las observaciones de sus avances, enfocándote siempre en los campos formativos y competencias. Constantemente hay que estar registrando en el diario de la educadora los avances de los niños, ya sea positivo o algo negativo” (Mariana)

“Observo cómo expresan los niños sus ideas, cómo se desenvuelven en las situaciones y cómo es su participación, qué es lo que aportan. Posteriormente, realizo registros de lo observado, sólo lo más relevante”. (Helena)

“Tomó las estrategias como se van dando, no tengo nada planeado en cuanto estrategias para la evaluación, si no que la voy haciendo conforme van siendo los requerimientos. He tratado de apuntar y apuntar como loquita, y con esas notitas me voy dando cuenta de qué niño sí me pone atención y a qué niño le tengo que poner atención”. (Eugenia)

Los procedimientos que describieron las docentes se engloban en dos ideas principalmente. Sin embargo, todas hicieron énfasis en la recolección de la información como elemento necesario para la elaboración de la evaluación.

5.1.3 Existencia de un procedimiento descrito para realizar la evaluación.

El Programa de Estudio 2011. “Guía para la educadora”, se define como un programa abierto, en él se indica que para realizar la evaluación no hay pasos a seguir, si no que cada docente pone en práctica un método propio que le permita emplear sus propias estrategias para realizar la evaluación.

Respecto a la cuestión de si existe un procedimiento descrito en el programa que les dé la pauta para determinar qué deben hacer para llevar a cabo la evaluación se divide en dos vertientes claras. En la primera, algunas docentes aseguraron que sí existe un procedimiento descrito, y la segunda hace referencia a la ausencia de éste.

Estrella, Eugenia y Helena concordaron en la existencia de un procedimiento, argumentando que el programa de preescolar les brinda los pasos que deben seguir para realizar la evaluación. Estrella mencionó que en el programa se dice cómo evaluar y cuándo evaluar. Eugenia agregó que vienen pasos a seguir, es decir, se dice cómo se debe hacer la evaluación. Helena indicó que se describen parámetros que se deben seguir. Laura también coincidió en que existe un documento que contiene la información de cómo hacer la evaluación; sin embargo, no logró especificar qué documento es y en dónde se puede encontrar.

“Sí, en el programa viene cómo evaluar, cuándo evaluar, y entonces a eso me remito... Los pasos que sigo son: la elaboración del diagnóstico, la observación constante, la evaluación intermedia y la evaluación final”. (Estrella)

“Pues se supone que si nos vamos a nuestro libro de 2011 ahí viene cómo se debería hacer, básicamente son cómo pasitos a seguir...”. (Eugenia)

“Mmmm, algo así. Dentro del programa de preescolar viene un apartado en donde viene la evaluación. En ese apartado vienen algunos parámetros que se tendrían que tomar en cuenta, pues más que nada, para ver qué se va a evaluar en los niños” (Helena)

“Si existe, viene en algún libro, en el rosa o en el verde”. (Laura)

El resto de las participantes, que son la mayoría, sustentaron la segunda idea, la cual señala que en el programa de preescolar no se describe un procedimiento que puedan seguir para realizar la evaluación, sólo sugerencias que cada docente puede retomar.

Erika reconoció el carácter abierto del programa y resaltó que en éste se indica que cada maestra tiene la libertad de buscar sus herramientas para evaluar, por lo que no se describen pasos a seguir. Ema además de coincidir con Erika señaló que en el programa se resalta el uso de la observación como medio para evaluar. Paulina hizo referencia a que en el programa existen cuestionamientos puntuales que permiten guiar el proceso. Angélica, Mariana y Selena coincidieron en la ausencia de un procedimiento a seguir para ejecutar la evaluación.

“En el plan 2011, en el PEP 2004, dice que cada maestra tiene esa libertad de buscar sus herramientas para evaluar y para planear, es un programa abierto, no hay así como pasos a seguir... Entonces ya cada maestra busca sus propias estrategias para su evaluación”. (Erika)

“Que yo sepa no, he estado revisando el PEP 2011 y viene más completo en el sentido de que te ayuda a ver bien los elementos de la planeación, te lo describen ya mejor, incluso con el diario, también ya te dice qué debe de llevar y te apoyan con ciertas guías. Pero en cuanto a la evaluación de los niños no”. (Angélica)

“No, no, no nada más nos manejan mucho que por medio de la observación, del diagnóstico, de cómo los recibimos, cómo van en su proceso. Pero, así algo muy en específico que tienes que tomar estos parámetros, no”. (Ema)

“En nuestro Programa vienen así como unas preguntas sobre qué observar. Vienen muchas preguntas puntuales que nos ayudan para poder hacer una evaluación... Pero, no tenemos como una guía más completa, sólo preguntas”. (Paulina)

“No hay un procedimiento como tal. Más que nada es guiarte por el Programa de Educación Preescolar, en las competencias que tienen que aprender los niños y en los aprendizajes esperados”. (Mariana)

Está el PEP 2011 en donde vienen algunas estrategias, que es el *Diario de la Educadora*, el *Diario de Campo*, la *Recolección de Evidencias*, entre otros... pero en sí no hay nada escrito que nos dé una pauta, son sugerencias para el docente”. (Selena)

Cabe resaltar que las docentes que apoyaron esta segunda idea reconocieron que dentro del PEP 2011 se les brinda orientación que les ayuda a irse guiando para ejecutar la evaluación.

5.1.4 Frecuencia con la que se realiza la evaluación.

En cuanto a la frecuencia con la que se realiza la evaluación, cuatro de nuestras entrevistadas indicaron principalmente tres momentos claves: diagnóstica o inicial, intermedia y final. Laura mencionó que realiza tres evaluaciones, una cada cuatro meses y que es en éstos momentos en los que se describe lo que el niño ha aprendido. Estrella agregó que en ciclos escolares anteriores (antes de la aparición de la Cartilla) se les entregaba un informe a los padres de familia que diera cuenta de los avances de los alumnos. Helena y Selena reconocieron que la evaluación es permanente aun cuando existan los ya mencionados momentos clave. Paulina también identificó que existe la evaluación permanente. No obstante, en ocasiones le parece complicado hacer el registro de la información.

“Nosotros manejamos tres evaluaciones la diagnóstica, la intermedia y la final, y entonces ahí se escribe todo lo que el niño aprendió, en ese caso cada cuatro meses”. (Laura)

“Como mencione hay tres momentos de evaluación, que es la inicial, la intermedia y la final; y en cada momento, en ciclos pasados, entregamos un informe a los papás”. (Estrella)

“Se puede decir que viene siendo permanente la evaluación. Se evalúa en determinados momentos como viene siendo la evaluación inicial o diagnóstica, la permanente que es la de cada mes y la final. También se toma en cuenta el diario de trabajo, en el que se va evaluando cómo se realizaron las actividades de ese día “. (Helena)

“Se puede decir que la evaluación y autoevaluación es constante, se realiza en tres momentos principalmente: inicial, intermedia y final.”. (Selena)

“Mmmm, mira te voy a ser honesta, en ocasiones si estoy evaluando de manera constante, en ocasiones de verdad que es tanto el trabajo que se nos acumula, que a veces perdemos de vista realizar anotaciones. Lo que pasa también, es que ya los tienes en la memoria, ya como que se te quedan. Pero si realizo una evaluación diagnóstica, una intermedia y una final”. (Paulina)

El resto de las entrevistadas concordaron en la elaboración de una evaluación continua o también llamada constante. Erika informó que realiza una evaluación diaria, pues hace los registros pertinentes en el diario de la educadora, también señaló que con la existencia de la Cartilla de Educación Básica existen tres momentos para que se registre en qué nivel de desempeño se ubica cada alumno, siendo los meses de noviembre, marzo y julio el corte para la valoración de los progresos en cada campo formativo.

Angélica también realiza una evaluación diaria, la cual plasma en una evaluación mensual de todos los campos formativos. Por lo que diariamente recaba información de sus alumnos, enfocándose en pequeños equipos, haciendo el registro pertinente de información. Ema y Mariana convergieron con la idea de realizar una evaluación diaria.

“Hay una evaluación continua que es diario, al término de la jornada nosotras en nuestro diario de la educadora vamos vaciando todo lo que observamos y es evaluación... Con la nueva reforma vamos a evaluar cada tercer mes; se hace un corte como de periodo y es en donde empiezas a ver tus evidencias, tus anotaciones, sí este niño tuvo avances. Y es que lo pasamos a la cartilla de la evaluación y se da un valor a este período que tuvimos; es diario, es continua, sino te pierdes de vista”. (Erika)

“Diariamente evalúo a 5 niños con una misma situación, y al siguiente día a otros 5 con otra actividad, y pues así sucesivamente hasta evaluar a todos en esa competencia o aprendizaje esperado... Los evalúo mensualmente. Se supone que durante el mes tienes que hacer tu planeación enfocada a los seis campos formativos”. (Angélica)

“Mmmm, pues yo creo que la evaluación es constante. La evaluación y la observación van casi a la par. Se puede evaluar en dos o tres meses, o a veces en un mes, pero la observación si es constante. A lo largo de todo el año escolar. Las observaciones deben ser constantes”. (Ema)

“Constantemente tiene uno que estar evaluando. Y de acuerdo a lo que uno va planeando, ir viendo que capacidades y que conocimientos y aprendizajes adquirieron, sino para seguir trabajando en ese punto, y seguir evaluando hasta que el alumno lo vaya logrando”. (Mariana)

Eugenia señaló que realiza la evaluación durante todo el proceso. Casanova (1998), considera importante iniciar el proceso de evaluación desde el principio del ciclo escolar, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella, logrando así evaluar el proceso y no sólo el resultado.

“La realizó a lo largo de todo el proceso” (Eugenia)

De acuerdo con Ruiz Iglesias (2009) uno de los rasgos que caracteriza la evaluación es su continuidad, ya que el carácter continuo permite una recolección permanente de información.

5.1.5 Competencias que se evalúan.

En el programa de educación preescolar se reconoce que a través de la evaluación se pretende identificar “los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados” (SEP, 2011d, p. 181), para así determinar las competencias que van logrando los niños.

Las docentes expresaron que se deben evaluar todos los campos formativos; sin embargo, la mayor parte de nuestras entrevistadas reconocieron que existen campos formativos que se priorizan.

Angélica y Laura mencionaron que se deben evaluar todas las competencias, pero explican que se priorizan tres campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, y Desarrollo Personal y Social. No obstante, dicha evaluación de las competencias está determinada por las necesidades del grupo. Ema además de identificar y priorizar éstos mismos campos, señaló que se toman los aprendizajes esperados de los 6 campos formativos. Selena también concordó con ésta idea.

“Pues se supone que se evalúan todas, pero se le da más peso a lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y desarrollo personal y social. Yo siento que dependiendo del grado de tus niños es donde les vas dando peso a unas o a otras”. (Angélica)

“Las que el niño debe poseer; digamos en ese aspecto de Desarrollo Personal y Social, que adquiera autonomía, tome decisiones; en Lenguaje, que pueda expresar lo que siente, lo que piensa; que pueda tener esa seguridad en desarrollo personal. En Matemáticas, que tenga noción, de donde se ubica, en donde esta, que conozca términos, que conozca para que se utilizan los números en la vida cotidiana, el uso de las monedas, el uso de los materiales, que se pueda desenvolver en su ambiente con respeto hacia sus compañeros, hacia él, que respeta reglas acuerdos, pues eso es lo que recuerdo”. (Laura)

“Nos enfocamos más bien al campo o los campos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, y Desarrollo Personal y Social que son los primordiales. Ya después se van tomando los otros campos. Son 6 campos formativos y de ahí salen las actividades, las competencias y los aprendizajes esperados, que se espera los niños retomen”. (Ema)

“Las que más nos piden nuestras autoridades, son las relacionadas con Pensamiento Matemático, Lenguaje Oral y Escrito; y Desarrollo Personal. Estos son los tres campos formativos a los que se les da prioridad. Y como nuestras competencias son transversales estas se pueden trabajar en forma conjunta. No hay específicamente para un solo campo.” (Selena)

Estrella dijo que se evalúan los seis campos formativos, pero la selección de las competencias se realiza con base al grupo con el que se está trabajando, igual que lo reconoce Angélica.

“Es necesario evaluar los seis campos formativos: El campo de desarrollo personal y social, el físico y salud, el de pensamiento matemático, el de lenguaje, el de artísticas y el de la cultura, y conocimiento y exploración del mundo. Ya de ahí se eligen las competencias, según el grupo con el que se este”. (Estrella)

“...Yo siento que dependiendo del grado de tus niños es donde les vas dando peso a unas o a otras”. (Angélica)

Helena y Paulina señalaron que se deben evaluar las competencias que vienen en el Programa; de acuerdo a los seis campos formativos. La primera, expresó que son muchas las competencias que se deben de evaluar.

“Pues es que son un sinfín de competencias. Nuestro programa es muy amplio, y hay algunas que están relacionadas. Realmente son muchas. En sí, hay muchas competencias, y las tenemos en nuestro programa y de ahí las tomamos. Como lo dije al principio, son 6 campos formativos y cada uno tiene sus competencias a trabajar”. (Helena)

“Pues las mismas competencias que están en el programa”. (Paulina)

Erika y Eugenia reconocieron que una de las competencias que se evalúan es la comunicativa. Para la primer entrevistada, además es necesario las de pensamiento matemático, y de salud. Mientras que Eugenia hizo mención de que para ella la competencia básica a evaluar es la de comunicación, que module su voz, que respete su turno; pues piensa que es la base para que el niño aprenda a leer y escribir.

“Bueno, Competencias comunicativas, la parte del lenguaje donde los niños ya pueden utilizar el lenguaje como medio para solucionar conflictos; para decir lo que sienten; lo que necesitan. Competencias de pensamiento matemático en donde el niño utilice el razonamiento, la resolución de problemas. Competencias de salud, donde los niños saben que si agreden a un compañero también lo pueden lastimar”. (Erika)

“Pues para mí sería básicamente el que pueda expresarse, para mi es importante que se comunique; no que hable por hablar, primero que module su voz, que respete su turno. Es a la que le doy más prioridad, pues es la base para que el niño pueda posteriormente aprender a leer y escribir”. (Eugenia)

Mariana hizo mención de que las competencias que ella evalúa dependen de los campos formativos que elija.

“Depende del campo. Por ejemplo, en Lenguaje evalúo expresión oral y escrita. En Matemáticas: números, forma, espacio, medida. Y así en cada campo formativo. Por ejemplo, en exploración y conocimiento del mundo, se evalúan aspectos del aspecto natural y aspecto social. En cada campo se evalúan distintos aspectos, y cada niño tiene que ir adquiriendo esas competencias, y lo logran”. (Mariana)

Es importante recordarle al lector que en el nivel Preescolar del país, los campos formativos que se toman en cuenta para el desarrollo integral de los niños, son seis: Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del mundo, Pensamiento matemático, Desarrollo físico y salud; Desarrollo personal, Expresión y apreciación artística. Estos campos a su vez

incluyen las competencias a evaluar las que se recomiendan trabajar de manera transversal (SEP, 2011d)

5.2 Categoría 2. Instrumentos.

Son aquellos recursos que permiten obtener y registrar información o datos sobre nuestro objeto de estudio o trabajo (Gómez, 2006; Bonvecchio de Aruani & Maggioni, 2004).

Según Tejada en el año 2000, cuando hablamos de instrumentalización, hacemos referencia a las múltiples herramientas que se utilizan para obtener aquella información necesaria para llevar a cabo la evaluación.

En esta categoría se consideraron como temas las herramientas que utilizan las docentes para recolectar la información, así como el uso que le dan a la misma. El objetivo de incluir estas subcategorías en este apartado, es identificar cuáles son los instrumentos que les sirven para realizar su proceso evaluativo, cuál de ellos es más frecuente y de qué forma utilizan los datos que recaban.

5.2.1 Herramientas que se utilizan para realizar la evaluación.

En el programa “Guía para la educadora”, se brinda la posibilidad de emplear diferentes instrumentos de registro de información, incluyendo los que la docente diseñe.

Basándonos en las respuestas de nuestras entrevistadas, se observó que seis de las docentes: Angélica, Laura, Estrella, Paulina, Mariana y Selena, utilizan el Diario de la Educadora al momento de realizar sus evaluaciones, motivo por el cual se menciona en primer lugar. Cabe destacar, que este instrumento no es mencionado como el principal, sin embargo, es uno de los que más usan las docentes, debido a que les permite realizar registros continuos sobre las actividades aplicadas a los alumnos dentro del aula.

Angélica, Laura y Mariana puntualizaron que esta herramienta les permite verificar aprendizajes esperados, conocimientos previos y avances respectivamente. Las otras tres docentes: Estrella, Paulina y Selena mencionaron utilizarlo junto con otros instrumentos como son: la observación, la planeación y el Programa de Educación Preescolar.

“Otro instrumento es el diario de trabajo, pues es donde uno evalúa si se cumplió con el aprendizaje esperado, si se logró hacer o estuvo cerca”. (Angélica)

“Formulo preguntas que me ayuden a saber si lo que se les está preguntando lo saben o no lo saben (conocimientos previos). Lo que me dicen, lo plasmo en el diario”. (Laura).

“Constantemente hay que estar registrando en un diario de la educadora, los avances de los niños, ese sería otro instrumento importante”. (Mariana)

“Yo observo mucho al grupo, y al estar haciendo mi diario de trabajo, hago mis anotaciones”. (Estrella)

“Pues realmente utilizo la observación, el diario de campo y el Programa de Educación Preescolar como guía, realmente de esos son los que me valgo”. (Paulina)

“Mis instrumentos son la planeación, en donde trabajo mis situaciones didácticas, el PEP 2011, y mi Diario de la educadora; básicamente esas son mis herramientas de trabajo”. (Selena)

Como segunda herramienta más utilizada, al momento de evaluar, se encontró la observación, misma que fue mencionada como la principal, por parte de Estrella, Ema, Paulina y Helena.

Casanova (1998), se refiere a la observación como: el examen atento que un sujeto, en este caso la docente, realiza sobre otro u otros (los alumnos), para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la consecución de una serie de datos

“Pues, primero es la observación diaria. Yo observo mucho al grupo, y al estar haciendo mi diario de trabajo, hago mis anotaciones”. (Estrella)

“Puede ser, mmm, la observación, la plática con papás y el trabajo con los niños, aquí en el salón...”. (Ema)

“Pues realmente utilizo la observación, el diario de campo y el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011) como guía; realmente de esos son los que me valgo”. (Paulina)

“Más que nada la observación y alguna lista de cotejo para facilitar el trabajo posteriormente al hacer el vaciado, pero básicamente es la observación”. (Helena).

Otros instrumentos que contemplaron las profesoras en sus respuestas son las guías de preguntas, las evidencias y la entrevista a padres. Respecto a las preguntas, Erika, Laura y Eugenia coincidieron que hacen uso de ellas para verificar conocimientos y avances.

“Hago pequeñas guías con cuestionamientos, por ejemplo: ¿el niño ya sabe amarrarse las agujetas? Si, No, En proceso. ¿El niño logra mantener su atención más de 10 minutos?, Si, No, en proceso”. (Erika).

Formulo preguntas que me ayudan a saber, si lo que se les está preguntando lo saben o no lo saben”. (Laura)

“Para mí lo más útil son las guías de preguntas que les realizo de manera personal”. (Eugenia)

Al igual que la guía de preguntas, las evidencias persiguen el mismo objetivo a decir de las docentes: verificar conocimientos, dificultades y avances. Asimismo, les sirven como apoyo, como es el caso de Erika, o para verificar dificultades y logros en el caso de Angélica, y para que los padres de familia corroboren los avances de sus hijos, como bien menciona Mariana. Por su parte, Ruiz Iglesias (2009) señala que las evidencias son la prueba de que el alumno comprende ciertos criterios y puede llevarlos a la acción.

“un apoyo para nosotras al momento de evaluar son los trabajos. Si yo les pido un trabajo sobre la familia en un fin de semana, comienzo a preguntar y anotar sobre lo que escribieron, eso para mí también es evaluación”. (Erika)

“Las evidencias que son el producto de tu situación didáctica, es decir, el trabajo que el niño hace o produce durante esa situación. En ellas te das cuenta si lo logró, qué se le dificultó hacer en esa actividad. Procuero tener una evidencia por cada campo formativo cada mes”. (Angélica)

“Estar tomando evidencias, ya sea positivo o algo negativo, en sus mismos trabajitos o en todo lo que van haciendo, para mí es un instrumento muy importante al momento de evaluar, ya que también sirven, en determinado momento, para que los padres puedan ver los avances de sus hijos” (Mariana)

5.2.2 Uso de la información obtenido en los instrumentos.

De acuerdo al programa “Guía para la educadora”, la información obtenida por las docentes, permite estimar si se cumplió con el objetivo de las actividades implementadas dentro del aula y a lo largo del ciclo escolar.

Con base a las respuestas de las docentes entrevistadas, se pudo observar que la mayoría utiliza la información de diferentes maneras pero con algunos objetivos en común: para evaluar los diferentes períodos establecidos, para favorecer competencias, para verificar logros y aprendizajes esperados, y como apoyo en la presentación de evaluaciones finales, entre otras, mismas que se irán puntualizando en los párrafos siguientes.

En el caso de las docentes que señalaron utilizar la información para llevar a cabo sus evaluaciones; Laura y Selena coincidieron que los datos obtenidos les permiten realizar la evaluación de sus alumnos en diferentes períodos: al inicio, a mitad y al final del ciclo escolar.

“Esa información que obtengo, la registro en el diario. Posteriormente, la pongo en las evaluaciones, es decir, en la diagnóstica, en la intermedia y en la final para ver cómo va al proceso”. (Laura)

“Toda esta información la obtengo para lograr mi evaluación inicial, intermedia y final. A partir del diagnóstico, voy canalizando competencias y nivelando actividades”.(Selena)

En cuanto a las maestras que hacen uso de la información para favorecer competencias y verificar logros o aprendizajes esperados, Erika reconoció que los datos obtenidos le permiten no perder de vista la intención de la competencia para el logro de los objetivos. Ema señaló que ésta le permite ir guiando su trabajo para ver avances, logros o dificultades, y retroceder si es necesario. Paulina y Helena coincidieron en que usan la información obtenida para favorecer las competencias señaladas por el programa a partir de los aprendizajes esperados. Es visible, que las cuatro convergen en este punto: favorecer competencias.

“Me ayuda para no perder de vista la intención de la competencia y lograr alcanzar los objetivos de la misma”. (Erika)

“Me ayuda más que nada para ir guiando mi trabajo, para ir viendo en qué se atoran los niños... es muy importante toda esta información que nosotros recopilamos durante el año escolar, porque nos ayuda a ver avances, logros y dificultades. Si no pueden, entonces en un momento dado retroceder y retroalimentar la competencia”. (Ema)

“Bueno, pues obviamente para mejorar, por ejemplo, si yo veo que los niños al realizar alguna actividad, no responden a lo mejor de la manera que yo lo planeo, entonces busco otra estrategia en la que se esté trabajando la misma competencia, pero busco estrategias para poder llegar a favorecer esta competencia”. (Paulina)

“Pues, para tener referentes de cada niño, para ver en qué nivel se encuentra de acuerdo a los aprendizajes esperados y favorecerlos. El parámetro para evaluar son los aprendizajes esperados de las competencias a desarrollar”. (Helena)

Del mismo modo que las docentes anteriores, la maestra Mariana también utiliza la información para verificar avances, salvo el uso que le da, en cuanto a que ésta le ayuda a aclarar situaciones con los padres de familia y como evidencia ante ellos y el personal de Inspección.

“...precisamente me sirve para ver sus avances, para aclarar situaciones con los padres de familia. Para cuando vienen de la Inspección de Preescolar, puedas tú dar a conocer lo que estás trabajando o avances que ha tenido tu grupo. Y en determinado momento mostrarles a los padres, en que te basas y qué instrumentos tomaste para evaluar a sus hijos”. (Mariana).

El resto de las participantes: Estrella, Eugenia y Angélica señalaron diversos usos. Eugenia responde que estos datos los transcribe a los expedientes y los utiliza para que los padres vean lo que se puede lograr, si le dedican tiempo a sus hijos.

“Esa información la tengo en sus expedientes y la utilizo como para decirle a los papás: mire lo que se logra con un poquito... O sea, yo siempre les digo: yo los tengo cinco horas y ustedes cuánto tiempo los tienen, o sea, ayúdenle a sus hijos”. (Eugenia).

Estrella a su vez, indicó que esta información la comparte con sus compañeras para identificar a los alumnos que requieren más apoyo, con la finalidad de dar una secuencia.

“Pues, esta información la comentamos entre compañeras, para reconocer aquellos niños que son los que requieren más apoyo. Se les dice a las compañeras: “este niño es así, con la finalidad de que se le dé una secuencia”.

Es pertinente señalar, que una de las docentes (Angélica), no dio respuesta a este punto en particular, por lo que se omitió el resultado de la misma.

Por todo lo anterior, se puede decir que si bien no todas las docentes coincidieron en cuanto al uso que le dan a los datos obtenidos de sus alumnos a lo largo del ciclo escolar, la mayoría de ellas, convergen en un punto medular: utilizan la información para favorecer los aprendizajes de sus educandos. Tan es así, que en muchos casos, esta valoración tanto de los aciertos como de las dificultades en la intervención educativa dentro del salón de clases, las llevó a la modificación o transformación de sus prácticas docentes o actividades en beneficio de los niños, punto que es señalado ampliamente en el programa “Guía para la educadora”.

5.3 Categoría 3. Dificultades.

En esta categoría se hace referencia a los obstáculos o problemas que surgen y entorpecen la consecución de objetivos al realizar la evaluación. Salinas (2002) reconoce al sistema evaluativo como un proceso complicado que puede estar sujeto a subjetividades o presentar dificultades.

El objetivo de incluir las subcategorías: obstáculos presentados a las docentes al momento de evaluar, conocimiento sobre la Cartilla de Educación Básica y llenado de la misma fue para comprender que tanto se les dificultó esta tarea, y como la llevaron a cabo.

5.3.1 Obstáculos que se presentan al realizar la evaluación.

Al hablar de este tema con las docentes, se puede observar que todas manifestaron tener dificultades de diferente índole al momento de evaluar. Algunas de ellas, como es el caso de Estrella y Eugenia consideran que es mucho el trabajo y poco el tiempo, motivo por el cual se ven en la necesidad de trabajar fuera de su horario laboral y llevarlo a casa. Eugenia manifestó que no es fácil para ella saber cómo va a evaluar a sus alumnos. Al mismo tiempo, considera como imposible evaluar diariamente a todo un grupo de manera individual.

“A veces me cuesta un poquito de trabajo, porque yo creo que todo lo escrito y fuera del horario de trabajo para mí es complicado; sobre todo cuando tienes familia, tienes vida, por lo que a veces te llega a incomodar este tipo de evaluaciones”. (Estrella)

“He encontrado muchos obstáculos.: primero, saber cómo voy a evaluar; segundo, no puedo evaluar al grupo en general en un día, porque es imposible. La verdad es bastante trabajo, porque nos piden mucho y es poco el tiempo y hay que dosificarlo, o llevarlo a casa”. (Eugenia)

Paulina y Mariana piensan que la falta de apoyo o poca disposición por parte de algunos padres de familia es uno de los mayores obstáculos. Ambas reconocen que la evaluación en sí, no les representa dificultad alguna. A decir de Mariana, ésta se basa en lo observado y registrado, aunque eso no le quita su carácter pesado.

“Hasta eso no se me dificulta, se me dificulta más, por ejemplo hacer mi diario de trabajo, pero en sí, las evaluaciones no se me dificultan. Es muy pesado pero una vez sentándome y concentrándome, solito fluye todo. He encontrado dificultades, pero más que al momento de evaluar a los niños, fue más por los papás, su renuencia se me hace un obstáculo”. (Paulina)

“Pues no. La evaluación la hago yo, y realmente es con lo que observo y registro de cada día. Tal vez las dificultades al momento de evaluar es con los padres de familia, ese si ha sido un obstáculo: la falta de apoyo de los padres, digo no todos son así”. (Mariana)

En cuanto al resto de las docentes: Erika, Angélica, Laura, Ema, Helena y Selena manifestaron diferentes tipos de dificultades. La primera de ellas considera como obstáculo el que los períodos de evaluación son largos, y a veces ya no recuerda lo que evaluó en cada actividad, asimismo argumenta, que no existe una apertura para la retroalimentación entre compañeras, propone el intercambio de grupos al momento de evaluar.

“En ocasiones como que es muy largo el período; los cortes de período son cada tres meses, luego dices, hójole, en qué momento pasó esto y en qué momento esto...Lo que yo he propuesto mucho es intercambiar grupos a la hora de evaluar, porque se

puede dar cuenta, otra persona, de muchas más cosas que tú, que ya estás dentro del grupo". (Erika)

Angélica y Ema reconocieron como su principal dificultad la redacción que realizan de sus observaciones. Angélica señaló que le cuesta trabajo ser más específica al plasmar sus ideas en un texto; de manera que cualquiera pueda leerlo y entenderlo, en especial, los padres de familia. Del mismo modo, mencionó no sentirse segura del método que pone en práctica, pues considera que nunca ha tenido apoyo respecto a su manejo. En cuanto a Ema, la redacción excesiva en sus notas, la implementación de estrategias dentro del aula y el llenado del Diario son lo que obstaculizan su evaluación.

"¡Qué poner! O sea, ser más específica en qué es lo que vi u observé en el niño. Yo te lo puedo decir verbalmente, pero a la hora de plasmarlo, se me dificulta, porque tienes que pensar en que lo entiendan los padres. También, no estoy segura qué tan eficaz es mi método, porque estoy aprendiendo, porque uno tiene que vérselas, ya que nadie te dice, ni te ayuda". (Angélica)

"...la redacción es lo que me cuesta trabajo hacer. A veces en eso me atoro, porque no le entiendo, a veces hecho mucho 'rollo', me cuesta trabajo ser más concisa y clara... En ocasiones también se me complica el llenado del Diario, ya que son muchas actividades y observaciones". (Ema)

Laura señaló como principal obstáculo las situaciones didácticas que les envía la SEP y que en muchas ocasiones no entiende, prefiriendo diseñarlas ella misma. Helena considera que la inasistencia de algunos alumnos no facilita su trabajo evaluativo, al no haber suficientes evidencias que la soporten. Selena reconoció como su dificultad principal el llenado de la Cartilla, documento al que no estaba acostumbrada y no utilizaba; mismo que ha provocado inconformidad en algunos padres de familia, por el tipo de evaluación que se asienta en dicho documento.

"Cuando me mandan la situación didáctica se me dificulta, porque cuando yo la diseño, como que la hago propia, yo la entiendo, pero cuando otra persona la diseña, se me hace difícil. Por ejemplo, la SEP nos manda situaciones didácticas en donde ponen preguntas, pero cuando llega el momento de aplicarlas, ni siquiera yo las entiendo, como quiero que las entienda el niño". (Laura)

"La inasistencia por parte de algunos. A veces, por ejemplo, hay niños que faltan tanto, y tiene uno que tener una evaluación de ellos y observaciones, y de momento dice uno ¿qué le pongo? Entonces ahí hay un obstáculo". (Helena)

"La Cartilla, porque fue un instrumento de evaluación que nosotros en nuestro nivel no estábamos acostumbradas o no manejábamos. Se presentaron algunas inconformidades, porque nosotros lo estamos viendo en cuanto a aprendizajes, pero los padres de familia lo ven en cuanto a cantidad: el 'A' es 10 por ejemplo y va en descenso. Su postura de ellos es de recelo, todos esperan dieces". (Selena)

Podemos decir que las dificultades encontradas por las docentes al momento de llevar a cabo su proceso evaluativo es amplio, ya que éstas dependen hasta cierto punto de su metodología, habilidades personales e instrumentos aplicados

5.3.2 Conocimiento de la Carilla de Educación Básica.

Al hablar sobre el tema de la Cartilla, se pudieron observar diversas reacciones por parte de las docentes. De manera general se puede decir que todas reconocieron tener conocimiento sobre el documento, aunque no en gran medida, ya que consideran que la información que les impartieron, no fue suficiente. De acuerdo a sus argumentos, esta sección fue dividida en dos grandes rubros.

En el primero de ellos, seis docentes coincidieron en que hizo falta mayor información respecto a la Cartilla, situación que favoreció el poco conocimiento de la misma, provocando confusión e inseguridad respecto a su llenado. Algunas de ellas, como es el caso de Erika y Paulina la fueron llenando poco a poco con la ayuda de la directora de su plantel y sus instrumentos, aunque con cierta inseguridad.

“Por más que leo el documento, no llego a comprender algunas cosas, yo lo voy llenando conforme a la experiencia y el apoyo de la directora y de todos esos instrumentos u observaciones que tengo. Nunca nos dieron un curso, una plática sí, pero desde mi punto de vista, ni las supervisoras comprendían”. (Erika)

“Creo que falta mucha comunicación, ya que a nosotros nos decían: ‘llenen tal espacio o tal cuadro, ya que lo llenábamos; ‘ahora falta esto’, ahora pónganle su nombre’ y así sucesivamente. Falta mucha información de nuestras autoridades hacia nosotros. Al inicio recibimos una capacitación, la cuestión aquí es, que me dejaron con mucha confusión”. (Paulina)

Helena y Selena, buscaron apoyos en otros medios, como los libros e internet, ante la carencia de información por parte de las autoridades correspondientes, y se apoyaron con sus evidencias (en el caso de Selena). Eugenia a su vez, deja entrever que no la conoce en su totalidad, y que aún está en veremos si funciona o no.

“Hizo falta información. En un principio nada más nos dieron una información en una hojita, en donde nos especificaba los apartados que se tenían que llenar y cómo. No, no fue suficiente, hizo falta. Yo tuve que buscar información en algunos libros referentes a la Cartilla y en Internet”. (Helena)

“Definitivamente, hizo falta información. En mi caso me informé por otros lados. Y para respaldar mis evaluaciones al momento de entregarlas, les enseñé las evidencias de los niños a sus padres...estas evidencias son nuestro soporte y punto de referencia”. (Selena)

“Tanto como conocerla, no, porque es el primer ciclo que la estamos trabajando, y todavía está en veremos si funciona o no”. (Eugenia).

Por su parte, Mariana manifestó que le costó trabajo señalar un nivel en los niños y acostumbrarse a la cartilla, por ser el primer año.

“Pues que este año, como fue el primero que la llevamos a cabo, tal vez nos costó un poco de trabajo, porque tanto las maestras como los padres de familia no estábamos acostumbrados a señalar un nivel en los niños. Los padres no ven con buenos ojos las sugerencias y dificultades anotadas en el documento de sus hijos, ellos piensan que no lograron cosas buenas”. (Mariana)

El segundo rubro, está integrado por Angélica, Laura, Estrella y Ema, quienes coinciden en tener conocimiento de la Cartilla y señalarla como un documento, que hasta cierto punto, etiqueta a los niños, calificándolos a ellos y no su desempeño. Aunado a ello, Laura considera que no es un buen instrumento de evaluación y no aporta suficiente claridad. Para Estrella dicho documento sólo experimenta con los niños y docentes, lo cual le parece terrible.

“Si la conozco, y... mmm, no me gustó. Es como una forma de calificar a los niños, aunque no sea con número, pero se hace con letra, y creo que cada niño tiene cierto proceso. Eso de tener que ponerle un valor, a mi parecer no fue tan funcional y menos tan chiquitos”. (Angélica)

“Si la conozco, y creo que se queda muy corta, o sea que realmente no te dice mucho del niño. A mí no me gustó mucho, porque es como ponerle una calificación al niño y no al desempeño. Siento que no es un buen instrumento de evaluación”. (Laura)

“Si la conozco, afortunadamente ya no se va a hacer. Me parece un documento que realmente no te permite evaluar. El documento sólo duro este año, y es terrible, porque es pura experimentación con los niños y con los docentes”. (Estrella)

“Ay, apenas este año la empezamos a manejar y esta medio, mmm. Ahora sí que desde arriba es un caos. Es imposible evaluar y poner en un nivel de desempeño al chaparro, porque estos son procesos. Muchos chaparritos en preescolar no logran los aprendizajes, ni las competencias” (Ema).

5.3.3 Llenado de la Cartilla de Educación Básica.

En este apartado, las docentes de preescolar participantes, manifestaron de manera unánime haber tenido varias dificultades al momento de realizar el llenado de la Cartilla. A decir de ellas, la falta de información, así como la carencia de un buen curso de capacitación, fueron dos de los factores primordiales que no facilitaron llevar a cabo esta tarea de manera satisfactoria.

Tres de ellas, Angélica, Mariana y Helena, coincidieron que al principio fue un tanto difícil llenar el documento, ante la falta de conocimientos sobre el mismo. Sin embargo, posteriormente se les fue facilitando llevar a cabo esta actividad, conforme fueron adquiriendo mayor conocimiento.

“Al principio fue difícil, pero poco a poco me fueron orientando, también te vas acomodando”. (Angélica)

“Pues al principio, en el primer trimestre o cuatrimestre si me costó un poquito de trabajo, porque no sabíamos cómo era el manejo, pero ya después se me facilitó mucho más”. (Mariana)

“Yo creo que el trabajo fue este primer año, porque como todo, cuando desconoce uno algo, pues como que se le dificulta a uno más; a medida que tiene uno mayor conocimiento se van facilitando más las cosas. A principio hay mayor inseguridad o cierta incertidumbre”. (Helena)

Erika argumentó que se le complicó esta actividad, ante la falta de evidencias, por ser muchos los campos. Considera como complejo evaluar tantas competencias.

“En un principio si me costó trabajo, al no contar con suficientes evidencias, ya que en las observaciones sólo me fijaba en una parte del proceso. Olvidaba que hay otros campos. Son tantas competencias... son seis campos formativos y eso es muy complicado”. (Erika).

Para Paulina, este llenado resultó angustiante, debido a que considera este tipo de documentos como importantes y en los que no puedes equivocarte. Aunado a ello considera esta tarea como inacabable por la gran cantidad de niños que muchas de ellas tienen, en su caso, 21 alumnos.

“Para empezar, el llenado me resultó angustiante, ya que yo me decía: ‘si me equivoco ya no hay otra, qué voy a hacer’. Siempre el llenado de un documento que es importante, es delicado. Y si a eso le agregamos que tengo 21 niños, entonces es una tarea inacabable”.

Laura, Estrella, Eugenia, Ema y Selena señalaron como principales dificultades dos: la primera, el momento en que tienen que decidir qué letra asignar a un campo que es muy amplio y que comprende muchas competencias; y la segunda: explicar a los padres, porqué está en ese nivel su hijo (a) y no se le está etiquetando. A todo esto, es importante destacar, que la maestra Estrella agregó, que los campos son muy amplios, habiendo competencias que ni ellas mismas tienen.

“Se me complicó más, porque hay papás que te dicen: ‘porqué le puso B; o sea, se te complica más que los papás lo entiendan, porque es necesario explicarles y decir: a ver señor, le voy a explicar: ‘por esto y esto... su hijo está en este nivel’. No lo entienden, creo que te pone en dilema con el papá” . (Laura).

“A mí se me complicó, porque como son por letras, a veces en un campo dices: ‘cómo voy a poner a mi niño en A, B, C o D. Obviamente en la cartilla te dice porque pones eso. Son unos campos tan amplios, que no son tangibles. Algunas competencias ni nosotras las llegamos a tener...” (Estrella).

“Pues al principio terrible, porque es algo nuevo; porque tenía que estar pensando qué letra poner. No me gusta llenar esto, porque es como poner una etiqueta. Por lo mismo, en algunas escuelas ha habido problemas, porque todos quieren estar en la letra A”. (Eugenia).

“No ha sido fácil, nosotras tenemos claro que estamos evaluando aprendizajes, y no estamos dando el valor de una cantidad, sin embargo en algunos papás, esto ha generado miedo. Uno de ellos, acaba de venir, y a pesar de que se le explicó ellos creen que el C o el D es malo. Los padres sólo ven la letra y no las sugerencias...”. (Selena).

La implementación de un documento nuevo, provocó diferentes reacciones por parte de todos los actores inmiscuidos. Se considera imprescindible, que el Órgano oficial a cargo, en este caso la SEP, facilite toda la información puntual necesaria, tanto a los directivos, como docentes y padres de familia, sobre la aplicación o implementación de un nuevo documento oficial, independientemente de que sea sólo una prueba.

Para finalizar, se le presentan al lector los resultados obtenidos de cada una de las categorías (ver tabla 6).

Tabla 6. Síntesis de Resultados

Categoría	Resultados
1. Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las docentes realizan la evaluación, pues consideran que es parte de sus tareas, permitiéndoles orientar sus prácticas educativas. También la consideran como un medio para realizar la planeación, facilitándoles la valoración de los aprendizajes de los alumnos para poder reforzarlos en caso de ser necesario. • Entre los métodos que describen para realizar la evaluación, se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> a) Realizar un plan de trabajo que incluya competencias y aprendizajes esperados; durante su aplicación, se hacen observaciones que se registran en el diario de trabajo, en los expedientes pedagógicos o en las evidencias. b) La realización de observaciones y el registro de las mismas, tomando en cuenta las competencias y aprendizajes esperados a favorecer. • La mayoría de las entrevistadas señala que el programa con el que trabajan, no describe un procedimiento para realizar la evaluación. Sin embargo, algunas docentes aseguran que si existe un procedimiento descrito. • Respecto a los momentos de la evaluación, las entrevistadas indican que existen tres momentos clave para realizarla: inicial, intermedia y final. Sin embargo, algunas de ellas resaltan el carácter continuo de la evaluación, señalando que ésta debe ser permanente. • Las docentes reconocen que se deben evaluar las competencias de los seis campos formativos, pero indican que existen campos que se priorizan. Una de las entrevistadas reconoce que la selección de las competencias se realizan tomando en cuenta el grupo con el que se está trabajando. No obstante, hay docentes que mencionan que se deben evaluar todas las competencias del programa.
2. Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes utilizan como herramientas para la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> a) El diario de la educadora, documento que les permite realizar registros continuos sobre las situaciones aplicadas con los alumnos dentro del aula. b) La observación, es reconocida por las docentes, como la principal herramienta de trabajo. c) Guías de preguntas, evidencias y entrevista a padres de familia, dichas herramientas fueron las menos mencionadas. • La mayoría de las docentes, usa la información para evaluar los diferentes períodos establecidos, para favorecer competencias, para verificar logros y aprendizajes esperados, y como apoyo en la presentación de evaluaciones finales. También ayuda a aclarar situaciones con padres de familia, sirviendo como evidencia ante ellos. Permite detectar qué alumnos requieren de apoyos específicos.
3. Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Los obstáculos encontrados son de distinta índole, entre ellos se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> a) Exceso de actividades y falta de tiempo para realizar la evaluación dentro del horario laboral, por este motivo se llevan tareas extras a casa. b) Falta de apoyo o poca disposición por parte de algunos padres de familia, haciéndose evidente en la inasistencia de los alumnos, c) Periodos de evaluación largos, por consiguiente, dificultad para recordar anotaciones realizadas al inicio de los periodos, d) Falta de retroalimentación entre compañeras. e) Dificultad en la redacción de las observaciones. f) Confusión para algunas docentes en situaciones didácticas que envía la SEP para realizar la evaluación, g) Llenado de la Cartilla, documento al que no estaban acostumbradas y no se manejaba. • Todas las docentes reconocieron tener conocimientos sobre la Cartilla de Educación Básica, aunque no el suficiente; esta situación les produjo confusión e inseguridad al realizar el llenado. Algunas docentes buscaron información por su cuenta en diferentes medios, ante la carencia de la misma. • Las docentes participantes tuvieron dificultades al hacer el llenado de la Cartilla, debido a la falta de conocimiento de la misma y por ser el primer año en ser aplicada. Entre las dificultades para su llenado se encuentran: la falta de evidencias para sustentar el nivel asignado, la cantidad de niños evaluados por grupo, además de lidiar con el descontento de algunos padres por el nivel asignado a sus hijos.

Fuente: elaboración propia.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

La educación es una práctica social, y la evaluación, uno de sus principales componentes y compromisos. Esto se refleja en México y en otras partes del mundo, pues no se concibe la educación sin la evaluación, esta última se ha convertido en parte elemental de la agenda educativa en las últimas décadas, debido a que está relacionada con el concepto de calidad. (Hernández Barbosa y Moreno Cardozo, 2007; Rueda Beltrán, 2010; De la Garza Vizcaya, 2004).

Como el lector ha podido apreciar en la presente investigación, las formas de aprender y enseñar se han modificado de acuerdo a los paradigmas que guían los principios educativos. La escuela de hoy responde al desarrollo de competencias y ello exige nuevas maneras de relacionarse con el aprendizaje (Hernández Barbosa & Moreno Cardozo, 2007).

Para responder a los nuevos desafíos se inició la Renovación Curricular y Pedagógica de la educación preescolar, con lo cual se promovió la implementación del nuevo currículo basándose en este nuevo enfoque (Martínez López & Rochera Villach, 2010). Tomando en cuenta este enfoque por competencias, resulta necesaria una modificación de las prácticas educativas, las cuales incluyen las relacionadas con la evaluación, pues Hernández Barbosa y Moreno Cardozo (2007) reconocen que la implementación de este proceso no ha sido fácil aún cuando se conocen los aportes y los beneficios del mismo dentro de un marco cualitativo.

De ahí la importancia de estudiar las prácticas evaluativas en el aula de las docentes de preescolar para identificar las dificultades que se les presentan al realizar la evaluación de las competencias, ya que investigaciones previas informan que es un proceso complejo. (Salinas 2002; Moreno Olivos, 2011; Hernández Barbosa y Moreno Cardozo, 2007).

En este capítulo se realiza la discusión de los resultados obtenidos presentándolos por categorías para una mejor comprensión del lector.

6.1 Categoría 1. Procedimiento

Los datos arrojados por la presente investigación indican que todas las profesoras entrevistadas realizan la evaluación, aun cuando describen que el procedimiento es complejo y “pesado”; la consideran como una tarea importante para poder desarrollar el proceso de enseñanza–aprendizaje, es decir, orientar el currículum (Tobón Tobón, 2010a).

Martínez Rizo (2009) reconoce que la evaluación, desde hace mucho, ha formado parte de las actividades que se llevan a cabo en las escuelas, a través de ella se ha podido estimar el grado en que cada alumno consigue adquirir los conocimientos y habilidades que se pretende desarrolle.

Casanova (1998) menciona que las concepciones teóricas del concepto de evaluación van a influir en cómo se desarrolla la misma. Por tanto, Santos Guerra (Citado por Hernández Barbosa & Moreno Cardozo, 2007) señala que sí las docentes la consideran necesaria para su práctica la continuarán realizando.

Al describir el procedimiento que ejecutan, tres de nuestras entrevistadas lo describen con claridad, mientras que el resto menciona nombres de instrumentos como procedimiento. Jorba y Sanmartí (2008) reconoce que toda actividad de evaluación es un proceso de tres etapas: recogida de información, análisis de información y juicio sobre este análisis, y toma de decisiones.

Una de las entrevistadas menciona que: “la evaluación se le complica porque primero tiene que pensar en cómo va a evaluar y luego tiene que evaluar a todo el grupo”. Reconoce que no cuenta con ningún plan o procedimiento para realizar la evaluación; sin embargo, resalta que realiza anotaciones de lo que observa en los niños. Se puede observar que algunas evaluaciones que realizan los docentes se basan más en su sentido común que en la sistematización y por ende hay carencias en las prácticas evaluativas (Moreno Olivos, 2011)

Ruiz Iglesias (2009) a través del carácter sistémico de la evaluación de competencias, resalta que se requiere de la elaboración de una planeación para organizar el proceso, lo que lleva al docente a la realización de una serie de actividades que le permitan la recolección y valoración de la información. Martínez Rizo (2009) menciona que los docentes

carecen de la competencia necesaria para hacer evaluación formativa en el aula, pues no es tarea sencilla; indica que considera necesario dar a los maestros elementos que les permitan orientar su trabajo de evaluación.

Respecto a la existencia de un procedimiento descrito para realizar la evaluación, seis de nuestras entrevistadas hacen referencia a la ausencia de éste dentro del programa “Guía para la educadora”, mientras que el resto de ellas expresan que si existe, y se encuentra en el programa. Una docente no recordó con exactitud en qué documento estaba descrito el procedimiento.

En cuanto a los periodos de evaluación, reconocieron como dificultad que son muy largos; las entrevistadas reconocen claramente tres momentos específicos de la evaluación: inicial, intermedia y final. Sólo tres de ellas hacen mención explícita de la evaluación permanente (Ruiz Iglesias, 2009).

Al revisar el Programa de Estudio. Guía para la educadora 2011, se puede observar efectivamente que existen tres momentos de la evaluación: inicial, intermedia y final, y permanente. Cada una de ellas se realiza en diferentes periodos del ciclo escolar, es decir, inicial (al inicio del ciclo escolar) intermedia y final (a mitad y al final del ciclo escolar) y permanente (se ejecuta al concluir el desarrollo de un periodo planificado).

Otro rasgo que se debe considerar al momento de evaluar es el objetivo, es decir, ¿Qué se va a evaluar?, en este caso: las competencias. Las entrevistadas indican que se deben evaluar las competencias de todos los campos formativos; sin embargo, la selección de éstas va a depender de las características del grupo con el que se trabaje y de la priorización de los campos formativos que las autoridades les informen (generalmente Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Personal y Social).

Dos de nuestras entrevistadas responden de manera diferente, pues mencionan que se deben evaluar todas las competencias del plan y por ello, una de ellas reconoce que son un “sinfín” de competencias, lo que hace pensar que le parece una tarea interminable. Para García Casanova y Villalobos Torres (2012) los profesores carecen de los elementos pedagógicos y didácticos sobre la educación basada en competencias. Sin embargo, en este aspecto, destacamos la claridad con que algunas docentes pueden seleccionar las competencias que deben evaluar.

Se debe dejar claro que las competencias se agrupan en campos formativos, a su vez cada competencia se conforma por un conjunto de aprendizajes esperados, los cuales son las acciones que debe manifestar el alumno, acciones que le permiten a los docentes una observación directa y una evaluación continua (Ocampo Rojas & Abreu Lozada, 2006).

6.2 Categoría 2. Instrumentos.

Otra cuestión que es necesario considerar al momento de evaluar son los instrumentos que se van a utilizar para la recolección de la información, ya que la información obtenida va permitir estimar si se cumplió con el objetivo de las actividades implementadas dentro del aula y a lo largo del ciclo escolar (SEP, 2011d).

Los resultados informan que la información obtenida les permite evaluar los diferentes períodos establecidos, les ayuda a favorecer competencias, les apoya para verificar logros y aprendizajes esperados; además que los registros realizados, les sirven de apoyo en la presentación de evaluaciones finales como sustento de la misma. Esto coincide con lo referido por Malagón y Montes (2005) quienes mencionan que la información que se recolecta permite hacer juicios para tomar decisiones que favorezcan avances, progresos o logros de aprendizaje.

Para llevar a cabo la evaluación, las docentes pueden utilizar diferentes estrategias y un conjunto ilimitado de instrumentos y técnicas. Algunos de estos instrumentos son la observación, el diario, la entrevista, las preguntas guía, la lista de cotejo, la encuesta, por mencionar algunas. De ahí la conveniencia de que los docentes adquieran cuantos conocimientos evaluadores sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles, mejorando de esa forma su proceso evaluativo (Casanova, 1998). De acuerdo al Programa de Estudio 2011, la docente puede emplear diferentes instrumentos, incluyendo los que sean diseñados por ella misma (SEP, 2011d).

Para recolectar la información, seis de nuestras participantes utilizaron el Diario de la Educadora, dicho diario les permite revisar las observaciones hechas a los alumnos y reflexionar sobre su práctica (SEP, 2012).

Otra técnica utilizada es la observación, ésta es la más mencionada y por ende la que emplearon todas las entrevistadas. De acuerdo con Tobón Tobón (2010b), la observación consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en actividades y problemas,

con el fin de detectar logros y aspectos por mejorar. Dicho autor, menciona que existen dos tipos de observación: la espontánea y la planeada. La primera, como su nombre sugiere, surge en cualquier momento de la práctica educativa y los resultados son anotados por el docente en su diario de campo. Respecto a la observación planeada se puede decir que ésta se estructura antes de los hechos con base en objetivos y formatos previamente determinados.

Resultaría pertinente identificar qué tipo de observación realizan las docentes y si esta les permite recolectar la suficiente información para valorar las competencias de un campo formativo. Dichos aspectos no se contemplaron en la presente investigación; sin embargo, se deja como un campo de acción.

Otros recursos utilizados son: las guías de preguntas, las evidencias y la entrevista a padres. Lo cual nos hace coincidir con Martínez López y Rocha Villach (citado por Marín Uribe, et al., 2012) quienes refieren que las docentes enfrentan preocupaciones para evaluar por competencias, ante la falta de estrategias y conocimiento de herramientas.

6.3 Categoría 3. Dificultades.

Las dificultades que enfrentan las diez docentes participantes al realizar la evaluación por competencias, son diversas. Algunas de ellas fue posible agruparlas, partiendo de las coincidencias existentes; sin embargo, otras son de carácter particular, esto debido a que la evaluación depende de cada docente y de sus habilidades (Salinas, 2002).

Entre estas complicaciones se encuentran: el tiempo que se debe emplear para realizar la evaluación, pues mencionan que esta tarea la deben hacer fuera del horario de trabajo, expresando que: “es mucho lo que se debe hacer y poco el tiempo que se puede emplear para ello”. Consideran que el periodo de evaluación es largo por lo que cuando deben entregar resultados suele complicárseles. Aunado a ello, surgen dudas al momento de escribir las observaciones y al redactar los informes, pues les parece complicado escribir algo que sea entendible para otros docentes y que a su vez lo comprendan los padres de familia.

Otras problemáticas mencionadas son: la falta de apoyo de algunos padres de familia, y la poca comprensión del manejo de situaciones didácticas enviadas por la SEP para realizar las evaluaciones.

Una dificultad más, fue el llenado de la Cartilla de Educación Básica; los datos permiten afirmar que el documento les provocó confusión, pues coinciden en que faltó mayor información para su llenado. Por lo que trabajaron con un documento que no comprendían completamente, provocando confusión al momento de llenarla. Algunas docentes, buscaron apoyos en diferentes medios con la intención de realizar la valoración correcta y que el llenado de la Cartilla fuera el adecuado. Se observa que el conocimiento que las docentes tienen del documento, se dio a través de la práctica, ya que no hubo la orientación suficiente.

En cuanto a este llenado, las entrevistadas señalaron que las principales dificultades que se encontraron en un primer momento, fue cuando debían decidir qué letra asignar a los campos, ya que éstos comprenden muchas competencias. Tan es así, que una de las entrevistadas refiere: “los campos son muy amplios y hay competencias que ni nosotras mismas tenemos”.

Las entrevistadas tienen diferentes puntos de vista respecto a la Cartilla de Educación Básica, otra menciona que: “no es un buen instrumento de evaluación y no aporta con suficiente claridad lo que el alumno sabe”. Cabe hacer mención, que algunas de las entrevistadas refirieron que existían rumores acerca de la desaparición de la Cartilla de Educación Básica, explican que solo fue una prueba y como tal no funcionó.

Se considera que la presencia de un documento de evaluación requiere de la orientación y apoyo pertinente para que las docentes puedan hacer uso eficiente del él, ya que de lo contrario puede convertirse en un requisito administrativo que carezca de la función pedagógica deseada.

7. CONCLUSIONES

Desde siempre la evaluación de los aprendizajes escolares ha sido una actividad primordial en el proceso educativo, pues permite determinar los logros alcanzados, identificar las áreas de conocimiento que requieren atención y mejorar la práctica docente. Debido a los avances en área educativa y ante los cambios que se están dando, se ha hecho necesario continuar estudiando y mejorando la forma de realizar la evaluación para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (García Cabrero, Mejía Montenegro y Meza Meza, 2009).

Para contribuir con el estudio de la evaluación, la presente investigación tuvo como finalidad describir cuáles son las dificultades que se le presentan a las docentes de preescolar al realizar la evaluación por competencias; para llevar a cabo esta tarea, se entrevistó a una muestra de docentes de preescolar utilizando como instrumento una guía de entrevista, que pretendió identificar el procedimiento que ponen en práctica, los instrumentos que usan, así como las dificultades que encuentran durante el proceso de evaluación.

Después de haber realizado el trabajo de campo y el análisis de los datos obtenidos, se identificaron algunos resultados importantes. De inicio destacaremos los relacionados con el procedimiento.

En relación a los pasos que siguen para realizar la evaluación, algunas profesoras refirieron el uso de instrumentos, por ejemplo: la observación, en lugar de un proceso. Lo anterior, permitió identificar que la mayoría de las docentes carecían de un método sistematizado para realizarla y no lograban detectar la diferencia entre procedimiento e instrumento. No obstante, aun con esta carencia, todas las docentes hacen la evaluación, pues reconocen que a través de ella pueden valorar qué saben los niños, qué deben continuar trabajando con ellos y qué pueden mejorar en su práctica, ya que “la evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y a un mejor desempeño del docente” (SEP, 2011d, p. 109).

Al pedirles mencionaran el procedimiento que utilizan o el que plantea el programa se encuentran diferentes respuestas, lo que dejó ver nuevamente la falta de claridad respecto al tema. Se puede concluir respecto a este punto, que las docentes realizan su evaluación basándose más en un sentido común que en procedimientos científicos (Marín Uribe. et al, 2012). Por su parte, Santos Guerra (citado por Hernández Barbosa & Moreno Cardozo, 2007) sostiene que la evaluación puede estar influenciada por los imaginarios que los

docentes tengan de su función, así como también, de la manera como fueron educados en su momento.

Hay que resaltar que tres de las docentes entrevistadas (minoría) tenían claro un procedimiento para realizar la evaluación, ante este hecho coincidimos con lo mencionado por una de ellas: “falta trabajo colaborativo entre compañeras”, lo cual sería benéfico para compartir información y desarrollar estrategias para la realización de la evaluación.

El programa “Guía para la educadora”, posee un carácter abierto y flexible, posibilitando con ello que las maestras trabajen bajo un método personalizado; empero, éste carácter abierto puede ser contraproducente, porque si bien da apertura a las docentes para realizar su trabajo, en otros casos las confunde, provocando desconcierto en los procedimientos a seguir.

Con base a los resultados obtenidos en esta investigación, se sugiere brindar información más puntual que oriente la realización del procedimiento para evaluar, que algunas docentes revisen el programa con el que trabajan para un mayor dominio del mismo, acción que les va a permitir realizar su evaluación de manera más clara. Además sería pertinente brindar apoyos que les permita comprender y realizar la evaluación formativa, la cual es descrita como un procedimiento complejo (Marín Uribe. et al, 2012)

En relación a los instrumentos, las docentes hacen uso de aquellos que conocen y de los que más se acomodan a su forma de trabajo. Los más utilizados por las entrevistadas son: el Diario de la Educadora y la Observación; herramientas que les permiten realizar registros continuos sobre las situaciones didácticas propuestas a los alumnos dentro de las aulas, también les ayuda a analizar y detectar avances o retrocesos en los estudiantes.

Otras docentes, que son la minoría, mencionaron el uso de las guías de preguntas, las evidencias, listas de cotejo y entrevistas a padres. El Plan de Estudios 2011, subraya que el docente deberá seleccionar aquellos instrumentos que más se adecúen al nivel escolar y aprendizaje de los alumnos (SEP, 2011c).

Se considera, facilitar a las docentes distintas opciones de instrumentos de evaluación, con la posibilidad de que se convierta el proceso en una situación menos compleja, con esto, no se quiere decir que los instrumentos que se utilizan no sean eficientes, sino que se les puede brindar otras opciones que faciliten el manejo de la información.

En cuanto a las dificultades expresadas por las docentes, estas son de distinta índole, entre ellas, destaca el exceso de actividades y falta de tiempo para realizar la evaluación, motivo por el cual se llevan trabajo a casa. Una de las docentes menciona: “a veces me cuesta un poquito de trabajo, porque yo creo que todo lo escrito, y fuera del horario de trabajo para mí es complicado”. Otra dificultad, son los periodos de evaluación, mismos que son etiquetados como largos, provocando problemas para recordar anotaciones realizadas al inicio de los periodos.

Dos de ellas, manifestaron como principal obstáculo la redacción de sus propias observaciones, calificándolas como poco específicas o excesivas, lo cual deja entrever, carencia de ciertas habilidades necesarias al momento de realizar la evaluación. También expresó una de ellas, que le confunden las situaciones didácticas que envía la SEP para realizar la evaluación, por lo que en estos casos le parece oportuno diseñarlas ella misma.

La falta de retroalimentación entre compañeras, fue otro de los obstáculos manifestados, situación que puede ser mejorada a través del trabajo en colegiado, ya que facilitaría el intercambio de estrategias posibilitando la mejora de las prácticas evaluativas en los centros escolares.

Es interesante destacar, que todas las docentes exteriorizaron haber tenido dificultades al momento de llenar la Cartilla de Educación Básica, documento que se implementó a partir del ciclo escolar 2012-2013. Una de las explicaciones dadas fue: “pues al principio si me costó un poquito de trabajo, porque no sabíamos cómo era el manejo...”. Dicha información hace evidente que quizá hizo falta información más puntual sobre la Cartilla, por parte de las autoridades correspondientes.

La mayoría de las docentes reconoció que hizo falta mayor información respecto a este documento, provocando que surgieran confusiones e inseguridad en cuanto a su llenado. Argumentaron que el documento etiquetaba a los alumnos, considerando que no era un buen instrumento de evaluación y no aportaba con claridad los avances de los alumnos.

Se puede decir que el conocimiento que las docentes tenían sobre el documento, se dio a través de la práctica y de forma paulatina, ya que no hubo un curso que permitiera que las maestras conocieran sus elementos y comprendieran cómo llevar a cabo su llenado.

Se considera oportuno facilitar información pertinente ante la implementación de un nuevo documento, sobre todo con carácter oficial, para evitar este tipo de anomalías o retrasos.

En contraparte, a las docentes que encontraron obstáculos, otras señalaron no tener problema alguno al realizar la evaluación (minoría). En estos casos las dificultades tenían un carácter más bien externo a sus prácticas evaluativas, como son: la falta de apoyo de padres de familia o inasistencia de algunos alumnos, lo cual repercutía en la falta de evidencias de los mismos.

No obstante las dificultades encontradas, las docentes ponen en práctica diferentes estrategias para evaluar, algunas con mayor claridad que otras, pero todas con la finalidad de conocer cuál es el nivel de logro de los alumnos para poder alcanzar los objetivos del nivel educativo, así como, mejorar sus prácticas.

Jorba y Sanmartí (2008), consideran como fundamental la comprensión y aplicación sistemática del proceso evaluativo, ya que de su conocimiento se pueden lograr grandes avances en el área educativa, esfera importante en el desarrollo de los individuos.

A través de esta investigación se da la pauta para seguir realizando más investigaciones sobre esta temática, a manera de ejemplo: métodos de evaluación en preescolar; diferencias de las prácticas evaluativas en escuelas públicas y privadas; herramientas o instrumentos más funcionales al momento de evaluar; actitud de los padres ante la implementación de nuevos documentos evaluativos o funcionalidad del nuevo documento de evaluación, este último tema surge a raíz de los comentarios por parte de algunas docentes, respecto a la desaparición de la Cartilla, dejando en su lugar el Reporte de Evaluación.

Se reconoce que en esta investigación, la muestra es pequeña, si tomamos en cuenta, la cantidad de docentes de preescolar que hay en el país. Por tal motivo, sería conveniente verificar si las dificultades presentadas en este documento, son una constante en otros casos.

Considerando que entre los objetivos de la psicología educativa se encuentra comprender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los individuos (Alarcón & Zamudio, 2001; Woolfolk, 2006); parece oportuna la presente investigación, porque a través de ella se pretendió comprender a las docentes, actores principales del acto educativo, al momento de evaluar.

Finalmente, la importancia del tema radica en que la evaluación constituye el punto de partida para una transformación en profundidad de la práctica educativa y para una reforma curricular (Barrón, 2005; Coll, Barbera y Onrubia, 2000; Nunziati 1990).

Referencias.

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Ander-Egg, E. (1977) *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Baena, G. (1998) *Instrumentos de investigación*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Baéz, J., & Pérez de Tudela (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Ballester, M., Batalloso, J.M., Catalayud, Ma. A., Córdoba I., Fons, M., Giner, T., Jorba, J., Moreno, I., Otero, L., Parcerisa, A., Pigrau, T., Pitalagu, I., Pujol, M.A., Quinquer, D., Quintana, H.E., Sanmartí, N., Sbert, C., Weissman, H., (2005). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Barrón, C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educativa*, 103-120.
- Bonvecchio de Aruani, M., & Maggioni, B. E (2004). *Evaluación de los aprendizajes: manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Carbajosa, D. (2011). Debates desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 184-191.
- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa. Escuela básica. Biblioteca para la Actualización del Maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromiso de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros objetivos-procesos competencias y desempeño*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cristófol-A., & Trepal, C. (1995). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. España: GRAÓ.
- Cook, T. D., & Reichardt, CH. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (4 th ed.) Madrid: Morata

- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament D'Ensenyament.
- Coll, C., Barberá, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 111-132.
- Climent Bonilla, J. B. (2010). Evaluación de competencias en niños: un error de apreciación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-25.
- Chaves Salas, A. L. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Educación*, 55-69.
- De la Garza Vizcaya, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 807-816.
- De la Orden Hoz, A. (2011). *Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo*. Recuperado el 13 de marzo de 2013 de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA307270771&v=2.1&u=upn1&it=r&p=GPS&sw=w>
- Dembo, M., & Guevara, M. T. (1996). *Aportes a la psicología del comportamiento infantil y educación preescolar*. Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Introduction: entering the Field of Qualitative Research*. En N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Hanbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Fernández Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos? Ficha para investigadores*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura e investigación*. México: Pearson Educación.
- García Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-21.
- García Cabrero, B., Mejía Montenegro, J. & Meza, Meza A. (2009). *Propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de educación básica mediante una nueva boleta de calificaciones. Reporte Ejecutivo. Portal reporte de Evaluación*. Recuperado el 7 de enero de 2014 en http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/reporte_evaluacion/pdf/PROPUESTA%20PARA%20EVALUAR%20Y%20REPORTAR%20EL%20DESARROLLO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf
- García Casanova, M. G. & Villalobos Torres, E.M. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11.
- García Curiel, Ma. L. & Rodríguez Salazar, T. (2004). Reseña de "Observar, escuchar y comprender". *Comunicación y Sociedad*, 289-294
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Gómez Patiño, R. & Seda Santana, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 33-54.
- Hernández Barbosa, R. & Moreno Cardozo, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 215-223
- Herrera, R. (2001). *Evaluación de los aprendizajes escolares. Proyecto de perfeccionamiento Docente a Distancia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- IPN (2006). Mejorar la calidad de la educación en México: compromiso urgente. Hacia un nuevo paradigma 2006-2012. *Innovación Educativa*, IPN, Noviembre-Diciembre, 46-58.

- Ito, M. E., & Vargas, B.I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Jurado Valencia, F. (2009). El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 343.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos en ciencias sociales (4th ed)*. México: Mc Graw Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Malagón y Montes, G. (2005). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Marí, R., Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *Ciències de l'Educació*, 113-133.
- Marín Uribe, R., Guzmán Ibarra, I., & Castro Aguirre, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 182-202.
- Marmolejo Ramos, F. (2004). Niños de edad preescolar en la escuela pública, ¿Qué retos proponen? *Fundamentos en Humanidades*, 9-30.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 125-147.
- Martínez López, S. E., & Rochera Villach, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la Educación Preescolar mexicana a partir de la Reforma Curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1025-1050.

- Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la Educación Básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 817-839.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18.
- Medina Díaz M., & Verdejo Carrión, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. República Dominicana: Isla Negra.
- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la educación*. México: Siglo XXI.
- Miklos, T. (2006). *Mejorar la calidad de la educación en México: Compromiso urgente*. México: Mecnograma.
- Monarca, H. A. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 164-176.
- Monge Alvarado, M., & Meneses Montero, M. (2002). Instrumentos de Evaluación del desarrollo motor. *Educación*, 155-168.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos UNAM*, 116-130.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d' apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 47-64.
- Ocampo Rojas, M. del R., & Abreu Lozada, C. Y. (2006). *El mundo que me rodea*. México: Progreso.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Alejandría.
- Ponce Reyes, S. (2005). Orientaciones metodológicas para la realización del diagnóstico psicopedagógico en la edad temprana. *Ciencias Holguín*, 1-9.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rosales, C. (1996). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: Narcea.

- Rosales, C. (1997). *Criterios para una evaluación formativa*. España: Narcea.
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-16.
- Rueda Beltrán, M. (2010). La recuperación de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 3-7.
- Ruiz Iglesias, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Trillas.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!* Barcelona: Graó.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: PRENTICE HALL.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Author.
- SEP. (2008). *Prioridades y retos de la Educación Básica. Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: Author.
- SEP. (2009)a. *El enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009. Curso Básico de formación continua para maestros en servicio*. México: Author.
- SEP. (2009)b. *Competencias en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011)a. *El proceso de Evaluación en la Educación Preescolar: Cartilla de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011)b. *Instructivo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011)c. *Programa de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011)d. *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012)a. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Transformación de la práctica docente*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012)b. *Evidencias*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (2000). 1. *La evaluación: su conceptualización*. En: Jiménez, B. (Ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Tobón Tobón, S. (2010)a. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tobón Tobón, S (2010)b. *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO (2005). Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO. Recuperado el 30 de enero de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Anexo 1. Cartilla de Educación Básica.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CARTILLA DE EDUCACIÓN BÁSICA

1º GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR CICLO ESCOLAR _____

NOMBRE DEL(LE) ALUMNO(A): _____

CURP: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____ CCT: _____

NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS
A: Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.
B: Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.
C: Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.
D: Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.

NIVEL DE DESEMPEÑO	CAMPOS FORMATIVOS																	
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			PENSAMIENTO MATEMÁTICO			EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO			DESARROLLO FÍSICO Y SALUD			DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL			EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS		
	NOV	MAR	JUL	NOV	MAR	JUL	NOV	MAR	JUL	NOV	MAR	JUL	NOV	MAR	JUL	NOV	MAR	JUL
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

INSISTENCIAS	NOV	MAR	JUL	TOTAL

FIRMA DE LA MADRE, PADRE DE FAMILIA O TUTOR(A)

NOVIEMBRE _____

MARZO _____

JULIO _____

PARA PREESCOLAR INDÍGENA

LÍNEA INDÍGENA _____

NOMBRE: _____

NOMBRE Y FIRMA DEL ALUMNO(A) _____

NOMBRE Y FIRMA DEL(A) DIRECTOR(A) _____

LUGAR DE ESCRICIÓN _____

SLO
SISTEMA
EDUCATIVO
NACIONAL

FECHA: _____

FOLIO _____

Distribución en años

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
PREESCOLAR	1º PERIODO ESCOLAR	2º PERIODO ESCOLAR	3º PERIODO ESCOLAR	4º PERIODO ESCOLAR						
	PRIMARIA			SECUNDARIA						

ESTA CARTILLA SE EMITE EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, PORQUE SE TRATA DE UN DOCUMENTO QUE NO ES VÁLIDO SI PRESENTA SOBRESALIDOS O ENFERMEDADES.

La educadora registrará, al finalizar el mes de noviembre, o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(los) alumno(s), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(s) requiere y las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes relacionados con las competencias del campo formativo. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

CAMPO FORMATIVO	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS

OBSERVACIONES GENERALES

Si es necesario, la educadora registrará las situaciones que interfieren o pueden favorecer el desempeño del(los) alumno(s).

VERSIÓN PRELIMINAR

DE 1010

SE ANEXIA A QUEM CON DUDO O PREGUNTAS REPRODUCIRLO, O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

Anexo 2. Guía de entrevista.

A) INICIO

Establecimiento de “rapport”

1. Objetivo de la entrevista.
2. Datos personales: nombre, edad.
3. Formación y años de experiencia.
4. ¿Qué haces? Y ¿Qué te gusta de tú profesión?

B) DESARROLLO

Objetivo	Preguntas
Describir el procedimiento que realizan las docentes de preescolar para realizar la evaluación basada en competencias.	¿Evalúa a sus alumnos? ¿Cómo le hace? ¿Cada cuando lo hace? ¿Existe algún procedimiento hecho o descrito? ¿Sigue algunos pasos? ¿Cuáles?
Identificar los instrumentos que utilizan las docentes de preescolar para la elaboración de la evaluación basada en competencias.	¿Qué recursos utiliza para evaluar a sus alumnos? ¿Cómo son sus instrumentos? ¿Cómo le ayudan? -¿Cómo utiliza la información que obtiene a través de estos instrumentos?
Analizar las dificultades más recurrentes que experimentan las docentes al evaluar las competencias y determinar el nivel de desempeño de los alumnos en la Cartilla de Educación Básica.	¿Ha encontrado obstáculos al momento de evaluar a sus alumnos? De ser así, ¿cuáles son? (En el procedimiento, en los instrumentos, otros). ¿Qué es lo que más se le dificulta al momento de evaluar? ¿Conoce la cartilla de Educación Básica? ¿Qué se te dificulta en el llenado de la Cartilla? ¿Cómo determina el nivel de desempeño del alumno en un campo formativo?

C) CIERRE: Agradecimientos por su apoyo.

*De acuerdo con Galindo (1998). *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación.*

México: Pearson educación.

Anexo 3. Tabla analítica

ENTREVISTADA-4 Selena

TABLA ANALÍTICA DE RESPUESTAS.

Análisis de entrevista centrado en el significado *

Sub-categoría	Información	Condensación	Interpretación
Evaluación de alumnos	Hacemos tres evaluaciones: Inicial, Intermedia y final. Todo esto se hace con base a unas anotaciones diarias que realizamos de ciertas actividades que aplicamos para que el niño adquiera ciertas competencias. Las anotamos en postis o un formato que llevamos cada una de acuerdo a sus estrategias y ahí vamos anotando cosas relevantes que hemos visto en los chicos. Después se hace un concentrado para sacar la evaluación intermedia y la evaluación final. Con base a estos parámetros, yo por ejemplo, retomo aquella actividad que a algún pequeño se le haya dificultado, para reforzarla y se logren ver sus avances.	La maestra realiza tres evaluaciones: inicial, intermedia y final. Para evaluar toma en cuenta sus anotaciones diarias y un concentrado. Estas actividades le auxilian para verificar, transformar y reforzar aprendizajes.	La evaluación es una acción que se efectúa mediante etapas, operaciones y funciones diversas, mismas que poseen una relación entre sí y un carácter continuo (Cerde, 2000). En cuanto a los momentos de evaluación, Gómez Patiño y Seda Santana (2008), mencionan que durante el ciclo escolar se implementan periodos específicos como son: inicial, intermedia-final y permanente.
Pasos que siguen las docentes para evaluar	Nosotros partimos de un diagnóstico de grupo, en donde nosotros a partir de ese diagnóstico vamos empezando a trabajar las competencias, las vamos graduando, vamos viendo que niños ya tienen ciertas competencias y a partir de ahí empezamos a hacer nuestros planes con situaciones didácticas. En ocasiones trabajamos en otras áreas extras, para favorecer ciertas competencias. Son varios los campos formativos en los que trabajamos, pero se les da mayor importancia a Pensamiento Matemático y Lenguaje Oral y Escrito y se ha descuidado un poco Desarrollo Personal, el cual considero muy importante, ya que si el niño no está bien emocionalmente, difícilmente va responder asertivamente en el aula, inclusive en el PEP viene hasta el último. Diario trabajamos 15 min. de lectura y algunos software en el área de matemáticas, autorregulación e inglés.	La docente inicia su proceso de evaluación a partir de un diagnóstico de grupo. Con base a sus resultados realiza planeaciones con situaciones didácticas que contengan competencias a favorecer. Destaca que se les da mayor importancia a los campos formativos de: Pensamiento matemático y Lenguaje oral y escrito. Considera se descuida el campo de Desarrollo Personal, el cual es medular.	Es importante evaluar desde el principio del ciclo escolar, partiendo de un diagnóstico; de manera que sea posible disponer de información continua y significativa sobre las situaciones educativas de los alumnos. Posterior a ello, se formarán juicios de valor con respecto a ellas, para tomar decisiones adecuadas para la mejora educativa progresiva de los educando, logrando así evaluar el proceso y no solo el resultado (Casanova, 1998). La evaluación diagnóstica es el primer sondeo del desarrollo de los niños y su objetivo es conocer las características, necesidades y capacidades de los niños (lo que saben y conocen) (PEP, 2011).

Existencia de un procedimiento descrito.	Está el PEP 2011 en donde vienen algunas estrategias, que es el <i>Diario de la Educadora, el Diario de Campo, la Recolección de Evidencias</i> , entre otros. Estos son documentos que nos ayudan para sustentar nuestra evaluación, pero en sí no hay nada escrito que nos dé una pauta, son sugerencias para el docente, igual la planeación, no hay un formato, tú lo vas haciendo conforme a las necesidades de tu grupo.	La docente menciona que no hay nada escrito que les dé una pauta. Lo que el PEP les proporciona son sugerencias para evaluar. También señala que no existe un formato de planeación.	El Plan 2011, brinda apoyo a las docentes para realizar su evaluación a través de preguntas, sugerencias y/o estrategias. Este Programa no contiene una serie de pasos en sí o un procedimiento descrito. Simplemente facilita preguntas y la docente tiene la libertad de elegir sus instrumentos a utilizar. (PEP, 2011). En relación al formato de planeación. Cabe destacar que operativamente este documento es importante, ya que la mayoría de los resultados dentro del aula, dependen de la organización y distribución del tiempo y el trabajo escolar (García, 1992)
Frecuencia con la que realizan la evaluación.	Se puede decir que la evaluación y autoevaluación es constante (inicial, intermedia y final), porque no es tan sólo el diario de la educadora, a veces nosotros también necesitamos nuestra autoevaluación, porque en ocasiones pensamos que nuestras actividades son novedosas y van a causar un impacto, y a veces el estado de ánimo del grupo o de uno mismo afecta al desarrollo de los aprendizajes.	La docente realiza evaluación y autoevaluación de manera constante y periódica. Considera a la autoevaluación como el medio necesario para valorar el desempeño personal dentro del aula.	La evaluación es constante y cada docente utiliza aquellas estrategias que le faciliten su trabajo. De acuerdo con el PEP 2011, existen tres momentos de la evaluación: inicial, intermedia y final, y permanente. Cada una de ella se realiza en diferentes periodos del ciclo escolar: Inicial: al inicio del ciclo escolar Intermedia y final: a mitad y al final del ciclo. Permanente: se ejecuta al concluir el desarrollo de un periodo planificado.
Competencias que se evalúan.	Las que más nos piden nuestras autoridades, son las relacionadas con Pensamiento Matemático, Lenguaje Oral y Escrito; y Desarrollo Personal. Estos son los tres campos formativos a los que se les da prioridad. Y como nuestras competencias son transversales estas se pueden trabajar en forma conjunta. No hay específicamente para un solo campo. Las competencias se relacionan tanto con los campos formativos como entre ellas. De esta manera favoreces los 6 campos formativos a la vez. Todo esto viene en el PEP 2011.	La docente reconoce que las competencias que más se evalúan son las de Pensamiento Matemático, Lenguaje y Desarrollo personal. Las competencias se pueden trabajar de manera conjunta por su carácter transversal.	En el Programa de Preescolar del país, los campos formativos que se toman en cuenta para el desarrollo integral de los niños, son seis: Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del mundo, Pensamiento matemático, Desarrollo físico y salud; Desarrollo personal, Expresión artística. Estos campos a su vez incluyen las competencias a evaluar, mismas que son muy amplias, por lo que es recomendable trabajarlas de manera transversal (SEP, 2011)
Herramientas que se utilizan para realizar la evaluación.	Mis instrumentos son la planeación, en donde trabajo mis situaciones didácticas, el PEP 2011 y mi Diario de la educadora. Básicamente esas son mis herramientas de trabajo.	Los instrumentos que la docente utiliza son: la Planeación, el Programa (PEP, 2011) y el Diario de la Educadora.	La instrumentalización hace referencia a las herramientas que han de servir para obtener la información que se considere necesaria para

	<p>Sin embargo, utilizo todo tipo de recursos: la computadora, las presentaciones, el cañón, los CD's, es lo que más se les está manejando a los niños. Hemos notado que cuando uno expone a los padres de familia, hay quienes leen y hay quienes medio leen, entonces hay que subsanar visualmente. Nosotros hemos notado que hay niños sensitivos, auditivos, visuales. Existen pequeños que aparentemente no están prestando atención, pero en realidad si están prestando atención, solo que lo hacen de diferente manera, entonces al darte cuenta de ello, buscas como favorecer sus aprendizajes. También es importante trabajar con todos los recursos y espacios con los que contamos como computación, expresión, la biblioteca, el arenero; espacios en donde no sólo se pueden hacer cosas recreativas, sino que también tienen un fin educativo.</p>	<p>Ella menciona que también hace uso de todo tipo de recursos como son: la computadora, las presentaciones en audiovisual, la biblioteca y los espacios con los que cuentan dentro del centro escolar.</p>	<p>realizar el proceso de la evaluación (Tejada, 2000).</p> <p>De acuerdo a Ballester, et al. (2005), la evaluación es un proceso sistemático que permite la utilización de diferentes estrategias para la recogida de información, así como de un conjunto ilimitado de instrumentos y técnicas</p> <p>El programa es de carácter flexible y posibilita el empleo de diferentes instrumentos de registro de información, incluyendo los que la docente diseñe o decida utilizar. (SEP,2011).</p> <p>Uno de estos instrumentos es el diario de campo, el cual permite realizar registros continuos sobre las actividades aplicadas a los alumnos dentro del aula.</p>
<p>Uso de la información obtenida.</p>	<p>Toda esta información la obtengo para lograr mi evaluación inicial, intermedia y final. A partir del diagnóstico voy canalizando esas competencias, en donde observo que los niños de acuerdo a su edad tienen diferentes características. Entonces voy nivelando las actividades. En este aspecto yo trabajo en mesas, en donde pongo dos monitores, que son niños con mayores habilidades y de esta manera se ayudan y refuerzan entre pares. Si observo a dos pequeños un tanto inseguros o tímidos, entonces los pongo a trabajar a lado de dos niños seguros de sí mismos, de esta manera refuerzo y logro que trabajen mejor. Al final veo los avances: si el niño ya participa, si es más seguro y voy evaluando. También trabajo de manera conjunta con los padres, para que ellos me apoyen en casa y la adquisición de competencias y aprendizajes por parte de los niños, sea mejor.</p>	<p>Utiliza la información obtenida para llevar a cabo sus evaluaciones en diferentes periodos y verificar los aprendizajes esperados de los alumnos.</p> <p>Trabaja de manera conjunta con los padres de familia.</p>	<p>La información que se obtiene, permite a los docentes valorar si se están cumpliendo los objetivos de la actividad planeada. De acuerdo al Programa de Preescolar, la información obtenida permite estimar si se cumplió con el objetivo de la actividad o no, así como, valorar los logros y dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Esta valoración de los aciertos o dificultades en la intervención educativa conlleva a la necesidad de transformar, en caso de ser necesario, las prácticas docentes dentro del aula. (PEP, 2011).</p>
<p>Obstáculos que se presentan al realizar la evaluación.</p>	<p>Sí. La Cartilla, porque fue un instrumento de evaluación que nosotros en nuestro nivel no estábamos acostumbradas o no manejamos. Se presentaron algunas inconformidades porque nosotros lo estamos viendo en cuanto a aprendizajes, pero los padres de familia lo ven en cuanto a cantidad. "A" es 10, por ejemplo y van en descenso, su postura de ellos es de recelo y desconfianza, todos esperan dieces. El aclararles y saber manejar esa información es</p>	<p>La dificultad principal que encontró la docente fue la Pre-Cartilla.</p> <p>Algunos padres de familia se mostraron inconformes ante este nuevo documento.</p> <p>Considera como un tanto subjetiva la información u observaciones que se realizan en la Cartilla.</p>	<p>El proceso evaluativo tiene rasgos complicados, y puede estar sujeto a subjetividades o presentar dificultades, ya que el modo de evaluar de cada docente depende de sus principios y supuestos (Salinas, 2002).</p> <p>La Cartilla, es el instrumento actual que integra la SEP para brindar información de los avances de los alumnos. En dicha cartilla se omiten los números, acción que ha sido</p>

	<p>un arma de dos filos. En cuanto a las compañeras, si en 2° les hicieron a los niños ciertas observaciones, cuando lleguen al siguiente nivel, el pequeño ya tuvo cambios, ya creció o maduró más, y puede que las sugerencias ya no sean válidas.</p>		<p>cuestionada, ya que se consigna el progreso a través de una letra, que va desde Insuficiente (D) hasta destacado (A). Asimismo contiene espacios para escribir las posibles dificultades y el apoyo que requiere el alumno para fortalecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje (SEP, 2011).</p>
<p>Conocimiento de la Cartilla de Educación Básica.</p>	<p>Definitivamente hizo falta información. En mi caso me informe por otros lados. Y Para respaldar mis evaluaciones, al momento de entregarlas, les enseñe las evidencias de los niños a sus padres y les pedí a cada uno que las vieran de manera individual. Que no miraran las del otro, porque entonces estamos comparando y queremos que nuestros hijos sean como los otros. Le dije: "vean las evidencias de sus niños, anoten lo que les falló y trabájeno en casa". Hubo niños que faltaron mucho y se les hizo reflexionar a los padres sobre ello. Entonces nuestras evidencias son nuestro soporte y nuestro punto de referencia cuando surjan problemas de cualquier tipo, como surgieron con la cartilla.</p>	<p>La docente reconoce que le hizo falta información respecto a la Cartilla. Ella busco informarse por otros medios.</p> <p>Considera a las evidencias como su soporte al momento de entregar la cartilla.</p>	<p>El conocimiento de la cartilla se ha dado a través de la práctica, no hubo la aplicación de un curso que permitiera que las docentes conocieran sus elementos y comprendieran cómo hacer el llenado.</p> <p>Esta situación ha provocado reacciones de diferentes tipos por parte de los padres, desde recelo, desconfianza e inconformidad.</p>
<p>Llenado de la Cartilla.</p>	<p>No ha sido fácil. Nosotros tenemos claro que estamos evaluando aprendizajes, y no estamos dando el valor de una cantidad o calificación, sin embargo en algunos papás, esto ha generado miedo. Una de las limitantes también, es que no tenemos un especialista. La especialista de CAPEP llegó hasta después. Entonces había niños canalizados, con los cuales durante este ciclo no se trabajó, entonces nosotras como pudimos sacamos adelante a esos niños y los evaluamos. Uno de ellos, el papá acaba de venir, y a pesar de que se le explicó que son sugerencias, ellos creen que el "C" es malo o el "D" es malo, cuando en realidad lo que importa es sentarse a reflexionar sobre lo que está fallando y darle solución. No se les pone que no saben, sino que hay que reforzar ciertas cosas o requieren apoyo. Los padres solo ven la letra y lo ven como una calificación, no ven las sugerencias, hay padres que tienen esa disposición y que se preocupan por sus hijos y hay quienes hacen oídos sordos, de inmediato etiquetan a sus hijos. De hecho, una de mis compañeras acaba de ser</p>	<p>Considera el llenado como no fácil,</p> <p>Refiere a la carencia de un especialista, como una limitante.</p>	<p>De acuerdo a Salinas (2002), no tan sólo es necesario identificar qué debe evaluar el docente, sino también cómo va a evaluar.</p> <p>De acuerdo con el IPN, en el año 2006, la educación es un fenómeno complejo y delicado; delicado por las múltiples repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados provocan, como en este caso, la reacción de los padres de familia. Por este motivo, se hace imprescindible facilitar información, en este caso a los docentes, sobre la aplicación de un nuevo documento, en especial si tiene un carácter oficial.</p>

demandada, porque el papá no estuvo de acuerdo con la letra que le puso en la cartilla. Entonces si lo vemos así, si es una limitante y un arma de dos filos. Ahora nosotras evaluamos de acuerdo a nuestras evidencias y observaciones, no podemos poner algo que no es.

*De acuerdo con Kvale (2011). *La entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata